Panorama de la educación 2015

INDICADORES DE LA OCDE



OCDE

FundaciónSantillana

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Panorama de la educación 2015

INDICADORES DE LA OCDE

FundaciónSantillana

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

OCDE
MEJORES POLÍTICAS PARA VIDAS MEJORES

Esta obra se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones y los argumentos utilizados en ella no reflejan necesariamente los pareceres oficiales de los países miembros de la OCDE.

Los textos y los mapas incluidos en la obra no prejuzgan el estatus o la soberanía de cualquier territorio, ni los límites o fronteras internacionales, ni el nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Publicada originalmente en inglés y francés con los títulos:
Education at a Glance 2015: OECD Indicators.
Regards sur l'éducation 2015: Les indicateurs de l'OCDE.

© OCDE 2015
© Fundación Santillana, 2015 para la edición española.
Obra publicada por acuerdo con la OCDE.
Fundación Santillana es responsable de la calidad de la edición española y de su coherencia con el texto original.

Traducción española: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con CELER Soluciones. En el caso de cualquier discrepancia entre la obra original y la traducción, solo el texto de la obra original se considerará válida.

Edición: Alberto Martín Baró.

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y las colonias israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Dirección de arte: José Crespo
Jefe de desarrollo de proyecto: Javier Tejeda
Desarrollo gráfico cubierta: Jorge Gómez, Ana Gómez, Raúl de Andrés
Dirección técnica: Jorge Mira Fernández
Coordinación técnica: Marisa Valbuena
Composición, confección y montaje: Luis González Prieto
Corrección: Juan David Latorre

Créditos de las fotografías:
Stocklib Image Bank © Cathy Yeulet
Fotolia.com © Feng Yu
Getty Images © blue jean images

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Correcciones a las publicaciones de la OCDE se pueden encontrar en Internet en: *www.oecd.org/publishing/corrigenda*.

Prólogo

Los gobiernos prestan cada vez más atención a los análisis comparativos internacionales sobre las oportunidades y los resultados de la educación al desarrollar políticas para mejorar las expectativas sociales y económicas de los individuos, proporcionar incentivos para una mayor eficiencia de los sistemas educativos y ayudar a movilizar recursos con que responder a las crecientes demandas. La Dirección de Educación y Competencias de la OCDE contribuye a estos esfuerzos mediante la elaboración y el análisis de indicadores cuantitativos susceptibles de comparación internacional, que se publican anualmente en *Panorama de la educación*. Junto con los informes de la OCDE sobre políticas nacionales, estos indicadores pueden ayudar a los gobiernos a construir sistemas de educación más efectivos y equitativos.

Panorama de la educación responde a las necesidades de una amplia gama de usuarios: desde gobiernos que buscan enseñanzas políticas, pasando por investigadores que necesitan datos para la elaboración de nuevos análisis, hasta el público general que desea seguir el progreso de su sistema educativo en el rendimiento de sus estudiantes a escala mundial. Esta publicación examina la calidad de los resultados del aprendizaje, los instrumentos políticos y los factores contextuales que condicionan dichos resultados, así como los diversos beneficios individuales y sociales derivados de la inversión en educación.

Panorama de la educación es el producto de un largo esfuerzo de colaboración entre los gobiernos de los países miembros de la OCDE, los expertos y las instituciones que trabajan en el programa de análisis de Indicadores de Sistemas Educativos (INES) de la OCDE, y el Secretariado de la OCDE. La publicación ha sido preparada por el personal de la División de Innovación y Medición del Progreso de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, bajo la responsabilidad de Dirk Van Damme y Corinne Heckmann, y en cooperación con Étienne Albiser, Diogo Amaro de Paula, Esther Carvalhaes, Rodrigo Castañeda Valle, Éric Charbonnier, Karinne Logez, Soumaya Maghnouj, Gabriele Marconi, Ignacio Marín, Camila de Moraes, Simon Normandeau, David Potrel, Joris Ranchin, Cuauhtémoc Rebolledo Gómez, Wida Rogh, Gara Rojas González, Markus Schwabe, David Valenciano y Jean Yip. Han prestado apoyo administrativo Laetitia Dehelle, y consejo y apoyo analítico Francesco Avvisati, João Collet, Youna Lanos, William Herrera Penagos, Giannina Rech, Aurélie Rigaud y Antje Thiemann. Marilyn Achiron, Louise Binns, Marika Boiron, Célia Braga-Schich, Jennifer Cannon, Cassandra Davis, Lynda Hawe, Sophie Limoges, Camilla Lorentzen y Eric Magnusson han prestado un valioso apoyo en los procesos de edición y producción. Los países miembros han dirigido el desarrollo de esta publicación a través del Grupo de Trabajo INES y de las Redes INES. Al final del libro se facilita una lista de los miembros de organismos y de los expertos que han contribuido a esta publicación en particular y al programa INES de la OCDE en general.

A pesar de los grandes progresos hechos en los últimos años, los países miembros y la OCDE siguen esforzándose por reforzar la relación entre las necesidades de las políticas y la disponibilidad de datos comparables a escala internacional. Se plantean a este respecto diversos desafíos y compromisos. En primer lugar, los indicadores deben abordar cuestiones educativas que sean prioritarias en los temarios políticos nacionales y en las que las comparaciones internacionales puedan ofrecer un valor añadido importante a los análisis y las evaluaciones de ámbito nacional. En segundo lugar, los indicadores deben respetar tanto la posibilidad de comparación internacional como la fidelidad a las peculiaridades nacionales para tener en cuenta las diferencias históricas, institucionales y culturales de cada país. En tercer lugar, los indicadores han de presentarse de la manera más sencilla posible, sin perder por ello de vista los detalles que reflejan la existencia de realidades educativas complejas. Por último, aunque se intenta limitar el conjunto de indicadores, este ha de ser lo suficientemente amplio para que resulte útil a los responsables políticos de países que hacen frente a diferentes desafíos educativos.

La OCDE seguirá afrontando tales desafíos con determinación y no se limitará a la preparación de indicadores en áreas de fácil y prometedor acceso para la elaboración de los datos, sino que continuará avanzando precisamente en aquellas otras áreas en las que todavía se requiera una considerable inversión en el trabajo conceptual. En este sentido, los próximos esfuerzos se centrarán en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y en su ampliación a través del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés), de la OCDE, así como en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), también de la OCDE.

ÍNDICE

			Número del Indicador en la edición de 2014
Editorial		**15**	
Introducción		**17**	
Guía del lector		**21**	
Acerca de la nueva Clasificación CINE 2011		**25**	
Resumen ejecutivo		**31**	
CAPÍTULO A	**RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE**	**33**	
Indicador A1	**¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos?**	**34**	**A1**
Tabla A1.1a	Nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 64 años de edad (2014)	43	
Tabla A1.2a	Porcentaje de adultos que han alcanzado al menos el nivel de secundaria superior, por grupo de edad (2014)	44	
Tabla A1.3a	Porcentaje de adultos que han alcanzado el nivel de educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2014)	45	
Tabla A1.4a	Tendencias del nivel educativo alcanzado, por grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)	46	
Tabla A1.5a	Adultos que han alcanzado como máximo el nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y sexo (2014)	49	
Tabla A1.6a	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por nivel educativo alcanzado (2012)	50	
Indicador A2	**¿Cuántos estudiantes se espera que completen la educación secundaria superior?**	**52**	**A2**
Tabla A2.1	Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2013)	60	
Tabla A2.2	Perfil de los graduados en secundaria superior en programas generales y de formación profesional (2013)	61	
Tabla A2.3	Perfil de los graduados en programas de postsecundaria no terciaria de formación profesional (2013)	62	
Tabla A2.4	Tasas de graduación en secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005 y 2013)	63	
Indicador A3	**¿Cuántos jóvenes se espera que completen la educación terciaria y qué perfil presentan?**	**64**	**A3**
Tabla A3.1	Tasas de graduación por primera vez, por nivel CINE de educación terciaria (2013)	77	
Tabla A3.2	Perfil de los graduados por primera vez en educación terciaria (2013)	78	
Tabla A3.3	Distribución de todos los graduados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2013)	79	
Tabla A3.4	Porcentaje de mujeres y estudiantes internacionales graduados por primera vez, por nivel CINE de educación terciaria (2013)	80	

			Número del Indicador en la edición de 2014
Tabla A3.5	Porcentaje de todos los estudiantes y de los estudiantes internacionales graduados en programas de ciencias e ingeniería, por nivel CINE de educación terciaria (2013)	81	
Indicador A4	**¿En qué medida influye la educación de los padres en el nivel educativo que alcanzan los hijos?**	**82**	**A4**
Tabla A4.1a	Movilidad intergeneracional en educación, por grupo de edad (2012)	91	
Tabla A4.2d	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación y no de primera generación, por situación laboral, sexo y grupo de edad (2012)	92	
Tabla A4.2e	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación, por trabajo a tiempo parcial o completo, sexo y grupo de edad (2012)	93	
Tabla A4.3a	Probabilidad de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos más elevados, por nivel educativo de los padres y propio, sexo y grupo de edad (2012)	94	
Indicador A5	**¿Cómo afecta el nivel educativo alcanzado a la participación en el mercado laboral?**	**98**	**A5**
Tabla A5.1a	Tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado (2014)	111	
Tabla A5.2a	Tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado (2014)	112	
Tabla A5.3a	Tendencias de las tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)	113	
Tabla A5.4a	Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)	116	
Tabla A5.5a	Tasas de empleo, desempleo e inactividad de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa (2014)	119	
Tabla A5.6a	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por competencias en TIC necesarias en el trabajo (2012)	120	
Indicador A6	**¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos?**	**122**	**A6**
Tabla A6.1a	Ingresos relativos de los trabajadores, por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo (2013)	131	
Tabla A6.2a	Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2013)	132	
Tabla A6.3	Porcentaje de trabajadores con ingresos laborales a tiempo completo y año completo, trabajadores con ingresos laborales a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo (2013)	133	
Tabla A6.5a	Ingresos relativos de los estudiantes de 15 a 24 años con ingresos laborales, por nivel educativo alcanzado y sexo (2013)	136	
Tabla A6.5b	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años con ingresos laborales en todos los jóvenes de 15 a 29 años, por grupo de edad, sexo y estatus de estudiante (2013)	137	
Indicador A7	**¿Cuáles son los incentivos económicos para invertir en educación?**	**138**	**A7**
Tabla A7.1a	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)	149	
Tabla A7.1b	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)	150	
Tabla A7.2a	Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)	151	

			Número del Indicador en la edición de 2014
Tabla A7.2b	Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)	152	
Tabla A7.3a	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2011)	153	
Tabla A7.3b	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2011)	154	
Tabla A7.4a	Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2011)	155	
Tabla A7.4b	Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2011)	156	
Indicador A8	**¿Cuáles son los resultados sociales relacionados con la educación?**	**158**	**A8**
Tabla A8.1	Probabilidad de que se declare gozar de buena salud, por nivel educativo alcanzado (2012)	167	
Tabla A8.2	Probabilidad de que se declare realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes, por nivel educativo alcanzado (2012)	168	
Tabla A8.3a	Probabilidad de que se declare confiar en los demás, por nivel educativo alcanzado (2012)	169	
Tabla A8.4	Probabilidad de que se declare tener voz en el gobierno, por nivel educativo alcanzado (2012)	170	
Indicador A9	**¿Cuál es el impacto de las competencias en el empleo y en los ingresos?**	**172**	
Tabla A9.1 (L).	Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de comprensión lectora (2012)	182	
Tabla A9.1 (N)	Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)	184	
Tabla A9.1 (P)	Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de las competencias y disposición a utilizar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas (2012)	186	
Tabla A9.2 (L)	Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de comprensión lectora (2012)	188	
Tabla A9.2 (N)	Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)	190	
Tabla A9.2 (P)	Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y por las competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)	192	
Indicador A10	**¿Qué diferencias por sexo existen en la educación y en el empleo?**	**194**	
Tabla A10.1	Porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias, por sexo (PISA 2012)	206	
Tabla A10.2	Disparidades por sexo a la edad de 15 años en la participación en programas de orientación general, de formación profesional y de módulos	209	
Tabla A10.3	Porcentaje de adultos por ámbito de estudio en el nivel educativo más alto completado y por sexo	210	
CAPÍTULO B	**RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN**	**213**	
Indicador B1	**¿Cuál es el gasto en educación por estudiante?**	**216**	**B1**
Tabla B1.1a	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios (2012)	227	

			Número del Indicador en la edición de 2014
Tabla B1.2	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en servicios básicos, servicios auxiliares e I+D (2012)	228	
Tabla B1.4	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios, con relación al PIB per cápita (2012)	229	
Tabla B1.5a	Variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios, con relación a diferentes factores, en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)	230	
Tabla B1.5b	Variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios, con relación a diferentes factores, en educación terciaria (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)	231	
Tabla B1.6	Gasto anual de instituciones educativas de secundaria por estudiante en la totalidad de servicios, por tipo de programa (2012)	232	
Indicador B2	**¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación?**	**234**	**B2**
Tabla B2.1	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2012)	241	
Tabla B2.2	Tendencias del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)	242	
Tabla B2.3	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2012)	243	
Tabla B2.4	Variación en el gasto público en instituciones educativas, expresado como porcentaje del PIB (2008, 2009, 2010, 2011, 2012)	244	
Indicador B3	**¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación?**	**246**	**B3**
Tabla B3.1	Proporciones relativas de gasto público y gasto privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2012)	256	
Tabla B3.2a	Tendencias de la proporción del gasto público en instituciones educativas e índice de variación del gasto público y del gasto privado en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2000, 2005, 2008, 2010 a 2012)	257	
Tabla B3.2b	Tendencias de la proporción del gasto público en instituciones educativas de nivel terciario e índice de variación del gasto público y del gasto privado (2000, 2005, 2008, 2010 a 2012)	258	
Tabla B3.3	Gasto público anual de instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución (2012)	259	
Indicador B4	**¿Cuál es el gasto público total en educación?**	**260**	**B4**
Tabla B4.1	Gasto público en educación (2012)	268	
Tabla B4.2	Tendencias del gasto público en educación de primaria a terciaria (2000, 2005, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012)	269	
Tabla B4.3	Fuentes de fondos públicos para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2012)	270	
Indicador B5	**¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?**	**272**	**B5**
Tabla B5.1a	Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas (nivel de grado, máster, doctorado o equivalente) (2013-2014)	286	
Tabla B5.3	Ayuda económica a estudiantes y tasas de matrícula cobradas por instituciones educativas (2013-2014)	289	
Tabla B5.4	Préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (2013-2014)	290	

			Número del Indicador en la edición de 2014
Tabla B5.5	Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (curso académico 2013-2014)	292	
Indicador B6	**¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?**	**296**	**B6**
Tabla B6.1	Gasto de las instituciones educativas de primaria y secundaria, por categoría de recursos (2012)	301	
Tabla B6.2	Gasto de las instituciones educativas, por categoría de recursos y nivel de educación (2012)	302	
Indicador B7	**¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación?**	**304**	**B7**
Tabla B7.1	Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2013)	314	
Tabla B7.2a	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación primaria (2005, 2010 y 2013)	315	
Tabla B7.2b	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación secundaria inferior (2005, 2010 y 2013)	317	
Tabla B7.3	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2005, 2010 y 2013)	319	
Tabla B7.4	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2005, 2010 y 2013)	320	
Tabla B7.5	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior (2013)	321	
CAPÍTULO C	**ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN**	**323**	
Indicador C1	**¿Quién participa en la educación?**	**324**	**C1**
Tabla C1.1a	Tasas de matriculación en educación, por grupo de edad (2013)	332	
Tabla C1.2	Porcentaje de estudiantes matriculados en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y grupo de edad (2013)	333	
Tabla C1.3	Porcentaje de estudiantes en los niveles CINE de educación terciaria y en toda la terciaria, por intensidad de estudio y sexo (2013)	334	
Tabla C1.4a	Porcentaje de estudiantes en educación primaria y secundaria, por tipo de institución (2013)	335	
Tabla C1.4b	Porcentaje de estudiantes en el nivel CINE de educación terciaria y en toda la terciaria, por tipo de institución (2013)	336	
Tabla C1.5	Años esperados en educación de los 5 a los 39 años de edad, por nivel de educación, intensidad de estudio y sexo (2013)	337	
Indicador C2	**¿En qué se diferencian los sistemas de educación de la primera infancia del mundo?**	**338**	**C2**
Tabla C2.1	Tasas de matriculación en educación de la primera infancia y en educación primaria, por edad (2005, 2013)	349	
Tabla C2.2	Características de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2013)	350	
Tabla C2.3	Gasto en instituciones de educación de la primera infancia (2012)	351	
Tabla C2.4	Características de los programas solamente educativos y de los programas integrados de educación preprimaria (2013)	352	
Tabla C2.5	Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en los países de la OCDE y asociados	353	

			Número del Indicador en la edición de 2014
Indicador C3	**¿Cuántos estudiantes se espera que accedan a la educación terciaria?**	**356**	**C3**
Tabla C3.1	Tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria, por nivel CINE (2013)	364	
Tabla C3.2	Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en educación terciaria (2013)	365	
Tabla C3.3	Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en programas de grado (2013)	366	
Tabla C3.4	Perfil de los nuevos ingresados por primera vez, por nivel educativo (2013)	367	
Indicador C4	**¿Quién estudia en el extranjero y dónde?**	368	**C4**
Tabla C4.1	Movilidad de los estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2013)	380	
Tabla C4.2	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2013)	381	
Tabla C4.3	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria, por país de origen (2013)	382	
Tabla C4.4	Estudiantes matriculados en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2013)	384	
Tabla C4.5	Patrones de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2013)	386	
Indicador C5	**Transición de la educación al trabajo: ¿dónde están los jóvenes de 15 a 29 años?**	388	**C5**
Tabla C5.2a	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por situación laboral, grupo de edad y sexo (2014)	396	
Tabla C5.3a	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por nivel educativo alcanzado, situación laboral y sexo (2014)	398	
Tabla C5.4a.	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por número de horas trabajadas y grupo de edad (2014)	399	
Tabla C5.4b.	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por número de horas trabajadas y sexo (2014)	400	
Indicador C6	**¿Cuántos adultos participan en la educación y el aprendizaje?**	402	**C6**
Tabla C6.1 (P)	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)	413	
Tabla C6.2a	Participación en educación promovida por el empleador, por nivel educativo alcanzado (2012)	414	
Tabla C6.2c	Participación en educación promovida por el empleador, por ocupación (2012)	415	
Tabla C6.2d	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por tiempo de trabajo y tipo de contrato (2012)	416	
Tabla C6.3a	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por uso del aprendizaje en el trabajo	417	
CAPÍTULO D	**EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES**	**419**	
Indicador D1	**¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase?**	**420**	**D1**
Tabla D1.1	Horas de enseñanza en educación general obligatoria (2015)	430	
Tabla D1.2	Organización de la educación general obligatoria (2015)	432	
Tabla D1.3a	Horas de enseñanza por materia en educación primaria (2015)	433	
Tabla D1.3b	Horas de enseñanza por materia en educación secundaria inferior de orientación general (2015)	434	

			Número del Indicador en la edición de 2014
Indicador D2	**¿Cuál es la ratio alumnos por profesor y cómo es el tamaño de las clases?**	**436**	**D2**
Tabla D2.1	Tamaño medio de las clases, por tipo de institución y nivel de educación (2013)	443	
Tabla D2.2	Ratio alumnos por profesor en instituciones educativas (2013)	444	
Tabla D2.3	Ratio alumnos por profesor, por tipo de institución (2013)	445	
Indicador D3	**¿Cuál es el salario de los profesores?**	**446**	**D3**
Tabla D3.1a	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en distintos puntos de su carrera profesional (2013)	462	
Tabla D3.2a	Salarios reales de los profesores en relación con los de trabajadores con un nivel educativo similar (2013)	464	
Tabla D3.3a	Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas (2013)	465	
Tabla D3.4	Salarios medios reales de los profesores (2013)	466	
Tabla D3.5a	Tendencias de los salarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, entre 2000 y 2013	467	
Tabla D3.7c	Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria inferior (2013)	468	
Indicador D4	**¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?**	**472**	**D4**
Tabla D4.1	Organización del horario laboral de los profesores (2013)	481	
Tabla D4.2	Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005, 2010 y 2013)	482	
Indicador D5	**¿Quiénes componen el profesorado?**	**484**	**D5**
Tabla D5.1	Distribución de los profesores por edad (2013)	493	
Tabla D5.2	Distribución de los profesores por edad (2005, 2013)	494	
Tabla D5.3	Distribución de los profesores por sexo (2013)	495	
Tabla D5.4a	Competencias de los profesores y disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)	496	
Tabla D5.4b	Uso por los profesores de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo, competencias en TIC requeridas en el trabajo y confianza de los profesores en sus competencias informáticas (2012)	497	
Indicador D6	**¿Qué mecanismos de evaluación se aplican?**	**498**	
Tabla D6.1c	Exámenes nacionales/centrales en educación secundaria superior (2015)	511	
Tabla D6.5b	Evaluaciones nacionales/centrales en educación secundaria inferior (2015)	512	
Tabla D6.9	Inspección y autoevaluación escolares en educación secundaria inferior (2015)	513	
Tabla D6.13	Informes sobre cumplimiento de la normativa por parte de los centros públicos, por dominios y grupos de audiencias (2015)	515	
Indicador D7	**¿Qué sistemas de valoración de los profesores y de los responsables de los centros escolares se aplican?**	**516**	
Tabla D7.1	Valoración de los profesores y los responsables de centros en educación secundaria inferior (2015)	529	
Tabla D7.3b	Valoración de los profesores en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)	530	
Tabla D7.4b	Características de la valoración de los profesores en educación secundaria inferior (2015)	534	
Tabla D7.8b	Valoración de los responsables de centros en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidad (2015)	536	

Número del Indicador en la edición de 2014

Tabla D7.9b Características de la valoración de los responsables de centros en educación secundaria inferior (2015) 537

Indicador D8 ¿En qué medida se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje? 538

Tabla D8.1 Disponibilidad de ordenadores, primer acceso a Internet e intensidad del uso de Internet en el centro escolar (PISA 2012) 547

Tabla D8.2 Variación entre 2003 y 2012 de la calidad de los recursos educativos en los centros escolares 549

Tabla D8.3 Puntuaciones en lectura en PISA de estudiantes de 15 años y diferencia media de puntuación entre la prueba de lectura en papel y la prueba de lectura en ordenador, por sexo (PISA 2012) 551

Tabla D8.4 Los profesores y las tecnologías de la información y la comunicación 552

ANEXO 1 CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS 553

Tabla X1.1a Edades típicas de graduación por nivel de educación (2013) 554

Tabla X1.1b Edades típicas de ingreso por nivel de educación (2013) 556

Tabla X1.2a Año académico y ejercicio fiscal utilizados en los cálculos de los indicadores, países de la OCDE 557

Tabla X1.2b Año académico y ejercicio fiscal utilizados en los cálculos de los indicadores, países asociados 558

Tabla X1.3 Edad de los estudiantes al inicio y a la finalización de la educación obligatoria (2013) 559

ANEXO 2 ESTADÍSTICAS DE REFERENCIA 561

Tabla X2.1 Visión general del contexto económico mediante las variables básicas (periodo de referencia: año natural 2012, precios corrientes de 2012) 562

Tabla X2.2 Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2012, precios corrientes de 2012) 563

Tabla X2.3 Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2012, precios corrientes de 2012) 564

Tabla X2.4a Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2013) 566

Tabla X2.4b Salarios reglamentarios de los profesores en diferentes momentos de sus carreras, para profesores con cualificación mínima (2013) 568

Tabla X2.4c Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2013, para profesores con cualificación típica 570

Tabla X2.4d Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2013 para profesores con cualificación mínima 572

Tabla X2.4e Estadísticas de referencia utilizadas para calcular los salarios de los profesores (2000, 2005-2013) 574

Tabla X2.4f Salarios medios de los profesores en moneda nacional (2013) 575

ANEXO 3 FUENTES, MÉTODOS Y NOTAS TÉCNICAS 577

Personas que han participado en esta publicación 579

Education Indicadors in Focus 585

Siga las publicaciones de la OCDE en:





http://twitter.com/OECD_Pubs



http://www.facebook.com/OECDPublications



http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871



http://www.youtube.com/oecdilibrary



http://www.oecd.org/oecddirect/

Este libro tiene…

StatLinkS
Un servicio que ofrece archivos en Excel®
a partir de las páginas impresas

Busque los *StatLinks* en la parte inferior de las tablas y los gráficos de este libro. Para descargar la correspondiente hoja de Excel®, teclee el vínculo en su buscador de Internet comenzando por el prefijo *http://dx.doi.org*. Si está leyendo la edición del libro en PDF y su ordenador está conectado a Internet, simplemente pulse en el vínculo.

OCDE
MEJORES POLÍTICAS PARA VIDAS MEJORES

Education GPS

El mundo de la educación en la punta de tus dedos



Para estar al día en los últimos datos e investigaciones de la OCDE sobre educación y competencias

http://gpseducation.oecd.org/

Editorial

Educación, aprendizaje y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

El mundo de la educación ha cambiado mucho en las dos últimas décadas. A escala mundial, hay más niños escolarizados que nunca y estos tienen la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para el lugar de trabajo, para su comunidad y para la vida. Desde 1992, en que vio la luz la primera edición de *Panorama de la educación*, esta publicación ha documentado de forma rigurosa tal transformación a medida que el mundo progresa hacia el objetivo de proveer educación para todos.

Tales cambios han ido de la mano de una expansión de la disponibilidad de datos internacionales comparables sobre la educación. Hace tan solo 25 años, muchos consideraban la educación como algo demasiado local y demasiado vinculado a su contexto concreto como para ser objeto de medición estadística comparativa. Sin embargo, el enorme progreso de las técnicas estadísticas, de la recopilación de datos y de los procedimientos de procesamiento ha permitido a los responsables políticos, a los investigadores y al público en general presenciar cómo se ha expandido la educación por todo el mundo, comparar su rendimiento y sacar enseñanzas de las experiencias de otros países. La OCDE ha estado al frente de este movimiento mediante el impulso de la agenda de la medición. Sobre la base de los progresos hechos en la garantía del acceso universal, de la participación y de la conclusión de la educación, la OCDE ha desarrollado sistemas fiables de medición de los resultados del aprendizaje de los estudiantes y de la igualdad en la educación, como los utilizados en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE.

Esta nueva edición de *Panorama de la educación* se publica solo unas semanas después de que los líderes mundiales hayan definido las aspiraciones globales para los próximos 15 años mediante la adopción de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Cumbre de las Naciones Unidas celebrada en Nueva York. La educación representa una piedra angular de la agenda de desarrollo sostenible y el objetivo fijado en este ámbito es «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» en 2030. Este objetivo comprende 10 metas que, en su conjunto, representan un ambicioso compromiso de desarrollo de unas competencias mejores para una vida mejor. Lo novedoso de la Agenda 2030 en materia de educación es su enfoque centrado en la ampliación del acceso, en la inclusión y en la equidad, calidad y resultados del aprendizaje en todos los niveles de educación y para personas de todas las edades. Cinco de las diez metas se refieren a la mejora de la calidad de la educación para los niños, jóvenes y adultos, a fin de garantizar la adquisición de conocimientos y competencias mejores y más pertinentes.

Para cumplir todas estas metas, es fundamental garantizar a todos los niños el acceso y la terminación de una educación de calidad al menos durante 12 años. Los esfuerzos por conseguir un acceso universal a la educación deben ir de la mano de un interés renovado por la calidad y equidad de la misma. Los datos del PISA, el sistema global empleado para medir la calidad de los resultados del aprendizaje, revelan el motivo: muchos países pueden presumir de tener a todos sus niños matriculados en un centro escolar, pero no todos ellos alcanzan siquiera unos niveles mínimos de competencia en las materias centrales de lectura, matemáticas y ciencias al concluir la educación secundaria inferior. Este es el motivo por el que conseguir unas competencias básicas universales representa una parte esencial de la agenda de educación de los ODS. Este enfoque centrado en la calidad de la educación para todos determina la relevancia universal de los 17 ODS y las 169 metas: ningún país, ninguna región del mundo puede afirmar en 2015 que todos sus jóvenes hayan alcanzado al menos un nivel mínimo de competencias básicas.

Una vez que la comunidad internacional ha definido su objetivo y sus metas en educación, ha de elaborar indicadores sobre el acceso, la equidad y la calidad que puedan ser objeto de medición y seguimiento a lo largo del tiempo. Estos indicadores establecerán la base para la rendición de cuentas internacional y para la reorientación de las políticas y los recursos hacia donde puedan marcar una mayor diferencia. Junto con otras organizaciones internacionales,

como la UNESCO y su Instituto de Estadística (UIS), UNICEF y el Banco Mundial, la OCDE está dispuesta a impulsar esta agenda. Los indicadores globales propuestos para medir el progreso en el cumplimiento de los ODS de la educación incluyen adaptaciones de evaluaciones internacionales a gran escala ya existentes que valoran los resultados del aprendizaje y las competencias, tales como PISA y PIAAC. Los indicadores publicados en *Panorama de la educación* continuarán aportando una sólida base probatoria para las comparaciones internacionales de los sistemas educativos. De hecho, más de dos tercios de los indicadores propuestos por el sistema de las Naciones Unidas para realizar un seguimiento de los ODS en educación cuentan ya con instrumentos de recopilación de datos y de políticas de la OCDE.

En los próximos años, las metas de los ODS y los indicadores del sector educativo estarán plenamente integrados en los mecanismos de recopilación de datos, informes y análisis de la OCDE, entre ellos *Panorama de la educación*. Así conseguiremos que esta publicación emblemática, utilizada como referencia por muchas personas en todo el mundo, continúe estableciendo la norma para la medición y el seguimiento del progreso mundial en educación.



Ángel Gurría
Secretario General de la OCDE

Introducción: los Indicadores y su Estructura

Estructura organizativa

Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE ofrece un amplio abanico de indicadores actualizados y comparables que reflejan un consenso profesional sobre el modo de evaluar el actual estado de la educación a escala internacional. Los indicadores aportan información sobre los recursos humanos y económicos invertidos en educación, sobre el funcionamiento y la evolución de los sistemas educativos y de aprendizaje, y sobre el rendimiento de las inversiones en educación. Se organizan por temas y van acompañados de información sobre el contexto de la política educativa y de una interpretación de los datos. Los indicadores se presentan en una estructura organizativa que:

- distingue entre los actores de los sistemas educativos: los estudiantes y profesores, los marcos de la enseñanza y los entornos del aprendizaje, los proveedores de servicios educativos y el conjunto del sistema educativo;
- agrupa los indicadores dependiendo de que aborden los resultados educativos desde una perspectiva individual o nacional, desde los instrumentos de la política educativa o las circunstancias que configuran los resultados, o desde los antecedentes o las limitaciones que contextualizan las decisiones de política educativa; y
- identifica las cuestiones de política educativa a las que hacen referencia los indicadores, distinguiendo tres grandes categorías: la calidad de los resultados y las oportunidades de la educación, la relación entre la equidad y los resultados y las oportunidades de la educación, y la adecuación y eficiencia de la gestión de los recursos.

La tabla siguiente describe las dos primeras dimensiones:

	1. Rendimiento y resultados de la educación y del aprendizaje	**2. Instrumentos de política educativa y contextos que configuran los resultados de la educación**	**3. Antecedentes y limitaciones que contextualizan la política educativa**
I. Personas que participan en la educación y el aprendizaje	**1.I.** Calidad y distribución de los resultados individuales de la educación	**2.I.** Actitudes, compromiso y comportamientos individuales ante la enseñanza y el aprendizaje	**3.I.** Características del entorno de los estudiantes y profesores
II. Marcos de la enseñanza	**1.II.** Calidad de la transmisión de conocimientos	**2.II.** Pedagogía, prácticas de aprendizaje y ambiente en el aula	**3.II.** Condiciones de aprendizaje de los estudiantes y condiciones de trabajo de los profesores
III. Proveedores de servicios educativos	**1.III.** Productividad de las instituciones educativas y rendimiento institucional	**2.III.** Entorno y organización escolar	**3.III.** Características de los proveedores de servicios y de sus colectividades
IV. Conjunto del sistema educativo	**1.IV.** Rendimiento global del sistema educativo	**2.IV.** Marcos institucionales a nivel del sistema, asignación de recursos y políticas educativas	**3.IV.** Contextos nacionales de carácter educativo, social, económico y demográfico

Los actores de los sistemas educativos

El programa de Indicadores de los Sistemas Educativos (INES) de la OCDE pretende evaluar el rendimiento global de los sistemas nacionales de educación, más que comparar distintas instituciones o entidades subnacionales. No obstante, cada vez es más evidente que muchas de las características importantes del desarrollo, del funcionamiento y del impacto de los sistemas educativos solo pueden evaluarse mediante un análisis de los resultados educativos y de su relación con los recursos utilizados y los procesos a nivel individual e institucional. Con el fin de explicar todo lo anteriormente expuesto, la estructura de los indicadores distingue entre un nivel macro, dos niveles intermedios y un nivel micro de los sistemas educativos. Estos niveles hacen referencia a:

- el conjunto del sistema educativo;
- las instituciones educativas y los proveedores de servicios educativos;
- el marco de la enseñanza y el entorno de aprendizaje dentro de las instituciones; y
- los participantes individuales en la educación y el aprendizaje.

En cierta medida, estos niveles son los de las entidades de los que se han obtenido los datos, pero su importancia se centra sobre todo en que muchas características de los sistemas educativos tienen efectos muy diferentes en los diferentes niveles del sistema, lo cual debe tenerse en cuenta. Por ejemplo, a nivel de los estudiantes individualmente considerados de una clase, la relación entre los resultados que estos consiguen y el tamaño de la clase puede ser negativa si los que asisten a clases de pequeño tamaño se benefician de un mayor contacto con los profesores. A nivel de la clase o del centro escolar, a menudo se tiende a agrupar intencionadamente a los estudiantes concentrando a los que presentan más dificultades de aprendizaje en grupos más reducidos para dedicarles una atención más individualizada. A nivel del centro escolar, por tanto, es frecuente que la relación entre el tamaño de la clase y el rendimiento de los estudiantes sea positiva, de lo que se desprende que el rendimiento de estos es mejor en clases relativamente numerosas que en clases más reducidas. A nivel del sistema educativo en su conjunto, la relación entre los resultados de los estudiantes y el tamaño de la clase también puede verse afectada, por ejemplo, por el entorno socioeconómico individual o por factores asociados a los hábitos de aprendizaje de los diferentes países. Por este motivo, análisis realizados en el pasado a partir de datos exclusivamente de nivel macro han conducido a veces a conclusiones erróneas.

Resultados, instrumentos de política educativa y antecedentes

La segunda dimensión de la estructura organizativa agrupa los indicadores en los distintos niveles antes mencionados:

- los indicadores sobre los resultados de los sistemas educativos, así como los relativos al impacto de los conocimiento y las competencias en los individuos, en las sociedades y en las economías, se agrupan bajo el subtítulo de *Rendimiento y resultados de la educación y del aprendizaje;*
- el subtítulo *Instrumentos políticos y contextos* agrupa las actividades que buscan información sobre los instrumentos de política educativa o los contextos que configuran el rendimiento y los resultados en cada nivel; y
- por lo general, estos instrumentos y contextos tienen unos *antecedentes*, es decir, unos factores que definen o limitan las políticas. Estos factores se presentan bajo el subtítulo *Antecedentes y limitaciones*. Los antecedentes o limitaciones suelen ser específicos para un determinado nivel del sistema educativo: los antecedentes a un cierto nivel pueden muy bien constituir instrumentos políticos en un nivel superior. Por ejemplo, para los profesores y los estudiantes de un centro escolar, las titulaciones de los profesores son una limitación determinada, mientras que a nivel del sistema educativo el perfeccionamiento profesional del profesorado es un instrumento clave de la política educativa.

Cuestiones de política educativa

Cada una de las celdas así construidas se puede utilizar para abordar una variedad de cuestiones desde diferentes perspectivas de la política educativa. A los efectos de esta tabla, las perspectivas de la política educativa se han agrupado en las tres categorías siguientes, que constituyen la tercera dimensión de la estructura definida para organizar los indicadores INES:

- calidad de los resultados y las oportunidades de la educación;
- igualdad de resultados de la educación y equidad de oportunidades educativas; y
- adecuación, efectividad y eficiencia de la gestión de los recursos.

Además de las dimensiones ya mencionadas, la perspectiva temporal, como dimensión adicional en la estructura, también permite modelar los aspectos dinámicos de la evolución de los sistemas educativos.

Los indicadores presentados en *Panorama de la educación 2015* se ajustan a esta estructura, aunque a menudo se refieren a más de una celda.

La mayor parte de los indicadores del **Capítulo A**, *Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje*, están relacionados con la primera columna de la tabla, que describe el rendimiento y los resultados de la educación. Además, los indicadores del Capítulo A que evalúan, por ejemplo, el nivel de formación de diferentes generaciones no se limitan a presentar los resultados de los sistemas educativos, sino que ofrecen también una explicación contextual de interés para las políticas educativas actuales, como pueden ser las que se refieren al aprendizaje a lo largo de la vida.

El **Capítulo B**, que analiza los *Recursos económicos y humanos invertidos en educación*, incluye indicadores que constituyen tanto instrumentos de política educativa como antecedentes de interés para esa política o, en ocasiones, ambas cosas a la vez. Por ejemplo, el gasto por estudiante es uno de los parámetros clave de la política educativa que más directamente influye en el estudiante, ya que actúa como una limitación en el entorno del aprendizaje en el centro y en las condiciones de aprendizaje en el aula.

El **Capítulo C** aborda cuestiones relativas al *Acceso a la educación, participación y progresión*. Los indicadores en él incluidos combinan información sobre resultados, sobre instrumentos de política educativa y sobre contextos. Por ejemplo, los porcentajes de internacionalización y progresión de la educación miden los resultados de las políticas y las prácticas en el aula, en el centro escolar y en el sistema educativo. También pueden facilitar información contextual para la elaboración de la política educativa, mediante la identificación de áreas en las que se requiera una intervención, por ejemplo, para afrontar problemas de falta de equidad.

El **Capítulo D** analiza *El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares*. En él, los indicadores sobre horas lectivas, tiempo de trabajo y salarios de los profesores no son únicamente posibles instrumentos de política educativa, sino que también proporcionan información contextual por una parte, sobre la calidad de la enseñanza en el marco educativo y, por otra parte, sobre los resultados del estudiante individual. Este capítulo ofrece asimismo datos sobre el perfil de los profesores, los niveles de gobierno en que se toman decisiones sobre la educación y las vías y entradas para acceder a la educación secundaria y terciaria.

Hay que señalar además que *Panorama de la educación* incluye una importante cantidad de datos sobre países asociados (para más detalles a este respecto, véase la Guía del lector).

Guía del lector

Cobertura de las estadísticas

Aunque la falta de datos limita todavía en muchos países el alcance de los indicadores, la cobertura abarca, en principio, la totalidad del sistema educativo nacional respectivo (dentro del territorio nacional), independientemente del carácter público o privado de las instituciones implicadas, de sus fuentes de financiación y de los mecanismos utilizados para la prestación de servicios. Con una excepción, que se detalla más adelante, en las estadísticas se incluyen todas las categorías de estudiantes y todos los grupos de edad: niños (incluidos los alumnos con necesidades especiales), adultos, nacionales, extranjeros y estudiantes matriculados en programas de educación a distancia, en programas de educación especial o en programas educativos organizados por ministerios distintos al Ministerio de Educación, siempre que estos programas tengan como principal objetivo ampliar o profundizar los conocimientos individuales. El gasto básico en educación y las cifras de matriculación no incluyen la formación profesional y las enseñanzas técnicas dispensadas en el lugar de trabajo, a menos que se trate de programas de formación que combinen estudios y prácticas laborales considerados explícitamente como parte del sistema educativo.

En las estadísticas se incluyen también las actividades educativas clasificadas como enseñanza «para adultos» o «no reglada», siempre que impliquen estudios o contenidos curriculares similares a los de la enseñanza reglada o que los programas básicos lleven a la obtención de cualificaciones similares a los de los programas de enseñanza ordinaria correspondientes.

Se excluyen los cursos para adultos que se realicen básicamente por interés general, con fines de enriquecimiento personal o como actividad de tiempo libre.

Cobertura de los países

Este volumen incluye datos sobre educación de los 34 países miembros de la OCDE, de dos países asociados que participan en el Programa de Indicadores de los Sistemas Educativos de la OCDE (INES), a saber, Brasil y Federación Rusa, y de otros países asociados que no participan en INES (Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia, Letonia, Lituania y Sudáfrica). Las fuentes de datos en el caso de estos últimos diez países se ofrecen al pie de las tablas correspondientes.

Los datos estadísticos para Israel han sido proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y las colonias israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Cálculo de medias internacionales

La finalidad principal de *Panorama de la educación* es ofrecer una recopilación fiable de comparaciones internacionales clave de las estadísticas educativas. Aunque los países muestren en estas comparaciones determinados valores, los lectores no deben suponer que sean internamente homogéneos. Las medias de los países incluyen variaciones significativas entre los territorios subnacionales, del mismo modo que las medias de la OCDE incluyen experiencias nacionales muy diversas (véase Cuadro A1.1 en *Panorama de la educación 2014*).

En muchos indicadores se presenta una **media de la OCDE**; en algunos, un total de la OCDE. La media de la OCDE es la media no ponderada de los datos de todos los países de la OCDE en los que tales datos están disponibles o han podido estimarse. Por consiguiente, es una media de los valores de los sistemas educativos nacionales y se puede utilizar para comparar el valor del indicador respectivo de un país determinado con el de un país tipo o país medio. La media no tiene en cuenta el tamaño absoluto del sistema educativo respectivo.

...

El **total de la OCDE** se calcula como la media ponderada de los datos de todos los países de la OCDE en los que tales datos están disponibles o han podido estimarse. Refleja el valor del indicador si se considera todo el espacio de la OCDE como un conjunto. Este enfoque se utiliza, por ejemplo, para comparar los gráficos de gasto de un país con los de todos los países de la zona OCDE para los que se dispone de tales datos, considerando ese espacio como una entidad individual.

Tanto la media de la OCDE como el total de la OCDE pueden verse afectados de manera significativa por la falta de datos. Al tratarse de una muestra de países relativamente pequeña, no se ha utilizado ningún método estadístico para compensar esa falta. Algunos países pueden no disponer de datos sobre indicadores concretos o no diferenciar categorías específicas. En consecuencia, el lector debe tener presente que la expresión «media de la OCDE» se refiere a los países de la OCDE incluidos en la comparación de que se trate. En los casos en los que falta información sobre muchos países o se ha incluido la información en otras columnas, no se calculan las medias.

En las tablas económicas que utilizan series de tendencia del periodo 1995-2012, la media de la OCDE se calcula para los países que ofrecen datos de todos los años de referencia. Con ello puede hacerse una comparación de la media de la OCDE a lo largo del tiempo, evitando distorsiones causadas por la exclusión de ciertos países en diferentes años.

Asimismo, en muchos indicadores se presenta una **media UE21**. Se trata de la media no ponderada de los valores de los datos relativos a los 21 países de la OCDE que son miembros de la Unión Europea en los que tales datos están disponibles o han podido estimarse. Estos 21 países son Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suecia.

En algunos indicadores se presenta una **media G20**. Se trata de la media no ponderada de los datos de todos los países del G20 en los que tales datos están disponibles o han podido estimarse (Alemania, Arabia Saudí, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Corea, Estados Unidos, Federación Rusa, Francia, India, Indonesia, Italia, Japón, México, Reino Unido, Sudáfrica y Turquía; la Unión Europea es el miembro número 20 del G20, pero no se incluye en los cálculos). No se calcula la media G20 si no se dispone de datos de China o India.

En algunos indicadores se presenta una **media**. Concretamente, se presenta en las tablas que incluyen datos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos 2012, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) de la OCDE. Se trata de la media aritmética de las estimaciones incluidas en la tabla o gráfico tanto para las entidades nacionales como subnacionales (es decir, Flandes [Bélgica] e Inglaterra/Irlanda del Norte [Reino Unido]). Los países asociados no se incluyen en ninguna de las medias presentadas en las tablas o gráficos.

Error estándar (E.E.)

Las estimaciones estadísticas que se presentan en este informe se basan en muestras de adultos, no en los valores que resultarían si cada persona de la población objeto de estudio en cada país respondiera a cada pregunta. Por tanto, cada estimación conlleva un grado de incertidumbre asociado al muestreo y al error de medida, que se puede expresar como error estándar. El uso de intervalos de confianza permite extraer deducciones sobre las medias y las proporciones de la población de un modo que refleje la incertidumbre asociada a las estimaciones de la muestra. En este informe, los intervalos de confianza se establecen en un nivel del 95 %. Es decir, el resultado de la población correspondiente se encontraría dentro del intervalo de confianza en 95 de cada 100 réplicas de la medida en distintas muestras extraídas de la misma población.

En las tablas que muestran el error estándar, una de las columnas se denomina «%», e indica el porcentaje medio, y otra se denomina «E.E.», e indica el error estándar. Dado el método de muestreo, los porcentajes (%) incluyen una incertidumbre de muestreo del doble del error estándar (E.E.). Por ejemplo, en los valores: % = 10 y E.E. = 2,6, el valor 10 % incluye una zona de incertidumbre del doble (1,96) del error estándar de 2,6, asumiendo un riesgo de error del 5 %. Por tanto, el verdadero porcentaje probablemente se encontraría (riesgo de error del 5 %) entre un 5 % y un 15 % («intervalo de confianza»). El intervalo de confianza se calcula de la siguiente manera: % +/– 1,96 * E.E., es decir, en el ejemplo anterior, 5 % = 10 % – 1,96 * 2,6 y 15 % = 10 % + 1,96 * 2,6.

...

Clasificación de los niveles de educación

La clasificación de los niveles de educación se basa en la revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). La CINE es una herramienta para la compilación de estadísticas educativas a nivel internacional. La CINE 1997 ha sido recientemente revisada, habiéndose adoptado oficialmente en noviembre de 2011 la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011). Es la primera vez que se utiliza esta nueva clasificación en *Panorama de la educación*. Los cambios principales de la CINE 2011 con respecto a la CINE 1997 se describen en el apartado «Acerca de la nueva clasificación CINE 2011».

Símbolos utilizados para los datos que faltan y abreviaturas

En las tablas y los gráficos se utilizan los símbolos y abreviaturas siguientes:

a Datos no aplicables porque la categoría no existe en el país.

b Hay una interrupción de la serie cuando los datos del último año se refieren a la CINE 2011 y los datos de años anteriores, a la CINE 1997.

c El número de observaciones no es suficiente para permitir cálculos fiables (es decir, en PISA hay menos de 30 estudiantes o menos de cinco centros escolares con datos válidos; en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos hay menos de 30 individuos). No obstante, estas estadísticas se incluyen en el cálculo de las medias nacionales.

d Se incluyen datos de otra categoría.

m Datos no disponibles.

0 Magnitud insignificante o igual a cero.

r Los valores son inferiores a un determinado umbral de fiabilidad y deberían ser interpretados con precaución.

E.E. Error estándar

q Datos retirados a petición del país en cuestión.

x Datos incluidos en otra categoría o en otra columna de la tabla: por ejemplo, x(2) significa que los datos figuran en la columna 2 de la tabla.

~ Media no comparable con otros niveles de educación.

Otros recursos

La página de Internet www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm ofrece información detallada acerca de los métodos empleados para el cálculo de los indicadores, la interpretación de los mismos en los contextos nacionales respectivos y las fuentes de datos utilizadas. También facilita acceso a los datos subyacentes a los indicadores y a un glosario en inglés y francés de los términos técnicos usados en esta publicación.

Todos los cambios introducidos después de la producción de esta publicación se recogen en la página de Internet www.oecd.org/publishing/corrigenda (correcciones) y http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en (actualizaciones).

Panorama de la educación utiliza el servicio StatLinks de la OCDE. Todas las tablas y gráficos de la presente edición incorporan un enlace al libro de Excel correspondiente, que contiene los datos subyacentes al indicador. Estos enlaces son estables y permanecerán invariables. Además, los usuarios de la versión electrónica de *Panorama de la educación* pueden acceder directamente al libro de Excel en una ventana separada a través de estos enlaces.

Disposición de las tablas

En todas las tablas, los números que aparecen entre paréntesis en la parte superior de las columnas se dan simplemente como referencia. Cuando no aparece un número consecutivo, la columna solo está disponible en Internet.

...

Códigos utilizados para las entidades territoriales

En algunos gráficos se utilizan los códigos siguientes. En el texto se usa siempre el nombre del país o entidad territorial. Nótese que en todo el texto la Comunidad flamenca de Bélgica puede aparecer como «Bélgica (Fl.)» o «Flandes (Bélgica), y la Comunidad francófona como «Bélgica (Fr.)».

ARG	Argentina	CZE	República Checa	ISL	Islandia	PRT	Portugal
AUS	Australia	DEU	Alemania	ISR	Israel	RUS	Federación Rusa
AUT	Austria	DNK	Dinamarca	ITA	Italia	SAU	Arabia Saudí
BEL	Bélgica	ENG	Inglaterra	JPN	Japón	SCO	Escocia
BFL	Bélgica (Comunidad flamenca)	ESP	España	KOR	Corea	SVK	República Eslovaca
BFR	Bélgica (Comunidad francófona)	EST	Estonia	LUX	Luxemburgo	SVN	Eslovenia
BRA	Brasil	FIN	Finlandia	LVA	Letonia	SWE	Suecia
CAN	Canadá	FRA	Francia	LTU	Lituania	TUR	Turquía
CHE	Suiza	GRC	Grecia	NZL	Nueva Zelanda	UKM	Reino Unido
CHL	Chile	HUN	Hungría	MEX	México	USA	Estados Unidos
CHN	China	IDN	Indonesia	NLD	Países Bajos	ZAF	Sudáfrica
COL	Colombia	IND	India	NOR	Noruega		
CRI	Costa Rica	IRL	Irlanda	POL	Polonia		

Acerca de la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011

En la publicación *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education programmes and related qualifications* se ofrece información más detallada (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015), http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

La necesidad de revisar la clasificación CINE

La estructura de los sistemas educativos varía ampliamente de unos países a otros. Para que los datos estadísticos e indicadores en educación puedan compararse a escala internacional es necesario tener un marco para la recopilación de datos y la elaboración de informes sobre los programas educativos con un nivel de contenido educativo similar. La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) de la UNESCO es la clasificación que sirve de referencia para organizar los programas educativos y las cualificaciones correspondientes por niveles y ámbitos de educación. Las definiciones y los conceptos básicos de la CINE están concebidos para ser válidos a escala internacional e incluir toda la gama de sistemas educativos.

La UNESCO inició su elaboración a mediados de la década de 1970, y la primera revisión se realizó en 1997. Habida cuenta de los cambios posteriores introducidos en los sistemas de educación y aprendizaje a principios del siglo XXI, se emprendió otra revisión de la CINE, entre 2009 y 2011, en la que se hicieron numerosas consultas a países, expertos regionales y organizaciones internacionales. En la revisión se tuvieron en cuenta los importantes cambios producidos en la estructura de la educación superior, como el proceso de Bolonia en Europa, la ampliación de los programas educativos a los niños de muy corta edad y el creciente interés de las estadísticas por los resultados de la educación, como el nivel educativo alcanzado. La clasificación revisada CINE 2011 se aprobó en la 36ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2011.

Principales diferencias entre la CINE 97 y la CINE 2011

La CINE 2011 supone un avance importante en un proceso de consultas a largo plazo diseñado para mejorar la comparabilidad de las estadísticas internacionales sobre educación. Esta edición de *Panorama de la educación* utiliza por primera vez la nueva clasificación. Las diferencias principales entre las versiones de 1997 y de 2011 son las siguientes:

- La CINE 2011 presenta una revisión de los programas de los niveles de educación (CINE-P) incluidos en la versión de 1997 e introduce por vez primera una clasificación de los niveles educativos alcanzados (CINE-A) basada en las cualificaciones educativas reconocidas (véase Indicador A1).
- La CINE 2011 incluye mejores definiciones de la educación formal y no formal, y de las actividades y programas educativos.
- A diferencia de la versión de 1997, que tiene siete niveles de educación, la de 2011 distingue nueve. De hecho, la educación superior se ha reestructurado teniendo en cuenta los cambios introducidos en la educación terciaria, como el proceso de Bolonia, y ahora comprende cuatro niveles de educación, frente a los dos que tenía la CINE 1997. Programas clasificados antes en el nivel 5 se asignan ahora a los niveles 5, 6 o 7. Además, mientras que en la CINE 1997 se mencionaba la posición de los programas de terciaria en la estructura nacional de graduaciones, en la CINE 2011 se ha introducido una codificación específica de esta dimensión para los niveles 6 y 7 (niveles de grado o equivalente y de máster o equivalente, respectivamente).
- El nivel CINE 0 se ha ampliado e incluye ahora una nueva categoría que abarca los programas de desarrollo educacional de la primera infancia para niños menores de tres años de edad (véase Indicador C2).
- Cada nivel de educación de la CINE se ha delineado también con mayor claridad, lo que tal vez exija ciertos cambios en la clasificación de algunos programas que antes estaban en el límite entre dos niveles (por ejemplo, el 3 y el 4).

- Se han revisado asimismo las dimensiones complementarias de los niveles de la CINE. Ahora hay solo dos categorías: programas de orientación general y programas de formación profesional. Los programas clasificados en la CINE 1997 como de formación preprofesional no ofrecen cualificaciones pertinentes para el mercado de trabajo, por lo que en la nueva versión se incluyen principalmente bajo la denominación de educación general.
- La CINE 1997 diferenciaba dos categorías en el acceso a la educación en los niveles altos de la clasificación, en función del tipo de educación que se siguiera con posterioridad, mientras que en la CINE 2011 se considera un solo grupo de programas que dan acceso a niveles más avanzados. La subcategoría «conclusión del nivel que da acceso a un nivel más avanzado» de la CINE 2011 corresponde a la combinación de las categorías A y B de la CINE 1997. La CINE 2011 clasifica los programas que no dan acceso a un nivel más avanzado en las subcategorías: «nivel inconcluso», «conclusión parcial del nivel» y «conclusión del nivel». Estas tres subcategorías se corresponden con la categoría «C» de la CINE 1997.

Ámbitos de educación y capacitación

En el marco de la CINE, los programas y las certificaciones otorgadas pueden clasificarse por ámbitos de educación y capacitación, así como por niveles. La versión de 2011 se centra en los niveles de la CINE y en las dimensiones complementarias correspondientes. Después de aprobada la CINE 2011, se llevó a cabo un proceso independiente de revisión y consultas internacionales sobre los ámbitos de educación de la CINE, y en la 37ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en noviembre de 2013, se aprobaron los Ámbitos de Educación y *Capacitación de la CINE 2013* (CINE-F 2013). La clasificación *CINE 2013 Ámbitos de Educación y Capacitación* (UNESCO-UIS, 2014) se puede consultar en www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf y se utilizará por primera vez en *Panorama de la educación 2017*.

Tablas de correspondencia entre las dos versiones de la CINE

En la Tabla 1 se ofrece la correspondencia entre los niveles de la CINE 2011 y la CINE 1997. Para más información sobre la correspondencia entre los niveles de las dos versiones de la CINE, véase Parte I de ***ISCED 2011 operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications***.

Tabla 1. Comparacion de los niveles de educación en la CINE 2011 y la CINE 1997

CINE 2011		CINE 1997	
01	Desarrollo educacional de la primera infancia		-
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria o primer ciclo de educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
3	Educación secundaria superior	3	Educación secundaria (superior)
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Primer ciclo de educación terciaria (no conduce directamente a una cualificación de estudios avanzados) (5A, 5B)
6	Título de grado o nivel equivalente		
7	Nivel de máster o equivalente		
8	Nivel de doctorado o equivalente	6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una cualificación avanzada)

Definición de los niveles de la CINE

Educación de la primera infancia (nivel CINE 0)

Este nivel se refiere a programas de la primera infancia que incluyen un componente educativo intencionado. Los programas del nivel CINE 0 están dirigidos a niños que no han cumplido aún la edad de incorporación a la educación primaria (nivel CINE 1). Su objetivo es el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas y socioemocionales del niño necesarias para su participación en la escuela y la sociedad.

Suelen ser programas diferenciados por edades. Incluyen dos categorías: CINE 010, desarrollo educacional de la primera infancia, y CINE 020, educación preprimaria. La primera tiene un contenido educativo intencionado, dirigido a los niños más pequeños (habitualmente entre 0 y 2 años), en tanto que la segunda se orienta a niños desde los tres años de edad hasta el inicio de la educación primaria (nivel CINE 1). A fin de facilitar las comparaciones a

escala internacional, se utiliza la expresión «educación de la primera infancia» para denominar el nivel CINE 0 (se ofrece información más detallada en Indicador C2 de *Panorama de la educación 2015*).

Los programas clasificados en el nivel CINE 0 reciben distintas denominaciones: educación y desarrollo de la primera infancia, *kindergarten*, jardines infantiles, educación preprimaria, preescolar o educación inicial. En relación con los programas llamados *crèche* o guarderías, es importante asegurar que cumplan los criterios de clasificación establecidos en el nivel CINE 0.

Educación primaria (nivel CINE 1)

Suele comenzar a los 5, 6 o 7 años de edad y dura seis años por lo general. Los programas del nivel CINE 1 están normalmente destinados a proporcionar a los estudiantes una base sólida en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales de otras materias, como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música. El inicio de las actividades de lectura no es, por sí solo, criterio suficiente para clasificar un programa de educación en el nivel CINE 1.

Los programas clasificados en el nivel CINE 1 reciben distintas denominaciones: educación primaria, educación elemental o educación básica (etapa 1 o grados inferiores, si el sistema educativo cuenta con un programa que abarca los niveles CINE 1 y 2). A fin de facilitar las comparaciones a escala internacional, se utiliza la expresión «educación primaria» para denominar el nivel CINE 1.

Educación secundaria inferior (nivel CINE 2)

Los programas en este nivel están diseñados para sentar las bases de una amplia gama de disciplinas y preparar a los niños y jóvenes para el tipo de estudio más especializado de la educación secundaria superior y los niveles educativos posteriores. El principio (o el final) de la educación secundaria inferior suele llevar aparejado un cambio de centro escolar para los jóvenes y también un cambio del estilo de enseñanza.

En algunos sistemas educativos, los programas pueden estar diferenciados según la orientación, aunque esto es más común en el nivel de secundaria superior. Los programas de educación profesional, si existen en este nivel, ofrecen por lo general opciones para los jóvenes que deseen prepararse para su incorporación directa al mercado de trabajo en puestos de cualificación baja o media. También pueden ser el primer ciclo de la formación profesional, que da acceso a programas más avanzados de la educación secundaria superior.

Los programas clasificados en el nivel CINE 2 reciben distintas denominaciones: escuela secundaria (primer ciclo/grados inferiores), escuela media, *junior secondary school, middle school* o *junior high school*. Si un programa abarca los niveles CINE 1 y 2, se suelen utilizar los términos «educación elemental» o «educación básica» (segundo ciclo/grados superiores). A fin de facilitar las comparaciones a escala internacional, se utiliza la expresión «educación secundaria inferior» para denominar el nivel CINE 2.

Educación secundaria superior (nivel CINE 3)

Los programas de este nivel son más especializados que los del nivel inferior y ofrecen a los estudiantes más alternativas y diversas vías para completar su educación secundaria. La gama de materias que estudia un solo alumno tiende a ser más reducida que en los niveles inferiores de la educación, pero el contenido es más complejo y el estudio más profundo.

Los programas que se ofrecen están diferenciados por la orientación y a menudo por grupos amplios de materias. Los programas generales suelen estar diseñados para los estudiantes que tienen previsto continuar con estudios académicos o profesionales de nivel terciario. Los estudiantes suelen empezar a especializarse en ámbitos específicos, como ciencias, humanidades o ciencias sociales, aunque se supone que deben continuar cursando materias básicas como la lengua del país, matemáticas y, tal vez, una lengua extranjera. En el nivel CINE 3 puede haber programas generales que no den acceso a la educación terciaria, pero son comparativamente escasos. La finalidad de los programas de formación profesional es ofrecer opciones tanto a jóvenes que, de lo contrario, podrían abandonar los estudios sin ninguna cualificación de un programa de educación secundaria superior, como a los que desean prepararse para puestos cualificados y/o técnicos.

También se clasifican en este nivel los programas de segunda oportunidad o de reintegración, que revisan el material que ya se abordó en los programas de educación secundaria superior, o que ofrecen oportunidades para cambiar de itinerario o acceder a una ocupación que exija una cualificación secundaria superior que no se ha logrado con sus estudios.

Los programas clasificados en el nivel CINE 3 reciben distintas denominaciones: escuela secundaria (segundo ciclo/grados superiores), *senior secondary school* o *(senior) high school*. A fin de facilitar las comparaciones a escala internacional, se utiliza la expresión «educación secundaria superior» para denominar el nivel CINE 3.

Educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 4)

Los programas de este nivel no son significativamente más complejos que los del nivel de secundaria superior. En general, se caracterizan por ampliar, más que profundizar, conocimientos, destrezas y competencias ya adquiridos al concluir con éxito (en su totalidad) la educación secundaria superior. Pueden estar diseñados para aumentar las opciones de los participantes en el mercado de trabajo, para continuar los estudios en el nivel terciario o para ambas opciones.

Suelen tener una orientación profesional. Los programas clasificados en el nivel CINE 4 reciben distintas denominaciones: diploma técnico, *préparation aux carriéres administratives* o *primary professional education*. A fin de facilitar las comparaciones a escala internacional, se utiliza la expresión «educación postsecundaria no terciaria» para denominar el nivel CINE 4.

Niveles de la educación terciaria en la CINE 2011 (niveles CINE 5-8)

La educación terciaria se basa en los conocimientos adquiridos en la educación secundaria y ofrece actividades de aprendizaje de elevada complejidad en ámbitos especializados de estudio. Comprende lo que se conoce como «educación académica», pero también la educación profesional avanzada.

Por regla general, se aprecia una clara jerarquía entre las certificaciones otorgadas por los programas de educación terciaria. Consta de los niveles CINE 5 (educación terciaria de ciclo corto), 6 (título de grado o nivel equivalente), 7 (nivel de máster o equivalente) y 8 (nivel de doctorado o equivalente). El contenido de los programas de este nivel es más complejo y avanzado que el de los programas de niveles inferiores.

- **Educación terciaria de ciclo corto (nivel CINE 5)**

  Los contenidos de los programas de este nivel son claramente más complejos que los de la educación secundaria superior que les precede. Se caracterizan por profundizar los conocimientos mediante la enseñanza de técnicas, ideas y conceptos nuevos que en general no se cubren en la educación secundaria superior. En comparación, los programas del nivel CINE 4 amplían conocimientos y no suelen ser marcadamente más avanzados que los del nivel 3.

  Los programas clasificados en el nivel CINE 5 reciben distintas denominaciones: educación técnica superior, *community college education, technician o advanced/higher vocational training, associate degree* o *bac + 2*. A fin de facilitar las comparaciones a escala internacional, se utiliza la expresión «educación terciaria de ciclo corto» para denominar el nivel CINE 5.

- **Título de grado o nivel equivalente (nivel CINE 6)**

  Los programas de este nivel son más largos y a menudo más teóricos que los del nivel 5. Con frecuencia están destinados a dotar a los participantes de conocimientos, destrezas y competencias académicas y/o profesionales intermedias que conducen a un primer título o a una certificación equivalente.

  Normalmente requieren de tres a cuatro años de estudio a tiempo completo en el nivel terciario. Pueden incluir un componente práctico o periodos de práctica laboral, así como estudios teóricos. Tradicionalmente se imparten en universidades y otras instituciones de educación terciaria.

  Los programas clasificados en el nivel CINE 6 reciben distintas denominaciones: *bachelor, licence* o primer ciclo universitario. A fin de facilitar las comparaciones a escala internacional, se utiliza la expresión «título de grado o nivel equivalente» para denominar el nivel CINE 6.

- **Nivel de máster o equivalente (nivel CINE 7)**

  Los programas de este nivel tienen contenidos significativamente más complejos que los del nivel 6 y suelen ser más especializados. Con frecuencia están destinados a dotar a los participantes de conocimientos, destrezas y competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conducen a un segundo título o a una certificación equivalente. Pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones del nivel de doctorado. La duración acumulada de los estudios de nivel terciario suele prolongarse entre cinco y ocho años, e incluso más.

Los programas clasificados en el nivel CINE 7 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: maestrías, magister o máster. A fin de facilitar las comparaciones a escala internacional, se utiliza la expresión «nivel de máster o equivalente» para denominar el nivel CINE 7.

- **Nivel de doctorado o equivalente (nivel CINE 8)**

  Los programas de este nivel tienen como principal objetivo conducir a un título de investigación avanzada. Están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, ya que suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior (universidades) dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional.

  En la mayoría de los países tienen una duración de tres años de estudio a tiempo completo, aunque en la actualidad se suele tardar más para completarlos.

  Los programas clasificados en el nivel CINE 8 reciben distintas denominaciones, por ejemplo: *PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D*, doctorado y términos similares A fin de facilitar las comparaciones a escala internacional, se utiliza la expresión «nivel de doctorado o equivalente» para denominar el nivel CINE 8.

Resumen ejecutivo

Tanto para la vida laboral como para la vida personal, la educación bien vale el esfuerzo…

Por término medio, tienen trabajo más del 80 % de las personas con educación terciaria, frente al 70 % de las que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y el 60 % de las que han completado un nivel inferior al de secundaria superior. Asimismo, las personas con educación terciaria ganan un 60 % más, como media, que las que solo han completado educación secundaria superior. En general, las tasas de empleo y los ingresos aumentan a medida que lo hacen el nivel de educación y las competencias de un adulto; no obstante, el mercado laboral sigue considerando que un diploma o un título son el principal indicador de las competencias de un trabajador.

Considerando lo expuesto, no es de extrañar que haya cada vez más jóvenes en los países de la OCDE que acceden a educación terciaria. Como media en estos países, así como en las entidades subnacionales que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) en 2012, tiene educación terciaria el 22 % de la población no estudiante de 25 a 34 años de edad –y en Corea, un 47 %– cuyos padres no habían alcanzado ese nivel. Esta «primera generación de adultos con educación terciaria» y los adultos con educación terciaria cuyos padres también habían alcanzado este nivel educativo comparten tasas de empleo similares y optan por los mismos ámbitos de estudio. De ello se deduce que ser el primero de la familia que termina la educación terciaria no es en absoluto una desventaja.

Los datos indican asimismo que, aunque el índice de matriculación en programas de grado sea mucho más elevado que en programas de máster o doctorado, el mercado laboral ofrece más oportunidades (y mayores ingresos) a los adultos con un máster que a los que tienen un título de grado. Los adultos con trabajo que tienen un título de grado o nivel equivalente ganan aproximadamente un 60 % más que los que tienen educación secundaria superior, pero los que tienen un máster, doctorado o nivel equivalente ganan más del 100 % más.

Con todo, las ventajas de la educación no son solo económicas. Es más probable que los adultos con educación terciaria declaren que gozan de buena salud, que participan en actividades de voluntariado, que confían en los demás y que creen tener voz en el gobierno. En otras palabras, los adultos con educación terciaria tienden a ser ciudadanos más comprometidos con el mundo que les rodea.

…aunque sigue habiendo desigualdades

Por mucho que se hayan reducido (o incluso invertido) las diferencias por sexo en el nivel educativo alcanzado, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en determinados ámbitos de la educación, como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Asimismo, es menos probable que tengan trabajo las mujeres jóvenes que los hombres jóvenes, aunque las diferencias por sexo en el empleo son mucho menores entre los adultos jóvenes con educación terciaria que entre los que tienen un nivel de educación inferior.

Los datos muestran además que lo que más influye en los ingresos es el nivel educativo alcanzado por la persona. Es un 23 % más probable que se sitúen entre los perceptores de la banda del 25 % de ingresos mensuales más elevados los adultos graduados en educación terciaria que los que solo tienen educación secundaria superior o educación postsecundaria no terciaria.

Entre 2010 y 2012, el gasto público en educación disminuyó en muchos países de la OCDE

En el sector de la educación se observa una reacción tardía a la crisis económica de 2008. Entre 2010 y 2012, periodo en el que el PIB comenzó a aumentar tras la desaceleración, el gasto público en instituciones educativas disminuyó en más de uno de cada tres países de la OCDE.

La recesión económica de 2008 influyó además de forma directa en los salarios de los profesores de primaria y secundaria. En los años inmediatamente posteriores a la crisis, aun cuando en algunos países se había iniciado una

lenta recuperación, los salarios de los profesores quedaron congelados o se recortaron, de modo que el número de países en los que aumentaron los salarios, en términos reales, entre 2008 y 2013 se redujo a uno de cada dos países de la OCDE. Estas tendencias no ayudaron en absoluto a reducir la notable diferencia entre el salario de los docentes y el de otros trabajadores con niveles educativos similares. Como media en los países de la OCDE, un profesor de educación preprimaria y primaria gana un 78 % de lo que cobra un trabajador con un nivel educativo similar que trabaje a tiempo completo y año completo. La cifra asciende al 80 % en el caso de los profesores de secundaria inferior, y al 82 % en el de los profesores de secundaria superior. La escasa competitividad de estos salarios dificultará mucho más la atracción a la docencia de los mejores candidatos.

Los recortes en la financiación pueden amenazar además las actividades de desarrollo profesional del personal docente. Los datos de PISA indican que, a pesar de la creciente inversión en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los centros escolares, el profesorado no las utiliza de manera sistemática. Según los profesores que participaron en el Estudio de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de 2013, uno de los ámbitos en los que más notan la necesidad de desarrollo profesional es el del desarrollo de competencias en TIC para la enseñanza.

Otros resultados

- En 2012, los países de la OCDE gastaron en instituciones educativas (de primaria a terciaria) una media del 5,3 % de su PIB, y 11 países con datos disponibles gastaron más del 6 % del PIB.
- La educación se financia en su mayor parte con fondos públicos, pero en las instituciones de terciaria la mayor parte de la financiación procede de fuentes privadas. Entre 2000 y 2012, la proporción media de financiación pública en las instituciones de terciaria descendió del 69 % al 64 %.
- La educación de la primera infancia es especialmente beneficiosa para los estudiantes con un entorno inmigrante.
- En todos los países y economías que participaron en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) en 2012, la diferencia en los resultados de comprensión lectora entre los dos sexos es menor en la lectura digital que en la lectura en papel. Las chicas superan a los chicos en la lectura digital en una media de 26 puntos, y en la lectura de textos impresos en 38 puntos, el equivalente de casi un año completo de escolarización.
- Tienen empleo el 77 % de las personas con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria que han cursado formación profesional, tasa que es siete puntos porcentuales superior a la de quienes han seguido educación secundaria superior de orientación general.
- Uno de cada cinco jóvenes de entre 20 y 24 años de edad ni estudia ni trabaja.
- Participan en actividades de educación y formación formal y/o no formal patrocinadas por el empleador el 57 % de los adultos con empleo y con buenas competencias en tecnologías de la información y la comunicación y en resolución de problemas, frente a solo un 9 % de los adultos que no saben utilizar un ordenador y no tienen competencias en resolución de problemas.
- Cuantos más alumnos hay en una clase, menos tiempo se dedica a la enseñanza y al aprendizaje, y más tiempo a mantener el orden en el aula. La simple adición de un estudiante a una clase de tamaño medio se asocia a una disminución de 0,5 puntos porcentuales en el tiempo dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje.
- La edad del personal docente en los países de la OCDE va en aumento: en 2013, un 36 % de los profesores de enseñanza secundaria tenían al menos 50 años. Esta cifra supone un aumento de 3 puntos porcentuales entre 2005 y 2013, por término medio, en los países con datos comparables.

Capítulo

A

Resultados de las Instituciones Educativas e Impacto del Aprendizaje



Indicador A1 ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284728

Indicador A2 ¿Cuántos estudiantes se espera que completen la educación secundaria superior?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284796

Indicador A3 ¿Cuántos jóvenes se espera que completen la educación terciaria y qué perfil presentan?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284841

Indicador A4 ¿En qué medida influye la educación de los padres en el nivel educativo que alcanzan los hijos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284922

Indicador A5 ¿Cómo afecta el nivel educativo alcanzado a la participación en el mercado laboral?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284979

Indicador A6 ¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285049

Indicador A7 ¿Cuáles son los incentivos económicos para invertir en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285095

Indicador A8 ¿Cuáles son los resultados sociales relacionados con la educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285189

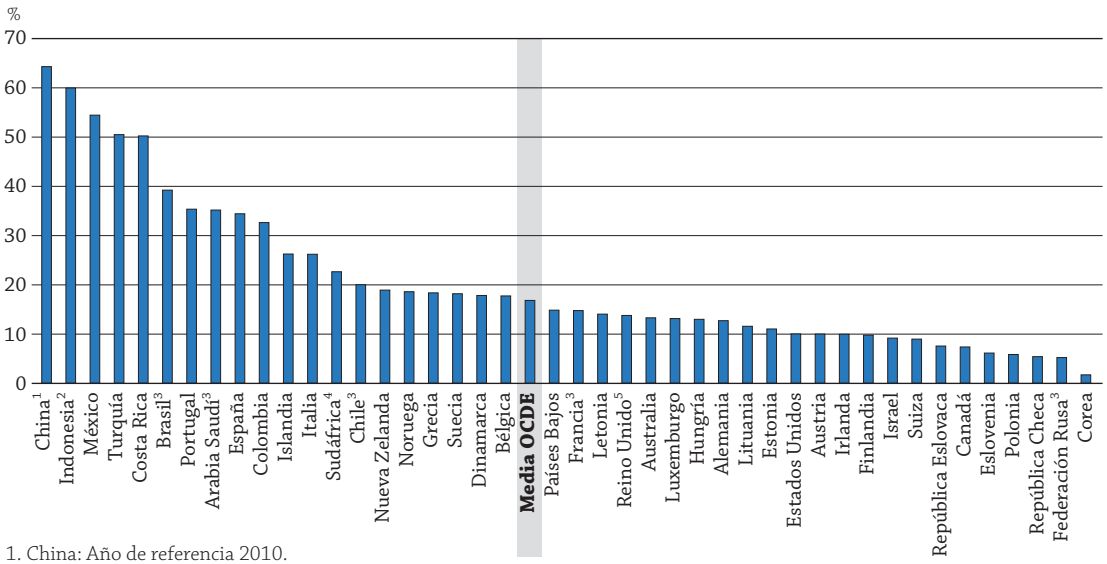
Indicador A9 ¿Cuál es el impacto de las competencias en el empleo y en los ingresos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285230

Indicador A10 ¿Qué diferencias por sexo existen en la educación y en el empleo?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285306

¿HASTA QUÉ NIVEL HAN ESTUDIADO LOS ADULTOS?

- Como media en los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada cinco adultos jóvenes (17 %) no ha completado la educación secundaria superior. Entre el 30 % y el 40 % de los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) de Arabia Saudí, Brasil, Colombia, España y Portugal, y más del 50 % de los de China, Costa Rica, Indonesia, México y Turquía, no tienen educación secundaria superior.
- El nivel de educación más comúnmente alcanzado en la mayoría de los países de la OCDE es la educación secundaria superior. Como media, el máximo nivel educativo alcanzado por el 43 % de las personas de 25 a 64 años es educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.
- En dos de cada cinco países de la OCDE, y en Federación Rusa, Letonia y Lituania, al menos una de cada dos mujeres jóvenes (de 25 a 34 años) tiene educación terciaria, mientras que solo en Canadá, Corea, Federación Rusa, Luxemburgo y Reino Unido uno de cada dos hombres ha alcanzado este nivel educativo.

Gráfico A1.1. Porcentaje de personas de 25 a 34 años que han alcanzado un nivel educativo inferior a educación secundaria superior (2014)



1. China: Año de referencia 2010.
2. Indonesia: Año de referencia 2011.
3. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Corea, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.
4. Sudáfrica: Año de referencia 2012.
5. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 34 años que han alcanzado un nivel educativo inferior a secundaria superior.

Fuente: OCDE. Tabla A1.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283386

Contexto

El nivel de educación alcanzado muestra el porcentaje de una población que ha completado un determinado nivel educativo y tiene una cualificación en ese nivel. Este concepto se utiliza frecuentemente como medida del capital humano y del nivel de competencias de una persona: en otras palabras, es una medida de las competencias asociadas con un determinado nivel educativo de las que dispone la población en general y la población activa. En este sentido, las cualificaciones ofrecen información certificada sobre el tipo de conocimientos y competencias conseguidos por medio de la educación formal.

Alcanzar los niveles educativos más elevados se asocia con varias consecuencias positivas tanto para las personas como para la sociedad en su conjunto. Los datos de ediciones anteriores de *Panorama de la educación* han permitido constatar que las personas que alcanzan niveles educativos altos suelen tener mejor salud, una mayor participación social y unas tasas de empleo e ingresos relativos más

elevados. También se ha observado una fuerte asociación entre unos niveles más elevados de educación formal y unos niveles más altos de competencias, como la comprensión lectora y la competencia matemática.

Las personas tienen, pues, incentivos para tratar de obtener un nivel de educación elevado, y los gobiernos los tienen para proporcionar la infraestructura y la organización apropiadas para la expansión de ese nivel a toda la población. En las últimas décadas, casi todos los países de la OCDE han conseguido elevar significativamente el nivel de educación alcanzado por su población, sobre todo en las generaciones más jóvenes.

Este indicador incluye información tanto sobre el nivel educativo alcanzado como sobre las competencias de las personas y su disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas.

Otros resultados

- En los países de la OCDE, el 37 % de las mujeres de 55 a 64 años han alcanzado un nivel educativo inferior a secundaria superior, cifra que se reduce hasta solo el 15 % entre las mujeres de 25 a 34 años.
- En China, el porcentaje de jóvenes de 25 a 34 años que alcanzaron un nivel educativo inferior a secundaria superior se redujo en 30 puntos porcentuales en tan solo una década: del 94 % en 2000 al 64 % en 2010.
- En la mayor parte de los países de la OCDE, la mayoría de los adultos que han alcanzado un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria tienen una cualificación de formación profesional. En Canadá, Chile, Costa Rica, España, Grecia, Israel y Portugal son más frecuentes las cualificaciones de orientación general: se dan en más del 60 % de los adultos con ese nivel educativo. En Australia, Reino Unido y Turquía, ambas orientaciones son similares.
- Las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas crecen conforme aumenta el nivel de educación, pero se reducen con la edad. Como media, el 34 % de los hombres y el 29 % de las mujeres tienen buenas competencias en TIC y resolución de problemas.

Nota

En esta publicación, son varios los indicadores que muestran el nivel de educación de las personas. El Indicador A1 muestra el nivel alcanzado, es decir, el porcentaje de una población que ha completado con éxito un nivel concreto de educación y la relación que existe entre ese nivel alcanzado y la adquisición de competencias básicas. Las tasas de graduación de los Indicadores A2 y A3 miden el porcentaje estimado de adultos jóvenes que se prevé que conseguirán graduarse en un nivel de educación concreto a lo largo de su vida. Las tasas de graduación de los programas de educación secundaria superior del Indicador A2 estiman la proporción de estudiantes que acceden a un programa y lo completan con éxito en un determinado periodo.

A1

Análisis

Niveles educativos alcanzados

Los niveles educativos alcanzados varían notablemente no solo entre unos países y otros, sino también entre distintas generaciones en un mismo país. En esta sección se examina la distribución de los adultos en los distintos niveles educativos agregados: adultos sin educación secundaria superior, adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y adultos graduados en educación terciaria.

Nivel inferior a educación secundaria superior

El Gráfico A1.1 muestra que todavía hay muchos adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que no se están beneficiando de la expansión de la educación. Entre el 30 % y el 40 % de los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) de Arabia Saudí, Brasil, Colombia, España y Portugal, y más del 50 % de los de China, Costa Rica, Indonesia, México y Turquía, no tienen educación secundaria superior. Como media en los países de la OCDE, aproximadamente uno de cada seis adultos jóvenes (17 %) no ha completado la educación secundaria superior (Tabla A1.4a).

La diferencia en las tasas de nivel de formación alcanzado entre generaciones es llamativa: en los países de la OCDE, el 34 % de las personas de 55 a 64 años no han completado la educación secundaria superior, cifra que se reduce al 17 % entre los jóvenes de 25 a 34 años. En Arabia Saudí, Brasil, China, Indonesia, México, Portugal y Turquía, más del 70 % de las personas de 55 a 64 años tienen un nivel inferior a educación secundaria superior, pero esa cifra es notablemente menor entre los adultos jóvenes (Tabla A1.4a).

Más de uno de cada dos adultos jóvenes de China, Costa Rica, Indonesia, México y Turquía no ha completado la educación secundaria superior. China es el único país en el que se observa una expansión reciente de la educación: en 2000, no habían completado la educación secundaria superior el 94 % de los jóvenes de 25 a 34 años; en 2010, esa proporción se había reducido en 30 puntos porcentuales, hasta el 64 % (Tabla A1.4a).

Como media, la proporción de hombres jóvenes sin cualificación de secundaria superior (18 %) es más elevada que la de las mujeres jóvenes (15 %). En España, Letonia y Portugal, esta diferencia es de aproximadamente 10 puntos porcentuales o más, mientras que en Austria, Indonesia, México y Turquía la diferencia se invierte (Tabla A1.4b, disponible en Internet).

Educación terciaria

Como puede observarse en el Gráfico A1.2, ha habido un aumento significativo de personas que han alcanzado el nivel de educación terciaria en las distintas generaciones. En todos los países de la OCDE y países asociados, a excepción de Israel y Sudáfrica, el porcentaje de adultos jóvenes que han alcanzado ese nivel es mayor que el de adultos de más edad en la misma situación. Como media, la diferencia en el nivel de educación terciaria entre las generaciones (personas de 55 a 64 años frente a jóvenes de 25 a 34 años) se aproxima a los 16 puntos porcentuales. El ritmo de esta expansión varía considerablemente. En Alemania, Brasil, Costa Rica, Estados Unidos, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Indonesia, Israel y Sudáfrica, la diferencia no llega a 10 puntos porcentuales, mientras que en Corea, Eslovenia, España, Francia, Irlanda, Lituania, Luxemburgo y Polonia oscila entre el 20 % y el 50 %. En la mayor parte de estos últimos países, la proporción de personas de 55 a 64 años con educación terciaria es inferior a la media de la OCDE. Entre los países con tasas más elevadas en el nivel de educación terciaria, las diferencias entre las generaciones son de poca entidad, como las de Estados Unidos, Federación Rusa e Israel, lo que refleja también la existencia en ellos de tasas más altas en el nivel de educación terciaria entre las personas de 55 a 64 años (Tabla A1.4a).

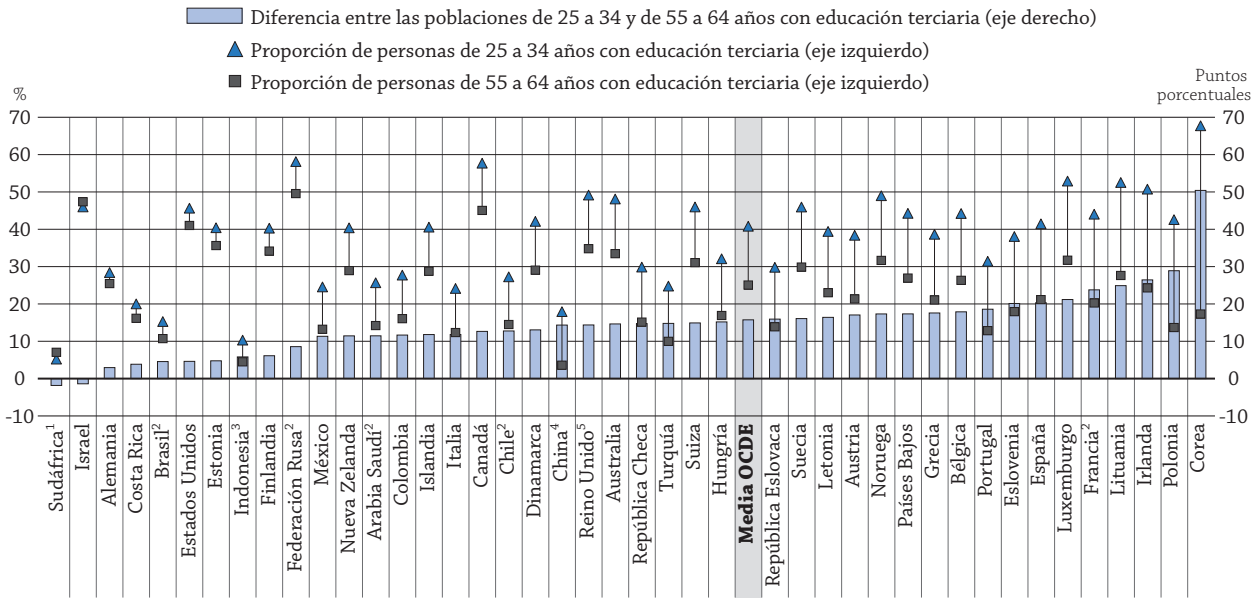
Como media, la proporción de mujeres de 25 a 34 años con educación terciaria supera a la de los hombres de la misma edad (46 % y 35 %, respectivamente), mientras que en las mujeres y los hombres de 55 a 64 años ocurre lo contrario (24 % y 26 %, respectivamente) (Tabla A1.4b, disponible en Internet).

En dos de cada cinco países de la OCDE, así como en Letonia, Lituania y Federación Rusa, tiene educación terciaria como mínimo una de cada dos mujeres jóvenes (de 25 a 34 años), y en Canadá y Federación Rusa tienen este nivel dos de cada tres mujeres jóvenes. En la mayoría de los países, tienen graduación en educación terciaria menos del 50 % de los hombres; en Canadá, Corea, Federación Rusa, Lituania, Luxemburgo y Reino Unido, la tiene aproximadamente uno de cada dos hombres (Tabla A1.4b, disponible en Internet).

Tras la expansión de la educación terciaria subyacen grandes diferencias en los niveles alcanzados por la mayor parte de la población. Por ejemplo, en Austria y Canadá aproximadamente la mitad de los adultos con educación terciaria han obtenido una cualificación de un programa de ciclo corto, mientras que en Polonia y República Checa la cifra correspondiente es de menos del 1 %. En los países de la OCDE, tienen un título de grado o equivalente el 27 % de las

Gráfico A1.2. Porcentaje de adultos jóvenes y de mayor edad con educación terciaria (2014)

Personas de 25 a 34 y de 55 a 64 años de edad y diferencia en puntos porcentuales entre estos dos grupos



1. Sudáfrica: Año de referencia 2012.
2. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Corea, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.
3. Indonesia: Año de referencia 2011.
4. China: Año de referencia 2010.
5. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Los países se clasifican en orden ascendente de la diferencia de puntos porcentuales entre la población de 25 a 34 y de 55 a 64 años con educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A1.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283393

personas de 25 a 64 años. En Bélgica y Luxemburgo tienen ese título más del 35 % de los adultos, mientras que en Austria, Chile, Francia, Italia, México y Turquía solo lo tiene el 20 %. Como media en los países de la OCDE, tienen ese título el 16 % de las personas de 25 a 64 años, un título de máster el 11 % y un doctorado o título equivalente el 1 %. Excluyendo a los que han completado un programa de ciclo corto, la mayoría de los adultos con educación terciaria de los países de la OCDE tienen un título de grado o equivalente. En cambio, en Austria, Italia, Polonia, Portugal, República Checa y República Eslovaca tienen titulación de máster o equivalente el 75 % o más de los adultos con educación terciaria (Tabla A1.1a).

Los sistemas de educación terciaria se han expandido a distintos ritmos en los diferentes países. Por ejemplo, la proporción de personas que tienen un título de grado es 20 puntos porcentuales mayor entre los jóvenes de 25 a 34 años que entre los adultos de 55 a 64 años en Corea, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Lituania y Polonia, pero prácticamente idéntica (con diferencias máximas de 5 puntos porcentuales) en Alemania, Brasil, Costa Rica, Estados Unidos, Israel y Sudáfrica (Tabla A1.3a).

Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria

Pese a la expansión de la educación terciaria, el nivel educativo más comúnmente alcanzado en la mayoría de los países de la OCDE sigue siendo la educación secundaria superior. El número de adultos (de 25 a 64 años) que han alcanzado el nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria supera al de los que han alcanzado cualquier otro nivel educativo (como media, en torno al 43 %). Entre los adultos de 25 a 34 años de los países de la OCDE, esa cifra es del 42 %. En República Checa, República Eslovaca y Sudáfrica supera el 60 % (Tabla A1.4a).

Los países con tasas relativamente bajas de personas que han alcanzado el nivel de secundaria superior encajan en dos posibles categorías: o bien la mayor parte de la población deja los estudios sin completar ese nivel (es decir, tiene un nivel inferior al de secundaria superior), o bien los continúa después de alcanzar este nivel (es decir, completa la educación terciaria). Esta última es la opción seguida por la mayoría de los adultos jóvenes en Canadá, Corea, España, Islandia y Luxemburgo, donde las tasas en educación terciaria como nivel de formación alcanzado son superiores

a las de la secundaria superior. En China, Costa Rica, México y Turquía, no completan la educación secundaria superior el 50 % de los adultos jóvenes, por lo que es menor entre ellos el porcentaje de los que alcanzan niveles de educación terciaria (Tabla A1.4a).

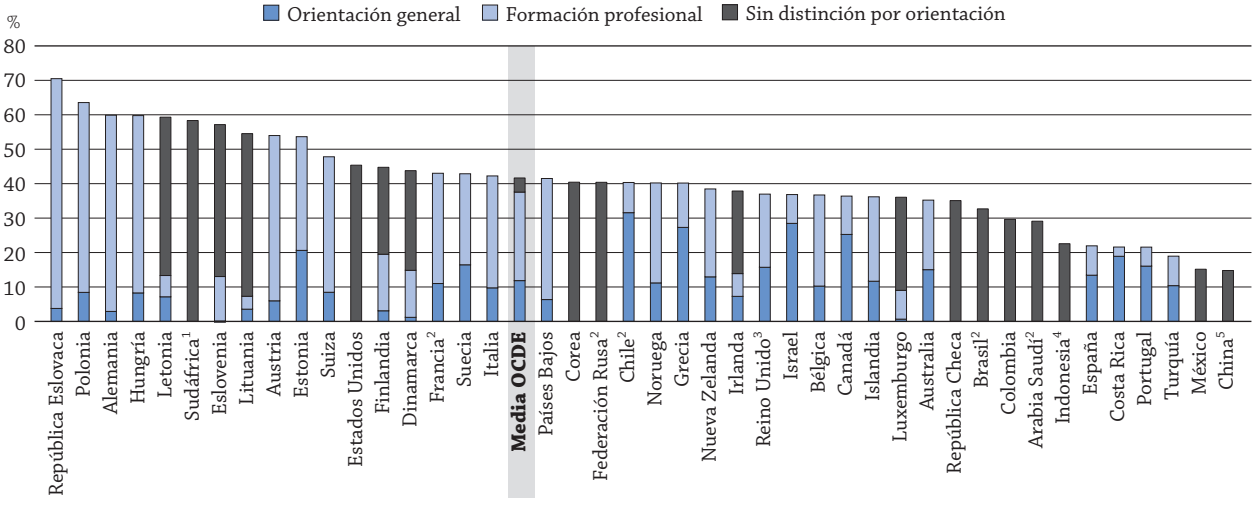
Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria de formación profesional (FP)

En los países de la OCDE, la educación secundaria superior abarca principalmente dos tipos de programas: los definidos como «generales», concebidos comúnmente con el fin de preparar para continuar en la educación, y aquellos orientados a la formación profesional (FP).

Entre los países de la OCDE hay diferencias sustanciales en los niveles de formación profesional alcanzados. Mientras que completa la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria de formación profesional al menos uno de cada dos adultos en Alemania, Hungría, Polonia, República Checa y República Eslovaca, esa cifra no llega a uno de cada diez adultos en Chile, Costa Rica, España, Israel, Portugal y Turquía (Tabla A1.5a).

El Gráfico A1.3 muestra las diferencias existentes en los distintos países, dentro de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, entre los que tienen una cualificación profesional y los que tienen una cualificación general. En la mayoría de los países de la OCDE, la mayor parte de los adultos que han alcanzado el nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria tienen una cualificación en formación profesional. En cambio, en Canadá, Chile, España, Grecia, Israel y Portugal, tienen una cualificación en orientación general más del 60 %. En Australia, Turquía y Reino Unido, las dos orientaciones tienen una representación similar (Tabla A1.5a).

Gráfico A1.3. Porcentaje de personas de 25 a 64 años que han alcanzado el nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa (2014)



Nota: Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Letonia, Lituania, Luxemburgo: Los datos del desglose por orientación del programa incluyen únicamente a las personas de 15 a 34 y de 35 a 64 años si han completado el nivel de educación máximo como mucho 15 años antes de la fecha de la entrevista.
1. Sudáfrica: Año de referencia 2012.
2. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.
3. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).
4. Indonesia: Año de referencia 2011.
5. China: Año de referencia 2010.
Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de personas de 25 a 64 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria como nivel máximo alcanzado, con independencia de la orientación de los programas.
Fuente: OCDE. Tabla A1.5a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283406

Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas

La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos 2012, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés), evaluó las competencias en resolución de problemas en entornos altamente informatizados y estimó la frecuencia con la que los adultos hacen uso de ellas en el tra-

bajo y en el hogar. Un mayor rendimiento en la resolución de problemas en entornos altamente informatizados refleja unas mejores competencias tanto en la resolución de problemas como en el uso de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para adquirir y evaluar información, comunicarse con otros y realizar tareas prácticas (Grupo de Expertos PIAAC en Resolución de Problemas en Entornos Altamente Informatizados, 2009).

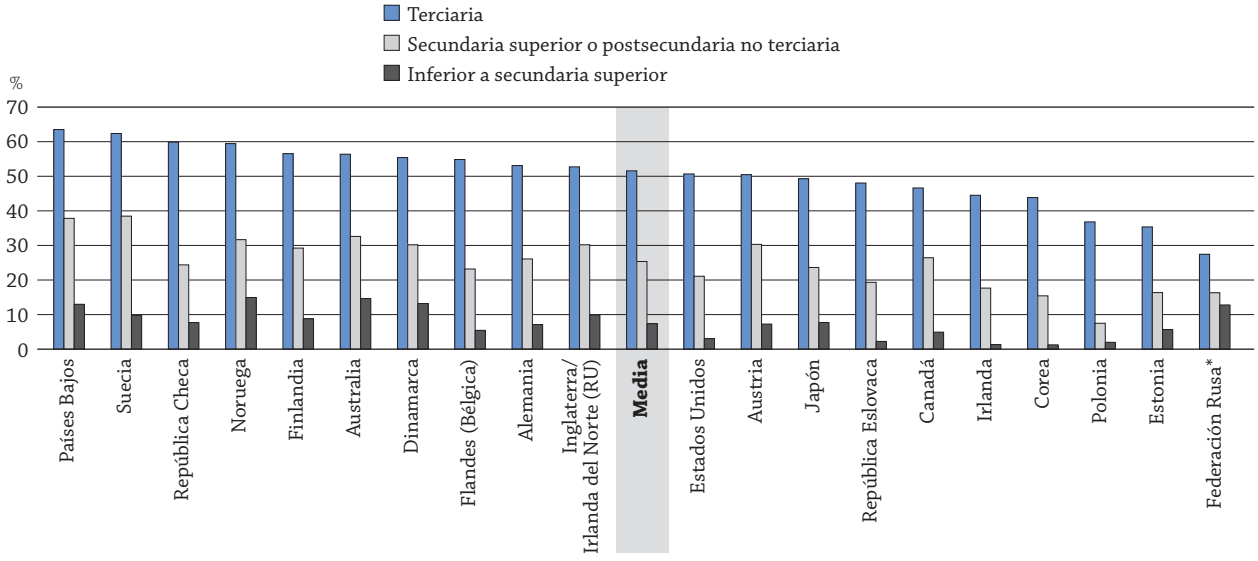
La información recopilada en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos permitió crear un indicador que mide las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Este indicador combina datos sobre los resultados de la evaluación en la resolución de problemas e información sobre los motivos por los que algunos adultos no participaron en la evaluación por ordenador y, por lo tanto, no tienen una puntuación en resolución de problemas (véase la sección *Definiciones* al final de este capítulo).

Por nivel educativo alcanzado

El Gráfico A1.4 muestra que las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas en entornos altamente informatizados están estrechamente relacionadas con el nivel educativo alcanzado. En todos los países con datos pertinentes, los resultados permiten constatar que la proporción de la población con buenas competencias en TIC y en resolución de problemas aumenta cuanto más elevado es el nivel educativo alcanzado. Como media, tienen buenas competencias en TIC y en resolución de problemas el 7 % de los adultos que no han completado la educación secundaria superior. Esta proporción crece al 25 % entre los adultos que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y al 52 % en los que tienen educación terciaria. Las tasas más altas de buenas competencias en TIC y en resolución de problemas entre adultos con educación terciaria se observan en Países Bajos (64 %), Suecia (62 %) y República Checa (60 %); las más bajas corresponden a Polonia (37 %), Estonia (35 %) y Federación Rusa (27 %). En todos los países parece evidente que la educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las competencias que actualmente se consideran esenciales en las sociedades modernas (Tabla A1.6a).

Gráfico A1.4. Porcentaje de adultos con buenas competencias en tecnologías de la información y la comunicación y en resolución de problemas, por nivel educativo alcanzado (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas de 25 a 64 años



Nota: Los datos de nivel educativo alcanzado se basan en CINE 97.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de adultos con educación terciaria y buenas competencias en TIC y resolución de problemas (Grupo 4).
Fuente: OCDE. Tabla A1.6a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283415

Por grupo de edad

En todos los países y entidades subnacionales que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, los niveles de competencias y de disposición a utilizar las TIC para resolver problemas en entornos altamente informatizados son más elevados en la generación más joven (de 25 a 34 años) que en las generaciones mayores. Como media, demostraron buenas competencias en TIC y en resolución de problemas el 50 % de los adultos de 25 a 34 años,

el 39 % de los de 35 a 44 años, el 24 % de los de 45 a 54 años y el 12 % de los de 55 a 64 años. Finlandia tiene la mayor proporción (67 %) de personas de 25 a 34 años con buenas competencias en este ámbito, muy por encima de la cifra correspondiente a las personas de 55 a 64 años (9 %). De hecho, es en Finlandia donde se observa la mayor diferencia entre las generaciones de más edad y las más jóvenes: 58 puntos porcentuales. En Estados Unidos, la brecha entre generaciones es menor: 20 puntos porcentuales. En este país, cuentan con buenas competencias en TIC y en resolución de problemas más del 20 % de las personas de 55 a 64 años (el porcentaje más elevado de los países y entidades subnacionales participantes), frente al 40 % entre las personas entre 25 y 34 años (por debajo de la media porcentual de este grupo de edad). Polonia tiene la menor proporción de adultos, en todos los grupos de edad, con buenas competencias en TIC y en resolución de problemas (Tabla A1.6b, disponible en Internet).

Por sexo

En el grupo de edad de 25 a 64 años, el porcentaje de hombres con buenas competencias en TIC y en resolución de problemas supera al de las mujeres en todos los países y entidades subnacionales participantes. Como media, el 34 % de los hombres y el 29 % de las mujeres tienen buenas competencias en TIC y resolución de problemas. Las mayores proporciones de hombres con buenas competencias en este ámbito se encuentran en Noruega, Países Bajos (el 44 % en ambos casos) y Suecia (43 %); las mayores proporciones de mujeres, en Suecia (39 %), Finlandia (38 %) y Australia (36 %). La brecha entre sexos es de más de 10 puntos porcentuales solo en Japón (40 % para los hombres y 27 % para las mujeres) (Tabla A1.6c, disponible en Internet).

Definiciones

Grupos de edad: se consideran **adultos** las personas de 25 a 64 años; **adultos jóvenes,** las personas de 25 a 34 años; **adultos de más edad,** las personas de 55 a 64 años.

A efectos de la determinación del nivel educativo alcanzado (CINE 2011), se entiende que se ha **concluido un programa intermedio** cuando se ha obtenido una cualificación reconocida de un programa de un nivel CINE 2011 que no se considera suficiente para completar un nivel CINE 2011 y se clasifica en un nivel CINE 2011 inferior. Además, esta cualificación reconocida no da acceso directo a un programa del nivel CINE 2011 superior.

Niveles de educación: en este Indicador se emplean dos clasificaciones CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación): CINE 2011 y CINE 97.

- Cuando se especifica que se utiliza CINE 2011, los niveles de educación se definen como sigue: inferior a secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011, e incluye cualificaciones reconocidas de programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para reconocer la conclusión del nivel 3 de CINE 2011 ni otorgan acceso directo a educación postsecundaria no terciaria o educación terciaria; secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y terciaria corresponde a los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).
- Cuando se especifica que se usa CINE 97, los niveles de educación se definen como sigue: inferior a secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y 3C programas cortos de CINE 97; secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3A, 3B, 3C programas largos de CINE 97, y al nivel CINE 4; y terciaria corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE 97.

Véase, al comienzo de este volumen, la sección Acerca de la nueva clasificación CINE 2011 para una presentación de todos los niveles CINE 2011 y el Anexo 3 para consultar la presentación de todos los niveles CINE 97.

Se entiende por **grupos de competencias** los grupos en los que se clasifican las competencias y la disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas en entornos altamente informatizados. Cada uno de estos grupos se describe atendiendo a las características del tipo de tareas que pueden completar con éxito los adultos, así como a las puntuaciones correspondientes obtenidas en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

- Grupo 0 (sin experiencia con ordenadores)
- Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)
- Grupo 2 (no aprobó el Nivel 1 de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas: obtuvo una puntuación inferior al Nivel 1 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados)

- Grupo 3 (competencias en TIC y de resolución de problemas moderadas: obtuvo una puntuación de Nivel 1 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados)
- Grupo 4 (buenas competencias en TIC y de resolución de problemas: obtuvo una puntuación de Nivel 2 o Nivel 3 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados)

FP: La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) define la FP como «una serie de programas destinados principalmente a que los participantes adquieran las destrezas, los conocimientos prácticos y la comprensión necesaria para ejercer una ocupación u oficio determinado o una categoría de ocupaciones u oficios. Dichos programas pueden tener un componente de formación en un centro de trabajo (por ejemplo, programas de aprendices, sistemas de educación dual). La conclusión exitosa de estos programas otorga certificaciones conducentes al mercado laboral reconocidas por la autoridad nacional competente o por dicho mercado» (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

Metodología

Los datos sobre la población y el nivel educativo alcanzado de la mayor parte de los países provienen de las bases de datos de la OCDE y Eurostat, que la Red LSO de la OCDE (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) elabora a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Los datos sobre el nivel educativo alcanzado en Arabia Saudí, China, Colombia, Indonesia y Sudáfrica provienen del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO, que es una base de datos sobre el nivel educativo alcanzado por la población de 25 años en adelante. Los datos sobre los niveles de competencia y puntuaciones medias se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). PIAAC es el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos. Véase Anexo 3 para más información (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Los perfiles de nivel de formación alcanzado están basados en el porcentaje de la población de 25 a 64 años de edad que ha completado satisfactoriamente un nivel determinado de educación.

En las estadísticas de la OCDE, las cualificaciones reconocidas de programas del Nivel 3 de CINE 2011 que no tienen una duración suficiente para completar dicho nivel se clasifican en el Nivel 2 de CINE 2011. Cuando los países han podido demostrar la equivalencia de valor en el mercado laboral de los niveles educativos alcanzados que se clasifican oficialmente como «conclusión de programas de educación secundaria superior intermedios» (por ejemplo, la obtención de cinco buenas calificaciones en los exámenes GCSE o equivalente en Reino Unido) y como «conclusión completa de la secundaria superior», la conclusión con éxito de estos programas se contabiliza como conclusión del Nivel 3 de CINE 2011 en las tablas que muestran tres niveles agregados de nivel educativo alcanzado (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

La mayoría de países de la OCDE incluyen a la población que no ha alcanzado ningún nivel educativo en el nivel CINE 0 (por ejemplo, adultos analfabetos o población cuyo nivel educativo no está contemplado en las clasificaciones nacionales) y, por tanto, las medias de la categoría «menos que educación primaria» pueden estar influidas por este hecho.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Nota sobre los datos de Federación Rusa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye la población del área municipal de Moscú. Por tanto, los datos publicados no representan a toda la población de 16 a 65 años residente en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el área municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada sobre los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OCDE, 2014).

Referencias

OCDE (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, *www.OCDE.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf*, versión previa a la publicación.

OCDE (2013), OCDE *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OCDE Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), «PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework», *OCDE Education Working Papers*, Nº. 36, OCDE Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/220262483674

UNESCO Institute for Statistics (2012), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – CINE 2011*, UIS Publishing, Canadá, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf

Tablas del Indicador A1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284728

	Tabla A1.1a	Nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 64 años de edad (2014)
WEB	Tabla A1.1b	Nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 64 años de edad, por sexo (2014)
	Tabla A1.2a	Porcentaje de adultos que han alcanzado al menos el nivel de secundaria superior, por grupo de edad (2014)
WEB	Tabla A1.2b	Porcentaje de adultos que han alcanzado al menos el nivel de secundaria superior, por grupo de edad y sexo (2014)
	Tabla A1.3a	Porcentaje de adultos que han alcanzado el nivel de educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2014)
WEB	Tabla A1.3b	Porcentaje de adultos que han alcanzado el nivel de educación terciaria, por tipo de programa, grupo de edad y sexo (2014)
	Tabla A1.4a	Tendencias del nivel educativo alcanzado, por grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)
WEB	Tabla A1.4b	Tendencias del nivel educativo alcanzado, por grupo de edad y sexo (2000, 2005, 2010 y 2014)
	Tabla A1.5a	Adultos que han alcanzado como máximo el nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y sexo (2014)
WEB	Tabla A1.5b	Adultos que han alcanzado como máximo el nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa, grupo de edad y sexo (2014)
	Tabla A1.6a	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por nivel educativo alcanzado (2012)
WEB	Tabla A1.6b	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A1.6c	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por sexo (2012)

A1

Tabla A1.1a. Nivel educativo alcanzado por la población de 25 a 64 años de edad (2014)

Porcentaje de adultos con un nivel de educación determinado como nivel máximo alcanzado

		Inferior a secundaria superior					Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria				Todos los niveles de educación
		Inferior a primaria	Primaria	Terminación de programas intermedios de educación secundaria inferior	Secundaria inferior	Terminación de programas intermedios de educación secundaria superior	Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Título de grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	x(2)	3[d]	a	10	a	49	11	1	14	11	1	100
OCDE	Australia	x(2)	6[d]	a	17	a	30	5	11	24	6	1	100
OCDE	Austria	x(2)	1[d]	a	15	a	52	2	15	2	11	1	100
OCDE	Bélgica	4	7	a	16	a	35	1	0	20	16	1	100
OCDE	Canadá	x(2)	3[d]	a	7	a	25	11	25	19	9[d]	x(10)	100
OCDE	Chile[1]	9	6	a	23	a	40	a	7	13	1[d]	x(10)	100
OCDE	Corea	x(2)	6[d]	a	9	a	40	m	13	31[d]	x(9)	x(9)	100
OCDE	Dinamarca	x(2)	4[d]	a	16	a	43	0	4	19	11	1	100
OCDE	Eslovenia	0	1	a	13	a	57	a	7	6	13	2	100
OCDE	España	3	10	a	30	a	22	0	11	9	14	1	100
OCDE	Estados Unidos	1	3	a	7	a	45[d]	x(6)	11	22	10	2	100
OCDE	Estonia	0	0	a	8	a	45	8	7	10	20	1	100
OCDE	Finlandia	x(2)	4	a	9	a	44	1	12	15	13	1	100
OCDE	Francia[1]	1	8	a	16	a	43	0	14	9	8	1	100
OCDE	Grecia	1	17	0	13	0	32	9	2	23	2	1	100
OCDE	Hungría	0	1	a	16	a	51	8	1	13	9	1	100
OCDE	Irlanda	0	8	a	13	a	24	14	12	21	8	1	100
OCDE	Islandia	x(2)	1[d]	a	26	a	33	4	4	20	12	1	100
OCDE	Israel	2	5	a	7	a	37	a	14	22	11	1	100
OCDE	Italia	1	7	a	33	a	42	1	c	3	13	0	100
OCDE	Japón	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	52[d]	x(6)	21[d]	28[d]	x(9)	x(9)	100
OCDE	Luxemburgo	c	7	a	11	a	34	2	9	15	20	1	100
OCDE	México	15	19	3	25	5	15	a	1	18[d]	x(9)	x(9)	100
OCDE	Noruega	0	0	a	17	a	38	2	12	19	10	1	100
OCDE	Nueva Zelanda	x(2)	x(4)	a	26[d]	a	22	16	5	26	4	1	100
OCDE	Países Bajos	1	6	a	16	a	41	0	2	20	12	1	100
OCDE	Polonia	0	9	a	0	a	60	3	0	6	21	1	100
OCDE	Portugal	3	33	a	21	a	21	1	x(9)	5[d]	17	1	100
OCDE	Reino Unido	0	1	a	20	18	19	a	11	22	8	1	100
OCDE	República Checa	0	c	a	7	a	72[d]	x(6)	0	5	16	0	100
OCDE	República Eslovaca	0	0	1	7	0	69	1	0	3	16	1	100
OCDE	Suecia	x(2)	3[d]	a	13	2	36	7	10	15	12	1	100
OCDE	Suiza	0	2	a	10	a	48[d]	x(6)	x(9, 10, 11)	20[d]	17[d]	3[d]	100
OCDE	Turquía	5	46	a	13	a	19	a	5	10	1	0	100
	Media OCDE	2	7	m	15	m	39	5	8	16	11	1	100
	Media UE21	1	6	m	14	m	42	4	6	12	13	1	100
Países asociados	Arabia Saudí[1]	16	15	a	18	a	24	5	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[1]	x(4)	x(4)	a	54[d]	a	33[d]	x(6)	x(9)	14[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	China[2]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
Países asociados	Colombia	x(4)	x(4)	a	48[d]	a	30[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	Costa Rica	2	37	8	7	2	16	5	1	15	2[d]	x(10)	100
Países asociados	Federación Rusa[1]	x(4)	x(4)	a	5[d]	a	40[d]	x(6)	x(9)	54[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia[3]	22	31	a	17	a	23	a	x(9)	8[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	Letonia	c	0	a	10	a	51	8	2	17	10	0	100
Países asociados	Lituania	c	c	a	6	2	34	21	x(9)	22[d]	14	c	100
Países asociados	Sudáfrica[4]	16	6	a	14	a	51	7	x(9)	7[d]	x(9)	x(9)	100
	Media G20	8	13	m	19	11	33	m	10	18	7	m	100

Nota: En la mayor parte de los países, los datos se refieren a la CINE 2011. Los países con datos que se refieren a la CINE 97 son: Arabia Saudí, Argentina, Brasil, Colombia, Federación Rusa, Indonesia y Sudáfrica. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.
2. China: Año de referencia 2010.
3. Indonesia: Año de referencia 2011.
4. Sudáfrica: Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, China, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Costa Rica, Colombia: Bases de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284736

A1

Tabla A1.2a. Porcentaje de adultos que han alcanzado al menos el nivel de secundaria superior, por grupo de edad (2014)

		25 a 64 años	30 a 34 años	25 a 34 años	35 a 44 años	45 a 54 años	55 a 64 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	87	87	87	87	87	86
OCDE	Australia	77	86	87	82	71	65
OCDE	Austria	84	90	90	86	83	75
OCDE	Bélgica	74	82	82	80	72	59
OCDE	Canadá	90	93	93	93	89	85
OCDE	Chile[1]	61	77	80	66	53	42
OCDE	Corea	85	98	98	97	84	54
OCDE	Dinamarca	80	84	82	84	80	72
OCDE	Eslovenia	86	94	94	91	84	75
OCDE	España	57	67	66	65	53	39
OCDE	Estados Unidos	90	89	90	89	89	90
OCDE	Estonia	91	89	89	89	94	92
OCDE	Finlandia	87	91	90	90	89	77
OCDE	Francia[1]	75	85	85	81	72	61
OCDE	Grecia	68	80	82	75	65	50
OCDE	Hungría	83	88	87	86	83	77
OCDE	Irlanda	79	90	90	86	74	59
OCDE	Islandia	73	75	74	78	73	68
OCDE	Israel	85	90	91	87	82	78
OCDE	Italia	59	71	74	65	54	46
OCDE	Japón	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	82	85	87	86	79	73
OCDE	México	34	41	46	33	28	20
OCDE	Noruega	82	82	81	86	80	80
OCDE	Nueva Zelanda	74	80	81	78	71	66
OCDE	Países Bajos	76	85	85	80	74	65
OCDE	Polonia	91	94	94	93	91	84
OCDE	Portugal	43	63	65	52	34	23
OCDE	Reino Unido[2]	79	86	86	82	77	71
OCDE	República Checa	93	95	95	96	94	88
OCDE	República Eslovaca	91	93	92	94	92	84
OCDE	Suecia	82	81	82	86	84	74
OCDE	Suiza	88	91	91	89	87	84
OCDE	Turquía	36	46	50	35	25	21
	Media OCDE	76	83	83	80	74	66
	Media UE21	78	85	85	83	77	68
Países asociados	Arabia Saudí[1]	51	60	65	49	40	28
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[1]	46	59	61	48	40	28
Países asociados	China[3]	24	33	36	23	24	12
Países asociados	Colombia	52	65	67	53	42	33
Países asociados	Costa Rica	40	46	47	37	36	35
Países asociados	Federación Rusa[1]	95	94	95	95	96	92
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia[4]	31	38	40	34	22	15
Países asociados	Letonia	90	85	86	88	95	90
Países asociados	Lituania	91	87	88	88	96	91
Países asociados	Sudáfrica[5]	65	78	77	69	52	38
	Media G20	64	72	73	66	59	51

Nota: En la mayor parte de los países, los datos se refieren a CINE 2011. Los países con datos que se refieren a la CINE 97 son: Arabia Saudí, Brasil, Colombia, Federación Rusa, Indonesia y Sudáfrica. Véase la descripción de los niveles educativos en la sección *Definiciones*.

1. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.
2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).
3. China: Año de referencia 2010.
4. Indonesia: Año de referencia 2011.
5. Sudáfrica: Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, China, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Costa Rica, Colombia: Bases de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284742

Tabla A1.3a. Porcentaje de adultos que han alcanzado el nivel de educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2014)

		Terciaria de ciclo corto			Título de grado o equivalente			Máster o equivalente			Doctorado o equivalente			Total terciaria			
		25 a 64 años	25 a 34 años	55 a 64 años	25 a 64 años	25 a 34 años	55 a 64 años	25 a 64 años	25 a 34 años	55 a 64 años	25 a 64 años	25 a 34 años	55 a 64 años	25 a 64 años	25 a 34 años	55 a 64 años	25 a 64 años (en millares)
		(1)	(3)	(6)	(7)	(9)	(12)	(13)	(15)	(18)	(19)	(21)	(24)	(25)	(27)	(30)	(31)
OCDE	Alemania	1	0	1	14	14	14	11	13	10	1	1	1	27	28	25	11.956
	Australia	11	10	11	24	30	18	6	7	4	1	1	1	42	48	33	5.012
	Austria	15	17	13	2	5	0	11	15	7	1	1	1	30	38	21	1.405
	Bélgica	0	0	c	20	23	15	16	20	10	1	1	0	37	44	26	2.191
	Canadá	25	24	23	19	24	14	9[d]	9[d]	8[d]	x(13)	x(15)	x(18)	54	58	45	10.293
	Chile[1]	7	9	4	13	18	9	1[d]	1[d]	1[d]	x(13)	x(15)	x(18)	21	27	14	1.815
	Corea	13	23	3	31[d]	45[d]	14[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	45	68	17	13.320
	Dinamarca	4	4	4	19	22	18	11	15	7	1	1	0[r]	36	42	29	987
	Eslovenia	7	6	7	6	12	2	13	18	8	2	2	1	29	38	18	340
	España	11	13	5	9	11	7	14	17	8	1	0	1	35	41	21	9.111
	Estados Unidos	11	10	11	22	25	18	10	9	11	2	1	2	44	46	41	72.873
	Estonia	7	1	12	10	23	1	20	16	22	1	c	c	38	40	36	270
	Finlandia	12	0	17	15	26	7	13	14	9	1	0	1	42	40	34	1.186
	Francia	14	18	9	9	12	6	8	14	5	1	1	1	32	44	20	10.432
	Grecia	2	1	2	23	34	17	2	3	1	1	0	1	28	39	21	1.672
	Hungría	1	3	c	13	16	10	9	13	6	1	1	1	23	32	17	1.276
	Irlanda	12	12	8	21	29	11	8	9	4	1	1	0	41	51	24	982
	Islandia	4	3	4	20	26	15	12	12	9	1	c	2	37	41	29	122
	Israel	14	11	16	22	27	16	11	7	13	1	0	2	49	46	47	1.830
	Italia	c	c	c	3	9	1	13	15	11	0	0	0	17	24	12	5.612
	Japón	m	m	m	x(25)	x(27)	x(30)	x(25)	x(27)	x(30)	x(25)	x(27)	x(30)	28	37	21	17.720
	Luxemburgo	9	10	8	15	17	11	20	25	10	1	1	2	46	53	32	138
	México	1	1	0	18[d]	24[d]	13[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	19	25	13	10.435
	Noruega	12	14	9	19	22	16	10	12	6	1	0	1	42	49	32	1.129
	Nueva Zelanda	5	4	7	26	32	18	4	4	3	1	0	1	36	40	29	808
	Países Bajos	2	2	2	20	26	16	12	16	8	1	0	1	34	44	27	3.034
	Polonia	0	0	0	6	11	2	21	31	11	1	0	0	27	43	14	5665
	Portugal	a	a	a	5	10	3	17	21	9	1	c	0	22	31	13	1.236
	Reino Unido	11	8	11	22	31	16	8	10	7	1	1	1	42	49	35	14.090
	República Checa	0	0	c	5	11	2	16	19	13	0	0	1	22	30	15	1.285
	República Eslovaca	0	0[r]	c	3	6	1	16	23	12	1	1	0	20	30	14	646
	Suecia	10	10	11	15	22	9	12	13	9	1	1	1	39	46	30	1.905
	Suiza	x(7, 13, 19)	x(9, 15, 21)	x(12, 18, 24)	20[d]	24[d]	15[d]	17[d]	19[d]	13[d]	3[d]	2[d]	3[d]	40	46	31	1.820
	Turquía	5	7	4	10	15	5	1	2	1	0	0	0	17	25	10	5.984
	Media OCDE	8	7	8	15	21	10	11	14	8	1	1	1	33	41	25	6.429
	Media UE21	6	6	7	12	18	8	13	16	9	1	1	1	32	39	23	3.591
Países asociados	Arabia Saudí[1]	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	26[d]	14[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	22	26	14	3.291
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	x(7)	x(9)	x(12)	14[d]	15[d]	11[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	14	15	11	14.422
	China[3]	6	x(27)	x(30)	3	x(27)	x(30)	0[d]	x(27)	x(30)	x(13)	x(27)	x(30)	10	18	4	74.086
	Colombia	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	28[d]	16[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	22	28	16	4.683
	Costa Rica	1	1	1	15	18	12	2[d]	1[d]	3[d]	x(13)	x(15)	x(18)	18	20	16	441
	Federación Rusa[1]	x(7)	x(9)	x(12)	54[d]	58[d]	50[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	54	58	50	45.262
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[4]	x(7)	x(9)	x(12)	8[d]	10[d]	4[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	8	10	4	10.067
	Letonia	2	5	1[r]	17	23	12	10	11	10	0	c	c	30	39	23	327
	Lituania	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	38[d]	12[d]	14	14	15	c	c	c	37	53	28	578
	Sudáfrica[5]	x(7)	x(9)	x(12)	7[d]	5[d]	7[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	7	5	7	1.572
	Media G20	10	m	m	18	m	m	7	m	m	m	m	m	28	34	21	19.202

Nota: En la mayor parte de los países, los datos se refieren a la CINE 2011. Los países con datos que se refieren a la CINE 97 son: Arabia Saudí, Argentina, Brasil, Colombia, Federación Rusa, Indonesia y Sudáfrica. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*. Las columnas con los datos de otros grupos de edad están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Federación Rusa y Francia: Año de referencia 2013.
2. Japón: Los datos de educación terciaria excluyen la educación terciaria de ciclo corto
3. China: Año de referencia 2010.
4. Indonesia: Año de referencia 2011.
5. Sudáfrica: Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, China, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Costa Rica, Colombia: Bases de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284758

A1

Tabla A1.4a. [1/3] Tendencias del nivel educativo alcanzado, por grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

		Inferior a secundaria superior											
		25 a 64 años				25 a 34 años				55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	18[b]	17[b]	14[b]	13	15[b]	16[b]	14[b]	13	26[b]	21[b]	17[b]	14
	Australia	41[b]	35[b]	27[b]	23	32[b]	21[b]	15[b]	13	54[b]	50[b]	42[b]	35
	Austria	m	23	18	16	m	14[b]	12	10	m	36	27	25
	Bélgica	41[b]	34[b]	30[b]	26	25[b]	19[b]	18[b]	18	62[b]	52[b]	46[b]	41
	Canadá	19	15	12	10	12	9	8	7	36	25	18	15
	Chile[1]	m	m	29[b]	39	m	m	13[b]	20	m	m	47[b]	58
	Corea	32	24	20	15	7	3	2	2	71[b]	65	57	46
	Dinamarca	20[b]	19[b]	24[b]	20	13[b]	13[b]	20[b]	18	31[b]	25[b]	32[b]	28
	Eslovenia	25[b]	20[b]	17[b]	14	15[b]	9[b]	7[b]	6	39[b]	31[b]	28[b]	25
	España	62[b]	51[b]	47[b]	43	45[b]	35[b]	34[b]	34	85[b]	74[b]	68[b]	61
	Estados Unidos	13	12	11	10	12	13	12	10	18	14	10	10
	Estonia	15	11	11	9	9	13	13	11	33	20	15	8
	Finlandia	27[b]	21[b]	17[b]	13	14[b]	11[b]	9[b]	10	50[b]	39[b]	30[b]	23
	Francia[1]	38[b]	33[b]	29[b]	25	24[b]	19[b]	16[b]	15	56[b]	49[b]	44[b]	39
	Grecia	51[b]	43[b]	35[b]	32	31[b]	26[b]	21[b]	18	75[b]	68[b]	56[b]	50
	Hungría	31[b]	24[b]	19[b]	17	19[b]	15[b]	14[b]	13	60[b]	39[b]	26[b]	23
	Irlanda	43[b]	35[b]	27[b]	21	27[b]	19[b]	14[b]	10	64[b]	60[b]	50[b]	41
	Islandia	m	32	29	27	m	29[b]	26	26	m	42	38	32
	Israel	m	21[b]	18[b]	15	m	15[b]	12[b]	9	m	32[b]	26[b]	22
	Italia	58[b]	50[b]	45[b]	41	44[b]	34[b]	29[b]	26	79[b]	70[b]	62[b]	54
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	39[b]	34[b]	22[b]	18	32[b]	23[b]	16[b]	13	51[b]	45[b]	31[b]	27
	México	71[b]	68[b]	65[b]	66	63[b]	62[b]	57[b]	54	87[b]	84[b]	78[b]	80
	Noruega	15	23	19	18	7	17	17	19	30	27	21	20
	Nueva Zelanda	37[b]	32[b]	27[b]	26	31[b]	24[b]	21[b]	19	49[b]	44[b]	38[b]	34
	Países Bajos	35[b]	28[b]	27[b]	24	26[b]	19[b]	17[b]	15	49[b]	41[b]	39[b]	35
	Polonia	20[b]	15[b]	11[b]	9	11[b]	8[b]	6[b]	6	43[b]	30[b]	21[b]	16
	Portugal	81[b]	74[b]	68[b]	57	68[b]	57[b]	48[b]	35	92[b]	87[b]	84[b]	77
	Reino Unido[2]	37[b]	33[b]	25[b]	21	33[b]	27[b]	17[b]	14	45[b]	40[b]	35[b]	29
	República Checa	14[b]	10[b]	8[b]	7	8[b]	6[b]	6[b]	5	24[b]	17[b]	14[b]	12
	República Eslovaca	16[b]	12[b]	9[b]	9	6[b]	7[b]	6[b]	8	38[b]	23[b]	17[b]	16
	Suecia	22[b]	16[b]	14[b]	18	13[b]	9[b]	9[b]	18	37[b]	28[b]	23[b]	26
	Suiza	16[b]	15[b]	14[b]	12	10[b]	10[b]	11[b]	9	26[b]	21[b]	19[b]	16
	Turquía	77	72	69	64	72	63	58	50	87	84	81	79
	Media OCDE	35[b]	30[b]	26[b]	24	25[b]	21[b]	18[b]	17	52[b]	43[b]	38[b]	34
	Media UE21	35[b]	29[b]	25[b]	22	24[b]	19[b]	17[b]	15	52[b]	43[b]	36[b]	32
Países asociados	Arabia Saudí[1, 5]	c	64	m	49	c	56	m	35	c	85	m	72
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1, 3]	m	m	59	54	m	m	47	39	m	m	75	72
	China	95	m	76	m	94	m	64	m	97	m	88	m
	Colombia	m	m	m	48	m	m	m	33	m	m	m	67
	Costa Rica	m	m	61	58	m	m	53	50	m	m	69	63
	Federación Rusa[1]	m	m	m	5	m	m	m	5	m	m	m	8
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[4]	m	m	74	69	m	m	63	60	m	m	92	85
	Letonia	17	15	12	10	11	19	17	14	34	26	15	10
	Lituania	16[b]	12[b]	8[b]	9	8[b]	13[b]	12[b]	12	45[b]	29[b]	13[b]	9
	Sudáfrica[6]	m	42	m	35	m	28	m	23	m	66	m	62
	Media G20	45[b]	m	40[b]	m	37[b]	m	31[b]	m	60[b]	m	54[b]	m

Nota: En casi todos los países hay un salto en la serie, representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE 97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: los datos de 2014 se refieren al año 2013.
2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).
3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.
4. Indonesia: Los datos de 2014 se refieren al año 2011; los datos de 2010 se refieren al año 2006.
5. Arabia Saudí: Los datos de 2005 se refieren al año 2004.
6. Sudáfrica: Los datos de 2014 se refieren al año 2012.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

A1

Tabla A1.4a. [2/3] Tendencias del nivel educativo alcanzado, por grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria											
		25 a 64 años				25 a 34 años				55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Alemania	58[b]	59[b]	59[b]	60	63[b]	62[b]	60[b]	59	54[b]	56[b]	58[b]	60
	Australia	31[b]	33[b]	36[b]	35	37[b]	41[b]	40[b]	39	27[b]	26[b]	29[b]	32
	Austria	m	52	55	54	m	55	54	52	m	47	52	54
	Bélgica	31[b]	35[b]	36[b]	37	39[b]	40[b]	38[b]	38	22[b]	26[b]	29[b]	32
	Canadá	41	39	38	36	40	37	36	35	36	39	40	40
	Chile[1]	m	m	45[b]	40	m	m	48[b]	53	m	m	34[b]	27
	Corea	44	44	41	40	56	46	33	31	20	25	30	37
	Dinamarca	54[b]	47[b]	42[b]	44	58[b]	48[b]	42[b]	40	51[b]	48[b]	41[b]	43
	Eslovenia	59[b]	60[b]	60[b]	57	66[b]	67[b]	62[b]	56	49[b]	53[b]	56[b]	57
	España	16[b]	21[b]	22[b]	22	21[b]	24[b]	25[b]	24	6[b]	11[b]	14[b]	17
	Estados Unidos	51	49	47	45	50	47	46	44	52	49	49	49
	Estonia	56	56	54	54	60	55	49	49	39	51	54	57
	Finlandia	41[b]	44[b]	45[b]	45	48[b]	52[b]	52[b]	50	27[b]	34[b]	40[b]	43
	Francia[1]	41[b]	41[b]	42[b]	43	45[b]	42[b]	41[b]	41	31[b]	35[b]	37[b]	41
	Grecia	32[b]	36[b]	41[b]	40	45[b]	49[b]	48[b]	43	17[b]	20[b]	27[b]	29
	Hungría	55[b]	59[b]	61[b]	60	67[b]	65[b]	60[b]	55	28[b]	46[b]	58[b]	60
	Irlanda	36[b]	35[b]	35[b]	38	43[b]	40[b]	37[b]	39	22[b]	23[b]	29[b]	35
	Islandia	m	39	38	36	m	36	37	33	m	38	40	39
	Israel	m	36[b]	37[b]	37	m	43[b]	44[b]	45	m	26[b]	29[b]	31
	Italia	33[b]	38[b]	40[b]	42	46[b]	50[b]	50[b]	50	15[b]	22[b]	28[b]	34
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	43[b]	39[b]	42[b]	36	45[b]	40[b]	40[b]	34	36[b]	37[b]	44[b]	41
	México	14[b]	17[b]	18[b]	15	20[b]	20[b]	21[b]	21	6[b]	8[b]	10[b]	7
	Noruega	57	45	43	40	59	43	36	32	50	49	51	49
	Nueva Zelanda	m	m	m	38	m	m	m	41	m	m	m	37
	Países Bajos	41[b]	42	41[b]	41	48[b]	46[b]	42[b]	41	34[b]	35	35[b]	38
	Polonia	69[b]	68[b]	66[b]	64	75[b]	66[b]	57[b]	52	47[b]	58[b]	66[b]	70
	Portugal	11[b]	14[b]	16[b]	22	19[b]	24[b]	27[b]	33	3[b]	5[b]	7[b]	10
	Reino Unido[2]	37[b]	37[b]	37[b]	37	38[b]	38[b]	37[b]	37	37[b]	36[b]	35[b]	36
	República Checa	75[b]	77[b]	75[b]	72	81[b]	80[b]	72[b]	65	67[b]	73[b]	75[b]	72
	República Eslovaca	73[b]	74[b]	74[b]	70	82[b]	77[b]	70[b]	63	54[b]	65[b]	71[b]	71
	Suecia	47[b]	54[b]	52[b]	43	54[b]	53[b]	49[b]	36	40[b]	47[b]	50[b]	44
	Suiza	60[b]	56[b]	51[b]	48	64[b]	59[b]	49[b]	45	55[b]	57[b]	53[b]	53
	Turquía	15	18	18	19	19	24	25	25	7	8	9	11
	Media OCDE	44[b]	44[b]	44[b]	43	50[b]	47[b]	45[b]	42	33[b]	37[b]	40[b]	41
	Media UE21	45[b]	47[b]	47[b]	47	52[b]	51[b]	48[b]	45	34[b]	39[b]	43[b]	45
Países asociados	Arabia Saudí[1, 5]	c	20	m	29	c	26	m	39	c	8	m	14
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1, 3]	m	m	30	33	m	m	41	45	m	m	16	18
	China	5	m	15	m	6	m	18	m	3	m	8	m
	Colombia	m	m	m	30	m	m	m	40	m	m	m	17
	Costa Rica	m	m	21	22	m	m	27	27	m	m	15	19
	Federación Rusa[1]	m	m	m	40	m	m	m	37	m	m	m	43
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[4]	m	m	19	23	m	m	29	30	m	m	6	10
	Letonia	65	64	62	59	72	59	49	47	51	54	63	67
	Lituania	42[b]	61[b]	59[b]	55	52[b]	50[b]	42[b]	36	21[b]	52[b]	64[b]	64
	Sudáfrica[6]	m	52	m	58	m	67	m	72	m	28	m	31
	Media G20	34[b]	m	34[b]	m	38[b]	m	37[b]	m	26[b]	m	27[b]	m

Nota: En casi todos los países hay un salto en la serie, representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE-97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: los datos de 2014 se refieren al año 2013.
2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).
3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.
4. Indonesia: Los datos de 2014 se refieren al año 2011; los datos de 2010 se refieren al año 2006.
5. Arabia Saudí: Los datos de 2005 se refieren al año 2004.
6. Sudáfrica: Los datos de 2014 se refieren al año 2012.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

A1

Tabla A1.4a. [3/3] Tendencias del nivel educativo alcanzado, por grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

		Terciaria											
		25 a 64 años				25 a 34 años				55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OCDE	Alemania	23[b]	25[b]	27[b]	27	22[b]	22[b]	26[b]	28	20[b]	23[b]	25[b]	25w
	Australia	27[b]	32[b]	38[b]	42	31[b]	38[b]	44[b]	48	19[b]	24[b]	30[b]	33
	Austria	m	25	28	30	m	31	34	38	m	18	20	21
	Bélgica	27[b]	31[b]	35[b]	37	36[b]	41[b]	44[b]	44	17[b]	22[b]	26[b]	26
	Canadá	40	46	50	54	48	54	56	58	28	36	42	45
	Chile[1]	m	m	27[b]	21	m	m	38[b]	27	m	m	19[b]	14
	Corea	24	32	40	45	37	51	65	68	9	10	13	17
	Dinamarca	26[b]	34[b]	33[b]	36	29[b]	40[b]	38[b]	42	18[b]	27[b]	28[b]	29
	Eslovenia	16[b]	20[b]	24[b]	29	19[b]	25[b]	31[b]	38	12[b]	16[b]	16[b]	18
	España	23[b]	29[b]	31[b]	35	34[b]	41[b]	40[b]	41	10[b]	14[b]	18[b]	21
	Estados Unidos	36	39	42	44	38	39	42	46	30	37	41	41
	Estonia	29	33	35	38	31	33	38	40	27	29	31	36
	Finlandia	33[b]	35[b]	38[b]	42	39[b]	38[b]	39[b]	40	23[b]	27[b]	30[b]	34
	Francia[1]	22[b]	25[b]	29[b]	32	31[b]	40[b]	43[b]	44	13[b]	16[b]	18[b]	20
	Grecia	18[b]	21[b]	25[b]	28	24[b]	26[b]	31[b]	39	8[b]	12[b]	17[b]	21
	Hungría	14[b]	17[b]	20[b]	23	15[b]	20[b]	26[b]	32	12[b]	15[b]	16[b]	17
	Irlanda	22[b]	29[b]	38[b]	41	30[b]	41[b]	48[b]	51	13[b]	17[b]	22[b]	24
	Islandia	m	29	33	37	m	35	36	41	m	20	23	29
	Israel	m	43[b]	46[b]	49	m	43[b]	44[b]	46	m	42[b]	45[b]	47
	Italia	9[b]	12[b]	15[b]	17	10[b]	16[b]	21[b]	24	6[b]	8[b]	11[b]	12
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	18[b]	27[b]	35[b]	46	23[b]	37[b]	44[b]	53	13[b]	19[b]	25[b]	32
	México	15[b]	15[b]	17[b]	19	17[b]	18[b]	21[b]	25	7[b]	8[b]	12[b]	13
	Noruega	28	33	37	42	35	41	47	49	20	24	27	32
	Nueva Zelanda	m	m	m	36	m	m	m	40	m	m	m	29
	Países Bajos	23[b]	30[b]	32[b]	34	27[b]	35[b]	41[b]	44	18[b]	24[b]	26[b]	27
	Polonia	11[b]	17[b]	22[b]	27	14[b]	26[b]	37[b]	43	10[b]	13[b]	13[b]	14
	Portugal	9[b]	13[b]	15[b]	22	13[b]	19[b]	25[b]	31	5[b]	7[b]	9[b]	13
	Reino Unido[2]	26[b]	30[b]	38[b]	42	29[b]	35[b]	46[b]	49	19[b]	24[b]	30[b]	35
	República Checa	11[b]	13[b]	17[b]	22	11[b]	14[b]	23[b]	30	9[b]	11[b]	12[b]	15
	República Eslovaca	10[b]	14[b]	17[b]	20	11[b]	16[b]	24[b]	30	8[b]	12[b]	13[b]	14
	Suecia	30[b]	30[b]	34[b]	39	34[b]	37[b]	42[b]	46	23[b]	25[b]	27[b]	30
	Suiza	24[b]	29[b]	35[b]	40	26[b]	31[b]	40[b]	46	18[b]	22[b]	28[b]	31
	Turquía	8	10	13	17	9	13	17	25	6	8	9	10
	Media OCDE	22[b]	26[b]	30[b]	34	26[b]	32[b]	37[b]	41	15[b]	20[b]	22[b]	25
	Media UE21	20[b]	24[b]	28[b]	32	24[b]	30[b]	35[b]	39	14[b]	18[b]	21[b]	23
Países asociados	Arabia Saudí[1, 5]	c	16	m	22	c	19	m	26	c	7	m	14
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1, 3]	m	m	11	14	m	m	12	15	m	m	9	11
	China	x(13)	m	10	m	x(17)	m	18	m	x(21)	m	4	m
	Colombia	m	m	m	22	m	m	m	28	m	m	m	16
	Costa Rica	m	m	15	18	m	m	17	20	m	m	14	16
	Federación Rusa[1]	m	m	m	54	m	m	m	58	m	m	m	50
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[4]	m	m	7	8	m	m	9	10	m	m	2	4
	Letonia	18	21	27	30	17	22	34	39	15	19	22	23
	Lituania	42[b]	27[b]	32[b]	37	40[b]	37[b]	46[b]	53	34[b]	19[b]	23[b]	28
	Sudáfrica[6]	m	5	m	7	m	4	m	5	m	6	m	7
	Media G20	m	m	26[b]	m	m	m	32[b]	m	m	m	19[b]	m

Nota: En casi todos los países hay un salto en la serie, representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE-97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: los datos de 2014 se refieren al año 2013.
2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).
3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.
4. Indonesia: Los datos de 2014 se refieren al año 2011; los datos de 2010 se refieren al año 2006.
5. Arabia Saudí: Los datos de 2005 se refieren al año 2004.
6. Sudáfrica: Los datos de 2014 se refieren al año 2012.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

Tabla A1.5a. Adultos que han alcanzado como máximo el nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y sexo (2014)

25 a 64 años

		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria								
		Formación profesional			Orientación general			Formación profesional y orientación general		
		H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	57	55	59	3	3	3	60	58	61
	Australia	20	26	15	15	14	16	35	40	30
	Austria	48	51	45	6	6	6	54	57	51
	Bélgica	26	29	24	10	9	11	37	39	35
	Canadá	11	15	7	25	26	25	36	41	32
	Chile[1]	9	9	8	32	32	32	40	41	40
	Corea	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	40	40	41
	Dinamarca	14	14	14	1	1	1	44	47	40
	Eslovenia	13	16	10	0[r]	c	0[r]	57	64	50
	España	9	8	9	13	14	13	22	22	22
	Estados Unidos	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	45	47	44
	Estonia	33	x(1)	x(1)	21	x(4)	x(4)	54	60	47
	Finlandia	16	16	17	3	4	3	45	49	41
	Francia[1]	32	36	27	11	10	13	43	46	40
	Grecia	13	14	12	27	25	29	40	39	41
	Hungría	51	56	47	8	9	8	60	65	55
	Irlanda	7	6	7	7	8	7	38	38	37
	Islandia	25	34	15	12	9	14	36	43	29
	Israel	8	10	6	28	30	27	37	41	33
	Italia	32	37	28	10	6	13	42	43	42
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	8	9	8	1	1	1[r]	36	36	36
	México	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	15	17	14
	Noruega	29	33	25	11	11	11	40	44	36
	Nueva Zelanda	26	31	21	13	12	14	38	43	35
	Países Bajos	35	36	34	6	6	6	41	42	41
	Polonia	55	62	49	8	6	10	64	68	59
	Portugal	6	6	5	16	16	16	22	22	22
	Reino Unido[2]	21	24	19	16	16	16	37	39	35
	República Checa	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	35	31	39
	República Eslovaca	67	71	62	4	3	5	70	74	67
	Suecia	26	32	21	16	16	16	43	48	37
	Suiza	39	37	41	8	6	10	48	44	52
	Turquía	9	10	6	10	11	9	19	22	16
	Media OCDE	26	28	23	12	11	12	42	44	39
	Media UE21	28	30	26	9	9	9	45	47	43
Países asociados	Arabia Saudí[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	29	31	26
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	33	32	34
	China[3]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	15	17	13
	Colombia	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	30	30	29
	Costa Rica	3	2	3	19	19	19	22	21	22
	Federación Rusa[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	40	47	35
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[4]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	23	26	19
	Letonia	6	7	5	7	8	6	59	64	55
	Lituania	4	5	3	4	4	3	55	58	51
	Sudáfrica[5]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	58	59	58
	Media G20	m	m	m	m	m	m	36	38	34

Nota: En la mayor parte de los países, los datos se refieren a la CINE 2011. Los países con datos que se refieren a la CINE 97 son: Arabia Saudí, Argentina, Brasil, Colombia, Federación Rusa, Indonesia, Sudáfrica. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*. Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Letonia, Lituania, Luxemburgo: Los datos del desglose por orientación del programa incluyen únicamente a personas de 15 a 34 y de 35 a 64 años si han completado el nivel de educación máximo como mucho 15 años antes de la fecha de la entrevista; la categoría «Formación profesional y orientación general» incluye a todos los adultos.

1. Arabia Saudí, Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

3. China: Año de referencia 2010.

4. Indonesia: Año de referencia 2011.

5. Sudáfrica: Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, China, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Costa Rica, Colombia: Bases de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284773

A1

Tabla A1.6a. [1/2] Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por nivel educativo alcanzado (2012)

		Inferior a secundaria superior										Secundaria superior o postsecundaria no terciaria									
		Grupo 0 (sin experiencia con ordenadores)		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)		Grupo 2 (no aprobó el nivel de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)		Grupo 0 (sin experiencia con ordenadores)		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación por ordenador)		Grupo 2 (no aprobó el nivel de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	**Entidades nacionales**																				
	Alemania	29	(2,8)	13	(2,0)	31	(3,3)	20	(2,7)	7	(1,7)	10	(0,8)	8	(0,7)	23	(1,2)	34	(1,3)	26	(1,0)
	Australia	12	(1,1)	25	(1,6)	21	(1,5)	28	(1,7)	15	(1,3)	4	(0,5)	16	(1,1)	14	(1,2)	34	(1,5)	33	(1,6)
	Austria	33	(1,9)	20	(1,7)	22	(1,8)	17	(1,9)	7	(1,3)	8	(0,5)	12	(0,7)	15	(0,9)	35	(1,4)	30	(1,1)
	Canadá	25	(1,2)	16	(1,3)	37	(1,6)	18	(1,7)	5	(0,9)	5	(0,4)	9	(0,6)	26	(1,0)	33	(1,2)	26	(1,0)
	Corea	62	(1,7)	11	(1,0)	20	(1,5)	6	(1,1)	1	(0,5)	14	(0,8)	8	(0,7)	29	(1,4)	34	(1,5)	15	(1,2)
	Dinamarca	10	(1,0)	17	(1,3)	35	(1,9)	26	(1,9)	13	(1,6)	2	(0,3)	7	(0,5)	24	(1,2)	37	(1,3)	30	(1,3)
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	36	(2,7)	17	(2,1)	32	(2,4)	13	(2,1)	3	(0,9)	5	(0,4)	9	(1,1)	29	(1,6)	36	(1,7)	21	(1,5)
	Estonia	32	(1,5)	19	(1,3)	25	(1,8)	19	(1,8)	6	(1,0)	14	(0,7)	22	(0,7)	21	(0,9)	27	(0,9)	16	(0,9)
	Finlandia	18	(1,8)	23	(1,8)	29	(2,0)	22	(2,3)	9	(1,5)	3	(0,4)	15	(0,8)	22	(1,2)	31	(1,2)	29	(1,2)
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	34	(1,5)	29	(1,5)	24	(1,7)	11	(1,2)	1	(0,5)	6	(0,5)	22	(1,3)	20	(1,6)	34	(1,5)	18	(1,3)
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	44	(2,6)	20	(2,0)	18	(2,1)	10	(2,0)	8	(1,6)	12	(0,8)	21	(1,4)	23	(1,4)	20	(1,3)	24	(1,2)
	Noruega	6	(0,9)	17	(1,4)	30	(2,0)	32	(2,0)	15	(1,7)	1	(0,3)	8	(0,7)	21	(1,4)	38	(1,7)	32	(1,2)
	Países Bajos	11	(0,9)	10	(0,9)	33	(1,7)	34	(1,8)	13	(1,2)	1	(0,3)	4	(0,6)	17	(1,1)	40	(1,6)	38	(1,6)
	Polonia	65	(2,4)	17	(1,9)	11	(1,7)	5	(1,4)	2	(1,0)	26	(0,9)	31	(1,0)	21	(1,1)	14	(0,9)	7	(0,8)
	República Checa	39	(4,0)	22	(2,9)	15	(2,5)	16	(3,3)	8	(2,1)	10	(0,7)	15	(1,2)	19	(1,4)	31	(1,6)	24	(1,4)
	República Eslovaca	72	(1,9)	10	(1,3)	8	(1,4)	8	(1,4)	2	(0,7)	22	(0,8)	16	(0,7)	13	(0,8)	30	(1,2)	19	(1,2)
	Suecia	6	(1,1)	15	(1,7)	42	(2,6)	27	(2,6)	10	(1,7)	1	(0,3)	6	(0,6)	18	(1,1)	37	(1,3)	38	(1,4)
	Entidades subnacionales																				
	Flandes (Bélgica)	29	(1,6)	10	(1,1)	35	(1,9)	20	(1,9)	5	(1,2)	8	(0,6)	6	(0,5)	26	(1,1)	36	(1,2)	23	(1,3)
	Inglaterra (RU)	13	(1,2)	9	(1,1)	38	(2,0)	30	(2,0)	10	(1,2)	3	(0,5)	5	(0,8)	24	(1,7)	37	(2,0)	30	(1,7)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	13	(1,1)	9	(1,0)	38	(1,9)	30	(1,9)	10	(1,1)	3	(0,5)	5	(0,7)	24	(1,6)	37	(1,9)	30	(1,6)
	Irlanda del Norte (RU)	28	(1,8)	6	(0,8)	36	(2,7)	25	(2,5)	6	(1,1)	7	(0,9)	2	(0,5)	27	(2,2)	40	(2,3)	24	(2,1)
	Media OCDE	30	(0,4)	17	(0,4)	27	(0,5)	19	(0,5)	7	(0,3)	8	(0,1)	13	(0,2)	21	(0,3)	32	(0,3)	25	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	45	(7,5)	c	c	22	(5,5)	18	(4,8)	13	(3,3)	39	(3,2)	13	(1,8)	15	(2,6)	17	(1,9)	16	(3,1)

Notas: Los datos de nivel educativo alcanzado se basan en la CINE 97. Las columnas que muestran datos de población total sin desglosar por el nivel de educación están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284780

Tabla A1.6a. [2/2] Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por nivel educativo alcanzado (2012)

		Terciaria									
		Grupo 0 (sin experiencia con ordenadores)		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)		Grupo 2 (no aprobó el nivel de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	**Entidades nacionales**										
	Alemania	2	(0,5)	4	(0,5)	11	(1,1)	29	(1,5)	53	(1,6)
	Australia	1	(0,2)	7	(0,7)	10	(0,9)	26	(1,2)	56	(1,4)
	Austria	1	(0,4)	7	(0,8)	9	(1,2)	33	(2,0)	50	(2,2)
	Canadá	1	(0,1)	4	(0,3)	17	(0,7)	31	(1,0)	47	(1,0)
	Corea	1	(0,2)	2	(0,3)	14	(1,0)	39	(1,6)	44	(1,6)
	Dinamarca	c	c	3	(0,3)	11	(0,6)	31	(1,1)	55	(1,2)
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	1	(0,2)	2	(0,3)	11	(1,2)	35	(1,6)	51	(1,8)
	Estonia	3	(0,3)	14	(0,8)	15	(0,9)	33	(1,0)	35	(1,3)
	Finlandia	c	c	4	(0,4)	10	(0,7)	29	(1,1)	57	(1,1)
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	1	(0,2)	9	(0,6)	11	(1,0)	35	(1,6)	45	(1,5)
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	3	(0,4)	12	(0,9)	15	(1,1)	22	(1,2)	49	(1,3)
	Noruega	c	c	2	(0,4)	10	(0,8)	28	(1,5)	59	(1,6)
	Países Bajos	0	(0,2)	2	(0,4)	7	(0,9)	27	(1,4)	64	(1,6)
	Polonia	1	(0,3)	19	(1,2)	16	(1,2)	27	(1,8)	37	(1,9)
	República Checa	0	(0,2)	6	(1,4)	7	(1,4)	27	(3,5)	60	(3,2)
	República Eslovaca	1	(0,3)	9	(1,1)	9	(1,2)	33	(2,2)	48	(2,4)
	Suecia	c	c	3	(0,4)	9	(0,8)	26	(1,5)	62	(1,3)
	Entidades subnacionales										
	Flandes (Bélgica)	1	(0,2)	3	(0,4)	10	(0,9)	32	(1,3)	55	(1,4)
	Inglaterra (RU)	1	(0,3)	3	(0,5)	11	(1,1)	32	(1,6)	53	(1,7)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	1	(0,3)	3	(0,5)	12	(1,0)	32	(1,6)	53	(1,6)
	Irlanda del Norte (RU)	1	(0,4)	1	(0,2)	12	(1,8)	38	(1,9)	48	(2,4)
	Media OCDE	1	(0,1)	6	(0,2)	11	(0,2)	30	(0,4)	52	(0,4)
Países asociados	Federación Rusa*	12	(1,5)	15	(2,4)	18	(2,4)	27	(1,7)	27	(2,5)

Notas: Los datos de nivel educativo alcanzado se basan en la CINE 97. Las columnas que muestran datos de población total sin desglosar por el nivel de educación están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

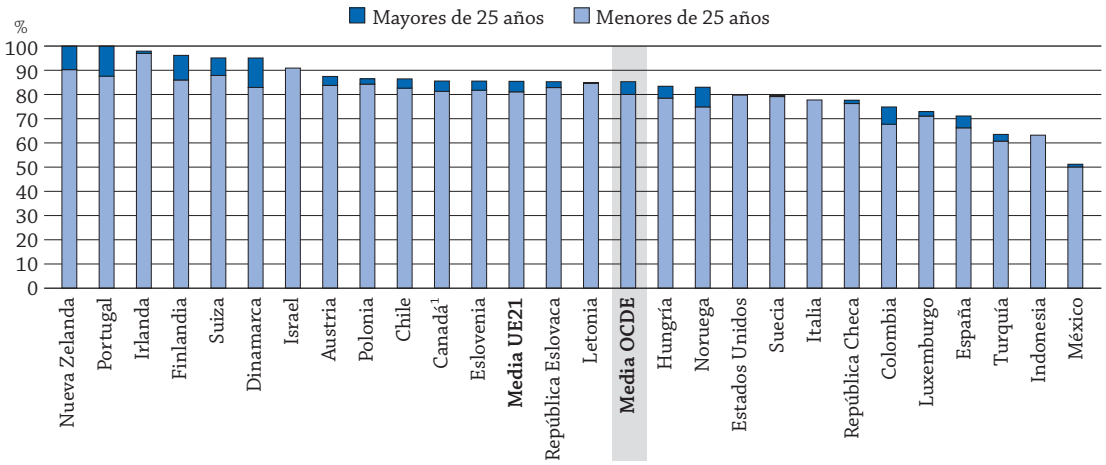
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284780

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES SE ESPERA QUE COMPLETEN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR?

- Según los modelos actuales, se estima que una media del 85 % de los jóvenes de los países de la OCDE de hoy completarán la educación secundaria superior a lo largo de su vida.
- Como media en los países de la OCDE, se espera que aproximadamente el 47 % de los hombres y el 44 % de las mujeres se gradúen en un programa de educación secundaria superior de formación profesional a lo largo de su vida.
- Entre los que se han graduado en un programa de educación secundaria superior de orientación general o académica, el 97 % lo hicieron antes de cumplir los 25 años.

Gráfico A2.1. Tasas de graduación en educación secundaria superior (2013)



1. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de graduación por primera vez en educación secundaria superior.

Fuente: OCDE. Tablas A2.1 y A2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283420

Contexto

La educación secundaria superior, que consolida las competencias básicas y el conocimiento de los estudiantes a través de un itinerario académico o de formación profesional, tiene por objetivo preparar a los estudiantes para que pasen a niveles más avanzados de educación o entren en el mercado laboral y se conviertan en ciudadanos comprometidos. En muchos países, este nivel educativo no es obligatorio y puede durar de dos a cinco años. Lo que resulta crucial, sin embargo, es proporcionar una educación de alta calidad que responda a las necesidades de la sociedad y de la economía.

Graduarse en educación secundaria superior ha pasado a ser cada vez más importante en todos los países, dado que las competencias necesarias en el mercado laboral se basan cada vez más en el conocimiento, y a los trabajadores se les exige progresivamente que se adapten a las incertidumbres de una economía global que cambia con rapidez. Sin embargo, pese a que las tasas de graduación dan cuenta del alcance del éxito de los sistemas educativos en la preparación de los estudiantes para que afronten los requisitos mínimos del mercado laboral, no indican cuál es la calidad de los resultados educativos.

Uno de los retos que deben afrontar los sistemas educativos de muchos países de la OCDE es el desinterés de los estudiantes y su consiguiente abandono de los estudios, que les lleva a dejar el centro escolar sin una cualificación de secundaria superior. Estos jóvenes suelen afrontar serias dificultades para entrar –y permanecer– en el mercado de trabajo. Dejar el centro escolar pronto es un problema tanto para las personas como para la sociedad. Los responsables de adopción de políticas están examinando el modo de reducir el número de jóvenes que abandonan el centro escolar prematuramente, es decir, que no completan la educación secundaria superior. La comparación de cifras internacionales sobre el número de estudiantes que completan con éxito los programas de secundaria superior –lo que

también implica conocer el número de los que no los completan– puede ayudar en los esfuerzos que se realizan para tal fin.

Otros resultados

- En 21 de los 25 países de la ODCE con datos disponibles, más del 75 % de los jóvenes se gradúan en educación secundaria superior. En nueve países, la tasa de graduación por primera vez supera el 90 %.
- Como media en los países de la OCDE, el 83 % de los estudiantes que se gradúan en un programa de educación secundaria superior de formación profesional tienen menos de 25 años y el 46 % son mujeres.
- La mayoría de los hombres jóvenes que cursan educación secundaria superior de formación profesional estudian programas relacionados con ingeniería, producción industrial y construcción, mientras que en el resto de los ámbitos de estudio son mayoría las mujeres.
- Se estima que aproximadamente el 13 % de los jóvenes se graduarán en un programa de educación postsecundaria no terciaria de formación profesional; el 54 % de ellos serán mujeres.

Tendencias

Si se analizan los países para los que se dispone de datos comparables de tendencias para los años 2005 y 2013, la tasa de graduación por primera vez en el nivel de educación secundaria superior aumentó del 80 % al 85 %. El incremento fue llamativo en varios países europeos, como Polonia (del 41 % al 86 %) y Portugal (del 54 % al 100 %). Por el contrario, en algunos países las tasas de graduación sufrieron descensos durante el periodo, como en Noruega, donde cayeron del 90 % en 2005 al 83 % en 2013.

Las tasas de graduación en programas de educación secundaria superior de orientación general aumentaron ligeramente, en promedio, pasando del 49 % en 2005 al 52 % en 2013, mientras que las correspondientes a los programas de formación profesional se incrementaron del 43 % al 46 %. Algunos países desarrollaron sistemas de formación profesional que crecieron con fuerza durante el periodo. Las tasas de graduación en programas de formación profesional de Nueva Zelanda y Portugal, por ejemplo, registraron un incremento de más de 40 puntos porcentuales.

La prevalencia de la educación postsecundaria no terciaria de formación profesional se mantuvo constante durante el mismo periodo, con tasas de graduación próximas al 10-12 %. En Australia, las tasas de graduación en educación postsecundaria no terciaria de formación profesional subieron 23 puntos porcentuales, por lo que en la actualidad se estima que el 41 % de los estudiantes del país se graduarán en un programa de este tipo.

Nota

Las tasas de graduación representan el porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad determinada que se espera que se gradúen en algún momento de su vida. Esta estimación se basa en el número de graduados de 2013 y en la distribución de edad de este grupo. Las tasas de graduación se basan tanto en la población como en el modelo actual de graduación y, por tanto, son sensibles a cualquier cambio del sistema educativo, como la introducción de nuevos programas y los cambios de su duración. Las tasas de graduación pueden ser muy elevadas –incluso superiores al 100 %– en un periodo en el que un número inesperado de personas vuelvan al centro escolar.

Cuando no se dispone de datos desglosados por edades, se calcula la tasa bruta de graduación. Esta indica el número total de graduados dividido por la cohorte media de la población en la edad habitual de graduación, según los datos facilitados por el país.

En este indicador, la edad es normalmente la que tienen los estudiantes al comienzo del año natural. Por eso, es posible que, al graduarse al final del curso escolar, tengan un año más de la edad indicada. Se consideran los 25 años como la edad superior límite para completar la educación secundaria. En los países de la OCDE, más del 90 % de quienes se graduaron por primera vez en programas de secundaria superior en 2013 eran más jóvenes de 25 años. Las personas que se gradúan en este nivel a la edad de 25 años o más se suelen matricular en programas de segunda oportunidad.

A2

Análisis

Graduación en programas de secundaria superior

Una instantánea de las tasas de graduación en secundaria superior

Según las estimaciones actuales, el 85 % de los habitantes de los países de la OCDE completarán programas de educación secundaria superior a lo largo de su vida (Tabla A2.1). Se considera que completar la educación secundaria superior es una credencial mínima para acceder con éxito al mercado laboral y necesaria para cursar la educación superior. Los costes de no completar este nivel educativo a tiempo –tanto para los individuos como para la sociedad– pueden ser considerables (véanse Indicadores A6 y A7).

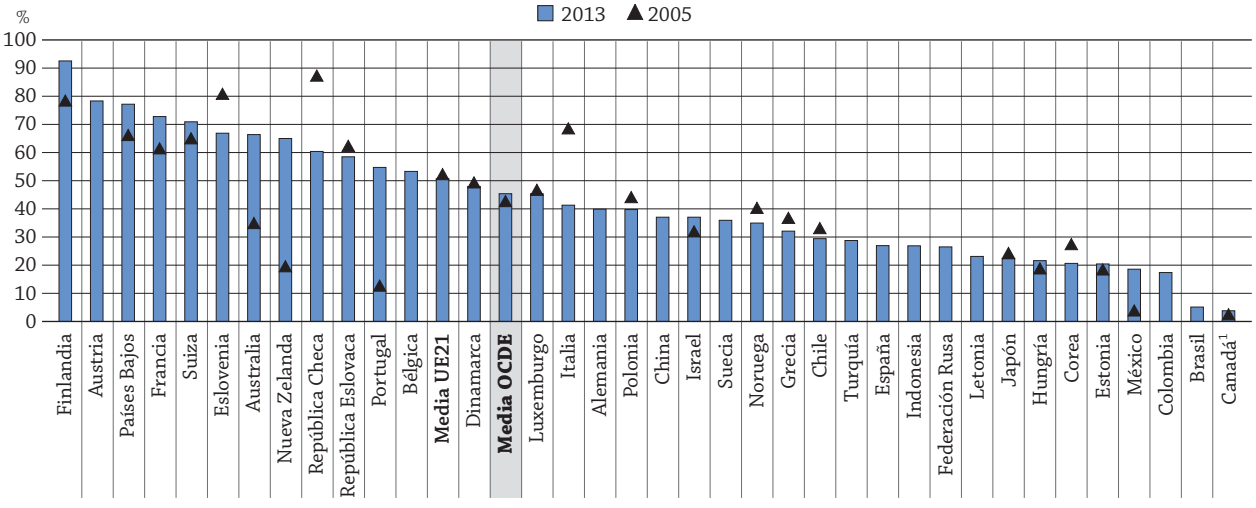
Las tasas de graduación dan una indicación del éxito de las iniciativas gubernamentales en el aumento del número de personas que se gradúan en educación secundaria superior. Las grandes diferencias en las tasas de graduación entre los países reflejan la variedad de sistemas y programas ofertados.

En nueve de los países con datos disponibles se espera que más del 90 % de la población se gradúe en enseñanza secundaria superior a lo largo de su vida, pero en el caso de México se estima que solo lo harán el 50 % de los jóvenes (Tabla A2.1). En todos los países, las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de completar la educación secundaria superior. Las mayores diferencias por sexo se detectan en Eslovenia, donde se estima que el 95 % de las mujeres jóvenes se graduarán al menos una vez en programas de educación secundaria superior, mientras que solo el 76 % de los hombres jóvenes lo conseguirán.

Las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de graduarse en programas de orientación general en todos los países, mientras que los hombres tienen más probabilidades de graduarse en programas de formación profesional en 26 de los 35 países con datos disponibles. La formación profesional (FP) constituye un elemento fundamental de la educación secundaria superior en muchos países de la OCDE y puede desempeñar un papel esencial en preparar a los jóvenes para el trabajo, desarrollar las competencias de los adultos y responder a las necesidades del mercado laboral (véase Indicador A1). Sin embargo, en algunos países la FP se ha desatendido y marginado en el debate sobre las políticas educativas, a menudo ensombrecida por la mayor atención prestada a la educación académica de orientación general. No obstante, un número cada vez mayor de países reconocen la importante contribución de una buena formación profesional inicial a la mejora de la competitividad de las economías. Este es uno de los motivos del incremento de las tasas de graduación en programas de educación secundaria superior de formación profesional que se aprecia entre 2005 y 2013.

En los países de la OCDE, se espera que una media del 46 % de los jóvenes se gradúen en un programa de este tipo. En Finlandia, muchos graduados acceden al mercado laboral inmediatamente después de finalizar su educación se-

Gráfico A2.2. Tendencias de las tasas de graduación en programas de educación secundaria superior de formación profesional (2005 y 2013)



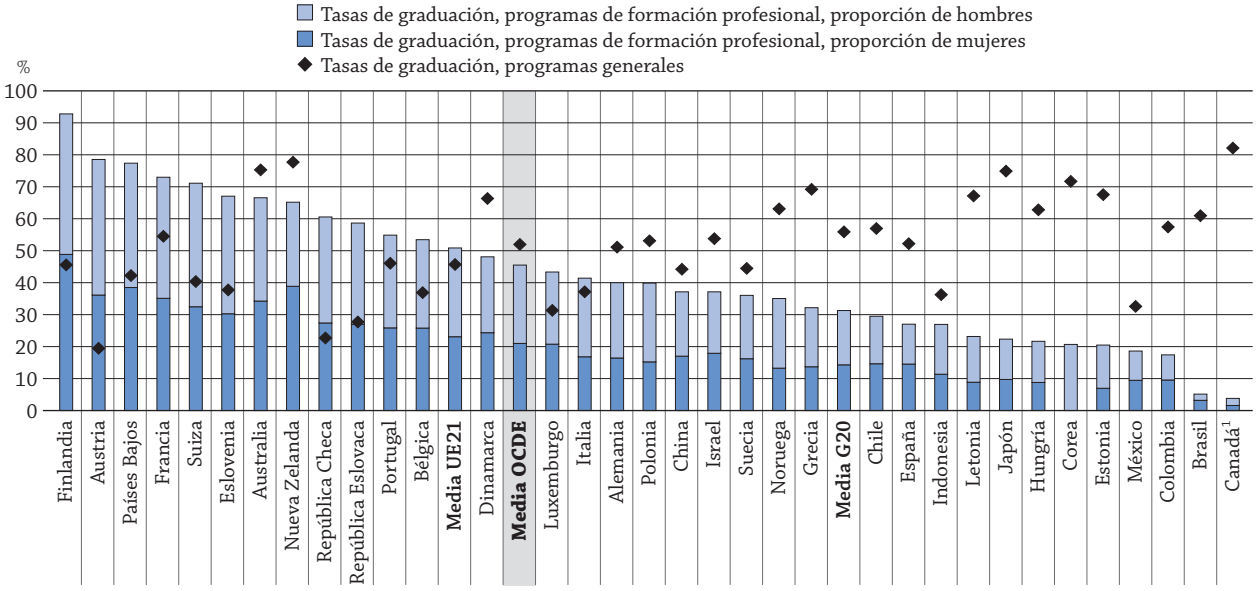
1. Año de referencia 2012 en lugar de 2013.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de graduación en educación secundaria superior de formación profesional en 2013.

Fuente: OCDE. Tabla A2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283430

Gráfico A2.3. Tasas de graduación en educación secundaria superior, por orientación del programa y sexo (2013)



1. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de graduación en educación secundaria superior de formación profesional en 2013.

Fuente: OCDE. Tabla A2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283443

cundaria superior de formación profesional. Se estima que aproximadamente el 93 % de los jóvenes finlandeses obtendrán un grado de formación profesional a lo largo de su vida. En cambio, esa cifra se reduce al 5 % o un porcentaje inferior entre los jóvenes de Brasil y Canadá.

Aunque muchos países han desarrollado amplios programas de educación secundaria de formación profesional, en otros la mayoría de los estudiantes se decantan por programas de orientación general. Como puede observarse en el Gráfico A2.3, se estima que un elevado porcentaje de los estudiantes de Austria, Finlandia y Países Bajos se graduarán en un programa de educación secundaria superior de formación profesional. En cambio, en Canadá, la proporción es considerablemente inferior. Los programas de formación profesional canadienses se ofrecen con frecuencia dentro del sistema de educación postsecundaria y la formación profesional en el nivel de secundaria se concibe fundamentalmente como un programa de segunda oportunidad para estudiantes de mayor edad. De hecho, el 65 % de los graduados en programas de educación secundaria superior de formación profesional en Canadá son mayores de 25 años (Tabla A2.2).

No obstante, las tasas de graduación no implican que todos los graduados deseen conseguir un título de terciaria o pasar al mercado laboral inmediatamente. De hecho, el número de graduados que cierran ciclo sin conseguir un empleo ni continuar la educación o formación (NI-NI) ha ido en aumento en todos los países de la OCDE (véase Indicador C5). Por esta razón, es importante contar con programas de secundaria superior de alta calidad que proporcionen a las personas la adecuada combinación de oportunidades de orientación y educación, con el fin de garantizar que, una vez que los estudiantes se hayan graduado, no se encuentren en un callejón sin salida.

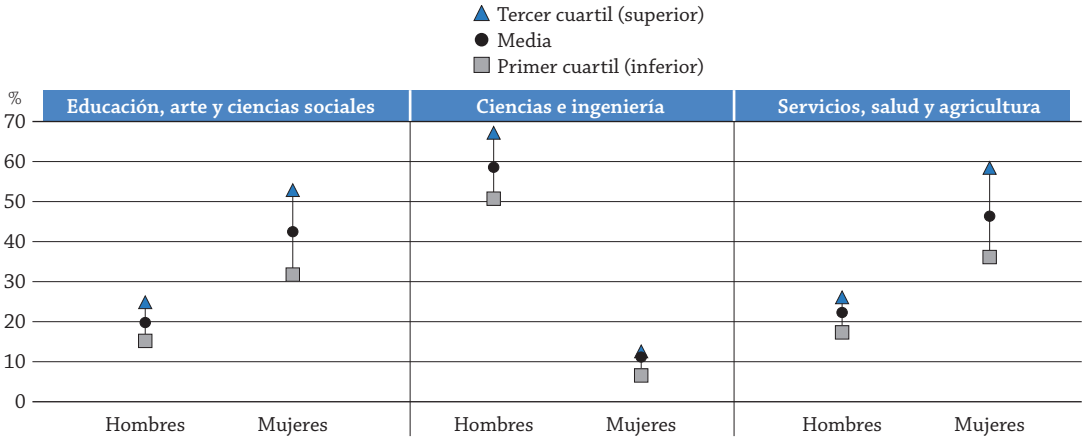
Perfil de los graduados en secundaria superior

Las tasas de graduación varían también en función de la edad de los estudiantes. La edad de los estudiantes en la fecha de graduación puede guardar relación con los cambios en el sistema educativo, como ocurre, por ejemplo, cuando se ofrecen oportunidades para completar la educación secundaria superior en un momento de la vida posterior o se modifica la duración de los programas generales y de formación profesional. Como media, el 97 % de los estudiantes que se gradúan en programas de secundaria superior de orientación general son menores de 25 años, aunque en Portugal los que no han cumplido los 25 años representan el 80 % del total.

La proporción de estudiantes de más edad es considerablemente más elevada en los programas de formación profesional. En promedio, solo el 83 % de los graduados son menores de 25 años. En Australia, Canadá y Nueva Zelanda, más del 50 % de los graduados tienen 25 años o más.

A2

Gráfico A2.4. Porcentaje de graduados en programas de educación secundaria superior de formación profesional en países de la OCDE, por ámbito de estudio y sexo (2013)



Fuente: Base de datos de la OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283458

La mayoría de los graduados en programas de formación profesional obtienen un título en ciencias e ingeniería (37 %) y en educación, humanidades y ciencias sociales (30 %). En dos países, Dinamarca (29 %) y Países Bajos (27 %), la rama con mayor porcentaje de graduados es la de salud y servicios sociales. Las diferencias de sexo también son patentes en la elección del ámbito de estudio de los jóvenes en la formación profesional. Estas diferencias pueden atribuirse a las percepciones tradicionales de los roles e identidades de género, así como a los valores culturales que se asocian a veces con ámbitos de estudio concretos. Como media en los países de la OCDE, el 88 % de los graduados en programas de ciencias e ingeniería son hombres. Los países con mayores porcentajes de mujeres en esos programas son Brasil (38 %) y Colombia (39 %). En todo caso, las mujeres están sobrerrepresentadas en los demás ámbitos de estudio (Tabla A2.2).

Como muestra el Gráfico A2.4, en la mayoría de los países el porcentaje de mujeres que cursan programas de ciencias e ingeniería es bajo: tan solo el 11 % del total de las que se gradúan en un programa de educación secundaria superior de formación profesional. En los ámbitos de estudio de los servicios, la salud y la agricultura, la diversidad por sexo es mayor. En una cuarta parte de los países, el 58 % o un porcentaje superior de las mujeres que se gradúan en programas de secundaria superior de formación profesional escogen esos ámbitos de estudio, mientras que en otra cuarta parte solo el 36 % de las mujeres se gradúan en ellos. Por lo demás, en la mayoría de los países las mujeres están infrarrepresentadas en ciencias e ingeniería. En las tres cuartas partes de los países, menos del 13 % de las mujeres graduadas han cursado estudios en estos ámbitos.

Formación profesional

La formación profesional (FP) se concibe fundamentalmente para ayudar a los estudiantes a adquirir las destrezas prácticas, los conocimientos y la comprensión necesarios para conseguir un empleo en una ocupación u oficio concreto. En el conjunto de países de la OCDE, se estima que el 46 % de los estudiantes se graduarán en un programa de formación profesional en el nivel educativo de secundaria superior. Sin embargo, la importancia de los sistemas de FP varía notablemente de unos países a otros. En algunos, la FP desempeña un papel fundamental en la educación inicial de los jóvenes, mientras que en otros la mayoría de los estudiantes cursa programas de educación general.

Los estudios de formación profesional pueden ofrecerse en programas mixtos desarrollados en el centro educativo y en el lugar de trabajo, impartiéndose un máximo del 75 % del currículo en el entorno escolar o mediante educación a distancia. Puede tratarse tanto de programas que combinen la formación en el centro educativo y en el lugar de trabajo en un mismo periodo de tiempo, como de programas que alternen periodos de asistencia a instituciones educativas y de participación en formación en el lugar de trabajo. Este tipo de «sistema dual» se da en Alemania, Austria, Dinamarca, Hungría, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suiza (OECD, 2015). Mediante el aprendizaje en el centro educativo, los estudiantes adquieren competencias que se valoran en el lugar de trabajo. El aprendizaje en el lugar de trabajo es también una forma de desarrollar asociaciones público-privadas y de permitir que los interlocutores sociales y los empresarios se impliquen en el diseño de programas de FP, con frecuencia mediante la definición de los marcos curriculares.

Además, los programas de FP de alta calidad suelen mostrar una gran eficacia en el desarrollo de competencias en personas que, sin ellos, carecerían de otras cualificaciones para acceder sin contratiempos al mercado laboral. Las tasas de empleo son más elevadas y las tasas de inactividad más bajas en los jóvenes que se han graduado en un programa de formación profesional que en aquellos que solo han completado un programa de secundaria superior de orientación general (véase Indicador A5). En cualquier caso, es importante garantizar que los graduados en programas de educación secundaria superior de FP tengan buenas oportunidades de empleo, ya que la FP puede resultar más cara que otros programas educativos (véase Indicador B1).

Una instantánea de las tasas de graduación en educación postsecundaria no terciaria

En los países de la OCDE se ofrecen distintos tipos de programas de postsecundaria no terciaria. Todos ellos están a caballo entre la educación secundaria superior y la postsecundaria, y pueden incluirse en uno u otro de esos dos niveles, dependiendo del país en cuestión. Aunque su contenido puede no ser significativamente más avanzado que el de los programas de secundaria superior, amplían el conocimiento de las personas que han completado ese nivel de estudios.

Las tasas de graduación por primera vez en educación postsecundaria no terciaria son más bajas que las de los programas de secundaria superior. Como media, se estima que un 13 % de los jóvenes de hoy en los países de la OCDE completarán programas de postsecundaria no terciaria de formación profesional a lo largo de su vida. La tasa de graduación por primera vez en las mujeres (15 %) es mayor que en los hombres (10 %). En la práctica totalidad de países, a excepción de Hungría, Luxemburgo, Portugal y República Eslovaca, las tasas de graduación por primera vez de las mujeres en el nivel postsecundario no terciario son superiores a las de los hombres. Las mayores tasas se observan en Australia (37 %) y Nueva Zelanda (29 %) (Tabla A2.1). Seis países no ofrecen este nivel educativo: Chile, Eslovenia, Indonesia, México, Reino Unido y Turquía.

Estos programas, que ofrecen habitualmente títulos de formación profesional, incluyen la formación de maestros de preescolar en Austria y la formación profesional en el sistema dual para quienes no han completado la educación secundaria superior general en Alemania. Se incluyen asimismo los aprendizajes diseñados para estudiantes que ya se han graduado en un programa de secundaria superior.

Perfil de los graduados de educación postsecundaria no terciaria en programas de formación profesional

27 de los 34 países de la OCDE y ocho de los diez países asociados ofrecen educación postsecundaria no terciaria de formación profesional. Algunos países que no ofrecen programas de este nivel (CINE 4) tienen elevadas tasas de graduación en programas de formación profesional en un nivel educativo inferior (CINE 3), como es el caso de Eslovenia (67 %) y de Suiza (71 %) (Tabla A2.1).

En comparación con la educación secundaria superior, la educación postsecundaria no terciaria es bastante popular en los estudiantes de mayor edad. Como media, el 41 % de los graduados son mayores de 30 años, lo que significa que interrumpieron con carácter temporal sus estudios después de graduarse en el nivel educativo inmediatamente inferior. En muchos países, estos programas se conciben como ofertas de segunda oportunidad para fomentar la reincorporación de personas adultas a la educación. En otros países, la mayoría de los graduados de programas postsecundarios no terciarios son jóvenes; por ejemplo, más del 90 % de los graduados tienen menos de 30 años en Bélgica (97 %) y Hungría (92 %).

El porcentaje de mujeres que se gradúan en estos programas de formación profesional postsecundaria no terciaria varía notablemente, desde el 73 % de Austria hasta el 24 % de Luxemburgo. Estas diferencias se deben en parte a los ámbitos de estudio que se ofrecen en este nivel educativo. En Austria, por ejemplo, el 62 % de los graduados cursan un grado en salud y servicios sociales, mientras que en Luxemburgo el 64 % estudian ingeniería, producción industrial y construcción.

Como media, la mayoría de los estudiantes se gradúan en programas de postsecundaria no terciaria de formación profesional en ciencias sociales, empresariales y derecho (23 %) o de ingeniería, producción industrial y construcción (21 %). Los ámbitos de estudio menos populares son la educación (5 %), las ciencias (4 %) y la agricultura (3 %). En algunos países, la educación postsecundaria no terciaria se centra en un único ámbito de estudio. Por ejemplo, en Dinamarca el 97 % de los estudiantes se gradúan en ciencias sociales, empresariales y derecho, mientras que en Países Bajos el 66 % se gradúan en ingeniería, producción industrial y construcción.

Definiciones

Los graduados en el periodo de referencia pueden ser graduados por primera vez o graduados que han repetido. El **graduado por primera vez** es el estudiante que ha conseguido la graduación por primera vez en un determinado

A2

nivel educativo en el periodo de referencia. Así pues, el estudiante que se gradúe varias veces a lo largo de los años se cuenta como graduado cada año, pero como graduado por primera vez solo en una ocasión.

Las **tasas brutas de graduación** representan el número total de graduados (de cualquier edad) en el nivel educativo especificado, dividido por la población en la edad habitual de graduación en ese nivel.

Las **tasas netas de graduación** representan el porcentaje estimado de un grupo de edad que completará la educación secundaria superior según los modelos de graduación actuales.

La **edad habitual o típica** es la que se tiene al comienzo del último curso escolar/académico del nivel educativo y el programa en que se obtiene el grado.

Metodología

Los datos se refieren al curso académico 2012-2013 y se basan en los datos recogidos por la UEO sobre estadísticas educativas administradas por la OCDE en 2014 (para más información, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

A menos que se indique lo contrario, las tasas de graduación se calculan como tasas netas (es decir, como la suma de las tasas de graduación de una edad específica). Se ofrecen las tasas brutas para los países que no pueden facilitar esos datos detallados. Para calcular las tasas brutas de graduación, los países identifican la edad a la que se produce la graduación de forma generalizada (véase Anexo 1). El número de graduados, independientemente de su edad, se divide por la población en la edad habitual de graduación. Sin embargo, en muchos países es difícil definir la edad habitual de graduación, porque los graduados están repartidos en un amplio abanico de edades.

Los graduados en programas de orientación CINE 3 y CINE 4 no se cuentan como graduados por primera vez, puesto que muchos estudiantes se gradúan en más de un programa de secundaria superior o de postsecundaria no terciaria. Por tanto, las tasas de graduación no pueden sumarse, ya que se contaría dos veces a algunas personas. Lo mismo ocurre con las tasas de graduación según la orientación del programa, es decir, según que sea general o de formación profesional. Además, las edades habituales de graduación no tienen por qué ser las mismas en los distintos tipos de programas (véase Anexo 1). Los programas de formación profesional incluyen tanto los desarrollados en el centro educativo como los que combinan la formación en el centro educativo y en el centro de trabajo que están reconocidos como parte del sistema educativo. No se incluyen ni la educación desarrollada completamente en el centro de trabajo ni los programas de formación que no estén supervisados por una autoridad educativa oficial.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Falch *et al.* (2010), «Completion and Dropout in Upper Secondary Education in Norway: Causes and Consequences», Centre for Economic Research at NTNU, Trondheim, octubre de 2010.

OECD (2015), «Focus on Vocational Education And Training (VET) programmes», *Education Indicators in Focus*, No. 33, OECD. http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en

OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en.

OECD (2012a), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* , OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

OECD (2012b), *Closing the Gender Gap: Act Now*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179370-en.

OECD (2010), *Learning for Jobs,* OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en.

Tablas del Indicador A2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284796

Tabla A2.1	Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2013)
Tabla A2.2	Perfil de los graduados en secundaria superior en programas generales y de formación profesional (2013)
Tabla A2.3	Perfil de los graduados en programas de postsecundaria no terciaria de formación profesional (2013)
Tabla A2.4	Tasas de graduación en secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005 y 2013)
WEB Tabla A2.5	Proporción de graduados en programas de educación secundaria superior de formación profesional, por ámbito de estudio y sexo (2013)

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

A2

Tabla A2.1. Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2013)

Suma de las tasas de graduación por edad específica, por sexo y orientación del programa

		Secundaria superior									Postsecundaria no terciaria					
		Tasas de graduación por primera vez			Tasas de graduación						Tasas de graduación por primera vez			Tasas de graduación		
		Todos los programas			Programas generales			Programas de formación profesional			Todos los programas			Programas de formación profesional		
		H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	m	m	m	51	46	57	40	46	34	24	19	29	21	16	26
	Australia	m	m	m	75	71	80	67	64	69	37	32	42	41	36	46
	Austria	87	87	88	19	16	24	79	82	75	9	5	13	10	5	14
	Bélgica	m	m	m	37	32	43	53	54	53	m	m	m	7	6	7
	Canadá[1]	86	83	89	82	79	86	4	4	3	m	m	m	m	m	m
	Chile	86	83	90	57	54	60	29	29	30	a	a	a	a	a	a
	Corea	92	93	92	72	71	72	21	21	20	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	95	90	100	66	60	73	48	47	49	1	1	1	1	1	1
	Eslovenia	86	76	95	38	29	47	67	72	61	a	a	a	a	a	a
	España	71	65	78	52	46	59	27	25	29	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	80	77	83	80[d]	77[d]	83[d]	x(4)	x(5)	x(6)	21	16	27	21	16	27
	Estonia	m	m	m	68	56	79	20	26	14	m	m	m	23	16	29
	Finlandia	96	93	100	46	38	53	93	86	99	7	6	8	8	6	9
	Francia	m	m	m	55	48	62	73	75	71	m	m	m	0	0	0
	Grecia	m	m	m	69	63	75	32	37	28	m	m	m	4	3	5
	Hungría	83	82	85	63	58	68	22	25	18	18	18	17	21	21	21
	Irlanda	98	97	99	m	m	m	a	a	a	m	m	m	15	21	8
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	91	86	96	54	49	59	37	38	37	m	m	m	a	a	a
	Italia	78	74	82	37	27	47	41	48	35	3	3	4	3	3	4
	Japón	97	96	98	75	71	78	22	25	20	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	73	69	77	31	28	35	43	44	43	2	3	1	2	3	1
	México	51	49	54	33	30	35	19	18	19	a	a	a	a	a	a
	Noruega	83	78	89	63	52	75	35	42	27	3	2	4	3	2	5
	Nueva Zelanda	100	96	100	78	74	82	65	52	78	29	23	34	33	26	40
	Países Bajos	m	m	m	42	39	46	77	77	78	m	m	m	0	0	0
	Polonia	86	82	91	53	41	66	40	48	31	16	9	24	16	9	24
	Portugal	100	98	100	46	40	52	55	58	52	5	6	4	5	6	4
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
	República Checa	78	77	79	23	18	28	61	65	56	25	19	32	9	8	10
	República Eslovaca	85	83	88	28	22	34	59	62	55	10	10	9	10	10	9
	Suecia	79	77	82	44	40	50	36	39	33	3	3	4	3	3	4
	Suiza	95	94	97	40	34	47	71	76	66	1	1	1	a	a	a
	Turquía	64	61	66	35	32	38	29	29	28	a	a	a	a	a	a
	Media OCDE	85	82	88	52	46	58	46	47	44	13	10	15	12	10	13
	Media UE21	85	82	89	46	39	53	51	53	48	10	9	12	9	8	10
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	61	51	71	5	4	7	m	m	m	7	6	8
	China	m	m	m	44	42	46	37	38	36	6	6	6	3	4	2
	Colombia	75	67	83	57	51	64	17	15	20	1	0	1	a	a	a
	Federación Rusa[2]	m	m	m	51	44	58	27	39	14	6	6	6	6	6	6
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	63	62	64	36	32	41	27	30	23	a	a	a	a	a	a
	Letonia	85	81	89	67	59	75	23	28	18	6	5	7	6	5	7
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	56	52	61	32	34	29	16	14	19	m	m	m

1. Año de referencia 2012.
2. La educación postsecundaria no terciaria incluye algunos graduados en secundaria superior.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284806

A2

Tabla A2.2. Perfil de los graduados en secundaria superior en programas generales y de formación profesional (2013)

		Programas generales		Programas de formación profesional									
						Proporción de graduados en programas de secundaria superior por ámbito de estudio				Proporción de mujeres graduadas en programas de secundaria superior por ámbito de estudio			
		Proporción de graduados menores de 25 años	Proporción de mujeres graduadas	Proporción de graduados menores de 25 años	Proporción de mujeres graduadas	Educación, humanidades y ciencias sociales	Ciencias e ingeniería	Salud y servicios sociales	Otros	Educación, humanidades y ciencias sociales	Ciencias e ingeniería	Salud y servicios sociales	Otros
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	100	54	m	41	38	37	9	17	63	9	78	44
OCDE	Australia	100	51	43	51	27	33	22	19	70	10	88	53
OCDE	Austria	99	59	89	46	33	37	3	28	69	11	82	61
OCDE	Bélgica	100	56	100	48	26	30	27	17	55	8	82	61
OCDE	Canadá[1]	97	51	35	42	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chile	94	52	99	50	42	36	5	17	71	16	84	58
OCDE	Corea	m	47	m	45	42	50	1	6	66	26	87	49
OCDE	Dinamarca	96	54	55	51	26	25	29	19	61	10	86	37
OCDE	Eslovenia	100	61	92	45	31	36	12	20	73	7	77	52
OCDE	España	98	55	61	54	47	21	19	13	65	7	80	50
OCDE	Estados Unidos	100[d]	51[d]	x(1)	x(2)	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Estonia	95	58	97	34	14	60	1	25	93	33	94	56
OCDE	Finlandia	99	57	55	53	22	33	18	27	67	16	86	63
OCDE	Francia	100	55	89	48	24	35	16	25	66	10	90	58
OCDE	Grecia	99	53	89	43	16	50	19	16	75	11	78	69
OCDE	Hungría	94	53	90	41	17	46	9	28	76	8	94	54
OCDE	Irlanda	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	100	53	100	48	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Italia	100	62	100	41	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Japón	m	51	m	44	32	41	6	21	64	11	85	58
OCDE	Luxemburgo	100	55	94	48	49	28	13	10	62	11	79	43
OCDE	México	98	54	98	51	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Noruega	97	58	63	38	8	48	21	24	79	7	88	43
OCDE	Nueva Zelanda	100	51	45	60	54	15	7	24	72	16	64	56
OCDE	Países Bajos	100	53	77	50	26	22	27	25	54	6	89	41
OCDE	Polonia	90	60	99	38	18	51	0	31	71	10	85	66
OCDE	Portugal	80	55	86	47	30	31	17	22	56	15	89	48
OCDE	Reino Unido	m	m	m	m	40	20	14	27	61	14	73	55
OCDE	República Checa	100	60	92	45	30	40	6	24	68	10	91	64
OCDE	República Eslovaca	99	60	96	46	29	36	7	28	69	9	82	60
OCDE	Suecia	100	54	100	45	23	39	16	22	70	9	75	62
OCDE	Suiza	97	57	90	46	37	37	13	14	62	12	90	50
OCDE	Turquía	94	53	98	47	21	54	17	8	59	22	90	56
	Media OCDE	97	55	83	46	30	37	13	21	68	12	84	54
	Media UE21	97	57	87	45	28	36	14	22	67	11	84	55
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	90	57	83	62	41	32	9	17	81	38	82	53
Países asociados	China	m	49	m	46	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	91	54	100	55	52	24	0	24	63	39	a	51
Países asociados	Federación Rusa	m	56	m	26	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	100	55	100	42	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Letonia	100	54	93	38	19	53	2	26	76	10	94	63
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	53	m	45	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La categoría «Otros» incluye agricultura, servicios y otros.

1. Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284810

A2

Tabla A2.3. Perfil de los graduados en programas de postsecundaria no terciaria de formación profesional (2013)

		Proporción de mujeres graduadas	Proporción de graduados menores de 30 años	Proporción de graduados por ámbito de estudio							
				Educación	Humanidades y arte	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	61	m	0	3	27	3	18	2	39	10
	Australia	56	37	19	4	37	3	10	2	17	8
	Austria	73	48	18	2	13	1	1	2	62	1
	Bélgica	53	97	0	7	12	1	22	2	34	22
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	61	31	0	0	97	1	0	0	3	0
	Eslovenia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	61	m	1	6	9	3	18	1	40	23
	Estonia	63	68	0	18	12	20	18	5	5	22
	Finlandia	58	10	2	2	51	0	25	2	5	13
	Francia	68	m	0	55	13	11	1	0	0	20
	Grecia	58	86	14	4	13	7	22	1	19	20
	Hungría	49	92	1	8	19	8	24	3	15	22
	Irlanda	28	57	0	9	13	5	34	18	11	10
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Italia	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	24	65	4	8	0	0	64	2	5	18
	México	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	70	41	0	14	37	0	1	2	34	11
	Nueva Zelanda	60	58	2	27	24	6	10	3	13	14
	Países Bajos	26	44	27	0	5	0	66	0	0	2
	Polonia	71	73	0	6	21	5	6	5	28	29
	Portugal	36	82	0	5	13	8	33	5	5	30
	Reino Unido	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	República Checa	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	45	69	6	1	15	0	20	2	14	42
	Suecia	58	51	7	3	24	7	20	4	23	12
	Suiza	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquía	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Media OCDE	54	59	5	9	23	4	21	3	19	17
	Media UE21	52	62	5	8	22	5	23	3	17	17
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	57	70	0	2	20	10	21	3	29	15
	China	27	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Federación Rusa[1]	50	m	0[d]	1[d]	6[d]	3[d]	47[d]	9[d]	0[d]	33[d]
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Letonia	59	78	0	2	11	1	18	6	24	38
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los datos de la educación postsecundaria no terciaria incluyen algunos graduados en secundaria superior.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284828

A2

Tabla A2.4. Tasas de graduación en secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005 y 2013)

Suma de las tasas de graduación por edad específica, por sexo y orientación del programa

		Secundaria superior						Postsecundaria no terciaria			
		Tasas de graduación por primera vez		Tasas de graduación				Tasas de graduación por primera vez		Tasas de graduación	
		Todos los programas		Programas generales		Programas de formación profesional		Todos los programas		Programas de formación profesional	
		2005	2013	2005	2013	2005	2013	2005	2013	2005	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	m	m	m	51	m	40	m	24	m	21
OCDE	Australia	m	m	m	75	35	67	m	37	18	41
OCDE	Austria	m	87	16	19	m	79	m	9	28	10
OCDE	Bélgica	m	m	m	37	m	53	m	5	m	7
OCDE	Canadá[1]	m	86	78	82	3	4	m	m	m	m
OCDE	Chile	81	86	48	57	33	29	a	a	a	a
OCDE	Corea	92	92	65	72	28	21	a	m	a	m
OCDE	Dinamarca	83	95	59	66	50	48	1	1	1	1
OCDE	Eslovenia	85	86	34	38	81	67	a	a	a	a
OCDE	España	69	71	m	52	m	27	a	m	a	m
OCDE	Estados Unidos	74	80	74[d]	80[d]	x(3)	x(4)	17	21	17	21
OCDE	Estonia	m	m	60	68	19	20	m	m	19	23
OCDE	Finlandia	94	96	52	46	79	93	6	7	6	8
OCDE	Francia	m	m	50	55	62	73	m	m	0	0
OCDE	Grecia	95	m	59	69	37	32	9	m	9	4
OCDE	Hungría	m	83	68	63	19	22	20	18	26	21
OCDE	Irlanda	92	98	m	m	a	a	14	m	14	15
OCDE	Islandia	79	m	56	m	53	m	8	m	8	m
OCDE	Israel	m	91	58	54	32	37	m	m	m	a
OCDE	Italia	85	78	31	37	69	41	6	3	6	3
OCDE	Japón	95	97	71	75	24	22	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	74	73	27	31	47	43	m	2	2	2
OCDE	México	40	51	36	33	4	19	a	a	a	a
OCDE	Noruega	90	83	62	63	40	35	5	3	2	3
OCDE	Nueva Zelanda	88	100	m	78	20	65	12	29	13	33
OCDE	Países Bajos	m	m	34	42	66	77	m	m	1	0
OCDE	Polonia	41	86	55	53	44	40	9	16	13	16
OCDE	Portugal	54	100	41	46	13	55	m	5	m	5
OCDE	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
OCDE	República Checa	100	78	28	23	88	61	m	25	m	9
OCDE	República Eslovaca	86	85	23	28	63	59	12	10	12	10
OCDE	Suecia	m	79	m	44	m	36	m	3	m	3
OCDE	Suiza	m	95	35	40	65	71	m	1	1	a
OCDE	Turquía	m	64	m	35	m	29	a	a	a	a
	Media OCDE	80	85	49	52	43	46	10	12	10	12
	Media UE21	80	85	42	46	52	51	10	10	11	9
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	m	m	m	61	m	5	m	m	m	7
Países asociados	China	m	m	m	44	m	37	m	6	m	3
Países asociados	Colombia	m	75	m	57	m	17	m	1	m	a
Países asociados	Federación Rusa[2]	m	m	m	51	m	27	m	6	m	6
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	63	m	36	m	27	m	a	m	a
Países asociados	Letonia	m	85	m	67	m	23	m	6	m	6
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	56	m	32	m	16	m	m

Nota: Las tasas de graduación de 2005 se han calculado utilizando edades habituales de 2013 si procedía.

1. Año de referencia 2012 en lugar de 2013.

2. La educación postsecundaria no terciaria incluye algunos graduados en secundaria superior.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

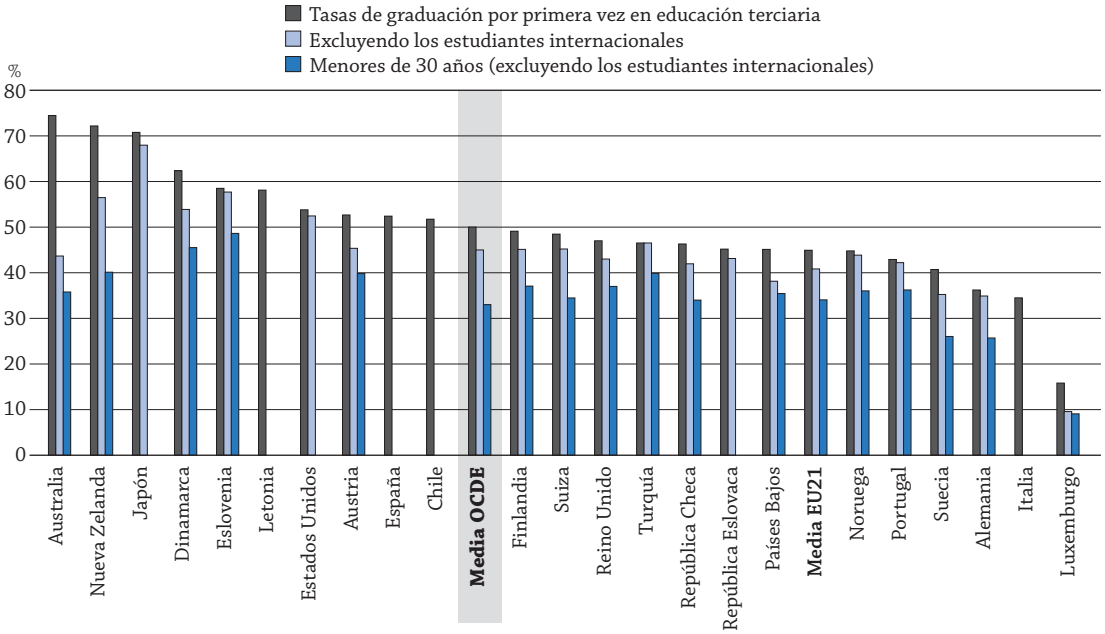
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284839

¿CUÁNTOS JÓVENES SE ESPERA QUE COMPLETEN LA EDUCACIÓN TERCIARIA Y QUÉ PERFIL PRESENTAN?

- Según los modelos actuales de graduación, se espera que una media del 35 % de los jóvenes de países de la OCDE se gradúen en educación terciaria al menos una vez antes de cumplir los 30 años.
- En 2013, las mujeres representaban más de la mitad de los graduados en educación terciaria, aunque todavía estaban infrarrepresentadas en los ámbitos de las ciencias y la ingeniería.
- Los graduados en los ámbitos de las ciencias y la ingeniería conjuntamente representan menos de una cuarta parte del total, pero suponen el 44 % de graduados en el nivel de doctorado.

Gráfico A3.1. Tasas de graduación por primera vez en educación terciaria (2013)



Nota: La falta de coincidencia entre la cobertura de los datos de población y los datos de graduados por primera vez significa que las tasas de graduación por primera vez pueden estar subestimadas en países que son exportadores netos de estudiantes y sobreestimadas en países que son importadores netos. La tasa de graduación por primera vez excluyendo a los estudiantes internacionales se ha ajustado para reflejar este aspecto.
1. Año de referencia 2012.
Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de graduación por primera vez en educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla A3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283460

Contexto

Las tasas de graduación en educación terciaria ilustran la capacidad que tiene un país para dotar de conocimientos y competencias especializados y avanzados a sus futuros trabajadores. En los países de la OCDE, las personas tienen sólidos incentivos para graduarse en educación terciaria: desde salarios más elevados hasta mejores perspectivas de empleo (véanse Indicadores A5, A6 y A7 para más información sobre estos temas). La estructura y el alcance de la educación terciaria varían de unos países a otros, y las tasas de graduación parecen estar influidas por la flexibilidad y la facilidad de acceso a los programas y por la demanda de mayores competencias en el mercado laboral.

En las últimas décadas, el acceso a la educación terciaria se ha ampliado notablemente, con la presencia de nuevos tipos de instituciones que ofrecen una gama de opciones más amplia y nuevas modalidades de prestación (OECD, 2014a). Al mismo tiempo, la población de estudiantes es cada vez más diversa tanto desde el punto de vista del sexo como de las trayectorias de estudio elegidas. Los estudiantes son cada vez más propensos a graduarse en educación terciaria fuera de su país.

Los responsables políticos estudian el modo de facilitar la transición de la educación terciaria al mercado laboral (OECD, 2015a). Entender los modelos de graduación actuales ayudaría a satisfacer las necesidades de los recién graduados, así como a prever su incorporación a la población activa.

Otros resultados

- Como media en los países de la OCDE, en 2013 la mayoría de los graduados por primera vez en educación terciaria (69 %) obtuvieron un título de grado, el 14 % un máster y el 18 % un título de educación terciaria de ciclo corto.
- Las titulaciones terciarias avanzadas atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de grado o equivalentes. En 2013, eran estudiantes internacionales aproximadamente el 27 % de quienes obtuvieron por primera vez un doctorado, el 18 % de los que completaron un máster o equivalente y el 7 % de quienes obtuvieron por primera vez un título de grado.
- En ese mismo año, uno de cada tres estudiantes que completaron la educación terciaria lo hizo en ciencias sociales, empresariales o derecho. Prácticamente en todos los países de la OCDE, la mayor parte de los graduados se inclinaban por estos ámbitos de estudio.

Nota

La tasa de graduación representa el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se espera que se gradúe a lo largo de su vida. Esta estimación se basa en la cifra total de graduados en 2013 y en la distribución de los graduados por grupos de edad. En consecuencia, las tasas de graduación se basan en el modelo actual de graduación y por ello son sensibles a cualquier cambio en los sistemas educativos, como la introducción de nuevos programas, o cualquier variación en la duración de estos, como las que han tenido lugar en muchos países de la UE como consecuencia de la aplicación del Proceso de Bolonia.

A3

Análisis

Tasas de graduación en educación terciaria

Gracias a la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), en la presente edición de *Panorama de la educación* se incluye información estadística sobre los graduados por primera vez. Se consideran graduados por primera vez en educación terciaria los estudiantes que obtienen una graduación terciaria por primera vez en su vida en un determinado país. Según los modelos actuales de graduación, cabe esperar que una media del 50 % de los jóvenes de los 22 países de la OCDE que disponen de datos comparables para 2013 se gradúen en educación terciaria al menos una vez a lo largo de su vida. Esta proporción oscila entre el 16 % de Luxemburgo, donde muchos ciudadanos se inclinan por estudiar en el extranjero, y el 70 % o más de Australia, Japón y Nueva Zelanda (Gráfico A3.1).

Tasas de graduación por niveles educativos

Se prevé que el número de jóvenes que obtendrán un título de grado será mayor que el de los que conseguirán cualquier otro título de educación terciaria. Como media en los países de la OCDE y según los modelos de graduación predominantes en 2013, se espera que el 36 % de los jóvenes de un determinado país completen un programa de grado a lo largo de su vida; el 17 %, un máster; el 11 %, un programa de educación terciaria de ciclo corto, y el 2 %, un programa de doctorado.

Aunque el título de grado continúa siendo el más habitual en educación terciaria en el conjunto de la OCDE, los países también están promoviendo en la actualidad otras titulaciones de educación terciaria. Así, algunos países, en un intento de mejorar la empleabilidad y la transición al mercado laboral, promueven los programas de educación terciaria de ciclo corto. La probabilidad de que una persona de Australia, Austria, Federación Rusa, Japón y Nueva Zelanda se gradúe en un programa de educación terciaria de ciclo corto a lo largo de su vida es del 25 % o más. Otra forma de fomentar la empleabilidad y facilitar la transición al mercado laboral es incentivar los programas profesionales en los niveles de grado y de máster.

También han aumentado en los últimos años las tasas de graduación en programas de doctorado. En todos los países que disponen de datos comparables, esas tasas aumentaron entre 2005 y 2013, salvo en Austria, Eslovenia y Finlandia, donde disminuyeron. Eslovenia, Reino Unido y Suiza presentan las tasas más elevadas de todos los países de la OCDE y, de mantenerse los modelos de 2013, se prevé que en ellos obtengan el doctorado al menos el 3 % de los jóvenes, incluidos los estudiantes internacionales (Tabla A3.1 y Tabla A3.6 disponible en Internet).

Tasas de graduación excluyendo a los estudiantes internacionales

En algunos países, una proporción importante de los graduados en educación terciaria son estudiantes internacionales. Se entiende por «estudiantes internacionales» los que han cruzado las fronteras expresamente con la intención de estudiar. Su influencia en las tasas de graduación estimadas es muy destacada, por diversas razones. Por definición, se consideran graduados por primera vez, independientemente de su educación previa en otros países (es decir, el estudiante internacional que se gradúe en un programa de segundo grado se considerará graduado por primera vez en su país de destino). En los países con una alta proporción de estudiantes internacionales, como Australia y Nueva Zelanda, las tasas de graduación se ven, pues, infladas. Si se excluye a este grupo, las tasas de graduados por primera vez en educación terciaria de Australia y Nueva Zelanda experimentaron un retroceso de 30 y 16 puntos porcentuales, respectivamente (Tabla A3.1).

Tasas de graduación de la población menor de 30 o 35 años

La tasa de graduados por primera vez en educación terciaria de la población menor de 30 años es indicativa del número de jóvenes que se espera que accedan al mercado laboral por primera vez con una titulación en ese nivel educativo. Como media en los 16 países que disponen de datos, se espera que el 35 % de los jóvenes (excluyendo los estudiantes internacionales) se gradúen en educación terciaria por primera vez antes de cumplir los 30 años de edad. Esta tasa oscila entre el 49 % de Eslovenia y el 9 % de Luxemburgo.

Por otra parte, en algunos sistemas se manejan rangos de edad de los estudiantes más amplios que en otros. En Finlandia, Israel, Nueva Zelanda, República Eslovaca y Suiza, las tasas de graduación en programas de grado o equivalentes se reducen al menos en 10 puntos porcentuales si se cuenta solo a los jóvenes menores de 30 años (excluyendo los estudiantes internacionales). La explicación podría estar en que los correspondientes sistemas educativos ofrecen una mayor flexibilidad en el acceso a los programas y la duración de los mismos, y en que resultan más adecuados para los estudiantes que se encuentran fuera del rango de edad de estudio típico. La existencia en Finlandia, Israel y Suiza de un servicio militar o civil obligatorio implica además un aumento de la duración de los estudios de educación terciaria (Tabla A3.1).

Perfil de los graduados en educación terciaria

Durante las dos últimas décadas, la educación terciaria en los países de la OCDE ha experimentado cambios significativos: la población de estudiantes es más internacional, se gradúan un mayor número de mujeres y, en algunos países, ha aumentado el número de estudiantes en los ámbitos de las ciencias y la ingeniería. Es probable que estos cambios reflejen la preocupación existente por la competitividad en la economía global y en el mercado laboral.

La mayoría de los graduados consiguen un título de grado o equivalente

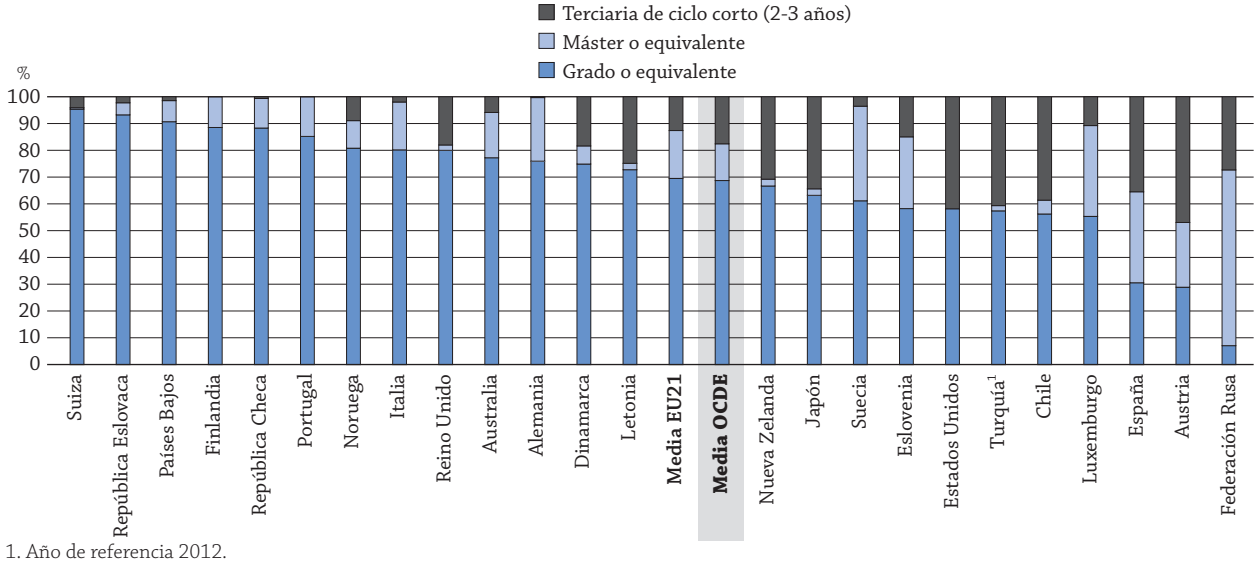
Los nuevos datos sobre graduados por primera vez en educación terciaria permiten hacer una descripción más precisa de la entrada de los jóvenes graduados en el mercado laboral. Además facilitan la comparación entre países, al prescindir de las vías de estudio de educación terciaria específicas de cada sistema.

En 2013, la mayoría de los graduados por primera vez en educación terciaria obtuvieron el título de grado. De hecho, como media en los países de la OCDE, obtuvieron este título el 69 % de esos graduados, completaron un máster el 14 % y consiguieron un título de educación terciaria de ciclo corto el 18 % (Tabla A3.2).

Hay, no obstante, diferencias considerables entre países. En Austria, la proporción más importante de graduados por primera vez (47 %) fue la de los que siguieron programas de educación terciaria de ciclo corto, mientras que en España se registraron tasas similares en los tres niveles de educación terciaria: ciclo corto, título de grado o equivalente y máster o equivalente. Estas diferencias pueden deberse a la estructura del sistema de educación terciaria o bien a la promoción más intensa, en ciertos países, de determinados programas, como los de ciclo corto (Gráfico A3.2).

Por otra parte, la gran mayoría de los graduados por primera vez (como media, el 82 % en los países de la OCDE) tenían, en 2013, 30 años o menos de edad, aunque se dan importantes diferencias entre países. En Chile, Letonia, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza, tenían más de 30 años al menos el 25 % de los graduados, mientras que en Países Bajos solo el 8 % (Tabla A3.2).

Gráfico A3.2. Distribución de los graduados por primera vez, por nivel de educación (2013)



1. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de graduados por primera vez en titulaciones de grado o equivalente.

Fuente: OCDE. Tabla A3.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283475

Más de la mitad de todos los graduados por primera vez son mujeres

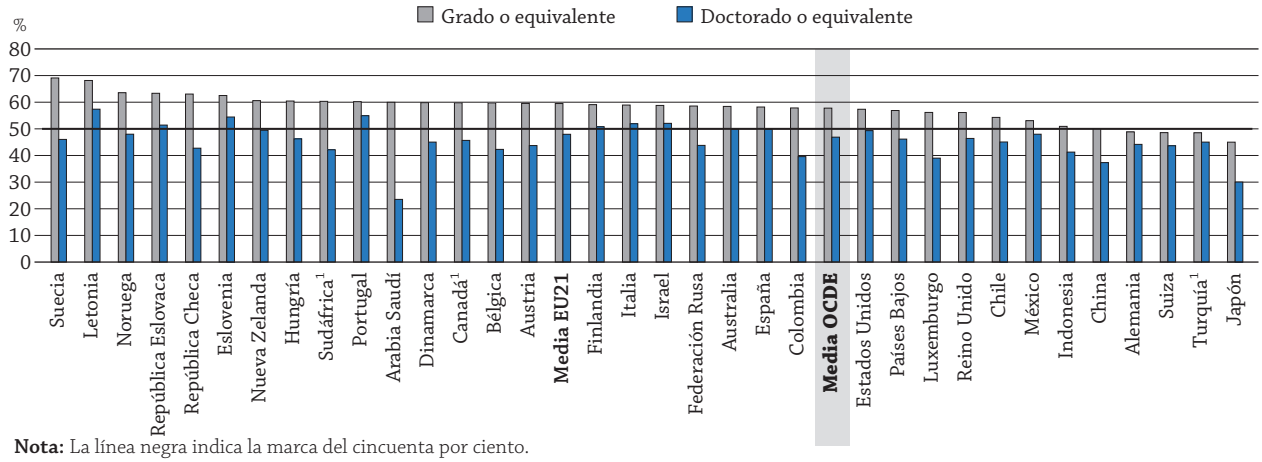
Dada la incidencia de la educación en la participación en el mercado laboral, la movilidad ocupacional y la calidad de vida, los responsables políticos y educadores insisten en la importancia de reducir las diferencias entre hombres y mujeres en las oportunidades y los resultados educativos. En 2013, una media del 57 % de los graduados por primera vez en educación terciaria en países de la OCDE eran mujeres, oscilando las cifras desde el 47 % de Turquía hasta el 69 % de Letonia (Tabla A3.2). Asimismo, eran mujeres más de la mitad de esos graduados en todos los niveles de educación terciaria, salvo en los programas de doctorado. Como media, el 58 % de los graduados por primera vez que obtuvieron un título de grado o equivalente eran mujeres, frente al 47 % en el caso de los programas de doctorado.

Las diferencias más importantes en las proporciones de mujeres que obtuvieron un título de grado o equivalente y las que completaron un programa de doctorado (20 puntos porcentuales o más) se observan en Arabia Saudí, República Checa y Suecia (Gráfico A3.3).

Por lo demás, aun cuando la mayoría de los graduados en educación terciaria en 2013 eran mujeres, los hombres seguían obteniendo mejores resultados en el mercado laboral. Como media, los hombres con este nivel educativo perciben salarios más altos y tienen unas tasas de empleo más elevadas que las mujeres (Indicadores A5 y A6).

Por otra parte, aunque las mujeres están sobrerrepresentadas en las cifras de graduados en educación terciaria, su presencia sigue siendo escasa en determinados ámbitos de estudio, como las ciencias y la ingeniería (véase la base de datos en Internet de *Panorama de la educación*). Estos resultados se explican en parte por las diferencias de actitudes y de aspiraciones existentes entre los hombres y las mujeres jóvenes. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE ha revelado sistemáticamente que las chicas de 15 años tienen unas expectativas profesionales más altas que los chicos, pero que, como media en los países de la OCDE, menos del 5 % se plantean una carrera en ingeniería o informática (OECD, 2015b).

Gráfico A3.3. Porcentaje de mujeres graduadas en los distintos niveles de educación terciaria (2013)



Nota: La línea negra indica la marca del cincuenta por ciento.
1. Año de referencia 2012.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de mujeres que se gradúan con titulaciones de grado o equivalente.
Fuente: OCDE. Tabla A3.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283486

Los estudiantes optan por estudiar en el extranjero, principalmente en el caso de las titulaciones avanzadas

La internacionalización de la educación terciaria ha sido más pronunciada en las titulaciones avanzadas, esto es, en los programas de máster y de doctorado. En 2013, tenían el carácter de estudiantes internacionales el 27 % de los graduados en programas de doctorado de los países de la OCDE, el 18 % de los graduados en programas de máster o equivalente y el 7 % de los que habían obtenido un título de grado. En Bélgica, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Suiza, eran estudiantes internacionales el 40 % o más de los graduados en programas de doctorado. En Luxemburgo lo eran ocho de cada 10. En Australia, los programas de máster atraen a un mayor número de estudiantes internacionales (57 %) que los de doctorado (36 %).

Para obtener más información sobre la internacionalización de la educación terciaria, véase el Capítulo C (Indicador C4) de esta publicación.

Las ciencias y la ingeniería son los ámbitos de estudio más populares en las titulaciones avanzadas de educación terciaria

La distribución de graduados por ámbitos de estudio está relacionada con la popularidad relativa de estos ámbitos en los estudiantes, el número relativo de plazas que ofrecen las universidades e instituciones equivalentes, y la estructura de titulaciones en las distintas disciplinas en cada país.

En 2013, uno de cada tres estudiantes que completaron la educación terciaria se graduó en ciencias sociales, empresariales o derecho. En todos los países de la OCDE salvo Corea, la mayor parte de los graduados se inclinaron por esos ámbitos de estudio. En Colombia, Federación Rusa, Luxemburgo, Sudáfrica y Turquía, las cifras correspondientes superaron el 45 %. Se sitúan a la zaga las ciencias y la ingeniería, con un 14 % de graduados en ingeniería, industria y construcción y un 9 % en ciencias (Tabla A3.3).

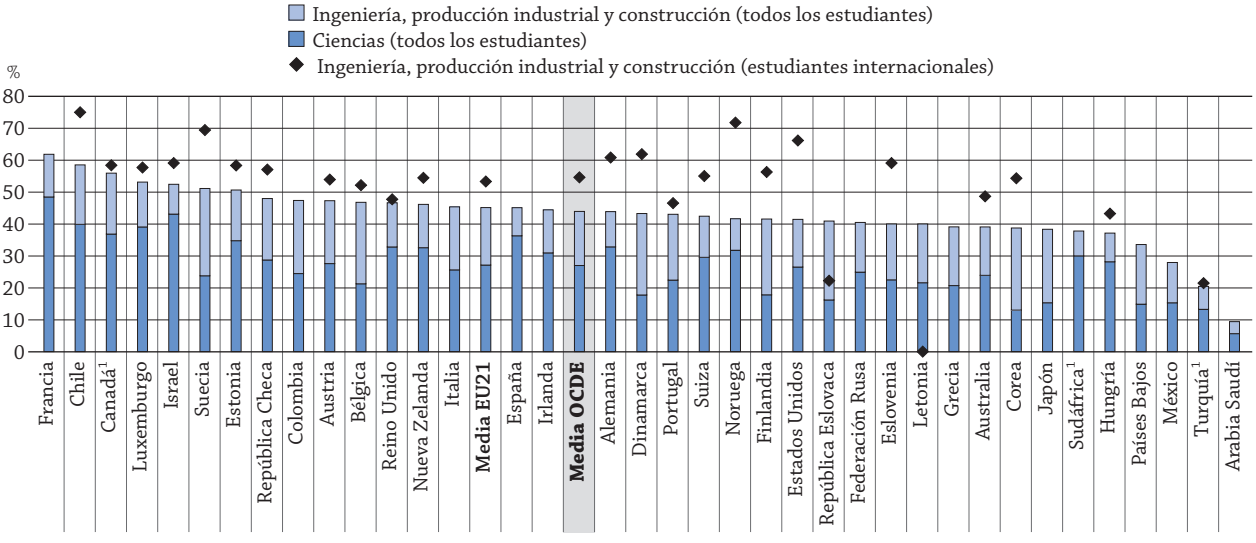
Muchos países buscan un mayor equilibrio en la distribución de los graduados en los distintos ámbitos de estudio. Por ejemplo, en Estados Unidos se han tomado medidas recientemente para aumentar en más de un millón el número de graduados en ciencias e ingeniería para 2022. Análogamente, la Unión Europea acaba de lanzar el programa «Ciencia con y para la Sociedad» para establecer una cooperación entre ciencia y sociedad, contratar nuevos talentos para la ciencia y vincular la excelencia científica con la responsabilidad y la conciencia social. Se pretende con él hacer la ciencia más atractiva, particularmente para los jóvenes, así como poner en marcha nuevas actividades de investigación e innovación en toda Europa.

Por lo demás, el número limitado de graduados en ciencias e ingeniería oculta grandes diferencias en los distintos títulos. En ciencias, cuanto más avanzada es la titulación, mayor es la proporción de estudiantes que la completan. Como media en los países de la OCDE, mientras que en 2013 se graduaron en ciencias un 5 % de los estudiantes que completaron un programa de educación terciaria de ciclo corto, un 8 % de los que obtuvieron un título de grado o equivalente y un 9 % de los que completaron un programa de máster o equivalente, la cifra fue superior al 27 % en el caso de los programas de doctorado. En Canadá, Chile y Francia, al menos el 55 % de los estudiantes de doctorado se graduaron en 2013 en ámbitos de ciencias o ingeniería (Tabla A3.5).

Este modelo se pone de manifiesto de forma todavía más clara en los estudiantes internacionales. Más de la mitad de los estudiantes internacionales que se doctoraron lo hicieron en ciencias o ingeniería (el 32 % en ciencias y el 23 % en ingeniería), frente a solo uno de cada cinco estudiantes internacionales que obtuvieron el grado o completaron un programa de educación terciaria de ciclo corto (Gráfico A3.4).

La popularidad de estos ámbitos en los programas de doctorado puede ser resultado de las políticas de fomento de la investigación académica en ellos. Un reciente trabajo de la OCDE ha puesto de manifiesto que, si bien la innovación se nutre de un amplio conjunto de competencias, en el ámbito de las ciencias la base de la innovación está constituida por la excelencia en investigación y que la competencia en investigación es fundamental para establecer una cooperación entre la comunidad científica, la comunidad empresarial y la sociedad. De ahí que el desarrollo de competencias en investigación mediante los programas de doctorado haya pasado a ser un objetivo importante de la política educativa de numerosos países (OECD, 2014b).

Gráfico A3.4. Porcentaje de estudiantes graduados en programas de ciencias e ingeniería con nivel de doctorado (2013)



1. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de graduados en ciencias e ingeniería con nivel de doctorado.

Fuente: OCDE. Tabla A3.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283490

A3

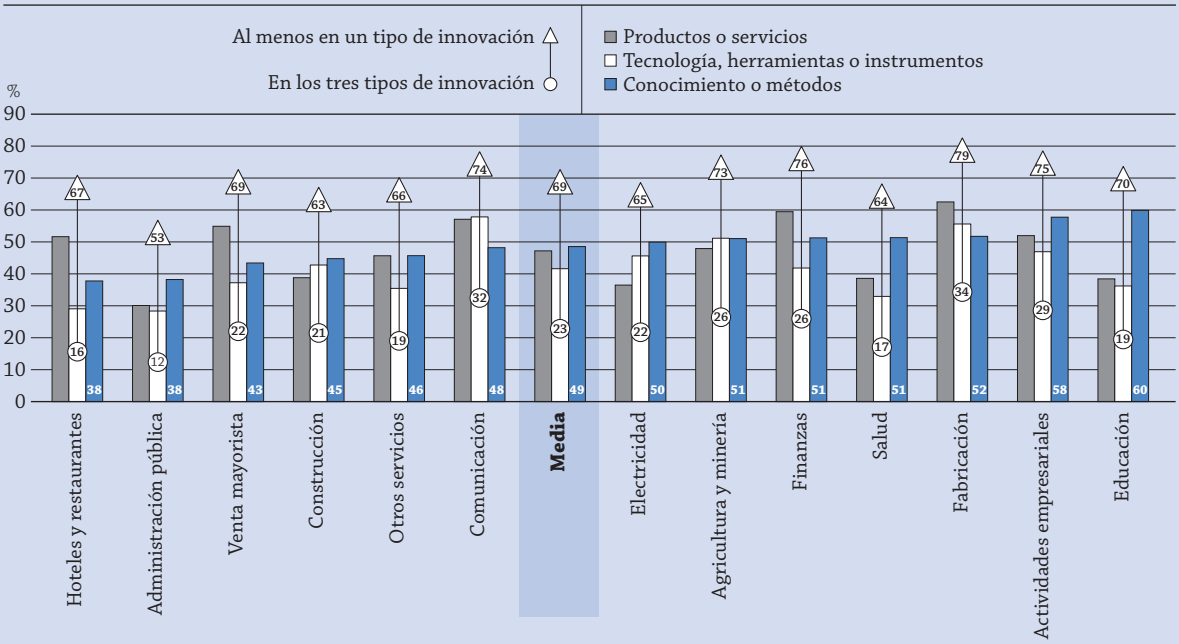
Cuadro A3.1. ¿Consideran innovador su lugar de trabajo los graduados en educación terciaria?

Resolver el modo de reflejar el valor añadido que aporta la innovación no resulta un problema sencillo ni nuevo. La Estrategia de Innovación de la OCDE reclama el uso de nuevas perspectivas en la medición de la innovación (OECD, 2010a, 2010b). En particular, reclama la adopción de medidas de innovación en el sector público, incluido el sector educativo. Los gráficos que siguen se han extraído de la publicación *Measuring Innovation in Education* (OECD, 2014), que responde a esa reclamación ofreciendo nuevas perspectivas a partir de los resultados de las encuestas REFLEX (2005) y HEGESCO (2008), realizadas con la participación de 19 países europeos. En esas encuestas se define la innovación como la introducción de «productos nuevos o considerablemente mejorados, procesos, organización o métodos de mercado». En las encuestas a graduados en educación terciaria cinco años después de completar sus estudios se les preguntó: «¿Cómo calificaría el nivel de innovación de su organización o lugar de trabajo?» en referencia a los tres tipos de innovación identificados en el Manual de Oslo (OECD, 1997): innovación en «productos o servicios», es decir: nuevos planes de estudio, libros de texto o recursos educativos; innovación en «tecnología, herramientas o instrumentos»: nuevos procesos para la prestación de sus servicios, como el uso de TIC en servicios de aprendizaje electrónico, nuevos sistemas de gestión del aprendizaje, nuevos cursos en línea, nuevas herramientas pedagógicas, tales como mapas, modelos de anatomía, laboratorios electrónicos, etc.; e innovación en «conocimiento o métodos», es decir: nuevas pedagogías, nuevos sistemas de gestión administrativa de las admisiones u otros trámites, uso de TIC para comunicarse con los estudiantes y los padres, etc. Las respuestas debían darse en una escala de 1 (innovación muy baja) a 5 (innovación muy alta), correspondiendo una «alta innovación» a los valores 4 o 5. Los indicadores que se presentan a continuación reflejan la innovación como un cambio significativo en las prácticas fundamentales.

Como media, más de dos de cada tres graduados en educación terciaria (69 %) de todos los sectores consideran su lugar de trabajo altamente innovador al menos en un tipo de innovación. Debe señalarse que aproximadamente la misma proporción (70 %) de los graduados en educación terciaria que trabajan en el sector educativo,

Gráfico A3.a. Profesionales en lugares de trabajo altamente innovadores, por sector y tipo de innovación

Porcentaje de graduados que consideran sus lugares de trabajo altamente innovadores, 2005 o 2008



Los datos están clasificados en orden ascendente del porcentaje de graduados que consideran sus lugares de trabajo altamente innovadores en conocimiento o métodos.

Fuente: Figuras 1.4, 1.6 y 1.8 procedentes de OECD (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283508

...

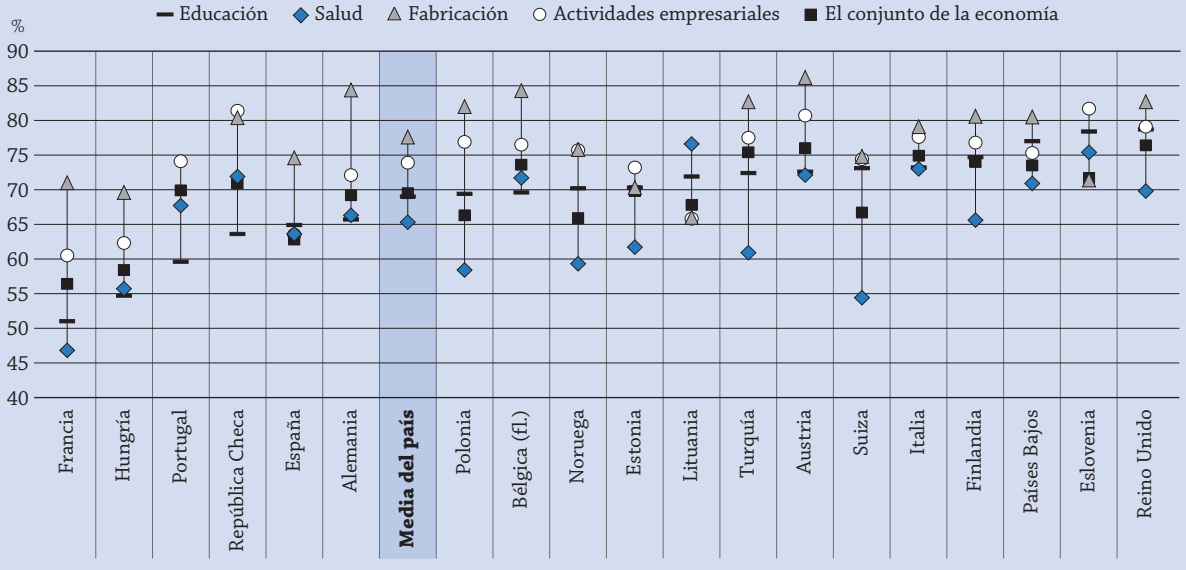
público o privado, consideran su lugar de trabajo altamente innovador al menos en un tipo de innovación. En contra de lo que se suele creer, el nivel de innovación en el sector educativo es bastante bueno, tanto en comparación con otros sectores como en términos absolutos. Consideran su lugar de trabajo altamente innovador en conocimiento o métodos en torno a un 60 % de los graduados en educación terciaria que trabajan en el sector educativo (frente al 49 % como media para el conjunto de los sectores); altamente innovador en productos o servicios el 38 % (frente al 47 % como media), y altamente innovador en tecnología, herramientas o instrumentos el 36 % (frente al 41 % como media). A la vista de estos resultados, el mayor nivel de innovación en el sector educativo se concentra en el conocimiento y los métodos de enseñanza (Gráfico A3.a).

La proporción más elevada de graduados que consideran su lugar de trabajo en el sector educativo altamente innovador al menos en un tipo de innovación se da en Eslovenia, Finlandia, Italia, Países Bajos y Reino Unido. No obstante, entre estos países hay diferencias si se atiende a la comparación entre sectores. En Finlandia, el sector educativo se considera tan innovador como los graduados de otros sectores consideran sus sectores respectivos. En Eslovenia, Países Bajos y Reino Unido se considera más innovador que en la media de los restantes sectores, y en Italia lo contrario. La desviación estándar varía entre ellos de forma significativa. Es más pequeña en Eslovenia, Italia y Países Bajos.

Por el contrario, la proporción más baja de graduados que consideran el sector educativo altamente innovador al menos en un tipo de innovación se da en Francia, Hungría, Portugal y República Checa. En los cuatro países, los graduados que trabajan en el sector educativo consideran su propio sector menos innovador que los que trabajan en otros sectores de la economía. En Portugal y República Checa, la proporción de graduados que consideran el sector educativo altamente innovador es muy inferior a la de los que consideran altamente innovadores otros sectores de la economía (Gráfico A3.b).

Gráfico A3.b. **Profesionales en lugares de trabajo innovadores al menos en un tipo de innovación, por sector y país**

Porcentaje de graduados que consideran sus lugares de trabajo altamente innovadores al menos en un tipo de innovación, 2005 o 2008



Nota: Los datos de Eslovenia, Hungría, Lituania, Polonia y Turquía se refieren al proyecto HEGESCO (2008). Los datos de Alemania, Austria, Comunidad flamenca de Bélgica, España, Estonia, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, República Checa y Suiza se refieren al proyecto REFLEX (2005).

Los datos están clasificados en orden ascendente del porcentaje de graduados que consideran su lugar de trabajo en el sector educativo altamente innovador al menos en un tipo de innovación.

Fuente: Figura 1.5 procedente de OECD (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283515

...

Debe señalarse que algunos países participantes en la encuesta reformaron de forma significativa su sistema educativo después de la publicación de dicha encuesta.

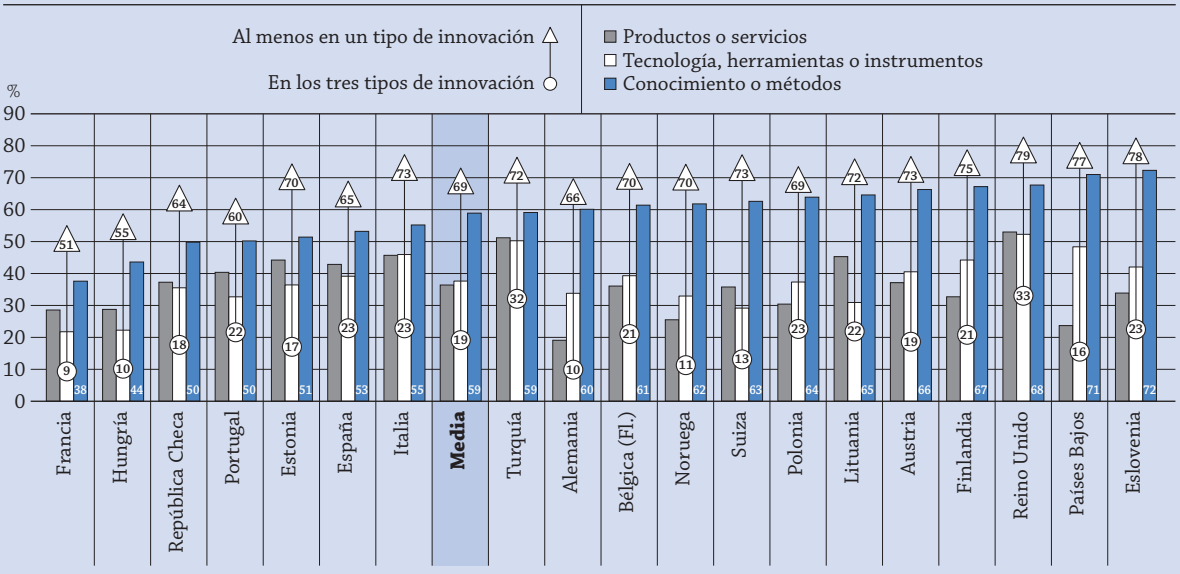
En el sector educativo, más concretamente, los graduados de todos los países señalaron en 2008 como innovaciones más comunes las referidas a los «conocimientos y métodos». Como media en los países, consideran su lugar de trabajo altamente innovador a este respecto el 59 % de ellos. Por el contrario, lo consideran altamente innovador en «productos o servicios» el 38 % y en «tecnología, herramientas o instrumentos» el 36 %.

La proporción más elevada de graduados que consideran su lugar de trabajo altamente innovador en conocimiento y métodos se da en Eslovenia, Países Bajos y Reino Unido. Cabe señalar que Países Bajos y Reino Unido se encuentran también entre los países que comunicaron el máximo grado de autonomía escolar, según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Aunque no hay pruebas de una fuerte correlación entre la autonomía escolar y el grado de innovación en conocimientos y métodos en todos los países, se trata de una coincidencia interesante en algunos de ellos, que da a entender que los centros escolares autónomos que mantienen el control sobre el personal, el presupuesto, el currículo y las evaluaciones pueden estar mejor equipados para introducir innovaciones en la educación.

La proporción más elevada de graduados (superior al 50 %) que consideran su lugar de trabajo en el sector educativo altamente innovador en los otros dos tipos de innovación, la referida a «productos y servicios» y a «tecnología, herramientas o instrumentos», se da en Reino Unido y Turquía. En contraste, en Francia y Hungría se considera menos innovador que en otros sectores. En ambos países, la proporción de graduados empleados en el sector educativo en lugares altamente innovadores en «al menos un tipo de innovación» y en «los tres tipos de innovación» se situaba por debajo de la media europea y cada uno de ellos por debajo de la media en lo que respecta a los tres tipos de innovación.

Gráfico A3.c. Profesionales de la educación en lugares de trabajo altamente innovadores, por tipo de innovación y país

Porcentaje de graduados que trabajan en el sector educativo que consideran su lugar de trabajo altamente innovador, 2005 o 2008



Nota: Los datos de Eslovenia, Hungría, Lituania, Polonia y Turquía se refieren al proyecto HEGESCO (2008). Los datos de Alemania, Austria, Comunidad flamenca de Bélgica, España, Estonia, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, República Checa y Suiza se refieren al proyecto REFLEX (2005).

Los datos están clasificados en orden ascendente del porcentaje de graduados que consideran su lugar de trabajo en el sector educativo altamente innovador en conocimiento o métodos.

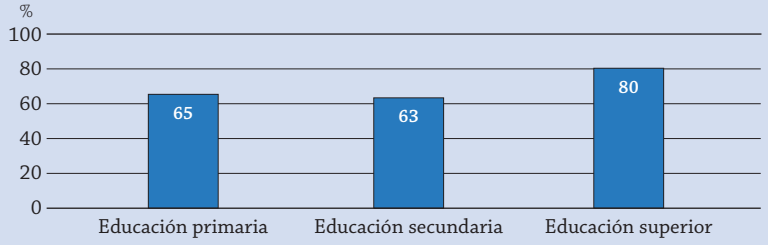
Fuente: Figuras 1.3, 1.5 y 1.7 procedentes de OECD (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283520

...

Gráfico A3.d. Profesionales de la educación que trabajan en un lugar de trabajo innovador, por tipo de educación impartida

Porcentaje de graduados que consideran su lugar de trabajo altamente innovador al menos en un tipo de innovación, 2005 o 2008



Los datos están clasificados por nivel de educación.
Fuente: Figura 1.12 procedente de OECD (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283539

¿Cómo se puede explicar la consideración de la innovación o de su ausencia? Las ciencias de la educación son relativamente nuevas, por lo que es comparativamente reducido el número de prácticas docentes que se han sometido a evaluación mediante investigaciones. Para buscar una respuesta, podemos acudir a los sociólogos, en particular a Max Weber, que desde el siglo XIX intentan explicar los esfuerzos de las burocracias, públicas o privadas, por racionalizar y mejorar la eficiencia del trabajo y la rendición de cuentas de las grandes organizaciones. Entre las prácticas de las organizaciones de servicios públicos, incluidas las instituciones educativas, que vienen a dificultar la innovación se encuentran las asociaciones profesionales que controlan el acceso y el progreso, los contratos de trabajo, las expectativas de transparencia y las consultas fuera de la organización. Esto puede explicar por qué se encuentra Francia rezagada en la clasificación de países desde el punto de vista de la innovación de sus sectores educativo y de la salud, ya que ambos cuentan con la presencia de fuertes asociaciones profesionales en las respectivas organizaciones de servicios públicos. En el sector educativo, dificulta la educación el tradicional «desacoplamiento» o «acoplamiento suelto» del núcleo técnico (es decir, la enseñanza en el aula) respecto de la organización formal y el entorno de la política educativa (Dumont, Istance y Benavides [2010]).

Esta encuesta analizó además el sector educativo distinguiendo niveles de educación. Aunque no es posible hacer un análisis país por país, sí puede señalarse que la encuesta concluyó que consideran su lugar de trabajo altamente innovador el 80 % de los graduados que trabajan en educación terciaria, el 65 % de los que trabajan en educación primaria y el 63 % de los que trabajan en secundaria.

En los países europeos, el aumento del nivel educativo en las últimas décadas, particularmente en educación terciaria, puede explicar por qué se considera este segmento más innovador que los otros. A pesar de algunos problemas de financiación, la educación terciaria continúa siendo una empresa sumamente próspera, que afronta una creciente demanda en todo el mundo, ya que los estudiantes y los padres saben (o creen saber) que aumentarán sus oportunidades, así como sus beneficios económicos y sociales, al graduarse en este nivel. Trasladar el coste de la educación terciaria a los estudiantes/padres mediante un aumento de las tasas de matriculación y, por consiguiente, del endeudamiento de los estudiantes, resulta insostenible. Aunque es probable que las instituciones más selectivas no se vean amenazadas, estas circunstancias pueden aumentar la ventaja competitiva de los proveedores con ánimo de lucro, creando incentivos para el desarrollo de un profesorado de bajo coste, de currículos normalizados, de métodos de aprendizaje a distancia, como los MOOC, de reducción al mínimo de los gastos generales, etc. (Kaufmann, 2012).

Metodología

La medición de la innovación y de su eficacia en el sector público, y en la educación en particular, es una práctica muy reciente. *Measuring innovation in education* es un intento pionero de presentar indicadores basándose en conjuntos de datos internacionales existentes. Trata de poner a disposición de los responsables de la política educativa un orden estimado de la magnitud de la innovación y el cambio en el sector educativo.

...

Measuring innovation in education sigue dos planteamientos generales para medir la innovación en la educación: adaptar las encuestas sobre innovación al sector público (incluida la educación) y analizar los cambios organizativos mediante la realización de encuestas a profesores y estudiantes. El presente indicador se basa en el primero de estos planteamientos. Aunque se trata de un planteamiento subjetivo –se pide a los graduados que valoren el «nivel» de innovación–, ofrece información sobre el nivel de innovación percibido por el sector.

En las encuestas REFLEX (2005) y HEGESCO (2008) a graduados de educación superior, cinco años después de graduarse, se les preguntó: «¿Cómo calificaría el nivel de innovación de su organización o lugar de trabajo?» en «productos o servicios», en «tecnología, herramientas o instrumentos» y en «conocimiento o métodos». Las respuestas debían darse en una escala de 1 (innovación muy baja) a 5 (innovación muy alta), correspondiendo una «alta innovación» a los valores de 4 o 5. El sector educativo incluye la educación primaria, secundaria y educación superior, así como otras actividades educativas no especificadas.

Este enfoque es complementario de otros planteamientos de medición. De hecho, medir la innovación empleando varios planteamientos aumentaría los conocimientos disponibles y ayudaría a comprender las ventajas de la innovación en el sector educativo. *Measuring Innovation in Education* indica que la elaboración de una encuesta internacional sobre innovación en educación aportaría diversas ventajas, como una mayor cobertura de los países (sobre una base comparativa) y una variedad más amplia de partes interesadas encuestadas, al dirigirse a los tres niveles de partes interesadas: el presidente/director del centro educativo, los profesores y los estudiantes (de educación primaria, secundaria y terciaria). La encuesta contribuiría a identificar las principales áreas de innovación –e incluso innovaciones concretas– en el sector de la educación y a evitar las ambigüedades del concepto de «innovación».

Bibliografía

Dumont, H., D. Istance y F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice,* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en.

Kauffman Foundation (ed.) (2012), *College 2.0: An Entrepreneurial Approach to Reforming Higher Education: Overcoming Barriers and Fostering Innovation,* Papers from the Entrepreneurship in Higher Education Retreat, Ewing Marion Kauffman Foundation, www.careercollegecentral.com/pdf/entrepreneurial_approach_to_higher_ed_reform.pdf.

Looney, J. W. (2009), "Assessment and Innovation in Education", *OECD Education Working Papers*, No. 24, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/222814543073.

OECD (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective,* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

OECD (2012), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices,* PISA, OECD Publishing, París, www.oecd.org/pisa/keyfindings/Vol4Ch4.pdf.

OECD (2010a), *Measuring Innovation: A New Perspective,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264059474-en.

OECD (2010b), *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/ 9789264068780-en.

OECD/Eurostat (2005), Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, 3rd Edition, The Measurement of Scientific and Technological Activities, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264013100-en.

Woessmann, L. *et al*. (2007), "School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003", *OECD Education Working Papers,* No. 13, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/246402531617.

Definiciones

- **Graduado por primera vez** es el estudiante que se ha graduado por primera vez en un determinado nivel educativo en el periodo de referencia. Así pues, si un estudiante se ha graduado varias veces a lo largo de los años, se cuenta como graduado cada año, pero solo una vez como graduado por primera vez.
- **Graduado por primera vez en educación terciaria** es el estudiante que se gradúa por primera vez en educación terciaria, con independencia del programa educativo que haya seguido. La definición se aplica en la Tabla A3.1 (columnas 13 a 15) y en la Tabla A3.2.

- **Graduado por primera vez en un programa concreto** de educación terciaria es el estudiante que se gradúa por primera vez en un programa concreto, aunque se haya graduado con anterioridad en otro programa. Así, un graduado por primera vez en un programa de máster es el que ha obtenido el título de máster por primera vez, aunque tenga ya un título de grado. Esta definición se aplica en la Tabla A3.1 (columnas 1 a 12), Tabla A3.4 y Tabla A3.5.
- **Estudiantes internacionales** son aquellos que han salido de su país de origen y se han trasladado a otro país para estudiar. En la mayoría de los países, se les considera graduados por primera vez, independientemente de su educación previa en otros países. En los cálculos aquí recogidos, cuando los países no comunican el número de estudiantes internacionales, se ha empleado como aproximación la cifra de estudiantes extranjeros. Se entiende por estudiantes extranjeros los que no tienen la nacionalidad del país en el que estudian (para más información, consulte el Anexo 3, www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
- La **tasa neta de graduación** es el porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad concreta que completarán un programa de educación terciaria a lo largo de su vida, según los modelos actuales de graduación.

Metodología

Los datos se refieren al año académico 2012-2013 y se basan en los datos UEO sobre estadísticas educativas, recopilados por la OCDE en 2014 (para más información, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

A menos que se indique lo contrario, las tasas de graduación se calculan como tasas netas de graduación (es decir, como la suma de las tasas de graduación de una edad específica). Las tasas netas de graduación en educación terciaria representan la probabilidad prevista de graduaciones en educación terciaria a lo largo de la vida, siempre que se mantengan los modelos actuales. Para el cálculo se emplea la actual cohorte de graduados por edades (datos transversales).

Cuando no se dispone de datos por edades, se utilizan las tasas de graduación brutas. Para calcular estas últimas, los países identifican la edad a la que se produce la graduación de forma generalizada (véase Anexo 1). La edad de graduación típica en un nivel educativo concreto se define en *Panorama de la educación* como el rango de edad que comprende al menos la mitad de la población de graduados. El número de graduados cuya edad no se conoce se divide por la población en la edad típica de graduación. Sin embargo, en muchos países es difícil definir la edad típica de graduación, porque los graduados están repartidos en un amplio abanico de edades.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2015b), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en.

OECD (2015b), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en.

OECD (2014a), *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-en

OECD (2014b), *The State of Higher Education 2014*, the OECD Higher Education Programme IMHE, OECD Publishing, París. www.oecd.org/edu/imhe.

A3

Tablas del Indicador A3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284841

	Tabla A3.1	Tasas de graduación por primera vez, por nivel CINE de educación terciaria (2013)
	Tabla A3.2	Perfil de los graduados por primera vez en educación terciaria (2013)
	Tabla A3.3	Distribución de todos los graduados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2013)
	Tabla A3.4	Porcentaje de mujeres y estudiantes internacionales graduados por primera vez, por nivel CINE de educación terciaria (2013)
	Tabla A3.5	Porcentaje de todos los estudiantes y de los estudiantes internacionales graduados en programas de ciencias e ingeniería, por nivel CINE de educación terciaria (2013)
WEB	Tabla A3.6	Tendencias de las tasas de graduación por primera vez, por nivel CINE de educación terciaria (2005-2013)
WEB	Tabla A3.7	Cuota de graduados en educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2013)

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

A3

Tabla A3.1. Tasas de graduación por primera vez, por nivel CINE de educación terciaria (2013)

Suma de tasas de graduación por edad específica, por grupo demográfico

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años) CINE 5			Grado o equivalente CINE 6			Máster o equivalente CINE 7			Doctorado o equivalente CINE 8			Primera titulación terciaria		
			Excluyendo estudiantes internacionales			Excluyendo estudiantes internacionales			Excluyendo estudiantes internacionales			Excluyendo estudiantes internacionales			Excluyendo estudiantes internacionales	
		Total	Total	Menos de 30 años	Total	Total	Menos de 30 años	Total	Total	Menos de 35 años	Total	Total	Menos de 35 años	Total	Total	Menos de 30 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0	0	0	27	27	19	16	15	14	2,7	2,3	1,9	36	35	26
	Australia	28	26	12	61	43	34	18	8	5	2,5	1,6	0,8	74	44	36
	Austria	26	26	25	25	21	18	22	18	15	1,9	1,4	1,0	53	45	40
	Bélgica	m	m	m	42	39	39	11	8	9	0,5	0,3	0,4	m	m	m
	Canadá[1]	22	19	15	33	30	28	11	9	7	1,3	1,1	0,7	m	m	m
	Chile	20	m	m	31	m	m	9	m	m	0,2	m	m	52	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m	m	m
	Dinamarca	12	10	8	52	48	40	26	21	19	2,8	1,9	1,3	62	54	45
	Eslovenia	8	8	5	37	36	31	21	20	18	3,6	3,5	2,4	58	58	49
	España	20	m	m	18	18	15	22	21	19	1,5	m	m	52	m	m
	Estados Unidos	22	22	m	38	37	m	20	18	m	1,5	1,1	m	54	52	m
	Estonia	a	a	a	m	m	m	m	m	m	1,3	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	46	44	34	23	21	16	2,5	2,0	0,9	49	45	37
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,7	m	m	m	m	m
	Grecia	a	a	a	m	m	m	m	m	m	0,9	m	m	m	m	m
	Hungría	7	7	7	22	21	15	15	14	12	0,7	0,7	0,5	m	m	m
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,2	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	42	40	30	19	18	11	1,5	1,4	0,6	m	m	m
	Italia	0	m	m	28	m	m	20	m	m	1,4	m	m	34	m	m
	Japón	25	24	m	45	44	m	8	8	m	1,2	1,0	m	71	68	m
	Luxemburgo	2	1	1	9	7	7	5	1	1	0,8	0,1	0,1	16	10	9
	México	2	m	m	22	m	m	4	m	m	0,3	m	m	m	m	m
	Noruega	4	4	3	37	36	30	17	15	12	1,9	1,3	0,6	45	44	36
	Nueva Zelanda	25	19	11	54	44	32	7	5	3	2,2	1,1	0,6	72	56	40
	Países Bajos	1	1	0	41	37	35	m	m	m	2,1	1,3	1,1	45	38	35
	Polonia	1	m	m	m	m	m	m	m	m	0,6	m	m	m	m	m
	Portugal	a	a	a	36	36	30	20	19	16	1,7	1,5	0,7	43	42	36
	Reino Unido	8	8	5	45	38	33	27	15	10	3,0	1,7	1,1	47	43	37
	República Checa	0	0	0	41	38	31	27	24	21	1,6	1,4	1,0	46	42	34
	República Eslovaca	1	1	1	42	41	22	40	38	31	2,5	2,3	1,8	45	43	m
	Suecia	7	7	5	26	25	18	20	15	12	2,7	1,9	1,0	41	35	26
	Suiza	2	2	2	46	43	33	17	13	11	3,2	1,6	1,2	48	45	34
	Turquía[1]	19	19	16	27	27	23	3	3	3	0,7	0,7	0,5	47	47	40
	Media OCDE	11	11	7	36	34	27	17	15	13	1,7	1,4	1,0	50	45	35
	Media UE21	7	6	5	34	32	26	21	18	15	1,8	1,6	1,1	45	41	34
Países asociados	Arabia Saudí	6	m	m	22	m	m	1	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	19	19	m	17	17	m	2	2	m	0,2	0,2	m	m	m	m
	Colombia	13	m	m	19	m	m	9	m	m	0,0	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	29	m	m	6	m	m	52	m	m	1,4	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	23	m	m	1	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Letonia	15	m	m	42	m	m	14	m	m	1,1	m	m	58	m	m
	Sudáfrica[1]	6	m	m	11	m	m	1	m	m	0,2	m	m	m	m	m
	Media G20	14	17	m	29	33	m	13	10	m	1,2	1,2	m	m	m	m

1. Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284850

A3

Tabla A3.2. Perfil de los graduados por primera vez en educación terciaria (2013)

		Cuota de mujeres graduadas	Cuota de graduados por debajo de la edad típica de 30 años	Cuota de graduados internacionales	Cuota de graduados por primera vez, por nivel de educación		
					Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	51	87	4	0	76	24
	Australia	57	84	42	6	77	17
	Austria	57	85	14	47	29	24
	Bélgica	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Chile	58	74	m	39	56	5
	Corea	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	58	84	14	18	75	7
	Eslovenia	61	81	1	15	58	27
	España	55	82	m	35	31	34
	Estados Unidos	58	m	3	42	58	a
	Estonia	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	57	81	8	a	89	11
	Francia	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m
	Hungría	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	a
	Italia	59	86	m	2	80	18
	Japón	51	m	4	34	63	2
	Luxemburgo	55	86	40	11	55	34
	México	m	m	m	m	m	m
	Noruega	60	81	2	9	81	10
	Nueva Zelanda	58	75	22	31	67	3
	Países Bajos	57	92	15	1	91	8
	Polonia	m	m	m	m	m	m
	Portugal	59	82	2	a	85	15
	Reino Unido	56	87	9	18	80	2
	República Checa	63	81	9	1	88	11
	República Eslovaca	64	82	5	2	93	5
	Suecia	62	75	13	4	61	35
	Suiza	49	75	7	4	95	1
	Turquía[1]	47	87	0	41	57	2
	Media OCDE	57	82	11	18	69	14
	Media UE21	58	84	11	13	70	18
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	a
	Federación Rusa	59	m	m	27	7	66
	India	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m
	Letonia	69	74	m	25	73	2
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	a
	Media G20	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284866

A3

Tabla A3.3. Distribución de todos los graduados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2013)

		Educación	Humanidades y arte	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería, fabricación y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	11	13	29	14	20	2	8	4
	Australia	8	10	44	8	8	1	18	3
	Austria	11	11	33	9	19	2	7	9
	Bélgica	10	11	32	5	12	2	25	2
	Canadá[1]	8	11	39	10	10	1	15	5
	Chile	16	4	28	5	14	2	22	9
	Corea	7	18	22	7	24	1	14	7
	Dinamarca	7	12	35	8	12	1	21	3
	Eslovenia	10	10	36	10	16	3	8	8
	España	14	9	28	9	16	1	15	8
	Estados Unidos	8	21	32	8	6	1	16	7
	Estonia	8	13	31	11	13	2	12	8
	Finlandia	6	13	25	7	21	2	20	6
	Francia	3	9	43	9	15	1	16	4
	Grecia	10	12	31	12	18	5	8	3
	Hungría	14	9	43	6	11	2	8	8
	Irlanda	9	13	31	11	12	1	16	6
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	5	17	33	8	16	2	16	3
	Japón	8	15	29	3	18	3	15	9
	Luxemburgo	24	8	48	10	6	0	4	0
	México	12	4	44	5	22	2	9	1
	Noruega	17	10	25	7	13	1	21	6
	Nueva Zelanda	12	14	33	12	7	1	15	5
	Países Bajos	12	9	40	6	8	1	19	5
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	9	9	31	8	18	1	17	6
	Reino Unido	10	16	30	16	9	1	16	2
	República Checa	12	8	36	11	13	4	10	5
	República Eslovaca	13	7	32	7	13	2	19	7
	Suecia	13	6	29	8	18	1	23	3
	Suiza	10	9	37	8	14	2	13	8
	Turquía[1]	10	8	47	9	12	3	6	5
	Media OCDE	10	11	34	9	14	2	15	5
	Media UE21	10	11	34	9	14	2	14	5
Países asociados	Arabia Saudí	8	28	26	18	9	0	7	2
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	8	3	53	4	17	2	7	4
	Federación Rusa	8	4	50	6	21	1	5	5
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	7	8	40	6	12	1	18	7
	Sudáfrica[1]	20	5	47	11	8	2	7	0
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La graduación en educación terciaria incluye la terciaria de ciclo corto, el grado o equivalente, el máster o equivalente y el doctorado

1. Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284873

A3

Tabla A3.4. Porcentaje de mujeres y estudiantes internacionales graduados por primera vez, por nivel CINE de educación terciaria (2013)

		Porcentaje de mujeres graduadas				Porcentaje de estudiantes internacionales graduados			
		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	75	49	53	44	0	3	10	15
	Australia	58	58	54	50	9	30	57	36
	Austria	54	60	55	44	1	14	18	29
	Bélgica	m	60	56	42	m	6	26	46
	Canadá[1]	56	60	56	46	13	9	17	16
	Chile	61	54	55	45	m	m	m	m
	Corea	m	m	m	34	m	m	m	m
	Dinamarca	48	60	56	45	16	8	18	31
	Eslovenia	48	63	65	55	0	1	2	4
	España	52	58	56	50	m	1	5	m
	Estados Unidos	61	57	58	49	2	3	11	27
	Estonia	a	m	m	60	a	m	m	m
	Finlandia	a	59	60	51	a	5	9	21
	Francia	m	m	m	44	m	m	m	m
	Grecia	a	m	m	45	a	m	m	m
	Hungría	69	61	61	46	0	3	4	7
	Irlanda	m	m	m	49	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	59	60	52	m	3	3	3
	Italia	24	59	60	52	m	m	m	m
	Japón	62	45	33	30	4	2	9	19
	Luxemburgo	59	56	51	39	46	21	71	81
	México	42	53	55	48	m	m	m	m
	Noruega	24	64	58	48	0	2	11	30
	Nueva Zelanda	54	61	55	50	23	18	29	46
	Países Bajos	51	57	m	46	a	10	m	40
	Polonia	84	m	m	55	m	m	m	m
	Portugal	a	60	61	55	a	2	5	11
	Reino Unido	57	56	58	46	6	15	45	44
	República Checa	66	63	61	43	3	7	10	13
	República Eslovaca	70	63	64	51	1	4	4	6
	Suecia	55	69	55	46	0	3	25	32
	Suiza	59	49	49	44	a	7	23	51
	Turquía[1]	45	49	48	45	0	1	2	3
	Media OCDE	56	58	56	47	m	7	18	27
	Media UE21	58	60	58	48	m	7	18	27
Países asociados	Arabia Saudí	23	60	40	24	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	52	50	49	37	0	0	1	2
	Colombia	51	58	57	40	m	m	m	m
	Federación Rusa	53	59	61	44	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	51	48	41	m	m	m	m
	Letonia	71	68	69	57	m	m	m	m
	Sudáfrica[1]	62	60	47	42	m	m	m	m
	Media G20	52	55	51	42	4	8	19	20

1. Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284886

A3

Tabla A3.5. Porcentaje de todos los estudiantes y de los estudiantes internacionales graduados en programas de ciencias e ingeniería, por nivel CINE de educación terciaria (2013)

		Porcentaje de estudiantes graduados en programas de ciencias e ingeniería								Porcentaje de estudiantes internacionales graduados en programas de ciencias e ingeniería							
		Ciencias				Ingeniería, fabricación y construcción				Ciencias				Ingeniería, fabricación y construcción			
		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	0	11	17	33	31	24	15	11	a	12	13	46	a	28	25	15
	Australia	5	9	7	24	9	7	9	15	7	9	10	27	11	9	10	22
	Austria	4	12	10	28	31	14	12	20	0	11	8	34	30	11	10	20
	Bélgica	0	4	7	21	0	11	14	26	m	2	10	22	m	8	13	30
	Canadá[1]	5	13	10	37	13	8	9	19	6	13	10	37	16	9	11	21
	Chile	4	5	3	40	15	17	3	19	3	6	7	42	16	18	8	33
	Corea	2	10	6	13	28	23	17	26	1	4	5	25	37	12	16	30
	Dinamarca	6	6	13	18	23	10	10	26	7	8	13	19	19	24	15	42
	Eslovenia	6	10	8	22	24	15	15	18	0	10	8	41	17	16	14	18
	España	7	7	10	36	19	20	12	9	m	5	7	m	m	9	9	m
	Estados Unidos	5	11	6	26	7	6	6	15	6	13	18	35	4	12	21	31
	Estonia	a	10	12	35	a	11	18	16	a	1	14	25	a	0	17	33
	Finlandia	a	5	9	18	a	22	18	24	a	4	15	23	a	29	33	34
	Francia	3	12	10	48	22	8	17	13	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	a	11	17	21	a	19	15	18	a	m	m	m	a	m	m	m
	Hungría	9	5	6	28	3	12	12	9	3	6	3	35	13	9	4	8
	Irlanda	12	11	9	31	20	12	4	13	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	8	7	43	m	13	5	9	m	8	8	41	m	11	4	18
	Italia	10	8	7	26	69	15	18	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	0	4	10	15	15	17	33	23	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	1	6	12	39	10	7	4	14	0	5	15	44	0	2	4	13
	México	1	6	4	15	52	22	7	13	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	3	5	10	32	55	8	14	10	0	6	18	52	50	5	19	20
	Nueva Zelanda	12	12	13	33	6	6	15	14	15	16	16	37	6	7	19	17
	Países Bajos	2	6	6	15	6	8	8	19	a	3	9	m	a	5	11	m
	Polonia	0	7	6	m	0	11	12	m	a	4[d]	x(10)	m	a	6[d]	x(14)	m
	Portugal	a	6	8	22	a	18	18	21	a	6	8	26	a	21	16	20
	Reino Unido	12	20	11	33	8	9	10	14	9	14	11	29	10	15	13	19
	República Checa	0	10	10	29	0	12	15	19	0	15	13	37	0	10	11	20
	República Eslovaca	2	8	7	16	3	13	13	25	0	2	2	7	0	9	3	15
	Suecia	9	6	8	24	28	10	24	27	14	12	20	32	21	15	37	38
	Suiza	1	6	10	30	2	16	12	13	a	10	12	37	a	17	14	18
	Turquía[1]	7	9	10	13	19	8	9	7	2	10	12	16	9	16	17	5
	Media OCDE	5	8	9	27	19	13	13	17	4	8	11	32	15	12	14	23
	Media UE21	5	9	10	27	19	13	13	18	4	7	10	30	12	13	15	23
Países asociados	Arabia Saudí	21	18	6	6	26	5	2	4	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	2	6	m	m	0	8	m	m	0	6	m	m	0	14	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	8	2	2	24	18	22	6	23	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	6	10	5	25	32	14	17	16	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	4	5	9	22	9	12	14	18	0	2	2	0	14	3	4	0
	Sudáfrica[1]	10	11	13	30	9	7	11	8	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

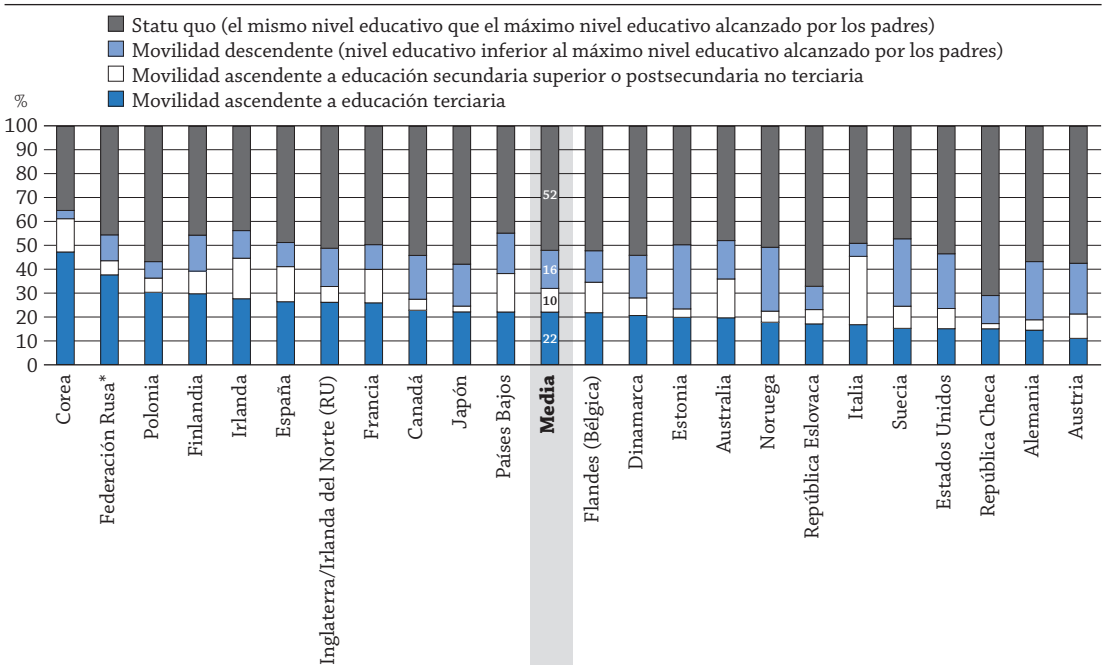
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284899

¿EN QUÉ MEDIDA INFLUYE LA EDUCACIÓN DE LOS PADRES EN EL NIVEL EDUCATIVO QUE ALCANZAN SUS HIJOS?

- Como media en los países de la OCDE y en las entidades subnacionales participantes en 2012 en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), completó la educación secundaria el 22 % de la población no estudiante de 25-34 años –y, en Corea, el 47 %– cuyos padres no la habían alcanzado (movilidad ascendente).
- Los adultos graduados en educación terciaria de primera generación y los adultos graduados en educación terciaria cuyos padres tienen ese mismo nivel educativo comparten tasas de empleo similares y se inclinan por ámbitos de estudio también similares.
- Los adultos graduados en educación terciaria tienen un 23 % más de probabilidades de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos mensuales más elevados, como media, cuando sus padres tienen ese mismo nivel educativo que cuando solo tienen educación secundaria superior o educación postsecundaria no terciaria.

Gráfico A4.1. Movilidad intergeneracional en la educación (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, nivel de educación alcanzado por la población no estudiante de 25-34 años de edad en comparación con el de sus padres



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la movilidad ascendente a la educación terciaria de no estudiantes graduados en educación terciaria de 25 a 34 años.

Fuente: OCDE. Tabla A4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283540

Contexto

La educación guarda una estrecha relación con el empleo, los ingresos, las posibilidades económicas en general y el bienestar de las personas y, por tanto, puede reducir la desigualdad social, pero también puede perpetuarla. Brindar a todos los jóvenes la oportunidad de obtener una educación de calidad es algo justo y parte fundamental del contrato social. Es sumamente importante enfrentarse a la desigualdad en las oportunidades educativas para mantener la movilidad social y ampliar el número de candidatos que pueden acceder a un nivel más alto de educación y a puestos de trabajo altamente cualificados. Este indicador recurre a la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) (2012) de la OCDE, para analizar la incidencia de la educación terciaria en los adultos

cuyos padres no han alcanzado ese nivel educativo (adultos graduados en educación terciaria de primera generación) y la movilidad social intergeneracional.

En los mercados laborales de hoy, altamente cambiantes, la diferencia entre las ganancias de los trabajadores poco cualificados y las de los altamente cualificados es cada vez más amplia. Como media, los adultos con niveles de educación inferiores muestran los niveles de desempleo e inactividad más elevados y los sueldos más bajos a lo largo de su vida activa (véanse Indicadores A5 y A6). Una población numerosa de trabajadores poco cualificados puede suponer una carga social más gravosa y una agudización de las desigualdades, y ambas cosas resultan complicadas y costosas de abordar una vez que las personas han dejado la educación inicial.

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de 2012 ponen de manifiesto que, en diversos países que han diseñado y aplicado políticas más centradas en la equidad, los estudiantes de entornos desfavorecidos han mejorado su rendimiento en el aula. Un número importante de países que obtuvieron malos resultados en 2003 mejoraron sus puntuaciones en PISA de forma significativa en 2012. En algunos de estos países, la mejora se debió principalmente a la impartición de una educación de mejor calidad a un mayor número de estudiantes (OECD, 2013). Son diversas las opciones en el desarrollo de políticas, como el mantenimiento del coste de la educación terciaria a un nivel razonable y la financiación de los sistemas de apoyo a los estudiantes, que pueden ayudar a los estudiantes desfavorecidos. Es importante garantizar el acceso y el éxito en la educación terciaria de manera universal, pero también lo es abordar las desigualdades en las primeras etapas de escolarización.

Otros resultados

- Las posibilidades de que las personas completen la educación terciaria y superen el nivel educativo de sus padres se han mantenido sin cambios o han aumentado con el paso del tiempo en la mayoría de los países. En las personas cuyos padres tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, completaron la educación terciaria, como media, el 38 % de las pertenecientes al grupo de edad de 25 a 34 años, el 37 % de las pertenecientes al grupo de 35 a 44 años, el 36 % de las pertenecientes al grupo de 45 a 54 años y el 34 % de las pertenecientes al grupo de 55 a 64 años.
- En algunos países es lógico que haya pocas probabilidades de que una parte importante de los adultos jóvenes superen el nivel educativo de sus padres, porque muchos de estos han completado la educación terciaria, sin dejar margen a sus hijos para la movilidad ascendente. Este tipo de statu quo en el nivel educativo es un resultado positivo.
- Como media, tienen empleo el 88 % de los no estudiantes graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años de edad. En Flandes (Bélgica), esta cifra llega al 98 %.

A4

Análisis

Adultos graduados en educación terciaria de primera generación

En educación se entiende por movilidad intergeneracional, medida por el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE (PIAAC) (2012), la proporción de personas cuyo nivel de cualificación es diferente al de sus padres: superior en el caso de la movilidad ascendente e inferior en el de la movilidad descendente entre generaciones. Se produce el *statu quo* en educación cuando los hijos alcanzan el mismo nivel educativo que sus padres.

El Gráfico A4.1 resume los resultados de la movilidad educativa en la población no estudiante de 25 a 34 años que se presentan en el Indicador A4 de *Panorama de la educación* 2014, desglosados además por nivel de movilidad ascendente (Tabla A4.4 en OECD, 2014a). El gráfico revela que, en los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, la mayoría de los adultos jóvenes alcanzaron el mismo nivel educativo que sus padres (52 %). Aproximadamente el 16 % alcanzaron un nivel educativo inferior al de sus padres (movilidad descendente), mientras que el 32 % restante lo superaron, al completar la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (10 %) o la educación terciaria (22 %). Este último grupo es el que se denomina adultos graduados en educación terciaria de primera generación (Tabla A4.1a).

En Corea, el 47 % de los adultos jóvenes superaron el nivel educativo de sus padres, al completar la educación terciaria. Esta situación contrasta con la de Alemania, Austria, Estados Unidos, República Checa y Suecia, donde el 15 % o menos de los adultos jóvenes son graduados en educación terciaria de primera generación. En Alemania, Austria y República Checa, una gran proporción de estudiantes eligen la formación profesional, lo que puede explicar el porcentaje limitado de adultos jóvenes graduados en educación terciaria de primera generación. En Estados Unidos, la proporción de adultos mayores graduados en educación terciaria sigue siendo muy elevada, lo que reduce las posibilidades de movilidad ascendente a este nivel educativo (Tabla A4.1a y véase Tabla A1.3a).

Como muestra el Indicador A1, el nivel educativo ha aumentado de forma notable en los últimos años, en especial en los adultos jóvenes. Durante los últimos 30 años, casi todos los países de la OCDE han experimentado un aumento significativo del nivel educativo de su población, como se puede observar haciendo una comparación entre los adultos jóvenes y mayores. En 2014, aproximadamente uno de cada tres adultos de los países de la OCDE había completado la educación terciaria, incluyendo las titulaciones tanto de los programas más profesionales de este nivel educativo como de las universidades (véase Tabla A1.4a).

A medida que aumenta la proporción de adultos cuyos padres tienen educación terciaria, disminuye el número de adultos jóvenes con movilidad educativa ascendente. Por este motivo, como media de los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, cada vez es menor la proporción de adultos jóvenes con un nivel educativo superior al de sus padres. Al mismo tiempo, si se analizan los datos a la luz del nivel educativo de los padres, las oportunidades de alcanzar niveles más altos de educación son cada vez mayores (véase Tabla A4.2 en OECD, 2014a).

Como muestra el Gráfico A4.2, existe una clara progresión del nivel educativo y un aumento constante de las oportunidades de graduación en educación terciaria. La proporción de adultos jóvenes que han completado este nivel educativo es mayor que la de adultos mayores, independientemente del nivel que hayan alcanzado sus padres (Tabla A4.2 en OECD, 2014a).

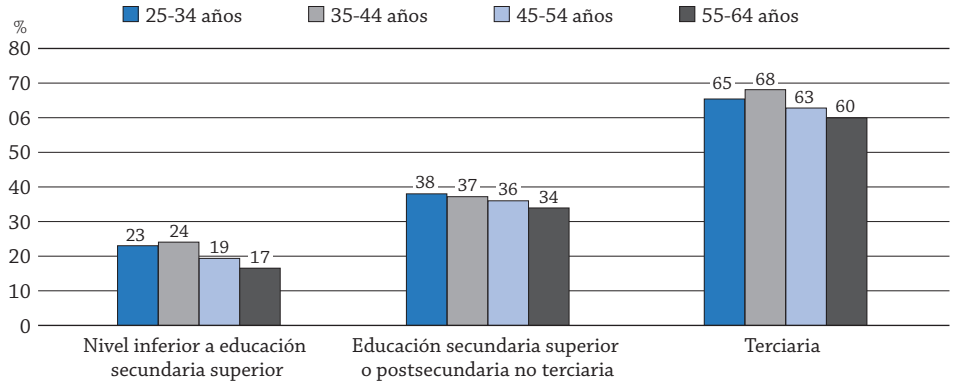
Los resultados muestran también un aumento cada vez mayor de la proporción de hijos de padres graduados en educación terciaria que alcanzan este mismo nivel educativo. Como media, el 60 % de los adultos mayores completan la educación terciaria igual que sus padres; esta cifra es del 65 % en el caso de los adultos jóvenes (véase Tabla A4.2 en OECD, 2014a).

El Gráfico A4.2 no solo muestra una expansión de la educación terciaria en los grupos de edad más jóvenes, sino que confirma también la incidencia de la educación de los padres sobre el nivel educativo de sus hijos. La proporción de adultos jóvenes que completan la educación terciaria y cuyos padres tienen un nivel inferior al de educación secundaria superior está aumentando entre los adultos jóvenes, aunque sigue siendo limitada (23 %) en comparación con la de adultos mayores de la misma edad que completan la educación terciaria y cuyos padres tienen ese mismo nivel educativo (65 %) (véase Tabla A4.1 en OECD, 2014).

Las diferencias en las proporciones de graduados en educación terciaria respecto al nivel educativo de sus padres se mantienen estables a lo largo de las generaciones. Aproximadamente el 23 % de los adultos jóvenes cuyos padres no han completado la educación secundaria superior completan la educación terciaria, frente al 65 % de los adultos de

Gráfico A4.2. Porcentaje de población no estudiante que ha completado la educación terciaria, por grupo de edad y nivel educativo de los padres (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, media



Fuente: *OCDE. Panorama de la educación 2014*. Tabla A4.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283558

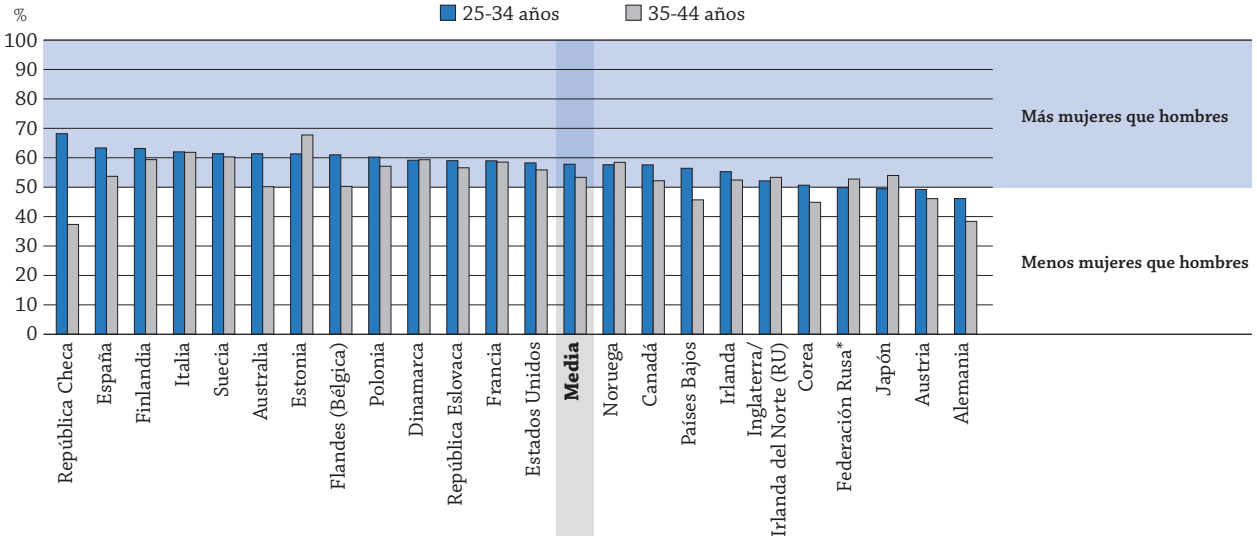
la misma edad cuyos padres tienen este último nivel educativo (una diferencia de 42 puntos porcentuales). En las personas de 35 a 44 años, la diferencia es de 44 puntos porcentuales (24 % y 68 %, respectivamente); en las de 45 a 54 años, de 43 puntos porcentuales (19 % y 63 %, respectivamente), y en el caso de los adultos mayores, de 43 puntos porcentuales (17 % y 60 %, respectivamente). Estas tendencias demuestran que hay margen para reducir las desigualdades y permitir que una mayor proporción de personas cuyos padres tienen un nivel educativo bajo completen la educación terciaria (véase Tabla A4.2 en OECD, 2014a).

Datos por sexo

El Gráfico A4.3 muestra que, en la mayoría de los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de 2012, la proporción de mujeres graduadas en educación terciaria de primera ge-

Gráfico A4.3. Mujeres graduadas en educación terciaria de primera generación, por grupo de edad (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, mujeres no estudiantes graduadas en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 y de 35 a 44 años



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de mujeres no estudiantes graduadas en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años.

Fuente: OCDE. Tabla A4.2b, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283569

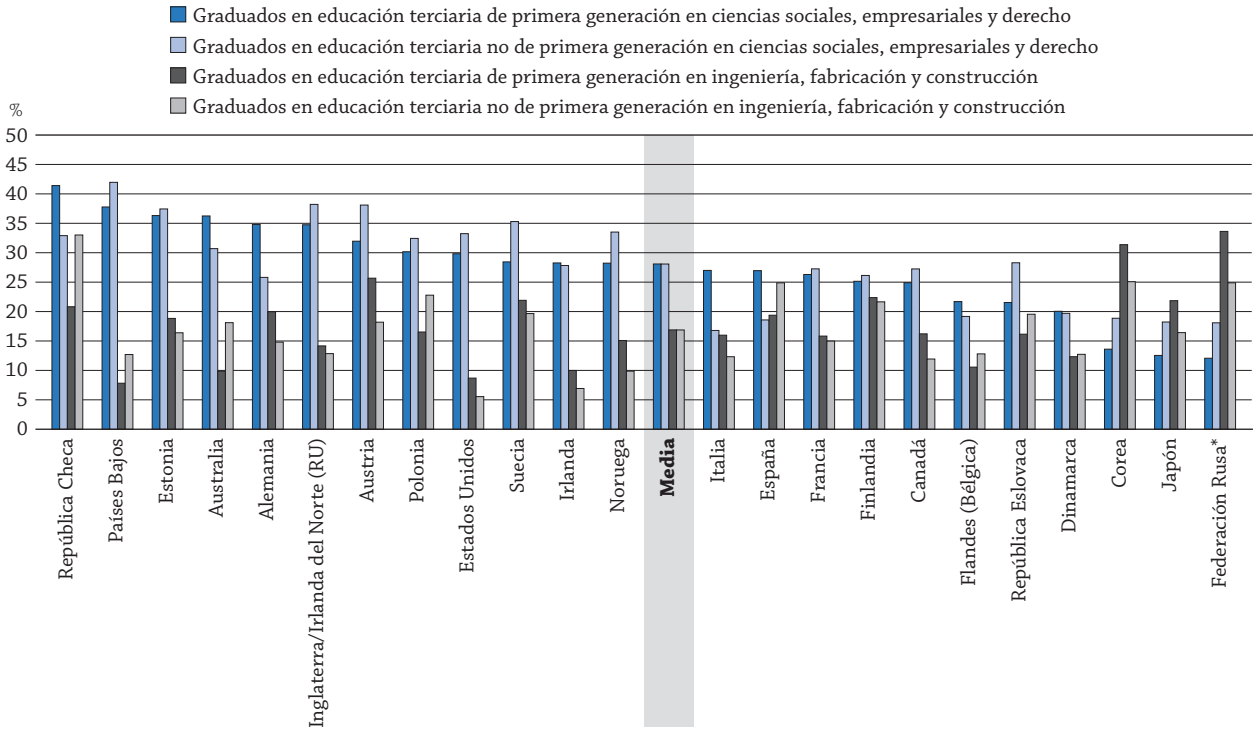
neración es mayor que la de hombres en la misma situación, tanto en los adultos jóvenes como en los que tienen de 35 a 44 años de edad. Además, la diferencia a favor de las mujeres es mayor en el grupo de 25 a 34 años que en el de 35 a 44 años, lo que confirma las conclusiones extraídas del Indicador A1 sobre el nivel educativo, en el sentido de que la proporción de mujeres adultas que completan la educación terciaria es mayor que la de hombres, ampliándose incluso esta diferencia en el grupo de los adultos jóvenes. República Checa es el único país en el que se observa una diferencia de más de 15 puntos porcentuales en la proporción de mujeres graduadas en educación terciaria de primera generación en los adultos jóvenes (68 %) en comparación con esa proporción en el grupo de 35 a 44 años (37 %). También se da en República Checa la proporción más elevada de mujeres de 25 a 34 años graduadas en educación terciaria de primera generación: supera a la media en 10 puntos porcentuales (Tabla A4.2b, disponible en Internet).

Ámbitos de estudio

El Gráfico A4.4 muestra que, en la mayoría de los países, los graduados en educación terciaria de primera generación se inclinan por ámbitos de estudio similares a los elegidos por los graduados que no son de primera generación. Como media, la proporción más elevada de adultos jóvenes graduados en educación terciaria es la de los que estudian ciencias sociales, empresariales o derecho (28 % de media). Les siguen los graduados en ingeniería, industria y construcción (17 %). En República Checa, siguieron un programa de ciencias sociales, empresariales o derecho el 41 % de los adultos jóvenes graduados en educación terciaria de primera generación, lo que representa la cifra más elevada en los países y entidades subnacionales participantes. Por el contrario, en Federación Rusa estudiaron ciencias sociales, empresariales o derecho el 18 % de los adultos jóvenes graduados en educación terciaria de primera generación, frente al 34 % en ingeniería, fabricación y construcción. En Estados Unidos, Inglaterra/Irlanda del Norte (RU) y Países Bajos, tanto en los adultos graduados en educación terciaria de primera generación como en los adultos graduados en educación terciaria cuyos padres tienen este mismo nivel educativo, la diferencia entre la proporción de los que estudian ciencias sociales, empresariales o derecho y los que estudian ingeniería, fabricación y construcción es superior a 20 puntos porcentuales (Tabla A4.2c, disponible en Internet).

Gráfico A4.4. Adultos graduados en educación terciaria de primera generación/no de primera generación, por ámbito de estudio (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, población no estudiante de 25 a 34 años



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de los no estudiantes graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años en ciencias sociales, empresariales y derecho.

Fuente: OCDE. Tabla A4.2c, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283575

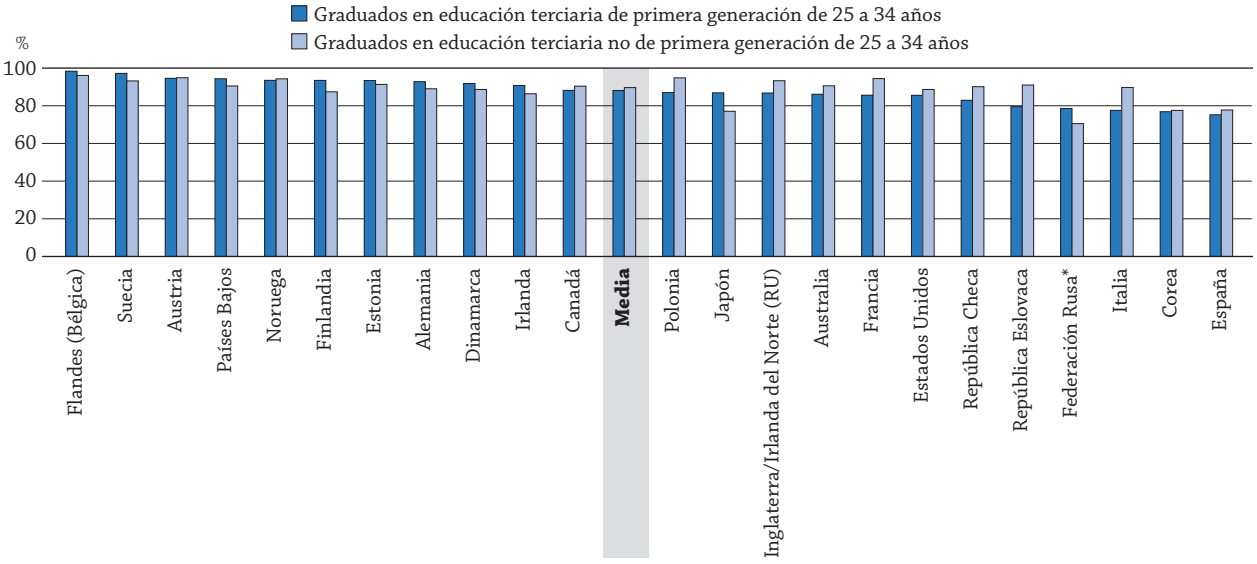
Situación laboral de los adultos graduados en educación terciaria de primera generación

El Indicador A5 muestra que las tasas de empleo más elevadas se dan en los adultos graduados en educación terciaria. Conclusiones parecidas se pueden sacar del Gráfico A4.5, que demuestra que, como media, tiene empleo el 88 % de la población no estudiante graduada en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años, al igual que el 90 % de las personas con educación terciaria cuyos padres tienen este mismo nivel educativo. En la mayoría de los países, la diferencia en la tasa de empleo entre los graduados en educación terciaria de primera generación y los que no son de primera generación no es estadísticamente significativa. Por tanto, en general, los adultos graduados en educación terciaria de primera generación tienen las mismas posibilidades de encontrar un empleo que aquellos otros cuyos padres tienen este mismo nivel educativo (Tabla A4.2d y Tabla A5.3a).

Cuando se compara la edad de los adultos graduados en educación terciaria de primera generación que tienen empleo, la diferencia entre el grupo de 25 a 34 años y el de 35 a 44 años es inferior a 3 puntos porcentuales en 16 de los 24 países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. En Austria, Federación Rusa, Flandes (Bélgica), Irlanda, Irlanda del Norte (RU) y Japón, la proporción de graduados con empleo es mayor en el grupo de 25 a 34 años que en el de 35 a 44 años. En estos países y entidades subnacionales, las cohortes más jóvenes de adultos graduados en educación terciaria de primera generación tienen mejores perspectivas de empleo que los grupos de mayor edad (Tabla A4.2d).

Gráfico A4.5. Tasas de empleo de los adultos graduados en educación terciaria de primera generación/no de primera generación (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, población no estudiante de 25 a 34 años



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de empleo de los graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años.

Fuente: OCDE. Tabla A4.2d. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283588

Trabajo a tiempo parcial o a tiempo completo

Como media en los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta, el 88 % de los graduados en educación terciaria de primera generación no estudiantes de 25 a 34 años de edad que tienen empleo trabajan 30 horas a la semana o más (remuneradas o no). Esto significa que la gran mayoría trabaja a tiempo completo una vez que alcanza ese nivel educativo. Sin embargo, existen importantes variaciones entre países. Por ejemplo, en Países Bajos, en los graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años, trabajan a tiempo completo el 72 % de los hombres, frente al 57 % de las mujeres. En cambio, en Dinamarca trabajan a tiempo completo el 96 % de esos graduados (el 98 % de los hombres y el 94 % de las mujeres) (Tabla A4.2e).

Movilidad social intergeneracional

Los resultados mostrados en el Gráfico A4.6 confirman las conclusiones generales del Indicador A6: un nivel educativo superior está positivamente relacionado con los ingresos. Demuestran también que la educación de los padres

tiene un efecto sobre los ingresos de las personas menor que el debido al nivel educativo propio. De hecho, al considerar la educación propia de los adultos, el nivel educativo de los padres solamente resulta importante en 8 de los 22 países y entidades subnacionales mostrados en el gráfico.

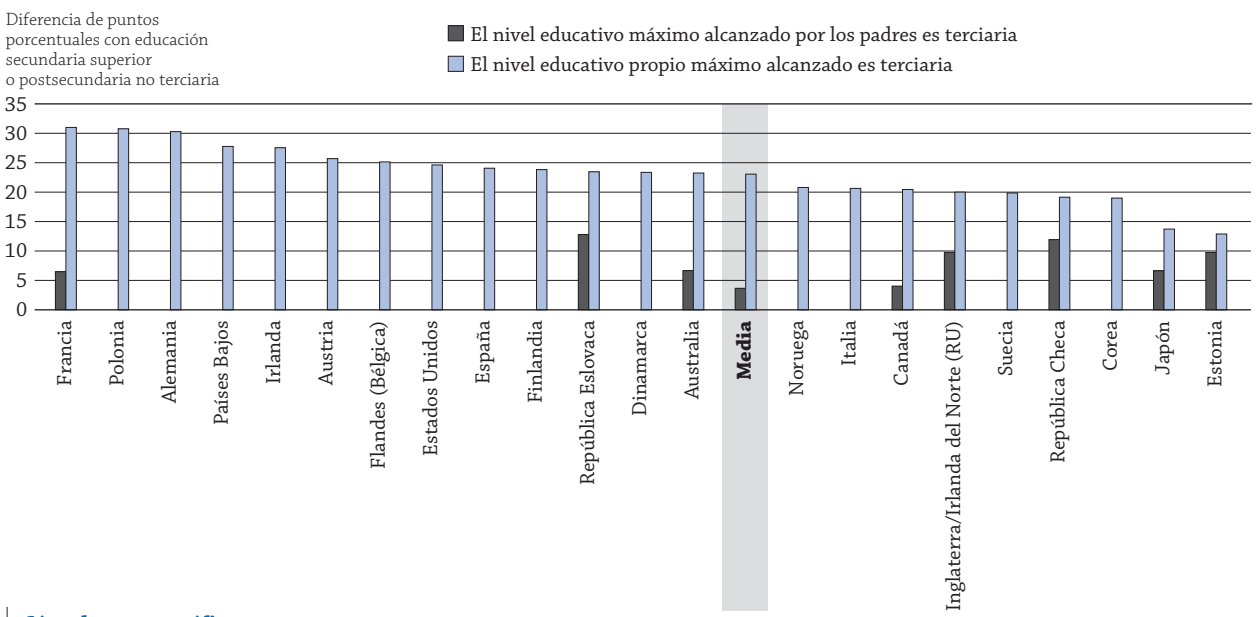
Como media, la posibilidad de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos mensuales más elevados es 4 puntos porcentuales mayor cuando los padres tienen educación terciaria que cuando su nivel de estudios no pasa de secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Esto significa que, tras tener en cuenta el nivel educativo del adulto en sí, la educación terciaria de los padres incide de forma positiva sobre los ingresos de los hijos, lo que significa que también tiene un cierto efecto duradero (adicional) sobre su situación económica, aun cuando el factor que más influya sobre los ingresos sea el nivel educativo del propio adulto. Los adultos graduados en educación terciaria tienen 23 puntos porcentuales más de probabilidades de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos mensuales más elevados, como media, que aquellos que solo han completado la educación secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria (Tabla A4.3a).

Se observa una situación similar, con un papel significativo de la educación terciaria de los padres, en ocho países, especialmente en República Checa y República Eslovaca, seguidos de Estonia e Inglaterra/Irlanda del Norte (RU). Se pone de manifiesto así la importancia de tener en cuenta la relación entre la educación de los padres y la educación propia cuando se examina la movilidad social intergeneracional (Tabla A4.3a).

Pueden consultarse en Internet otros análisis sobre la probabilidad de obtener un empleo cualificado o un alto rendimiento en comprensión lectora y competencia matemática en función del nivel educativo de los padres y el nivel propio (Tablas A4.3b, c y d, disponibles en Internet).

Gráfico A4.6. Probabilidad de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos más elevados, por nivel educativo de los padres y nivel educativo propio (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en las personas de 25-64 años como categoría de referencia



Cómo leer este gráfico:

Por término medio, el porcentaje de personas con ingresos mensuales situados en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales y cuyos padres alcanzaron la educación terciaria es 4 puntos porcentuales mayor que en las personas cuyos padres alcanzaron un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Pero cuando el nivel educativo propio es terciaria, el aumento es de 23 puntos porcentuales en comparación con quienes han alcanzado el nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Nota: No se presentan las diferencias entre grupos que no son estadísticamente significativas al 95 %.

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia de puntos porcentuales de probabilidad de encontrarse en el 25 % superior de la distribución de ingresos cuando el nivel educativo máximo alcanzado por los padres es terciaria (secundaria superior o postsecundaria no terciaria es la categoría de referencia).

Fuente: OCDE. Tabla A4.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283590

Definiciones

Grupos de edad: Se consideran **adultos** las personas de 25 a 64 años de edad; son **adultos jóvenes** las personas de 25 a 34 años de edad.

Se entiende por **ingresos** los salarios mensuales, incluidas las primas, de los adultos asalariados y autónomos.

Son **adultos graduados en educación terciaria de primera generación** las personas que han completado la educación terciaria cuyos padres tienen un nivel educativo inferior. La comparación se establece únicamente con los padres, no con generaciones anteriores.

Niveles educativos: Inferior a educación secundaria superior corresponde a los niveles CINE 97 0, 1, 2 y 3C programas cortos; **secundaria superior o postsecundaria no terciaria** corresponde a los niveles CINE 97 3A, 3B, 3C programas largos y al nivel 4; y **terciaria** corresponde a los niveles CINE 97 5A, 5B y 6.

Se entiende por **no estudiante** la persona que no estaba matriculada como estudiante en el momento de la Encuesta. Por ejemplo, se entiende por «población no estudiante que ha completado la educación terciaria» la constituida por las personas graduadas en educación terciaria que no estaban estudiando en el momento de realizarse la Encuesta.

Nivel educativo de los padres: Inferior a educación secundaria superior indica que ambos padres han alcanzado los niveles CINE 97 0, 1, 2 o 3C programas cortos; **secundaria superior o postsecundaria no terciaria** indica que al menos uno de los padres (la madre o el padre) ha alcanzado los niveles CINE 97 3A, 3B, 3C programas largos o el nivel 4; y **terciaria** significa que al menos uno de los padres (el padre o la madre) ha alcanzado los niveles CINE 97 5A, 5B o 6.

Horario laboral: Tiempo completo es el que corresponde al trabajo durante 30 horas o más a la semana (remuneradas o no); **tiempo parcial** es el que corresponde al trabajo durante menos de 30 horas a la semana (remuneradas o no).

Metodología

Todos los datos se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) (2012). PIAAC es el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE. Véase el Anexo 3 para más información (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

La información sobre adultos graduados en educación terciaria de primera generación se basa también en datos obtenidos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que no está específicamente diseñada para esta población. La muestra es más pequeña que en otros indicadores para los que se emplea al conjunto de la población, lo que explica que el error estándar sea ligeramente más elevado de lo habitual. Así pues, los datos deben ser interpretados con cautela.

Nota sobre los datos de Federación Rusa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) de 2012

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra correspondiente a Federación Rusa no incluye la población del área municipal de Moscú. Por tanto, los datos publicados no representan a toda la población residente de 16 a 65 años en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* la que reside en el área municipal de Moscú. Se puede encontrar información más detallada sobre los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Referencias

OCDE (2014a), *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2014. Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid)

OECD (2014b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, copia previa a la publicación.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, PISA, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en.

A4

Tablas del Indicador A4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284922

	Tabla A4.1a	Movilidad intergeneracional en educación, por grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.1b	Movilidad intergeneracional en educación de los hombres, por grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.1c	Movilidad intergeneracional en educación de las mujeres, por grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.2a	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación, por nivel educativo de los padres, sexo y grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.2b	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación, por sexo y grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.2c	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación y no de primera generación, por ámbito educativo, sexo y grupo de edad (2012)
	Tabla A4.2d	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación y no de primera generación, por situación laboral, sexo y grupo de edad (2012)
	Tabla A4.2e	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación, por trabajo a tiempo parcial o completo, sexo y grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.2f	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación, por ingresos mensuales, sexo y grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.2g	Adultos graduados en educación terciaria de primera generación, por ausencia o presencia en la educación, sexo y grupo de edad (2012)
	Tabla A4.3a	Probabilidad de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos más elevados, por nivel educativo de los padres y propio, sexo y grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.3b	Probabilidad de obtener un empleo cualificado, por nivel educativo de los padres y propio, sexo y grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.3c	Probabilidad de tener un alto rendimiento en comprensión lectora, por nivel educativo de los padres y propio, sexo y grupo de edad (2012)
WEB	Tabla A4.3d	Probabilidad de tener un alto rendimiento en competencia matemática, por nivel educativo de los padres y propio, sexo y grupo de edad (2012)

A4

Tabla A4.1a. Movilidad intergeneracional en educación, por grupo de edad (2012)

No estudiantes de 25 a 34 y de 35 a 44 años que han alcanzado un nivel educativo inferior (movilidad descendente), superior (movilidad ascendente) o igual (statu quo) al de sus padres

Cómo leer esta tabla: En Australia, entre las personas de 25 a 34 años, el 6 % completaron un nivel educativo inferior a secundaria superior (un nivel inferior al alcanzado por sus padres), el 10 % completaron la educación secundaria superior o postsecundaria (un nivel inferior al alcanzado por sus padres), el 16 % completaron la educación secundaria superior o postsecundaria (un nivel superior al alcanzado por sus padres), el 20 % completaron la educación terciaria (un nivel superior al alcanzado por sus padres), el 8 % completaron un nivel inferior a secundaria superior (un nivel equivalente al alcanzado por sus padres), el 13 % completaron la educación secundaria superior o postsecundaria (un nivel equivalente al alcanzado por sus padres) y el 27 % completaron la educación terciaria (un nivel equivalente al alcanzado por sus padres).

		25-34 años																			
		Movilidad descendente						Movilidad ascendente						Status quo							
		Educación propia: Nivel inferior a educación secundaria superior		Educación propia: Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Educación propia: Todos los niveles		Educación propia: Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Educación propia: Terciaria		Educación propia: Todos los niveles		Educación propia: Nivel inferior a educación secundaria superior		Educación propia: Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Educación propia: Terciaria		Educación propia: Todos los niveles	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	**Entidades nacionales**																				
	Alemania	8	(1,2)	17	(1,5)	24	(1,9)	4	(0,9)	14	(1,5)	19	(1,7)	2	(0,7)	34	(2,1)	21	(1,5)	57	(2,0)
	Australia	6	(1,0)	10	(1,0)	16	(1,4)	16	(1,5)	20	(1,5)	36	(1,9)	8	(1,0)	13	(1,2)	27	(1,5)	48	(2,0)
	Austria	7	(0,9)	14	(1,2)	21	(1,4)	10	(1,2)	11	(0,9)	21	(1,4)	6	(0,6)	44	(1,6)	8	(0,7)	57	(1,8)
	Canadá	5	(0,6)	14	(1,1)	18	(1,1)	5	(0,5)	23	(1,2)	27	(1,4)	3	(0,5)	16	(1,1)	35	(1,3)	54	(1,5)
	Corea	1	(0,2)	3	(0,6)	3	(0,6)	14	(1,0)	47	(1,2)	61	(1,5)	2	(0,4)	16	(1,1)	17	(1,2)	35	(1,5)
	Dinamarca	8	(1,3)	9	(1,2)	18	(1,6)	7	(1,1)	21	(1,3)	28	(1,5)	6	(1,0)	19	(1,6)	29	(1,5)	54	(1,8)
	España	7	(0,9)	3	(0,6)	10	(1,0)	15	(1,2)	26	(1,3)	41	(1,6)	31	(1,5)	8	(1,1)	10	(0,9)	49	(1,6)
	Estados Unidos	5	(0,9)	18	(1,7)	23	(1,9)	8	(0,9)	15	(1,4)	24	(1,7)	5	(0,8)	22	(1,4)	27	(1,6)	54	(2,1)
	Estonia	11	(0,9)	16	(1,2)	27	(1,4)	4	(0,6)	20	(1,1)	23	(1,3)	3	(0,6)	22	(1,3)	25	(1,3)	50	(1,5)
	Finlandia	6	(1,0)	9	(1,0)	15	(1,4)	9	(1,2)	30	(1,7)	39	(1,9)	1	(0,5)	26	(1,3)	18	(1,2)	46	(1,7)
	Francia	5	(0,7)	5	(0,7)	10	(1,0)	14	(1,1)	26	(1,3)	40	(1,4)	8	(0,8)	23	(1,4)	19	(1,1)	50	(1,5)
	Irlanda	4	(0,6)	8	(0,9)	12	(1,0)	17	(1,1)	28	(1,2)	45	(1,5)	9	(0,8)	16	(1,3)	19	(1,1)	44	(1,6)
	Italia	3	(0,9)	2	(0,7)	5	(1,2)	29	(1,6)	17	(1,2)	45	(1,9)	28	(2,1)	16	(1,4)	5	(1,0)	49	(2,0)
	Japón	6	(0,9)	11	(1,3)	18	(1,2)	2	(0,6)	22	(1,5)	24	(1,6)	2	(0,6)	21	(1,4)	35	(1,7)	58	(1,7)
	Noruega	13	(1,4)	14	(1,6)	27	(1,9)	5	(0,7)	18	(1,2)	22	(1,3)	4	(0,9)	18	(1,5)	28	(1,5)	51	(2,3)
	Países Bajos	8	(1,0)	9	(1,2)	17	(1,4)	16	(1,5)	22	(1,6)	38	(2,2)	10	(1,3)	15	(1,5)	20	(1,5)	45	(2,1)
	Polonia	4	(0,7)	3	(0,7)	7	(1,0)	6	(0,8)	30	(1,6)	36	(1,7)	2	(0,4)	41	(1,6)	14	(1,2)	57	(1,8)
	República Checa	6	(1,0)	6	(1,1)	12	(1,5)	2	(0,5)	15	(1,1)	17	(1,2)	1	(0,3)	57	(2,0)	13	(1,3)	71	(1,8)
	República Eslovaca	4	(0,5)	6	(0,7)	10	(0,8)	6	(0,8)	17	(1,5)	23	(1,6)	9	(1,0)	49	(1,5)	10	(1,0)	67	(1,8)
	Suecia	9	(1,2)	20	(1,6)	28	(1,7)	9	(1,1)	15	(1,3)	24	(1,8)	5	(1,0)	18	(1,6)	25	(1,5)	47	(2,1)
	Entidades subnacionales																				
	Flandes (Bélgica)	4	(0,7)	9	(1,1)	13	(1,3)	13	(1,2)	22	(1,5)	35	(1,6)	3	(0,7)	23	(1,3)	26	(1,5)	52	(1,6)
	Inglaterra (RU)	8	(0,9)	7	(1,0)	16	(1,2)	7	(0,9)	26	(1,8)	32	(1,9)	6	(0,9)	19	(1,7)	27	(1,9)	51	(2,2)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	8	(0,9)	7	(0,9)	16	(1,1)	7	(0,9)	26	(1,7)	33	(1,9)	6	(0,9)	19	(1,6)	26	(1,8)	51	(2,1)
	Irlanda del Norte (RU)	8	(1,5)	5	(1,3)	13	(1,7)	9	(1,3)	27	(1,8)	36	(1,9)	11	(1,4)	23	(1,7)	17	(1,8)	51	(2,2)
	Media	6	(0,2)	10	(0,2)	16	(0,3)	10	(0,2)	22	(0,3)	32	(0,3)	7	(0,2)	24	(0,3)	21	(0,3)	52	(0,4)
Países asociados	Federación Rusa*	5	(0,7)	6	(1,6)	11	(2,2)	6	(1,5)	38	(3,0)	44	(4,3)	2	(0,6)	13	(1,3)	31	(3,0)	46	(4,0)

Nota: Las columnas que muestran datos de personas de 35 a 44 años están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284933

A4

Tabla A4.2d. Adultos graduados en educación terciaria de primera generación y no de primera generación, por situación laboral, sexo y grupo de edad (2012)

No estudiantes graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 y de 35 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, entre los hombres y mujeres graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años, el 86 % tienen empleo, el 4% están desempleados y el 10 % están inactivos.

		Graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años																	
		Empleados						Desempleados						Inactivos					
		Hombres		Mujeres		Hombres y mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres y mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres y mujeres	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Entidades nacionales**																		
	Alemania	98	(2,5)	87	(5,1)	93	(2,5)	c	c	c	c	c	c	c	c	11	(4,8)	5	(2,1)
	Australia	93	(4,2)	82	(4,1)	86	(3,0)	5	(3,0)	4	(2,1)	4	(1,6)	c	c	14	(3,9)	10	(2,5)
	Austria	98	(1,8)	91	(4,9)	95	(2,5)	c	c	c	c	c	c	c	c	6	(3,8)	3	(1,9)
	Canadá	94	(2,5)	84	(3,1)	88	(2,2)	5	(2,3)	4	(1,7)	5	(1,4)	2	(0,9)	11	(2,3)	7	(1,4)
	Corea	89	(2,1)	65	(2,8)	77	(1,7)	3	(1,1)	4	(1,2)	4	(0,8)	8	(2,0)	31	(2,7)	20	(1,6)
	Dinamarca	94	(2,9)	90	(3,1)	92	(2,1)	5	(2,8)	5	(2,2)	5	(1,7)	c	c	4	(2,1)	3	(1,3)
	España	76	(5,1)	75	(4,2)	75	(3,2)	16	(4,5)	15	(3,2)	16	(2,7)	8	(3,3)	10	(2,7)	9	(2,3)
	Estados Unidos	90	(5,2)	83	(4,2)	86	(3,3)	c	c	8	(3,1)	6	(2,2)	c	c	10	(2,9)	9	(2,6)
	Estonia	96	(2,4)	92	(2,2)	93	(1,6)	c	c	c	c	2	(1,0)	c	c	7	(2,3)	5	(1,4)
	Finlandia	93	(2,8)	94	(2,0)	93	(1,7)	c	c	2	(1,1)	2	(1,0)	4	(2,3)	4	(1,6)	4	(1,4)
	Francia	86	(2,9)	85	(2,6)	86	(1,9)	9	(2,5)	7	(2,3)	8	(1,7)	5	(2,2)	8	(1,5)	7	(1,4)
	Irlanda	91	(2,9)	91	(2,3)	91	(1,7)	7	(2,4)	4	(1,6)	5	(1,5)	2	(1,7)	5	(1,5)	4	(1,1)
	Italia	87	(6,0)	72	(7,4)	78	(5,7)	c	c	21	(7,2)	15	(5,2)	8	(4,8)	7	(3,1)	7	(2,6)
	Japón	96	(2,1)	78	(3,7)	87	(2,3)	c	c	c	c	c	c	3	(1,8)	22	(3,7)	13	(2,2)
	Noruega	97	(2,2)	91	(3,0)	93	(2,0)	c	c	4	(2,1)	3	(1,3)	c	c	5	(2,2)	4	(1,5)
	Países Bajos	98	(2,3)	92	(3,6)	94	(2,4)	c	c	c	c	3	(1,9)	c	c	4	(2,4)	2	(1,4)
	Polonia	95	(1,6)	81	(3,0)	87	(1,8)	4	(1,6)	7	(1,5)	6	(1,0)	0	(0,3)	12	(2,6)	7	(1,5)
	República Checa	98	(1,5)	76	(5,1)	83	(3,9)	c	c	3	(3,3)	3	(2,1)	c	c	21	(4,5)	14	(3,2)
	República Eslovaca	89	(3,5)	73	(4,3)	80	(2,9)	6	(2,6)	4	(1,6)	5	(1,5)	5	(3,0)	23	(4,1)	16	(2,8)
	Suecia	98	(1,8)	96	(1,8)	97	(1,3)	c	c	3	(1,6)	2	(1,2)	c	c	c	c	c	c
	Entidades subnacionales																		
	Flandes (Bélgica)	98	(1,6)	98	(1,2)	98	(1,0)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Inglaterra (RU)	92	(3,5)	82	(3,5)	87	(2,4)	8	(3,5)	3	(1,6)	6	(2,0)	c	c	15	(3,2)	8	(1,7)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	92	(3,4)	82	(3,4)	87	(2,3)	8	(3,4)	3	(1,5)	6	(1,9)	c	c	14	(3,0)	7	(1,6)
	Irlanda del Norte (RU)	89	(7,1)	92	(2,9)	91	(3,5)	9	(7,0)	c	c	6	(3,3)	c	c	6	(2,3)	4	(1,4)
	Media	93	(0,7)	84	(0,8)	88	(0,6)	7	(0,9)	6	(0,7)	6	(0,5)	5	(0,8)	11	(0,7)	8	(0,4)
Países asociados	Federación Rusa*	90	(2,4)	67	(3,9)	79	(2,4)	2	(0,9)	c	c	1	(0,5)	8	(2,2)	32	(3,9)	20	(2,3)

Notas: Primera generación se refiere únicamente a la comparación con los padres de un adulto, no con generaciones anteriores. Las columnas que muestran datos de adultos graduados en educación terciaria no de primera generación de 35 a 44 años están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284941

Tabla A4.2e. Adultos graduados en educación terciaria de primera generación, por trabajo a tiempo parcial o completo, sexo y grupo de edad (2012)

No estudiantes graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 y de 35 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, entre los hombres empleados graduados en educación terciaria de primera generación de 25 a 34 años, el 93 % trabajan a tiempo completo y el 7 %, a tiempo parcial.

		Situación de empleo a tiempo parcial o a tiempo completo entre personas de 25 a 34 años graduados en educación terciaria						Situación de empleo a tiempo parcial o a tiempo completo entre personas de 35 a 44 años graduados en educación terciaria					
		Tiempo completo (30 horas o más)						Tiempo completo (30 horas o más)					
		Hombres		Mujeres		Hombres y mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres y mujeres	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	93	(3,2)	72	(8,2)	84	(4,3)	99	(1,0)	65	(6,4)	86	(2,6)
	Australia[1]	93	(4,1)	79	(4,2)	85	(3,3)	92	(3,0)	63	(4,3)	79	(2,6)
	Austria	100	(0,0)	78	(5,8)	90	(2,9)	98	(1,6)	55	(5,7)	79	(3,0)
	Canadá	96	(2,0)	85	(3,4)	90	(2,2)	98	(0,7)	81	(2,5)	90	(1,3)
	Corea	94	(1,5)	85	(2,6)	90	(1,5)	95	(1,4)	74	(3,4)	88	(1,6)
	Dinamarca	98	(1,9)	94	(2,3)	96	(1,5)	96	(1,9)	91	(2,7)	93	(1,7)
	España	97	(1,8)	74	(4,5)	83	(2,9)	92	(2,2)	81	(3,1)	86	(1,9)
	Estados Unidos	92	(4,4)	92	(4,0)	92	(3,0)	98	(1,6)	83	(4,8)	90	(2,7)
	Estonia	94	(2,7)	86	(2,9)	90	(1,9)	99	(1,2)	87	(2,7)	91	(1,9)
	Finlandia	95	(2,3)	89	(2,8)	91	(2,0)	98	(1,4)	94	(1,7)	96	(1,2)
	Francia	96	(2,0)	81	(3,3)	87	(1,9)	95	(1,7)	82	(2,6)	88	(1,8)
	Irlanda	92	(2,7)	84	(2,7)	88	(1,9)	93	(3,2)	70	(3,2)	81	(2,1)
	Italia	97	(2,8)	86	(4,6)	91	(2,9)	91	(3,7)	70	(4,4)	79	(3,3)
	Japón	96	(2,0)	92	(2,6)	94	(1,5)	99	(0,8)	70	(4,2)	86	(2,1)
	Noruega	95	(3,5)	79	(4,8)	86	(3,1)	97	(1,8)	86	(2,9)	91	(1,6)
	Países Bajos	89	(4,6)	57	(5,4)	72	(3,7)	96	(2,2)	45	(4,7)	73	(3,0)
	Polonia	97	(1,4)	84	(3,2)	89	(2,1)	93	(3,3)	86	(3,5)	89	(2,5)
	República Checa	97	(1,9)	93	(4,7)	94	(3,1)	98	(1,3)	89	(4,6)	95	(1,8)
	República Eslovaca	93	(4,6)	85	(4,6)	89	(3,3)	96	(3,2)	97	(1,9)	96	(1,8)
	Suecia	98	(1,8)	89	(3,9)	93	(2,4)	99	(1,0)	94	(2,5)	96	(1,6)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	100	(0,0)	87	(3,3)	92	(2,0)	96	(1,9)	84	(3,8)	90	(2,1)
	Inglaterra (RU)	81	(6,3)	80	(4,1)	81	(3,6)	95	(2,3)	53	(4,7)	74	(3,1)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	82	(6,1)	80	(3,9)	81	(3,5)	95	(2,3)	54	(4,5)	74	(3,0)
	Irlanda del Norte (RU)	99	(1,4)	83	(4,3)	90	(2,5)	95	(3,0)	68	(4,3)	80	(2,9)
	Media	95	(0,6)	83	(0,9)	88	(0,6)	96	(0,5)	77	(0,8)	87	(0,5)
Países asociados	Federación Rusa*	96	(1,6)	89	(4,3)	93	(2,2)	92	(5,8)	84	(4,8)	88	(3,4)

Notas: Primera generación se refiere únicamente a la comparación con los padres de un adulto, no con generaciones anteriores. Las columnas que muestran datos de personas con empleo a tiempo parcial están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. En Australia, los datos basados en la situación de empleo a tiempo completo o a tiempo parcial utilizan una variable con un tope de 60 horas a la semana; en otros países no hay tal límite superior.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284955

A4

Tabla A4.3a. [1/3] Probabilidad de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos más elevados, por nivel educativo de los padres y propio, sexo y grupo de edad (2012)

25 a 64 años, diferencia de puntos porcentuales

Los porcentajes presentados en las primeras ocho columnas no están relacionados con la regresión. Deberían utilizarse como referencia para entender mejor las diferencias en puntos porcentuales presentadas en las otras columnas.
Cómo leer esta tabla: En el Modelo 1, las variables independientes utilizadas son: nivel educativo alcanzado por los padres, sexo y grupo de edad. En el Modelo 2 se incluye el nivel educativo propio. Este enfoque permite hacer una comparación del efecto del nivel educativo propio sobre las diferencias en puntos porcentuales para las variables incluidas en el primer modelo. En Australia, por ejemplo, el porcentaje de personas con ingresos mensuales situados en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales y cuyos padres alcanzaron un nivel educativo inferior a secundaria superior es 4 puntos porcentuales menor que en las personas cuyos padres alcanzaron un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Sin embargo, cuando se controla el nivel educativo propio, la diferencia entre una persona cuyos padres alcanzaron un nivel inferior a educación secundaria superior y otra cuyos padres alcanzaron un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria se hace nula o no significativa.

		Porcentaje de personas de 25 a 64 años situadas en el 25 % superior de la distribución de ingresos (grupos de referencia utilizados en las regresiones)							
		Nivel educativo de los padres		Nivel educativo propio		Sexo		Edad	
		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Mujeres		45-54 años	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	27	(1,1)	17	(1,0)	15	(0,9)	32	(1,7)
	Australia	29	(2,0)	23	(1,3)	19	(1,2)	34	(1,7)
	Austria	32	(1,2)	27	(1,2)	17	(0,9)	33	(1,6)
	Canadá	28	(0,8)	17	(0,9)	18	(0,7)	33	(1,2)
	Corea	29	(1,7)	21	(1,0)	14	(0,9)	29	(1,6)
	Dinamarca	27	(1,1)	21	(1,1)	18	(1,0)	31	(1,6)
	España	32	(2,4)	20	(1,8)	19	(1,2)	32	(1,8)
	Estados Unidos	30	(1,4)	19	(1,3)	21	(1,4)	34	(1,7)
	Estonia	26	(1,2)	22	(1,1)	15	(0,8)	21	(1,3)
	Finlandia	28	(1,1)	18	(0,9)	17	(0,9)	34	(1,8)
	Francia	28	(1,2)	18	(0,7)	20	(0,9)	32	(1,1)
	Irlanda	30	(1,7)	18	(1,6)	21	(1,0)	34	(2,1)
	Italia	33	(2,1)	26	(1,6)	17	(1,4)	32	(2,3)
	Japón	26	(1,4)	21	(1,4)	9	(0,8)	39	(2,0)
	Noruega	30	(1,3)	23	(1,3)	17	(0,9)	34	(1,4)
	Países Bajos	31	(1,5)	19	(1,1)	12	(0,8)	33	(1,4)
	Polonia	29	(1,3)	17	(1,2)	21	(1,5)	27	(2,2)
	República Checa	26	(1,5)	22	(1,4)	15	(1,7)	22	(2,4)
	República Eslovaca	27	(1,1)	21	(1,1)	16	(1,2)	23	(1,5)
	Suecia	31	(1,9)	24	(0,9)	18	(1,1)	32	(1,5)
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	29	(1,4)	18	(1,1)	16	(1,1)	34	(1,7)
	Inglaterra (RU)	30	(1,6)	21	(1,3)	18	(0,9)	29	(1,5)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	29	(1,6)	21	(1,2)	18	(0,9)	29	(1,4)
	Irlanda del Norte (RU)	32	(1,9)	22	(2,1)	21	(1,2)	33	(2,3)
	Media	29	(0,3)	21	(0,3)	17	(0,2)	31	(0,4)
Países asociados	Federación Rusa*	27	(2,8)	23	(2,7)	17	(2,4)	24	(3,0)

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

A4

Tabla A4.3a. [2/3] Probabilidad de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos más elevados, por nivel educativo de los padres y propio, sexo y grupo de edad (2012)

25 a 64 años, diferencia de puntos porcentuales

Los porcentajes presentados en las primeras ocho columnas no están relacionados con la regresión. Deberían utilizarse como referencia para entender mejor las diferencias en puntos porcentuales presentadas en las otras columnas.
Cómo leer esta tabla: En el Modelo 1, las variables independientes utilizadas son: nivel educativo alcanzado por los padres, sexo y grupo de edad. En el Modelo 2 se incluye el nivel educativo propio. Este enfoque permite hacer una comparación del efecto del nivel educativo propio sobre las diferencias en puntos porcentuales para las variables incluidas en el primer modelo. En Australia, por ejemplo, el porcentaje de personas con ingresos mensuales situados en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales y cuyos padres alcanzaron un nivel educativo inferior a secundaria superior es 4 puntos porcentuales menor que en las personas cuyos padres alcanzaron un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Sin embargo, cuando se controla el nivel educativo propio, la diferencia entre una persona cuyos padres alcanzaron un nivel inferior a educación secundaria superior y otra cuyos padres alcanzaron un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria se hace nula o no significativa.

		Ingresos mensuales en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales, dependientes de:											
		Modelo 1[1]											
		Nivel educativo de los padres[3]				Sexo[4]		Grupo de edad[5]					
		Nivel inferior a educación secundaria superior		Terciaria		Hombres		25-34 años		35-44 años		55-64 años	
		pp	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	-12	(0,03)	11	(0,02)	25	(0,01)	-15	(0,02)	-4	(0,02)	-4	(0,03)
	Australia	-4	(0,02)	13	(0,03)	20	(0,02)	-14	(0,02)	-2	(0,02)	-9	(0,03)
	Austria	-14	(0,02)	3	(0,02)	25	(0,02)	-14	(0,02)	-4	(0,02)	2	(0,04)
	Canadá	-6	(0,01)	8	(0,01)	21	(0,01)	-17	(0,02)	-1	(0,02)	-4	(0,02)
	Corea	-10	(0,02)	7	(0,03)	23	(0,01)	-17	(0,02)	4	(0,02)	-9	(0,02)
	Dinamarca	-4	(0,02)	10	(0,02)	21	(0,01)	-15	(0,02)	0	(0,02)	-4	(0,02)
	España	-15	(0,03)	3	(0,04)	14	(0,02)	-20	(0,02)	-6	(0,02)	2	(0,04)
	Estados Unidos	-19	(0,02)	11	(0,02)	16	(0,02)	-20	(0,02)	-3	(0,03)	0	(0,02)
	Estonia	-7	(0,02)	12	(0,02)	24	(0,01)	5	(0,02)	5	(0,02)	-5	(0,02)
	Finlandia	-6	(0,02)	7	(0,02)	22	(0,02)	-21	(0,02)	-4	(0,03)	-9	(0,02)
	Francia	-8	(0,02)	17	(0,02)	14	(0,01)	-20	(0,02)	-6	(0,02)	-4	(0,02)
	Irlanda	-10	(0,02)	8	(0,03)	13	(0,02)	-20	(0,03)	-2	(0,02)	-10	(0,03)
	Italia	-16	(0,02)	10	(0,05)	17	(0,02)	-22	(0,03)	-8	(0,03)	6	(0,05)
	Japón	-6	(0,02)	11	(0,02)	33	(0,01)	-31	(0,02)	-11	(0,02)	-12	(0,03)
	Noruega	-9	(0,02)	7	(0,02)	25	(0,02)	-18	(0,02)	-1	(0,02)	-5	(0,02)
	Países Bajos	-8	(0,02)	8	(0,02)	32	(0,01)	-20	(0,02)	0	(0,02)	-2	(0,02)
	Polonia	-15	(0,02)	12	(0,03)	12	(0,02)	-5	(0,03)	-2	(0,03)	-2	(0,04)
	República Checa	-13	(0,03)	20	(0,04)	21	(0,03)	4	(0,04)	6	(0,04)	-3	(0,04)
	República Eslovaca	-16	(0,02)	23	(0,04)	19	(0,02)	-3	(0,02)	0	(0,02)	-1	(0,03)
	Suecia	-11	(0,02)	3	(0,03)	19	(0,02)	-18	(0,02)	-3	(0,02)	-3	(0,03)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	-12	(0,02)	7	(0,02)	19	(0,02)	-24	(0,02)	-10	(0,02)	-2	(0,03)
	Inglaterra (RU)	-9	(0,03)	15	(0,03)	22	(0,02)	-16	(0,03)	2	(0,03)	-9	(0,02)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	-9	(0,02)	15	(0,03)	21	(0,02)	-16	(0,03)	1	(0,03)	-9	(0,02)
	Irlanda del Norte (RU)	-12	(0,03)	15	(0,04)	18	(0,02)	-15	(0,03)	-3	(0,03)	-6	(0,05)
	Media	-10	(0,00)	10	(0,01)	21	(0,00)	-15	(0,01)	-2	(0,01)	-4	(0,01)
Países asociados	Federación Rusa*	-13	(0,03)	5	(0,04)	14	(0,04)	0	(0,04)	-5	(0,06)	-9	(0,04)

1. El Modelo 1 es una regresión lineal en la que la variable dependiente es «ingresos mensuales en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales» y las variables independientes son el nivel educativo de los padres, el sexo y el grupo de edad. La diferencia con el Modelo 2 es que no incluye el «nivel educativo propio».
2. El Modelo 2 es una regresión lineal en la que la variable dependiente es «ingresos mensuales en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales» y las variables independientes son el nivel educativo de los padres, el nivel educativo propio, el sexo y el grupo de edad.
3. La categoría de referencia es educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.
4. La categoría de referencia es mujeres.
5. La categoría de referencia es personas de 45 a 54 años.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

A4

Tabla A4.3a. [3/3] Probabilidad de situarse en el grupo de perceptores de la banda del 25 % de ingresos más elevados, por nivel educativo de los padres y propio, sexo y grupo de edad (2012)

25 a 64 años, diferencia de puntos porcentuales

Los porcentajes presentados en las primeras ocho columnas no están relacionados con la regresión. Deberían utilizarse como referencia para entender mejor las diferencias en puntos porcentuales presentadas en las otras columnas.
Cómo leer esta tabla: En el Modelo 1, las variables independientes utilizadas son: nivel educativo alcanzado por los padres, sexo y grupo de edad. En el Modelo 2 se incluye el nivel educativo propio. Este enfoque permite hacer una comparación del efecto del nivel educativo propio sobre las diferencias en puntos porcentuales para las variables incluidas en el primer modelo. En Australia, por ejemplo, el porcentaje de personas con ingresos mensuales situados en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales y cuyos padres alcanzaron un nivel educativo inferior a secundaria superior es 4 puntos porcentuales menor que en las personas cuyos padres alcanzaron un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Sin embargo, cuando se controla el nivel educativo propio, la diferencia entre una persona cuyos padres alcanzaron un nivel inferior a educación secundaria superior y otra cuyos padres alcanzaron un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria se hace nula o no significativa.

		Ingresos mensuales en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales, dependientes de:															
		Modelo 2[2]															
		Nivel educativo de los padres[3]				Nivel educativo propio[3]				Sexo[4]		Grupo de edad[5]					
		Nivel inferior a educación secundaria superior		Terciaria		Nivel inferior a educación secundaria superior		Terciaria		Hombres		25-34 años		35-44 años		55-64 años	
		PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OCDE	**Entidades nacionales**																
	Alemania	-6	(0,02)	2	(0,02)	-11	(0,02)	30	(0,02)	24	(0,01)	-15	(0,02)	-4	(0,02)	-7	(0,03)
	Australia	0	(0,02)	7	(0,03)	-6	(0,02)	23	(0,02)	23	(0,02)	-16	(0,02)	-4	(0,02)	-9	(0,02)
	Austria	-9	(0,02)	-4	(0,02)	-18	(0,02)	26	(0,02)	23	(0,02)	-14	(0,02)	-4	(0,02)	2	(0,03)
	Canadá	-3	(0,01)	4	(0,01)	-6	(0,02)	20	(0,01)	22	(0,01)	-17	(0,02)	-2	(0,02)	-3	(0,02)
	Corea	-5	(0,02)	3	(0,03)	-10	(0,02)	19	(0,02)	21	(0,01)	-23	(0,03)	0	(0,02)	-4	(0,02)
	Dinamarca	-2	(0,02)	3	(0,02)	-6	(0,02)	23	(0,01)	24	(0,01)	-17	(0,02)	-2	(0,02)	-4	(0,02)
	España	-8	(0,03)	-3	(0,03)	-12	(0,02)	24	(0,02)	17	(0,02)	-20	(0,02)	-8	(0,02)	5	(0,03)
	Estados Unidos	-10	(0,02)	4	(0,02)	-13	(0,02)	25	(0,02)	18	(0,02)	-19	(0,02)	-3	(0,03)	-1	(0,02)
	Estonia	-4	(0,02)	10	(0,02)	-6	(0,02)	13	(0,02)	27	(0,01)	7	(0,02)	6	(0,02)	-5	(0,02)
	Finlandia	-3	(0,02)	3	(0,02)	-5	(0,03)	24	(0,01)	27	(0,02)	-20	(0,02)	-5	(0,02)	-7	(0,02)
	Francia	-2	(0,02)	6	(0,02)	-10	(0,02)	31	(0,01)	18	(0,01)	-25	(0,02)	-10	(0,02)	-2	(0,02)
	Irlanda	-2	(0,02)	1	(0,03)	-11	(0,02)	27	(0,02)	17	(0,02)	-24	(0,03)	-6	(0,02)	-5	(0,03)
	Italia	-8	(0,02)	2	(0,05)	-10	(0,02)	21	(0,03)	21	(0,02)	-24	(0,03)	-9	(0,03)	5	(0,05)
	Japón	-3	(0,02)	7	(0,02)	-5	(0,03)	14	(0,02)	33	(0,01)	-31	(0,02)	-10	(0,02)	-9	(0,03)
	Noruega	-5	(0,02)	2	(0,02)	-8	(0,02)	21	(0,02)	28	(0,01)	-17	(0,02)	-3	(0,02)	-6	(0,02)
	Países Bajos	-3	(0,02)	1	(0,02)	-7	(0,02)	28	(0,02)	32	(0,01)	-20	(0,02)	-1	(0,02)	-1	(0,02)
	Polonia	-9	(0,02)	0	(0,03)	-8	(0,03)	31	(0,02)	17	(0,02)	-9	(0,03)	-3	(0,03)	-1	(0,03)
	República Checa	-9	(0,03)	12	(0,04)	-6	(0,03)	19	(0,04)	21	(0,03)	2	(0,04)	5	(0,04)	-4	(0,04)
	República Eslovaca	-11	(0,02)	13	(0,04)	-9	(0,02)	23	(0,03)	21	(0,02)	-3	(0,02)	0	(0,02)	-1	(0,03)
	Suecia	-8	(0,02)	-1	(0,03)	-13	(0,03)	20	(0,02)	23	(0,02)	-19	(0,02)	-5	(0,02)	-2	(0,02)
	Entidades subnacionales																
	Flandes (Bélgica)	-6	(0,02)	1	(0,02)	-8	(0,02)	25	(0,02)	22	(0,02)	-23	(0,02)	-9	(0,02)	0	(0,03)
	Inglaterra (RU)	-5	(0,02)	10	(0,03)	-4	(0,03)	20	(0,02)	23	(0,02)	-17	(0,03)	1	(0,03)	-7	(0,02)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	-5	(0,02)	10	(0,03)	-5	(0,03)	20	(0,02)	22	(0,02)	-17	(0,03)	1	(0,03)	-7	(0,02)
	Irlanda del Norte (RU)	-4	(0,03)	6	(0,04)	-15	(0,03)	27	(0,03)	20	(0,02)	-18	(0,03)	-4	(0,03)	-2	(0,04)
	Media	-5	(0,00)	4	(0,01)	-9	(0,01)	23	(0,00)	23	(0,00)	-17	(0,01)	-3	(0,01)	-3	(0,01)
Países asociados	**Federación Rusa***	-13	(0,03)	5	(0,04)	-2	(0,08)	0	(0,03)	14	(0,04)	0	(0,04)	-5	(0,06)	-9	(0,04)

1. El Modelo 1 es una regresión lineal en la que la variable dependiente es «ingresos mensuales en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales» y las variables independientes son el nivel educativo de los padres, el sexo y el grupo de edad. La diferencia con el Modelo 2 es que no incluye el «nivel educativo propio».
2. El Modelo 2 es una regresión lineal en la que la variable dependiente es «ingresos mensuales en el 25 % superior de la distribución de ingresos mensuales» y las variables independientes son el nivel educativo de los padres, el nivel educativo propio, el sexo y el grupo de edad.
3. La categoría de referencia es educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.
4. La categoría de referencia es mujeres.
5. La categoría de referencia es personas de 45 a 54 años.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

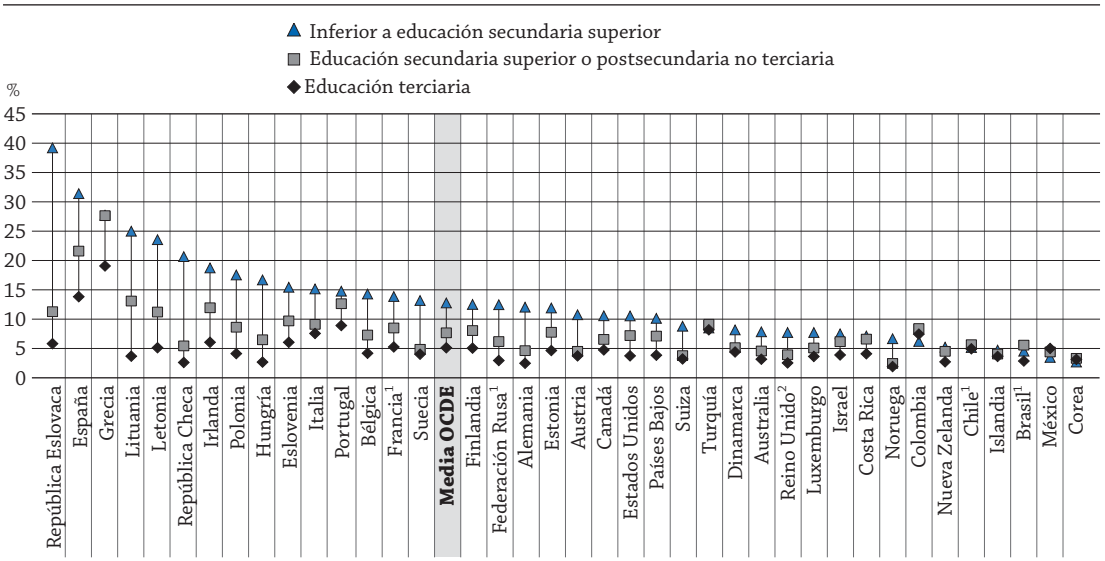
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

¿CÓMO AFECTA EL NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO A LA PARTICIPACIÓN EN EL MERCADO LABORAL?

- Como media, están empleadas más del 80 % de las personas con educación terciaria, frente al 70 % de las personas que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y a menos del 60 % de las que tienen un nivel inferior a secundaria superior.
- En todos los niveles de educación, las tasas de desempleo son más altas en los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que en los adultos de más edad (de 55 a 64 años).
- Pese a que alcanzan un nivel educativo más elevado, las mujeres jóvenes todavía tienen tasas de empleo más bajas que los hombres de su misma edad, aunque la diferencia entre los sexos es mucho menor entre los adultos jóvenes con educación terciaria que entre los que han alcanzado un nivel educativo inferior.

Gráfico A5.1. Tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado (2014)

Personas de 25 a 64 años



1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.
2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de desempleo en los adultos con educación inferior a secundaria superior.

Fuente: OCDE. Tabla A5.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283600

Contexto

Con frecuencia se utilizan las cualificaciones educativas como medida del nivel de competencias de las que disponen la población en general y la población activa. Las economías de los países de la OCDE dependen de la incorporación de trabajadores altamente cualificados. En la mayoría de los países de la OCDE, las personas con cualificaciones elevadas tienen más probabilidades de estar empleadas. Las que tienen niveles educativos más bajos presentan un mayor riesgo de desempleo. Teniendo en cuenta los avances tecnológicos que han transformado las necesidades del mercado laboral mundial, las personas con más competencias o con una mayor especialización son las más solicitadas. Las perspectivas de empleo favorables confirman el valor de alcanzar niveles de educación altos: como media, están desempleados el 12,8 % de los adultos con cualificaciones bajas, frente a solo el 5,1 % de los que tienen educación terciaria.

Otros resultados

- Las tasas de desempleo son ligeramente más bajas, como media, en las personas que han completado un programa de formación profesional de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (un 8,5 %) que en las que han completado un programa de orientación general (un 8,9 %).
- En Colombia y México, las tasas de desempleo son más altas en los adultos con educación terciaria (7,4 % y 5,0 %, respectivamente) que en los que tienen un nivel inferior al de secundaria superior (6,2 % y 3,5 %, respectivamente).
- Las tasas de empleo de los adultos sin educación secundaria superior no llegan al 40 % en Polonia (39 %) y República Eslovaca (33 %).

A5

Análisis

Resultados en el mercado laboral

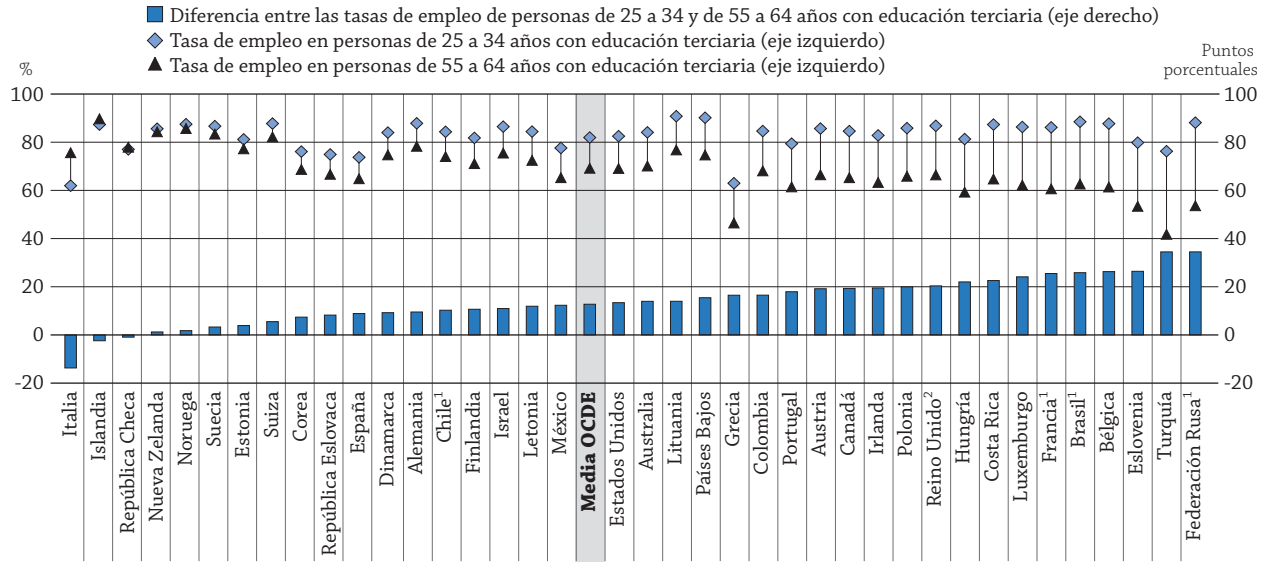
El Gráfico A5.1 muestra que, en todos los países para los que se dispone de datos, alcanzar el nivel de educación terciaria reduce el riesgo de desempleo. En los países de la OCDE, están desempleados el 5,1 % de los adultos con educación terciaria, frente al 7,7 % de los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y el 12,8 % de los que tienen un nivel inferior a secundaria superior (Tabla A5.4a).

La diferencia en las tasas de desempleo entre los adultos con cualificaciones altas y bajas es especialmente acusada en República Eslovaca: están desempleados el 5,8 % de los adultos con educación terciaria, frente al 39,2 % de los que tienen un nivel inferior a secundaria superior. Más del 20 % de estos últimos están desempleados en Letonia y República Checa; en España, ese porcentaje asciende al 31,4 %. En estos tres países, las tasas de desempleo de los adultos con educación terciaria son unos 18 puntos porcentuales más bajas que las de los adultos con un nivel inferior al de secundaria superior. Algunos otros países presentan tasas de desempleo relativamente bajas en todos los niveles de educación. En Chile, por ejemplo, la tasa de desempleo de los adultos con educación terciaria (4,9 %) es similar a la de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (5,6 %) o con un nivel inferior a secundaria superior (5,2 %) (Tabla A5.4a).

Como promedio en los países de la OCDE, tienen empleo más del 80 % de los adultos con educación terciaria, frente al 70 % de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y menos del 60 % de los que no han completado la secundaria superior. En algunos países hay una gran diferencia en las tasas de empleo de las personas con educación terciaria y las que tienen un nivel inferior a secundaria superior. Por ejemplo, en Alemania, Austria, Bélgica, Eslovenia, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Letonia, Lituania, Polonia, República Checa y República Eslovaca, esa diferencia es, al menos, de 30 puntos (Tabla A5.3a).

Gráfico A5.2. Tasas de empleo de adultos jóvenes y de mayor edad con educación terciaria (2014)

Personas de 25 a 34 y de 55 a 64 años de edad y diferencia en puntos porcentuales entre estos dos grupos



1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.
2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Los países están clasificados en orden ascendente de la diferencia en puntos porcentuales entre las tasas de empleo de las personas con educación terciaria de 25 a 34 y de 55 a 64 años de edad.

Fuente: OCDE. Tabla A5.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283613

Por grupo de edad

La proporción de adultos de más edad (de 55 a 64 años) que están fuera de la población activa es superior a la de adultos jóvenes (de 25 a 34 años) en esa misma situación, fundamentalmente como consecuencia de la jubilación. El Gráfico A5.2 permite constatar que las tasas de empleo son sistemáticamente más elevadas en los adultos jóvenes

con educación terciaria. La proporción de personas de 25 a 34 años con educación terciaria que tienen empleo es una media de 13 puntos porcentuales mayor, aproximadamente, que la de las personas de 55 a 64 años con el mismo nivel de educación (el 82 % y el 69 %, respectivamente). La mayor diferencia en las tasas de empleo entre esos dos grupos (34 puntos porcentuales) se da en Federación Rusa y Turquía. En algunos países, como Federación Rusa, esa gran diferencia se debe a que la edad de jubilación es más baja (60 años o menos). En ambos países, las tasas de empleo de los adultos de más edad con educación terciaria (54 % y 42 %, respectivamente) son inferiores al promedio de la OCDE (69 %), pero se acercan a la media de la OCDE, o la superan, en el caso de los adultos jóvenes (88 % y 76 %, respectivamente) (Tabla A5.3a).

Las mayores diferencias en las tasas de empleo entre grupos de edad y niveles educativos alcanzados se observan en Austria, Bélgica, Eslovenia, Federación Rusa, México y Turquía en los adultos con educación secundaria o postsecundaria no terciaria. En estos países, esas tasas presentan diferencias de más de 35 puntos porcentuales (Tabla A5.3a).

El desempleo afecta más a los más jóvenes, observándose unas tasas más elevadas entre los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) que entre los adultos de más edad (de 55 a 64 años), independientemente del nivel educativo alcanzado. En los países de la OCDE, están desempleados el 9 % de los adultos de más edad sin educación secundaria superior, frente al 19 % de los adultos jóvenes con el mismo nivel educativo. Igualmente, están desempleados el 10,2 % de los adultos jóvenes con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, frente al 6,5 % de los adultos de más edad con el mismo nivel de educación. La menor diferencia entre los dos grupos de edad se da en los adultos con educación terciaria: no tienen empleo en torno al 7 % de los adultos jóvenes, frente al 4 % de los adultos de mayor edad (Tabla A5.4a).

Por sexo

En todos los países de la OCDE y para todos los niveles de educación, solo tienen empleo el 66 % de las mujeres, frente al 80 % de los hombres, aun cuando, en general, las mujeres alcanzan un nivel educativo superior. Como media, las tasas de empleo de las personas con las cualificaciones más bajas (inferiores al nivel de educación secundaria superior) son sensiblemente más elevadas en los hombres jóvenes que en las mujeres jóvenes. La diferencia entre sexos en las tasas de empleo es especialmente acusada en los adultos con niveles de educación más bajos (Tablas A5.1b, A5.3b y c, disponibles en Internet).

Como media en los países de la OCDE, la diferencia entre sexos en las tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años sin educación secundaria superior es de 20 puntos porcentuales (66 % de los hombres y 46 % de las mujeres). Esta diferencia se reduce hasta 15 puntos porcentuales en las personas con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (81 % de los hombres y 66 % de las mujeres), y a solo 9 puntos porcentuales en las personas con educación terciaria (88 % de los hombres y 79 % de las mujeres) (Tablas A5.3b y c, disponibles en Internet).

Aunque la diferencia en las tasas de empleo entre los hombres y las mujeres se reduce a medida que aumenta el nivel educativo alcanzado, en los países de la OCDE la tasa de empleo de las mujeres con educación terciaria continúa siendo sustancialmente inferior a la de los hombres, aun cuando actualmente haya un porcentaje mayor de mujeres que de hombres con educación terciaria (un 36 % y un 31 %, respectivamente) (Tablas A1.4b, A5.3b y c, disponibles en Internet).

En todos los países de la OCDE, a excepción de República Eslovaca, la diferencia de empleo entre sexos es menor en los adultos de 25 a 64 años con educación terciaria que en los que no han completado la educación secundaria superior. La diferencia es especialmente amplia en Chile, México y Turquía, donde supera los 25 puntos porcentuales (Tablas A5.3b y c, disponibles en Internet).

Las diferencias en las tasas de desempleo entre sexos son, como media, menores que en las tasas de empleo. En los adultos con un nivel de educación inferior a secundaria superior, las tasas de desempleo son similares en las mujeres y los hombres (12,6 % y 12,9 %, respectivamente). En los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, son mayores en las mujeres (8,6 %) que en los hombres (7,1 %). La misma tendencia se da en los adultos con educación terciaria, ya que en este caso la tasa de desempleo es aproximadamente del 6 % en las mujeres y del 5 % en los hombres (Tablas A5.4b y c, disponibles en Internet).

En Grecia y Turquía, las diferencias en las tasas de desempleo entre sexos son especialmente grandes. En Turquía, estaban desempleadas en 2014 el 12,0 % de las mujeres con educación terciaria, frente a tan solo el 5,9 % de los hombres; en Grecia, los porcentajes respectivos eran del 21,4 % y del 16,8 %. Las diferencias eran aún más pronunciadas en los adultos que solo habían alcanzado el nivel de secundaria superior: en Turquía, estaban desempleadas en 2014 el 16,7 % de las mujeres, frente al 7,0 % de los hombres; en Grecia, el 33,7 % de las mujeres, frente al 22,8 % de los hombres (Tablas A5.4b y c, disponibles en Internet).

Personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior

Aunque los mercados laborales de la OCDE todavía ofrecen puestos de trabajo a los adultos con bajos niveles de educación, el desempleo en estas personas ha aumentado en muchos países, en los que se registran tasas de desempleo superiores a las de los trabajadores más cualificados. Como media, están desempleados aproximadamente el 13 % de los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior. En este grupo, las tasas de desempleo superan la media de la OCDE y se sitúan en torno al 20 %, o por encima, en España, Grecia, Letonia, Lituania, República Checa y República Eslovaca. En cambio, están desempleadas menos del 5 % de las personas de ese grupo en Brasil, Corea, Islandia y México (Tabla A5.4a).

En los países de la OCDE, solo tiene empleo uno de cada dos adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior (56 %), frente al 74 % de los que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y el 83 % de los que tienen cualificaciones terciarias. Las tasas de empleo de los adultos con un nivel inferior a secundaria superior se sitúan por debajo del 40 % en Polonia (39 %) y República Eslovaca (33 %). Sin embargo, en algunos países son elevadas: en Brasil, Colombia, Corea, Islandia, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza, tienen empleo dos de cada tres adultos de ese grupo (Tabla 5.3a).

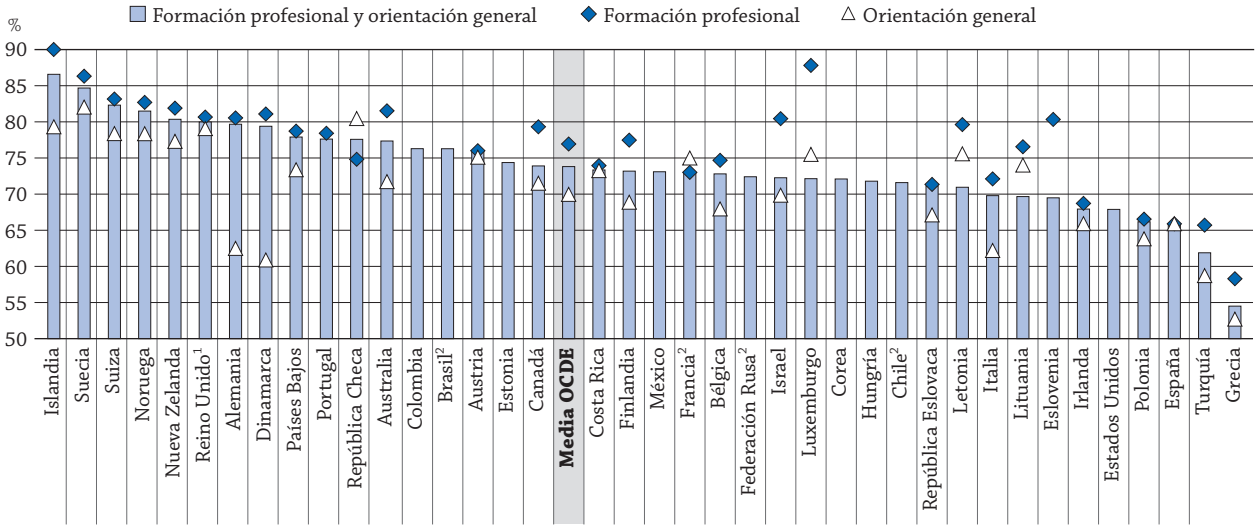
Personas con educación secundaria superior (programas de formación profesional o de orientación general)

Unos niveles educativos más elevados se traducen en cambios en los resultados en el mercado laboral. Las personas con educación secundaria superior tienen tasas de desempleo más bajas (7,5 %) y tasas de empleo más altas (74 %) que las que tienen un nivel de educación inferior (12,8 % y 56 %, respectivamente). En algunos países gravemente afectados por la crisis económica, como España, Grecia y Lituania, las tasas de desempleo alcanzaron o superaron en 2014 el 20 % incluso en los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y fueron aún más elevadas en los grupos con un nivel de educación inferior (Tablas A5.3a y A5.4a).

Los resultados en el mercado laboral de la población con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria varían dependiendo del tipo de programa cursado. En los países de la OCDE, tres de cada cinco adultos con este nivel

Gráfico A5.3. Tasas de empleo de los adultos que han alcanzado como máximo el nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa (2014)

Personas de 25 a 64 años



Nota: En Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Letonia, Lituania y Luxemburgo, el desglose de los datos por orientación del programa solo está disponible para los grupos de edad de 15 a 34 años y de 35 a 64 años si esas personas habían completado su nivel más alto de educación 15 años como máximo antes de la fecha de la entrevista; la categoría «profesional y general» abarca a todos los alumnos.

1. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

2. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de empleo de las personas de 25 a 64 años que han alcanzado como máximo el nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, con independencia de la orientación de los programas.

Fuente: OCDE. Tabla A5.5a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283620

educativo han seguido un programa de formación profesional, mientras que uno de cada tres ha cursado un programa de orientación general. Como puede comprobarse en el Gráfico A5.3, en los países de la OCDE tienen empleo el 77 % de las personas con educación superior o postsecundaria no terciaria que han cursado un programa de formación profesional, lo que supone 7 puntos porcentuales más que quienes han seguido un programa de orientación general. En Alemania, Dinamarca y Eslovenia, esa diferencia es de 18 puntos porcentuales o más, mientras que en Francia y República Checa la diferencia tiene sentido inverso, aunque es pequeña (Tabla A5.5a y véase Tabla A1.1a).

La diferencia puede deberse a la elevada calidad de los programas de formación profesional que ofrecen muchos países. En algunos sistemas educativos, el aprendizaje impartido en el centro educativo se combina con prácticas en el trabajo. Ejemplos de este «sistema dual» se encuentran en Alemania, Austria, Países Bajos y Suiza. Una de las principales ventajas de este sistema es la colaboración entre el sector público y el privado, en virtud de la cual los interlocutores sociales y los empresarios se involucran en el desarrollo de programas de formación profesional, incluida a menudo la definición de los marcos curriculares. En muchos de estos sistemas, los empresarios invierten en los programas de formación profesional mediante la financiación de las prácticas y de los gastos de instructores, materiales y equipos (CEDEFOP, 2011).

Entre otros efectos positivos, la combinación de la formación en el aula y las prácticas en el lugar de trabajo dentro de un entorno educativo formal integrado ayuda a la incorporación de los estudiantes de formación profesional al mercado laboral. Las investigaciones demuestran que la formación profesional puede garantizar un buen retorno de la inversión pública. En algunos países con sistemas de formación profesional sólidos, como Alemania, estos sistemas contribuyen, además, a luchar contra el problema del desempleo juvenil (CEDEFOP, 2011).

Las tasas de desempleo son generalmente algo más bajas en las personas con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria que han seguido un programa de formación profesional (un 8,5 % como media) que en las que han cursado un programa de orientación general (un 8,9 % como media). En Dinamarca, esa diferencia en las tasas de desempleo es de aproximadamente 5 puntos porcentuales. Se observa el patrón opuesto en Grecia, Portugal y República Checa (Tabla A5.5a).

Las menores tasas de empleo y mayores tasas de desempleo de las personas con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria que han seguido un programa de orientación general pueden deberse también a la mayor probabilidad que tienen de continuar estudiando al finalizar la educación secundaria, mientras que quienes no siguen los estudios parecen carecer de cualificaciones que les permitan integrarse con éxito en el mercado laboral.

Personas con educación terciaria

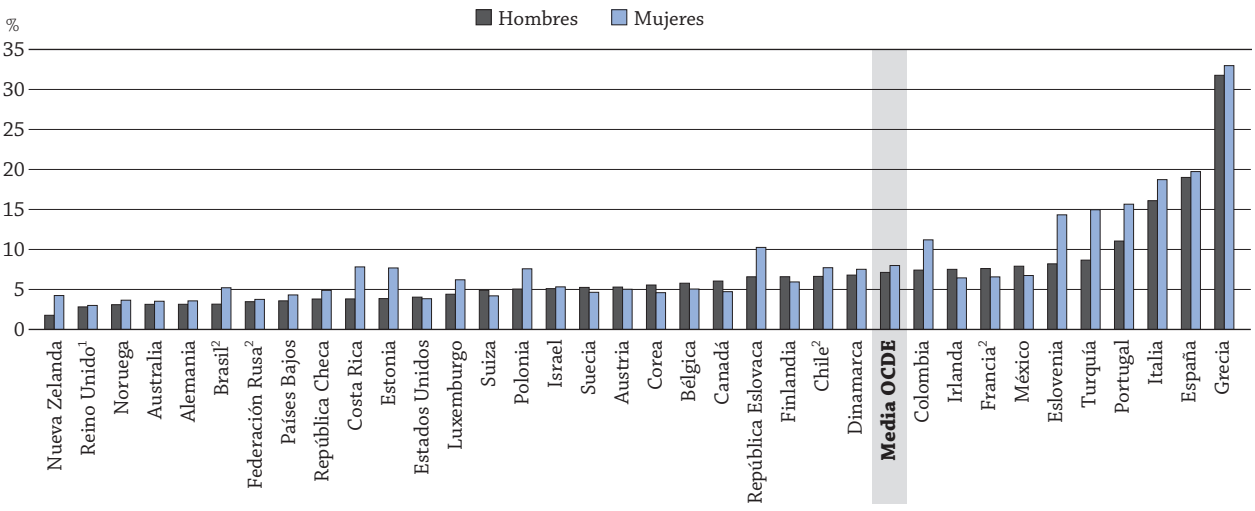
En los países de la OCDE, los adultos con educación terciaria son los que obtienen los mejores resultados en el mercado laboral. Como media, en 2014 tenían empleo el 83 % de estas personas, frente al 5 % que no lo tenía. Las tasas de empleo de los adultos con educación terciaria son también más elevadas que las de quienes han seguido un programa de formación profesional de educación secundaria superior en todos los países con datos disponibles. En 2014 tenían empleo el 77 % de los adultos de este grupo, frente al 83 % de los que habían completado la educación terciaria. Únicamente en un reducido número de países son pequeñas y comparables las diferencias en las tasas de empleo entre estos dos niveles de educación. Las tasas de empleo son muy parecidas entre los adultos con formación profesional y los adultos con educación terciaria y en Australia, Canadá e Islandia las diferencias registradas son inferiores a los tres puntos porcentuales (Tablas A5.3a y A5.5a).

Por lo general, las tasas de desempleo son más bajas en los adultos con educación terciaria que en los que tienen un nivel educativo inferior. En 2014 estaban desempleados el 13 % de los adultos sin educación secundaria superior, frente al 5,1 % de los que habían completado la educación terciaria. No obstante, las tasas de desempleo continúan siendo altas en los adultos jóvenes (de 25 a 34 años) con educación terciaria en algunos países, como Eslovenia (11,9 %), España (19,4 %), Grecia (32,5 %), Italia (17,7 %), Portugal (14 %) y Turquía (11,4 %). Además, en general los adultos jóvenes con educación terciaria tienen tasas de desempleo más altas que los adultos de más edad con cualificaciones comparables: la media de la OCDE es del 7,5 % para las personas de 25 a 34 años y del 3,8 % para las que tienen de 55 a 64 años (Tabla A5.4a).

En Colombia y México, la tasa de desempleo es más elevada entre los adultos con educación terciaria que entre los que han alcanzado un nivel educativo inferior al de secundaria superior. En México, en concreto, esa tasa aumenta conforme se eleva el nivel de formación. Así, es más alta entre los adultos con educación terciaria que entre los que no han completado la secundaria superior. Así ocurre tanto en lo que respecta al total de adultos (5,0 % y 3,5 %, respectivamente) como a los adultos de más edad (3,5 % y 2,5 %, respectivamente) y a los adultos jóvenes (7,3 %

A5

Gráfico A5.4. Tasas de desempleo de las personas de 25 a 34 años con educación terciaria, por sexo (2014)



1. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).
2. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.
Los países están clasificados en orden ascendente de la tasa de desempleo de los hombres de 25 a 34 años con educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tablas A5.4b y c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283632

y 4,7 %, respectivamente). En México, las mayores tasas de desempleo de todos los niveles de educación afectan a los hombres de 25 a 34 años con educación terciaria (7,9 %) (Tabla A5.4a).

En general, cuanto más elevado es el nivel educativo alcanzado, mayor es la tasa de empleo y menor la de desempleo. Esta tendencia se aprecia también en los distintos niveles que existen dentro de la educación terciaria. En los países de la OCDE, la tasa de empleo de los adultos con una cualificación terciaria de ciclo corto o un título de grado o titulación equivalente es aproximadamente 10 puntos porcentuales más baja que la de quienes tienen un doctorado o titulación equivalente (79 %, 82 % y 91 %, respectivamente), mientras que las tasas de desempleo respectivas son unos dos puntos porcentuales más altas (5,1 %, 5,6 % y 3,4 %, respectivamente) (Tablas A5.1a y A5.2a).

En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, el mercado laboral brinda mejores oportunidades a los adultos con un máster o titulación equivalente que a los adultos con un título de grado. Por ejemplo, en Austria, Chile, Costa Rica, Letonia, Portugal y Turquía, las tasas de desempleo de los adultos con un máster son la mitad o menos que las de quienes tienen un título de grado. En estos países, excepto en Costa Rica, las tasas de empleo son unos 10 puntos porcentuales mayores en los adultos con un máster (Tabla A5.1a).

Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas

La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos 2012, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés), evaluó las competencias de resolución de problemas en entornos altamente informatizados y estimó la frecuencia con la que los adultos hacen uso de ellas en el trabajo y en el hogar. Un mayor rendimiento en la resolución de problemas en entornos altamente informatizados refleja unas mejores competencias tanto en la resolución de problemas como en el uso de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para adquirir y evaluar información, comunicarse con otros y realizar tareas prácticas (Grupo de Expertos PIAAC en Resolución de Tareas en Entornos Altamente Informatizados, 2009).

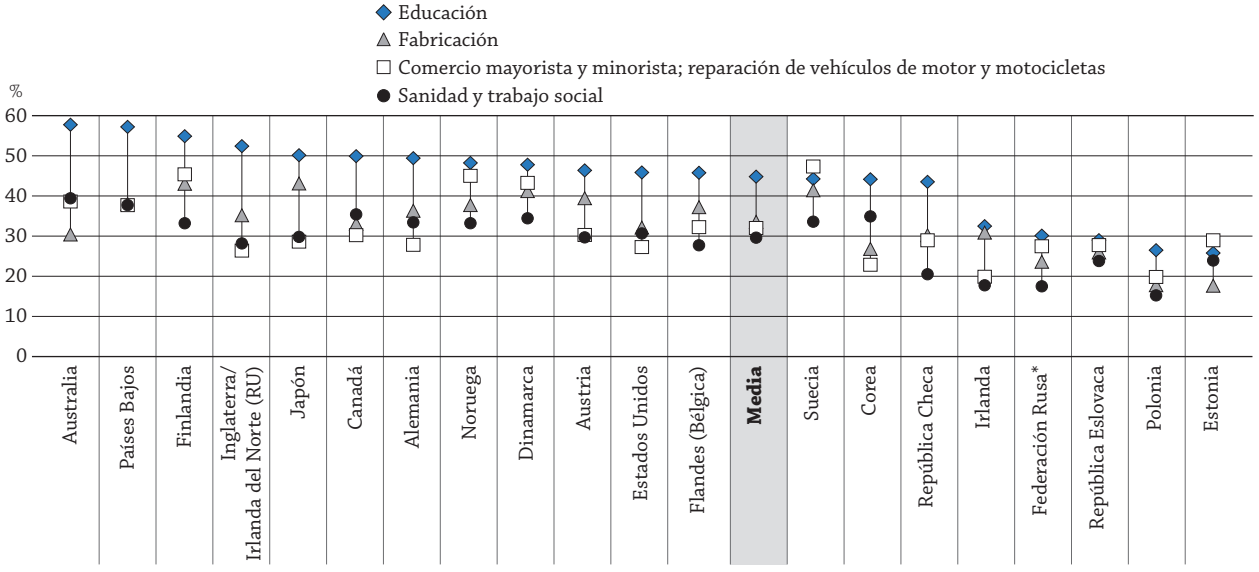
La información recopilada en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos permitió crear un indicador que mide las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Este indicador combina datos sobre los resultados de la evaluación de la resolución de problemas e información sobre los motivos por los que algunos adultos no participaron en la evaluación con ordenador y, por lo tanto, no tienen una puntuación en resolución de problemas (véase la sección *Definiciones* al final de este capítulo).

Para la mayoría de los trabajadores de hoy día, las competencias en TIC son esenciales para conseguir un empleo o un salario más elevado. Para las economías, son cruciales para mantener la competitividad en el mercado global. Los países de la OCDE prevén que la tecnología continuará siendo uno de los motores principales de la creación de empleo y han establecido el desarrollo de las competencias en TIC como la estrategia política más importante para la recuperación económica (Chinien y Boutin, 2011; OECD, 2010).

En todos los países, las competencias y la disposición a usar las TIC para resolver problemas aumentan conforme crece la complejidad de las competencias de ese tipo que una persona necesita utilizar en su trabajo. Como media, tienen buenas competencias en TIC y en resolución de problemas el 66 % de los adultos que afirman que han de realizar tareas de TIC complejas en el trabajo. Esta proporción es especialmente notable en Suecia (77 %) y Alemania (75 %), mientras que los países con los porcentajes más bajos son Irlanda (60 %), Polonia (53 %) y Federación Rusa (42 %). Como promedio, la proporción de personas que tienen buenas competencias en TIC y en resolución de problemas es más baja en quienes realizan en el trabajo tareas de TIC de nivel moderado que en quienes han de realizar tareas de TIC complejas. Por ejemplo, en Estonia tienen buenas competencias en TIC y en resolución de problemas el 66 % de las personas que afirmaron tener que realizar tareas TIC complejas en el trabajo, pero esta proporción se reduce hasta el 39 % en las que deben realizar tareas de TIC de nivel moderado. En todos los países y entidades subnacionales participantes, existe una relación positiva entre la complejidad de las competencias en TIC necesarias para el trabajo y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas (Tabla A5.6a).

Gráfico A5.5. Proporción de adultos con buenas competencias en tecnologías de la información y la comunicación y en resolución de problemas, por sector económico (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas de 25 a 64 años



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de adultos que trabajan en el sector educativo y tienen buenas competencias en TIC y resolución de problemas.

Fuente: OCDE. Tabla A5.6d, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283646

El Gráfico A5.5 muestra la proporción de trabajadores encuestados que tienen las mejores competencias y la mayor disposición a utilizar las TIC para resolver problemas en los sectores de la educación, la fabricación, el comercio mayorista y minorista, la sanidad y el trabajo social. La proporción más alta se da en los trabajadores del sector educativo. Esta tendencia es especialmente acusada en Australia, Canadá, Inglaterra/Irlanda del Norte (Reino Unido), Finlandia, Japón y Países Bajos, donde como mínimo uno de cada dos encuestados que trabajan en la educación tiene buenas competencias en TIC y en resolución de problemas. Como media, tienen buenas competencias en TIC y en resolución de problemas el 45 % de los trabajadores del sector de la educación, el 34 % de los que trabajan en fabricación, el 32 % de los trabajadores del comercio mayorista y minorista y el 30 % de los que desarrollan actividades de sanidad y de trabajo social (Tabla A5.6d, disponible en Internet).

A5

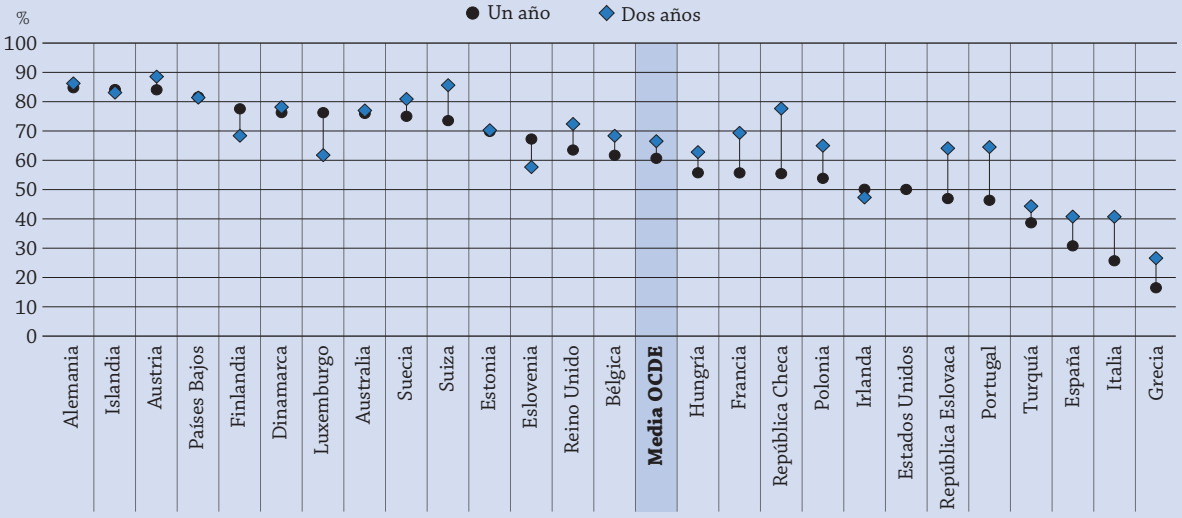
Cuadro A5.1. Resultados en el mercado laboral de los graduados recientes

Las dificultades que los adultos jóvenes deben afrontar para entrar en la población activa quedan patentes en los indicadores nacionales e internacionales. Por ejemplo, entre 2005 y 2012 las tasas de desempleo de los jóvenes de 25 a 34 años con educación terciaria aumentaron en 2,0 puntos porcentuales, hasta alcanzar una media del 7,4 % en los países de la OCDE. En el mismo periodo, las tasas de desempleo de los adultos de 55 a 64 años con el mismo nivel educativo aumentaron en 0,4 puntos porcentuales, hasta alcanzar el 3,9 % (Tabla A5.4a en OECD, 2014a). En cualquier caso, las tasas de desempleo de los graduados que habían terminado sus estudios el año anterior eran notablemente más altas y en algunos países los graduados no habían logrado encontrar empleo.

En 2013, estaban desempleados el 31 % de los jóvenes de 15 a 34 años que habían completado al año anterior un programa de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y que no estaban cursando educación terciaria. La tasa correspondiente iba desde el 9 % en Alemania o el 10 % en Austria y Países Bajos hasta el 59 % en Italia, el 62 % en España y el 76 % en Grecia. La mayoría de los no estudiantes de 15 a 34 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria consiguieron encontrar un trabajo el año siguiente a su graduación. En 2013 estaban empleados aproximadamente el 61 % de estos jóvenes no estudiantes de los 26 países de la OCDE con datos disponibles. Las tasas de empleo de los graduados recientes en este nivel educativo presentan una gran diversidad: desde el 16 % de Grecia, el 26 % de Italia y el 31 % de España hasta el 84 % de Austria e Islandia y el 85 % de Alemania.

En la mayoría de los países, las tasas de empleo de los adultos con educación terciaria son más elevadas que las de los adultos con secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Por ejemplo, un año después de finalizar los estudios, la tasa de empleo media de los jóvenes de 20 a 34 años con educación terciaria que ya no están en educación o formación era en 2013 del 74 %, frente al 61 % de los jóvenes de 15 a 34 años que solo habían completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En algunos países, como Austria y Dinamarca, las tasas de empleo de estos dos grupos de graduados eran similares. Sin embargo, había grandes diferencias entre ellas en la mayoría de los países, como España (el 64 % de los jóvenes con educación terciaria, frente al 31 % de los que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria) y Estados Unidos (el 73 % y 50 %, respectivamente). Las tasas de empleo de los no estudiantes de 20 a 34 años con educación

Gráfico A5.a. Tasas de empleo de los jóvenes de 15 a 34 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria que no están en educación o formación, por años desde la graduación (2013)



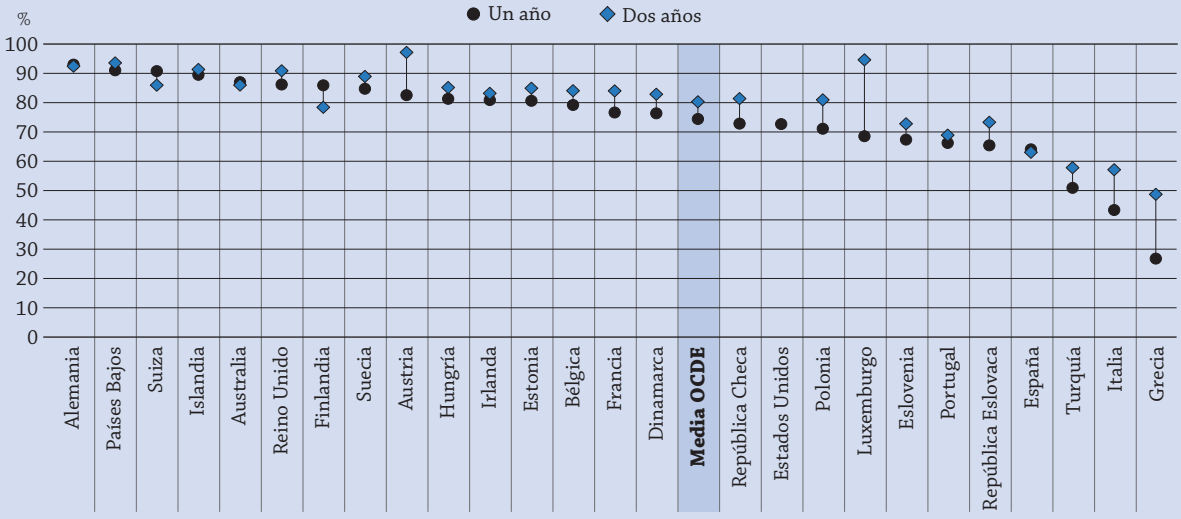
Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de empleo un año después de la graduación.

Fuente: OCDE. Tabla A5.a, diponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283658

...

Gráfico A5.b. Tasas de empleo de los jóvenes de 20 a 34 años con educación terciaria que no están en educación o formación, por años desde la graduación (2013)



Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de empleo un año después de la graduación.
Fuente: OCDE. Tabla A5.b, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283660

terciaria oscilaban entre el 27 % de Grecia, el 43 % de Italia y el 51 % de Turquía, por una parte, y el 91 % de los Países Bajos y Suiza y el 93 % de Alemania, por otra.

En 2013, estaban empleados el 19 % de los jóvenes no estudiantes de 20 a 34 años que habían finalizado un programa terciario en el último año, frente al 31 % de los no estudiantes de 15 a 34 años que habían completado un programa de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En consonancia con otros resultados, las tasas de desempleo de los adultos jóvenes con educación terciaria van disminuyendo en los años siguientes a su graduación. La tasa de desempleo de los adultos jóvenes con educación terciaria es del 19 % el año siguiente a su graduación, del 14 % dos años después de su graduación y del 13 % tres años después de su graduación. Lo mismo que se observa en el caso de los jóvenes no estudiantes con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, las tasas de desempleo de los jóvenes no estudiantes con educación terciaria presentan notables variaciones entre países. Esas tasas, en el año siguiente a la graduación, eran del 4 % en Alemania, el 7 % en Australia, el 8 % en Países Bajos y el 9 % en Suecia, pero llegaban al 34 % en España, el 37 % en Italia y el 62 % en Grecia. Aunque los porcentajes son por lo general más bajos dos o tres años después de la graduación, las elevadas tasas de desempleo de los jóvenes no estudiantes en algunos países ponen de relieve las dificultades que tienen que superar para conseguir un empleo estable.

Tablas del Cuadro A5.1

WEB **Tabla A5.a.** Tasas de empleo y desempleo de los jóvenes de 15 a 34 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria que no están en educación o formación, por años desde la graduación (2011, 2012, 2013)

WEB **Tabla A5.b.** Tasas de empleo y desempleo de los jóvenes de 20 a 34 años con educación terciaria que no están en educación o formación, por años desde la graduación (2011, 2012, 2013)

Definiciones

Se entiende por **población activa** el número total de personas empleadas y desempleadas, según la definición de la Encuesta de Población Activa.

Grupos de edad: Se consideran **adultos** las personas de 25 a 64 años; **adultos jóvenes** las personas de 25 a 34 años, y **adultos de más edad** las personas de 55 a 64 años. La **población en edad laboral** es el total de la población de 25 a 64 años.

Personas empleadas son las que durante la semana de referencia del estudio trabajaron por una remuneración (estaban empleadas) o para obtener un beneficio (autónomos y trabajadores familiares no remunerados) durante al menos una hora; o bien tenían un trabajo pero se ausentaron temporalmente de él (por lesión, enfermedad, vacaciones, huelga o cierre patronal, estudios o formación, maternidad o paternidad, etc.).

La **tasa de empleo** es el porcentaje de la población en edad de trabajar que tiene empleo (para calcularla, se divide el número de personas empleadas por el número de personas en edad de trabajar). Se calculan tasas de empleo por categorías, es decir, por sexo, edad, nivel educativo alcanzado, orientación del programa y grupo de edad; por ejemplo, la tasa de empleo de las mujeres se calcula dividiendo el número de mujeres empleadas por el número total de mujeres en edad de trabajar.

Personas inactivas son las que durante la semana de referencia del estudio no estaban empleadas ni desempleadas, es decir, no estaban buscando un empleo de manera activa. El número de personas inactivas se calcula restando el número de personas activas (población activa) del total de personas en edad de trabajar.

La **tasa de inactividad** es el porcentaje de personas inactivas de la población en edad de trabajar (para calcularla, se divide el número de personas inactivas por el número total de personas en edad de trabajar). Se calculan tasas de inactividad por categorías, es decir, por sexo, edad, nivel educativo, orientación del programa y grupo de edad; por ejemplo, la tasa de inactividad de las personas con educación terciaria se calcula dividiendo el número de personas inactivas con educación terciaria por el número total de personas con educación terciaria en edad de trabajar.

A efectos de la determinación del nivel educativo alcanzado (CINE 2011), se entiende **que se ha concluido un programa intermedio** cuando se ha obtenido una cualificación reconocida de un programa de un nivel CINE 2011 que no se considera suficiente para completar un nivel CINE 2011 y se clasifica en un nivel CINE 2011 inferior. Además, esta cualificación reconocida no da acceso directo a un programa del nivel CINE 2011 superior.

Niveles de educación: En este Indicador se emplean dos clasificaciones CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación): CINE 2011 y CINE 97.

- Cuando se especifica que se utiliza CINE 2011, los niveles de educación se definen como sigue: inferior a secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011, e incluye cualificaciones reconocidas de programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para reconocer la conclusión del nivel 3 de CINE 2011 ni otorgan acceso directo a educación postsecundaria no terciaria o educación terciaria; secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y terciaria corresponde a los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).
- Cuando se especifica que se usa CINE 97, los niveles de educación se definen como sigue: inferior a secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y 3C programas cortos de CINE 97; secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3A, 3B, 3C programas largos de CINE 97, y al nivel CINE 4; y terciaria corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE 97.

Véase al comienzo de este volumen la sección *Acerca de la clasificación de la nueva CINE 2011* y el Anexo 3 para consultar la presentación de todos los niveles CINE 97.

Se entiende por **grupos de competencias** los grupos en los que se clasifican las competencias y la disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas en entornos altamente informatizados. Cada uno de estos grupos se describe atendiendo a las características del tipo de tareas que pueden completar con éxito los adultos, así como a las puntuaciones correspondientes obtenidas en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

- Grupo 0 (sin experiencia con ordenadores)
- Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)
- Grupo 2 (no aprobó el Nivel 1 de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas: obtuvo una puntuación inferior al Nivel 1 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados)
- Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas: obtuvo una puntuación de Nivel 1 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados)
- Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas: obtuvo una puntuación de Nivel 2 o Nivel 3 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados)

Las **competencias necesarias para el trabajo** hacen referencia al uso obligatorio de ordenadores en el trabajo. Se identifican cuatro niveles de uso: se incluye en la categoría «Competencias en TIC no necesarias en el trabajo» a las personas que indican que no utilizan un ordenador en su trabajo; «Uso sencillo» indica el uso de un ordenador para tareas rutinarias, como la introducción de datos o para recibir y enviar correos electrónicos; «Uso moderado» indica que el ordenador se usa para tratamiento de textos, hojas de cálculo o gestión de bases de datos; y «Uso complejo» hace referencia al desarrollo de software, la modificación de juegos de ordenador, la programación utilizando lenguajes como java, sql, php o perl, o el mantenimiento de una red informática.

La **tasa de desempleo** es el porcentaje de personas desempleadas de la población activa (para calcularla, se divide el número de desempleados por la suma de personas empleadas y desempleadas). Se calculan tasas de desempleo por categorías, es decir, por sexo, edad, nivel educativo alcanzado, orientación del programa y grupo de edad; por ejemplo, la tasa de desempleo de las mujeres se calcula dividiendo el número de mujeres desempleadas por el número total de mujeres activas en la población laboral.

Personas desempleadas son las que, durante la semana de referencia del estudio, no tenían un empleo (es decir, ni estaban empleadas durante una hora o más en un empleo remunerado ni trabajaban como autónomas), buscaban activamente un empleo (habían tomado medidas concretas durante las cuatro semanas anteriores a la semana de referencia para buscar dicho empleo por cuenta ajena o propia) y estaban disponibles actualmente para trabajar (estaban disponibles para un trabajo remunerado por cuenta ajena o propia antes del final de las dos semanas posteriores a la semana de referencia).

Metodología

Los datos sobre la población y el nivel de educación alcanzado de la mayor parte de los países provienen de las bases de datos de la OCDE y Eurostat, que la Red LSO de la OCDE (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) elabora a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Los datos sobre el nivel educativo de Arabia Saudí, China, Colombia, Indonesia y Sudáfrica provienen de la base de datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO sobre el nivel educativo alcanzado por la población de 25 años en adelante. Los datos sobre los niveles de competencia y puntuaciones medias se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). PIAAC es el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos. Véase Anexo 3 para más información (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Nota sobre los datos de Federación Rusa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye la población del área municipal de Moscú. Por tanto, los datos publicados no representan a toda la población residente de 16 a 65 años en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* la población que reside en el área municipal de Moscú. Se puede encontrar información más detallada sobre los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills*(OECD, 2014b).

Referencias

Chinien, C. y F. Boutin (2011), «Defining Essential Digital Skills in the Canadian Workplace: Final Report», WDM-Consultants.

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2011), *The Benefits of Vocational Education and Training*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

OECD (2014a), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2014*: *Indicadores de la OCDE*), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2014b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf, versión previa a la publicación.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

OECD (2010), "Highlights", in *OECD Information Technology Outlook 2010*, OECD Publishing, París, www.oecd.org/dataoecd/60/21/ 46444955.pdf.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), «PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 36, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/220262483674.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011,* UNESCO-UIS, Montreal, Canadá, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf.

Tablas del Indicador A5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284979

	Tabla A5.1a	Tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado (2014)
WEB	Tabla A5.1b	Tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado y sexo (2014)
	Tabla A5.2a	Tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado (2014)
WEB	Tabla A5.2b	Tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado y sexo (2014)
	Tabla A5.3a	Tendencias de las tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)
WEB	Tabla A5.3b	Tendencias de las tasas de empleo en los hombres, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)
WEB	Tabla A5.3c	Tendencias de las tasas de empleo en las mujeres, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)
	Tabla A5.4a	Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)
WEB	Tabla A5.4b	Tendencias de las tasas de desempleo en los hombres, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)
WEB	Tabla A5.4c	Tendencias de las tasas de desempleo en las mujeres, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)
	Tabla A5.5a	Tasas de empleo, desempleo e inactividad de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa (2014)
WEB	Tabla A5.5b	Tasas de empleo, desempleo e inactividad de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y sexo (2014)
WEB	Tabla A5.5c	Tasas de empleo, desempleo e inactividad de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y grupo de edad (2014)
	Tabla A5.6a	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por competencias en TIC necesarias en el trabajo (2012)
WEB	Tabla A5.6b	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por confianza en el uso de ordenadores en el trabajo (2012)
WEB	Tabla A5.6c	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por incidencia de las competencias en TIC en las oportunidades laborales (2012)
WEB	Tabla A5.6d	Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por sector económico (2012)

A5

Tabla A5.1a. Tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado (2014)

Porcentaje de personas de 26 a 64 años con empleo entre el total de la población de 25 a 64 años

		Inferior a educación secundaria superior					Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Educación terciaria				Todos los niveles de educación
		Inferior a primaria	Educación primaria	Terminación de programas intermedios de educación secundaria inferior	Educación secundaria inferior	Terminación de programas intermedios de educación secundaria superior	Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Título de grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	x(2)	47[d]	a	61	a	78	85	90	88	87	93	79
	Australia	x(2)	42[d]	a	66	a	77	81	80	83	85	92	76
	Austria	x(2)	30[d]	a	55	a	76	80	84	77	89	88	75
	Bélgica	29	41	a	55	a	72	82	76	84	86	90	71
	Canadá	x(2)	45[d]	a	60	a	72	79	81	82	83[d]	x(10)	76
	Chile[1]	53	55	a	66	a	72	a	81	85	94[d]	x(10)	70
	Corea	x(2)	63	a	69	a	72	m	76	78[d]	x(9)	x(9)	74
	Dinamarca	m	42	a	67	a	79	93	85	84	90	96	78
	Eslovenia	c	33	a	50	a	69	a	76	81	86	94	70
	España	25	39	a	55	a	66	64	74	77	79	87	63
	Estados Unidos	57	58	a	53	a	68[d]	x(6)	76	80	84	86	72
	Estonia	[c]	40	m	63	m	74	75	78	83	86	95	77
	Finlandia	x(2)	38[d]	a	60	a	73	92	81	82	86	91	75
	Francia[1]	40	43	a	61	a	73	68	84	82	87	87	72
	Grecia	27	43	48	53	53[r]	54	57	64	67	79	87	56
	Hungría	c	25	a	47	a	71	78	82	80	85	88	70
	Irlanda	c	35	a	55	a	67	69	77	81	86	92	69
	Islandia	x(2)	66[d]	a	77	a	86	95	88	89	94	99	86
	Israel	34	42	a	58	a	72	a	82	86	90	92	76
	Italia	31	28	a	55	a	70	73	c	69	80	90	63
	Japón	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	76[d]	x(8)	76[d]	86[d]	x(9)	x(9)	79
	Luxemburgo	c	59	a	62	a	72	75	79	82	89	85	76
	México	58	62	68	67	64	73	a	71	79[d]	x(9)	x(9)	68
	Noruega	35	50	a	62	a	82	79	84	91	93	97	81
	Nueva Zelanda	x(4)	x(4)	a	71[d]	a	77	85	86	87	87	91	80
	Países Bajos	35	51	a	64	a	78	87	84	87	89	94	77
	Polonia	6	40	a	44	a	66	70	50	82	87	93	69
	Portugal	32	60	a	72	a	78	77	x(9)	72[d]	85	91	70
	Reino Unido	41	61	a	60	77	83	a	83	85	86	91	78
	República Checa	m	c	a	44	a	78[d]	x(6)	89	79	86	94	77
	República Eslovaca	c	c	53	31	c	71	75	73	74	81	81	69
	Suecia	x(2)	44[d]	a	68	82	85	84	84	89	92	94	83
	Suiza	53	67	a	70	a	82	a	x(9,10,11)	89[d]	88[d]	93[d]	83
	Turquía	35	50	a	60	a	62	a	68	78	87	95	57
	Media OCDE	37	47	m	59	m	74	79	79	82	87	91	73
	Media UE21	30	42	m	56	m	73	77	79	80	86	90	72
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	x(4)	x(4)	x(4)	67[d]	a	76[d]	x(6)	x(9)	85[d]	x(9)	x(9)	72
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	x(4)	x(4)	a	72[d]	a	76	a	x(9)	84[d]	x(9)	x(9)	76
	Costa Rica	51	64	70	71	69	73	74	75	84	91[d]	x(10)	71
	Federación Rusa[1]	x(4)	x(4)	a	49[d]	a	72[d]	x(6)	x(9)	83[d]	x(9)	x(9)	77
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	c	c	a	53	a	70	74	84	83	86	97	73
	Lituania	c	c	a	46	64	67	73	x(9)	89	90	c	75
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En la mayor parte de los países, los datos se refieren a la CINE 2011. Los países con datos que se refieren a la CINE 97 son: Arabia Saudí, Brasil, Colombia, Federación Rusa, Indonesia y Sudáfrica. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284983

A5

Tabla A5.2a. Tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado (2014)

Porcentaje de personas de 26 a 64 años desempleadas entre la población activa de 25 a 64 años

		Inferior a educación secundaria superior					Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Educación terciaria				Todos los niveles de educación
		Inferior a primaria	Educación primaria	Terminación de programas intermedios de educación secundaria inferior	Educación secundaria inferior	Terminación de programas intermedios de educación secundaria superior	Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Título de grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	x(2)	16,0[d]	a	11,0	a	5,0	2,9	c	2,4	2,8	1,9	4,8
	Australia	x(2)	11,4[d]	a	7,0	a	4,6	4,2	4,0	2,7	3,9	c	4,5
	Austria	x(2)	23,1[d]	a	10,2	a	4,6	c	3,5	6,5	3,4	5,7	5,0
	Bélgica	22,6	14,9	a	12,9	a	7,4	c	c	4,0	4,3	c	7,3
	Canadá	x(2)	11,7[d]	a	10,3	a	6,7	6,2	4,8	4,7	4,8[d]	x(10)	5,8
	Chile[1]	4,6	5,1	a	5,4	a	5,6	a	5,7	4,9	1,3[d]	x(10)	5,3
	Corea	x(2)	2,8	a	2,6	a	3,3	m	3,3	3,1[d]	x(9)	x(9)	3,1
	Dinamarca	x(2)	9,9[d]	a	7,9	a	5,2	c	4,8	4,0	5,0	c	5,4
	Eslovenia	c	22,4[r]	a	15,1	a	9,7	a	4,9[r]	9,4	5,6	2,6[r]	9,1
	España	47,7	36,6	a	29,0	a	21,6	c	17,0	12,9	12,4	8,2	22,4
	Estados Unidos	7,3	7,5	a	12,5	a	7,2[d]	x(6)	4,9	3,9	2,6	2,3	5,8
	Estonia	c	c	m	11,5	m	7,8	7,7	5,7	5,0	4,3	0,0	6,8
	Finlandia	x(2)	13,9[d]	a	12,1	a	8,2	c	4,5	5,9	4,8	c	7,1
	Francia[1]	14,1	13,2	a	14,1	a	8,5	c	4,8	6,0	5,3	5,1	8,4
	Grecia	40,5	25,7	24,5[r]	29,0	44,0[r]	26,9	30,1	2,8[r]	20,8	15,4	6,7[r]	24,9
	Hungría	c	29,2	a	16,2	a	6,7	5,2	c	3,1	2,0	c	6,7
	Irlanda	c	21,5	a	17,4	a	10,8	13,8	7,1	6,0	5,0	c	10,3
	Islandia	x(2)	c,[d]	a	4,8	a	4,3	c	c	3,5	3,8	c	4,1
	Israel	7,0	7,8	a	7,5	a	6,2	a	4,7	4,1	2,8	2,4	5,1
	Italia	21,7	19,9	a	14,5	a	9,1	11,7	c	11,6	6,8	3,9	10,8
	Japón	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	4,1[d]	x(8)	3,4[d]	2,5[d]	x(9)	x(9)	3,5
	Luxemburgo	c	9,7	a	6,4	a	4,9	c	4,9	3,5	3,2	c	4,7
	México	2,3	2,9	5,3	4,2	4,4	4,4	a	5,9	5,0[d]	x(9)	x(9)	4,0
	Noruega	0,0	7,1		6,7	m	2,4	3,0	3,3	1,2	1,8	0,9	2,8
	Nueva Zelanda	x(4)	x(4)	a	5,2[d]	a	5,3	3,5	3,7	2,4	3,0	c	4,0
	Países Bajos	18,2	11,1	a	9,4	a	7,1	c	4,6	4,0	3,6	c	6,4
	Polonia	0,0	16,9	a	27,6	a	8,7	7,8	0,0	6,0	3,7	0,9	7,7
	Portugal	23,8	14,5	a	14,5	a	12,5	16,8	x(9)	14,1[d]	7,7	c	12,8
	Reino Unido	c	9,8	a	7,7	4,8	3,2	a	2,6	2,7	2,1	c	3,9
	República Checa	m	c	a	20,7	a	5,4[d]	x(6)	c	3,8	2,3	c	5,5
	República Eslovaca	c	c	16,8	42,7	c	11,4	c	c	7,5	5,5	c	11,8
	Suecia	x(2)	26,2[d]	a	11,7	8,8	4,6	6,1	5,7	3,8	3,3	c	5,8
	Suiza	c	c	a	9,4	a	3,8[d]	x(6)	x(9,10,11)	2,9[d]	3,8[d]	c[d]	4,1
	Turquía	11,1	8,0	a	9,5	a	9,1	a	10,0	8,1	4,6	c	8,6
	Media OCDE	15,8	14,8	m	12,9	m	7,5	9,1	5,1	5,6	4,5	3,4	7,3
	Media UE21	23,6	18,6	m	16,3	m	9,0	11,3	5,2	6,8	5,2	3,9	9,0
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	x(4)	x(4)	a	4,5[d]	a	5,6[d]	x(6)	x(9)	2,9[d]	x(9)	x(9)	4,6
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	x(4)	x(4)	a	6,2[d]	a	8,4[d]	x(6)	x(9)	7,4[d]	x(9)	x(9)	7,2
	Costa Rica	7,7	7,0	7,4	7,5	6,1	6,8	6,0	5,3	4,4	1,4[d]	x(10)	6,4
	Federación Rusa[1]	x(4)	x(4)	a	12,5[d]	a	6,2[d]	x(6)	x(9)	2,9[d]	x(9)	x(9)	4,6
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	c	c	a	22,7	a	11,6	9,2	c	6,2	3,5	c	10,3
	Lituania	c	c	a	27	c	15	10	x(9)	5[d]	c	c	10
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En la mayor parte de los países, los datos se refieren a la CINE 2011. Los países con datos que se refieren a la CINE-97 son: Arabia Saudí, Brasil, Colombia, Federación Rusa, Indonesia y Sudáfrica. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284991

A5

Tabla A5.3a. [1/3] Tendencias de las tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

Porcentaje de adultos con empleo, por grupo de edad, entre todos los adultos del mismo grupo de edad

		Inferior a educación secundaria superior											
		Tasas de empleo en personas de 25 a 64 años				Tasas de empleo en personas de 25 a 34 años				Tasas de empleo en personas de 55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania	51[b]	52[b]	55[b]	58	60[b]	52[b]	55[b]	55	26[b]	32[b]	40[b]	48
OCDE	Australia	61[b]	63[b]	65[b]	60	64[b]	64[b]	61[b]	59	39[b]	46[b]	53[b]	50
OCDE	Austria	m	53	55	53	m	61	59	58	m	23	30	30
OCDE	Bélgica	51[b]	49[b]	49[b]	47	64[b]	57[b]	56[b]	52	19[b]	21[b]	26[b]	30
OCDE	Canadá	55	56	55	56	60	62	58	57	37	40	43	48
OCDE	Chile[1]	m	m	62[b]	61	m	m	59[b]	61	m	m	55[b]	54
OCDE	Corea	68	66	65	66	65	62	57	59	59	58	59	64
OCDE	Dinamarca	62[b]	62[b]	63[b]	62	70[b]	64[b]	65[b]	57	41[b]	42[b]	46[b]	53
OCDE	Eslovenia	53[b]	56[b]	51[b]	49	75[b]	70[b]	60[b]	53	20[b]	27[b]	28[b]	29
OCDE	España	54[b]	59[b]	53[b]	49	65[b]	72[b]	59[b]	55	33[b]	38[b]	36[b]	35
OCDE	Estados Unidos	58	57	52	55	64	62	55	58	40	39	40	40
OCDE	Estonia	42	50	45	60	53	60	51	66	24	36	30	44
OCDE	Finlandia	60[b]	58[b]	55[b]	54	69[b]	63[b]	59[b]	52	33[b]	43[b]	44[b]	45
OCDE	Francia[1]	56	59	55	54	61	63	57	55	24	32	32	37
OCDE	Grecia	58[b]	59[b]	57[b]	47	67[b]	72[b]	64[b]	51	39[b]	39[b]	40[b]	33
OCDE	Hungría	36[b]	38[b]	38[b]	45	50[b]	49[b]	40[b]	49	12[b]	16[b]	20[b]	25
OCDE	Irlanda	56[b]	58[b]	48[b]	47	68[b]	64[b]	44[b]	38	39[b]	45[b]	41[b]	42
OCDE	Islandia	m	82	75	77	m	81	67	74	m	81	74	76
OCDE	Israel	m	41[b]	45[b]	49	m	43[b]	45[b]	56	m	32[b]	38[b]	43
OCDE	Italia	49[b]	52[b]	50[b]	50	60[b]	65[b]	57[b]	50	23[b]	24[b]	26[b]	33
OCDE	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	58[b]	62[b]	62[b]	61	78[b]	79[b]	78[b]	73	15[b]	22[b]	25[b]	26
OCDE	México	61[b]	62[b]	63[b]	63	63[b]	63[b]	63[b]	65	51[b]	52[b]	53[b]	53
OCDE	Noruega	65[b]	64[b]	64[b]	62	67[b]	66[b]	64[b]	61	53[b]	48[b]	51[b]	53
OCDE	Nueva Zelanda	65[b]	70[b]	68[b]	71	63[b]	68[b]	64[b]	65	49[b]	61[b]	64[b]	66
OCDE	Países Bajos	58[b]	60[b]	61[b]	59	72[b]	70[b]	70[b]	63	28[b]	35[b]	42[b]	46
OCDE	Polonia	43[b]	38[b]	40[b]	39	50[b]	45[b]	49[b]	45	24[b]	21[b]	22[b]	25
OCDE	Portugal	73[b]	71[b]	68[b]	63	83[b]	81[b]	75[b]	71	50[b]	50[b]	48[b]	45
OCDE	Reino Unido[2]	65[b]	65[b]	56[b]	60	66[b]	64[b]	56[b]	57	51[b]	56[b]	44[b]	48
OCDE	República Checa	47[b]	41[b]	43[b]	43	51[b]	43[b]	47[b]	46	17[b]	20[b]	26[b]	29
OCDE	República Eslovaca	31[b]	26[b]	30[b]	33	29[b]	16[b]	21[b]	28	7[b]	9[b]	21[b]	24
OCDE	Suecia	68[b]	66[b]	63[b]	66	67[b]	65[b]	60[b]	65	56[b]	59[b]	60[b]	63
OCDE	Suiza	64[b]	65[b]	69[b]	69	68[b]	68[b]	70[b]	67	47[b]	51[b]	54[b]	56
OCDE	Turquía	53	47	49	51	55	49	51	54	38	30	31	33
OCDE	Media OCDE	56[b]	56[b]	55[b]	56	63[b]	61[b]	57[b]	57	34[b]	38[b]	41[b]	43
OCDE	Media UE21	53[b]	54[b]	52[b]	52	63[b]	61[b]	56[b]	54	29[b]	33[b]	35[b]	38
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[1, 3]	m	m	69[b]	67	m	m	72[b]	71	m	m	52[b]	52
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	72	m	m	m	73	m	m	m	60
Países asociados	Costa Rica	m	m	64[b]	65	m	m	67[b]	69	m	m	51[b]	53
Países asociados	Federación Rusa[1]	m	m	m	49	m	m	m	58	m	m	m	28
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Letonia	40[b]	52[b]	49[b]	51	50[b]	60[b]	58[b]	59	26[b]	35[b]	31[b]	33
Países asociados	Lituania	37[b]	46[b]	32[b]	48	52[b]	62[b]	41[b]	57	26[b]	32[b]	c	28
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En casi todos los países hay un salto en la serie representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE 97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*. Las columnas que muestran los datos de otros grupos de edad están disponibles en Internet (Véase *StatLink* más abajo).

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285001

A5

Tabla A5.3a. [2/3] Tendencias de las tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

Porcentaje de adultos con empleo, por grupo de edad, entre todos los adultos del mismo grupo de edad

		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria											
		Tasas de empleo en personas de 25 a 64 años				Tasas de empleo en personas de 25 a 34 años				Tasas de empleo en personas de 55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(37)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Alemania	70[b]	71[b]	76[b]	80	79[b]	74[b]	78[b]	82	37[b]	43[b]	56[b]	64
OCDE	Australia	77[b]	80[b]	80[b]	77	80[b]	81[b]	78[b]	78	53[b]	62[b]	71[b]	67
OCDE	Austria	m	73	76	76	m	83	83	83	m	28	39	44
OCDE	Bélgica	75[b]	74[b]	74[b]	73	84[b]	81[b]	80[b]	79	31[b]	38[b]	41[b]	44
OCDE	Canadá	76	76	74	74	79	80	77	77	52	57	58	59
OCDE	Chile[1]	m	m	72[b]	72	m	m	74[b]	70	m	m	59[b]	62
OCDE	Corea	69	70	71	72	64	64	64	63	53	59	62	67
OCDE	Dinamarca	81[b]	80[b]	79[b]	79	85[b]	83[b]	82[b]	79	57[b]	61[b]	59[b]	63
OCDE	Eslovenia	74[b]	75[b]	73[b]	69	86[b]	84[b]	81[b]	75	18[b]	27[b]	32[b]	33
OCDE	España	72[b]	75[b]	69[b]	66	73[b]	78[b]	69[b]	65	51[b]	51[b]	53[b]	53
OCDE	Estados Unidos	77	73	68	68	80	74	68	68	58	58	57	58
OCDE	Estonia	70	74	69	74	74	77	70	76	46	53	54	58
OCDE	Finlandia	75[b]	75[b]	74[b]	73	76[b]	77[b]	76[b]	74	42[b]	53[b]	55[b]	57
OCDE	Francia[1]	75	76	74	73	80	80	79	76	31	40	41	46
OCDE	Grecia	65[b]	69[b]	67[b]	54	69[b]	73[b]	71[b]	54	31[b]	38[b]	37[b]	27
OCDE	Hungría	72[b]	70[b]	66[b]	72	75[b]	75[b]	71[b]	77	29[b]	39[b]	35[b]	43
OCDE	Irlanda	77[b]	77[b]	66[b]	68	85[b]	83[b]	67[b]	67	48[b]	56[b]	55[b]	59
OCDE	Islandia	m	89	83	87	m	82	73	78	m	87	82	87
OCDE	Israel	m	67[b]	70[b]	72	m	65[b]	68[b]	71	m	53[b]	62[b]	65
OCDE	Italia	71[b]	74[b]	73[b]	70	67[b]	72[b]	69[b]	63	41[b]	44[b]	48[b]	57
OCDE	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	73[b]	72[b]	72[b]	72	85[b]	82[b]	83[b]	84	32[b]	30[b]	35[b]	38
OCDE	México	71[b]	71[b]	72[b]	73	71[b]	71[b]	72[b]	71	48[b]	46[b]	50[b]	60
OCDE	Noruega	83[b]	82[b]	82[b]	81	84[b]	84[b]	85[b]	84	68[b]	70[b]	68[b]	71
OCDE	Nueva Zelanda	80[b]	84[b]	82[b]	80	78[b]	82[b]	77[b]	76	65[b]	75[b]	78[b]	78
OCDE	Países Bajos	79[b]	78[b]	80[b]	78	88[b]	86[b]	87[b]	82	43[b]	49[b]	57[b]	63
OCDE	Polonia	67[b]	62[b]	65[b]	66	71[b]	68[b]	74[b]	74	28[b]	28[b]	34[b]	42
OCDE	Portugal	83[b]	79[b]	80[b]	78	83[b]	78[b]	80[b]	78	51[b]	48[b]	51[b]	55
OCDE	Reino Unido[2]	81[b]	82[b]	78[b]	80	83[b]	81[b]	79[b]	81	65[b]	69[b]	63[b]	67
OCDE	República Checa	76[b]	75[b]	74[b]	78	77[b]	78[b]	76[b]	78	39[b]	47[b]	46[b]	53
OCDE	República Eslovaca	71[b]	71[b]	70[b]	71	72[b]	73[b]	72[b]	71	27[b]	34[b]	41[b]	45
OCDE	Suecia	82[b]	81[b]	81[b]	85	83[b]	81[b]	80[b]	84	66[b]	69[b]	70[b]	75
OCDE	Suiza	81[b]	80[b]	81[b]	82	84[b]	83[b]	84[b]	85	66[b]	65[b]	67[b]	70
OCDE	Turquía	64	62	60	62	67	64	64	65	20	24	24	29
	Media OCDE	75[b]	75[b]	74[b]	74	78[b]	77[b]	76[b]	75	45[b]	50[b]	53[b]	56
	Media UE21	74[b]	74[b]	73[b]	73	79[b]	78[b]	77[b]	75	41[b]	45[b]	48[b]	52
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[1, 3]	m	m	77[b]	76	m	m	79[b]	78	m	m	55[b]	54
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	76	m	m	m	76	m	m	m	61
Países asociados	Costa Rica	m	m	75[b]	73	m	m	78[b]	74	m	m	61[b]	59
Países asociados	Federación Rusa[1]	m	m	m	72	m	m	m	79	m	m	m	43
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Letonia	67[b]	73[b]	66[b]	71	74[b]	77[b]	72[b]	77	36[b]	49[b]	47[b]	54
Países asociados	Lituania	69[b]	75[b]	63[b]	70	71[b]	80[b]	65[b]	75	45[b]	52[b]	45	51
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En casi todos los países hay un salto en la serie representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE 97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*. Las columnas que muestran los datos de otros grupos de edad están disponibles en Internet (Véase *StatLink* más abajo).

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285001

A5

Tabla A5.3a. [3/3] Tendencias de las tasas de empleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

Porcentaje de adultos con empleo, por grupo de edad, entre todos los adultos del mismo grupo de edad

		Educación terciaria											
		Tasas de empleo en personas de 25 a 64 años				Tasas de empleo en personas de 25 a 34 años				Tasas de empleo en personas de 55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(57)	(58)	(59)	(60)
OCDE	Alemania	83[b]	83[b]	87[b]	88	89[b]	85[b]	88[b]	88	58[b]	63[b]	73[b]	78
OCDE	Australia	83[b]	84[b]	84[b]	83	84[b]	85[b]	85[b]	84	65[b]	69[b]	75[b]	70
OCDE	Austria	m	83	85	85	m	86	86	86	m	48	61	66
OCDE	Bélgica	85[b]	84[b]	84[b]	85	92[b]	90[b]	89[b]	88	46[b]	49[b]	53[b]	61
OCDE	Canadá	83	82	81	82	86	85	84	85	58	62	65	65
OCDE	Chile[1]	m	m	79[b]	84	m	m	75[b]	84	m	m	74[b]	74
OCDE	Corea	75	77	76	77	74	74	74	76	57	61	64	69
OCDE	Dinamarca	88[b]	86[b]	86[b]	86	88[b]	87[b]	86[b]	84	73[b]	73[b]	71[b]	75
OCDE	Eslovenia	86[b]	87[b]	87[b]	83	92[b]	91[b]	88[b]	80	48[b]	51[b]	57[b]	53
OCDE	España	80[b]	83[b]	80[b]	77	75[b]	82[b]	79[b]	74	64[b]	65[b]	64[b]	65
OCDE	Estados Unidos	85	82	80	80	87	83	82	82	70	72	70	69
OCDE	Estonia	83	84	80	84	85	84	81	81	62	74	66	77
OCDE	Finlandia	84[b]	84[b]	84[b]	83	84[b]	86[b]	84[b]	82	60[b]	66[b]	70[b]	71
OCDE	Francia[1]	83	83	84	84	85	86	87	86	50	56	55	61
OCDE	Grecia	81[b]	82[b]	80[b]	69	79[b]	79[b]	77[b]	63	50[b]	59[b]	57[b]	46
OCDE	Hungría	82[b]	83[b]	79[b]	82	83[b]	83[b]	79[b]	81	52[b]	60[b]	54[b]	59
OCDE	Irlanda	88[b]	87[b]	81[b]	81	91[b]	89[b]	83[b]	83	67[b]	70[b]	66[b]	63
OCDE	Islandia	m	94	90	91	m	94	88	87	m	90	89	90
OCDE	Israel	m	81[b]	82[b]	86	m	82[b]	82[b]	86	m	68[b]	71[b]	75
OCDE	Italia	81[b]	80[b]	78[b]	78	73[b]	69[b]	67[b]	62	58[b]	67[b]	67[b]	76
OCDE	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	84[b]	84[b]	85[b]	85	83[b]	87[b]	87[b]	86	65[b]	60[b]	67[b]	62
OCDE	México	82[b]	82[b]	81[b]	79	80[b]	79[b]	80[b]	78	69[b]	68[b]	66[b]	65
OCDE	Noruega	90[b]	89[b]	90[b]	90	87[b]	86[b]	89[b]	87	86[b]	85[b]	84[b]	86
OCDE	Nueva Zelanda	82[b]	84[b]	84[b]	87	82[b]	81[b]	81[b]	86	67[b]	78[b]	82[b]	84
OCDE	Países Bajos	86[b]	86[b]	88[b]	88	93[b]	92[b]	93[b]	90	56[b]	62[b]	69[b]	75
OCDE	Polonia	85[b]	83[b]	85[b]	86	87[b]	83[b]	86[b]	86	51[b]	55[b]	56[b]	66
OCDE	Portugal	91[b]	87[b]	85[b]	83	91[b]	87[b]	85[b]	79	69[b]	61[b]	58[b]	61
OCDE	Reino Unido[2]	88[b]	88[b]	84[b]	85	91[b]	90[b]	87[b]	87	66[b]	72[b]	65[b]	66
OCDE	República Checa	87[b]	86[b]	83[b]	84	83[b]	81[b]	77[b]	77	66[b]	69[b]	71[b]	78
OCDE	República Eslovaca	86[b]	84[b]	82[b]	80	83[b]	84[b]	78[b]	75	54[b]	54[b]	66[b]	67
OCDE	Suecia	87[b]	87[b]	88[b]	89	82[b]	84[b]	85[b]	87	79[b]	83[b]	81[b]	83
OCDE	Suiza	90[b]	90[b]	88[b]	89	91[b]	91[b]	87[b]	88	78[b]	79[b]	79[b]	82
OCDE	Turquía	78	75	76	76	83	79	77	76	37	34	38	42
	Media OCDE	84[b]	84[b]	83[b]	83	85[b]	85[b]	83[b]	82	61[b]	65[b]	67[b]	69
	Media UE21	85[b]	85[b]	84[b]	83	85[b]	85[b]	83[b]	81	60[b]	63[b]	64[b]	67
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[1, 3]	m	m	86[b]	85	m	m	88[b]	88	m	m	64[b]	63
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	84	m	m	m	85	m	m	m	68
Países asociados	Costa Rica	m	m	85[b]	85	m	m	87[b]	87	m	m	63[b]	65
Países asociados	Federación Rusa[1]	m	m	m	83	m	m	m	88	m	m	m	54
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Letonia	80[b]	85[b]	81[b]	84	85[b]	86[b]	82[b]	84	56[b]	70[b]	64[b]	72
Países asociados	Lituania	80[b]	88[b]	87[b]	89	81[b]	89[b]	87[b]	91	59[b]	69[b]	74[b]	77
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En casi todos los países hay un salto en la serie representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE 97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*. Las columnas que muestran los datos de otros grupos de edad están disponibles en Internet (Véase *StatLink* más abajo).

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285001

A5

Tabla A5.4a. [1/3] Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

Porcentaje de adultos desempleados, por grupo de edad, entre los adultos del mismo grupo de edad que forman parte de la población activa

		Inferior a educación secundaria superior											
		Tasas de desempleo en personas de 25 a 64 años				Tasas de desempleo en personas de 25 a 34 años				Tasas de desempleo en personas de 55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania	13,7[b]	20,2[b]	15,9[b]	12,0	14,6[b]	25,6[b]	21,7[b]	18,3	15,8[b]	18,3[b]	13,4[b]	8,3
	Australia	7,5[b]	6,3[b]	6,2[b]	7,8	11,4[b]	12,3[b]	14,3[b]	12,4	4,9[b]	3,7[b]	3,8[b]	5,1
	Austria	m	8,5	8,1	10,8	m	15,4	15,2	18,5	m	c	c	6,4
	Bélgica	9,8[b]	12,4[b]	13,2[b]	14,3	17,5[b]	23,0[b]	23,4[b]	24,7	3,8[b]	6,1[b]	6,4[b]	8,0
	Canadá	10,2	9,7	12,3	10,6	14,9	13,3	17,8	14,4	6,9	7,8	10,0	8,9
	Chile[1]	m	m	4,6[b]	5,2	m	m	8,0[b]	8,9	m	m	3,5[b]	3,8
	Corea	3,7	2,9	3,1	2,7	7,3	8,1	9,4	6,9	2,7	2,3	3,2	2,5
	Dinamarca	6,3[b]	6,5[b]	9,0[b]	8,2	10,6[b]	9,7[b]	14,0[b]	14,7	3,1[b]	6,5[b]	6,5[b]	5,4
	Eslovenia	9,8[b]	8,7[b]	11,2[b]	15,4	11,3[b]	16,1[b]	18,9[b]	29,2[r]	4,5[b]	2,9[b]	4,2[b]	7,9[r]
	España	13,7[b]	9,3[b]	24,5[b]	31,4	17,8[b]	11,3[b]	31,4[b]	36,7	10,8[b]	7,0[b]	18,4[b]	27,0
	Estados Unidos	7,9	9,0	16,8	10,6	10,3	11,7	20,3	13,7	5,2	7,5	10,1	8,2
	Estonia	21,8[b]	13,0[b]	27,7[b]	11,9	29,0	17,0	33,6	15,0	23,4	c	17,5	c
	Finlandia	11,9[b]	10,7[b]	11,6[b]	12,5	16,4[b]	17,4[b]	16,4[b]	18,1	11,5[b]	9,0[b]	8,5[b]	10,4
	Francia[1]	13,8	11,1	12,9	13,9	21,7	18,8	23,8	23,6	8,5	6,3	8,3	9,2
	Grecia	8,2[b]	8,3[b]	11,9[b]	27,7	14,0[b]	11,1[b]	17,2[b]	37,4	4,0[b]	4,5[b]	7,0[b]	20,5
	Hungría	9,9[b]	12,4[b]	23,5[b]	16,7	14,1[b]	16,7[b]	32,6[b]	23,4	3,9[b]	6,4[b]	16,2[b]	12,7
	Irlanda	7,1[b]	6,0[b]	19,4[b]	18,7	9,8[b]	10,4[b]	32,0[b]	34,3	3,0[b]	3,1[b]	11,4[b]	13,0
	Islandia	m	2,6	7,9	4,7	m	c	16,5	7,9	m	c	c	3,1
	Israel	m	14,0[b]	9,8[b]	7,5	m	14,1[b]	12,2[b]	9,7	m	10,2[b]	8,0[b]	6,5
	Italia	10,0[b]	7,8[b]	9,1[b]	15,2	14,9[b]	11,8[b]	15,0[b]	25,1	6,4[b]	4,8[b]	5,6[b]	8,9
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	3,1[b]	5,1[b]	4,1[b]	7,7	5,4[b]	8,1[b]	7,6[b]	14,2	c	c	c	c
	México	1,5[b]	2,3[b]	4,0[b]	3,5	1,8[b]	2,8[b]	5,4[b]	4,7	1,2[b]	1,9[b]	2,8[b]	2,5
	Noruega	2,2[b]	7,4[b]	5,6[b]	6,7	c	14,4[b]	12,3[b]	11,8	c	c	c	2,2
	Nueva Zelanda	6,6[b]	3,4[b]	6,1[b]	5,2	9,0[b]	5,5[b]	8,9[b]	8,8	5,4[b]	1,8[b]	4,0[b]	3,7
	Países Bajos	3,9[b]	5,8[b]	5,1[b]	10,1	4,9[b]	8,7[b]	8,6[b]	13,8	2,1[b]	4,5[b]	3,3[b]	9,9
	Polonia	20,6[b]	27,1[b]	16,1[b]	17,5	32,4[b]	38,3[b]	22,6[b]	23,6	7,7[b]	13,6[b]	11,4[b]	13,0
	Portugal	3,6[b]	7,5[b]	11,8[b]	14,8	4,2[b]	9,0[b]	15,3[b]	17,6	3,3[b]	6,4[b]	9,7[b]	15,6
	Reino Unido[2]	6,6[b]	5,1[b]	9,8[b]	7,7	9,1[b]	7,8[b]	15,5[b]	13,9	5,5[b]	3,2[b]	5,0[b]	5,0
	República Checa	19,3[b]	24,4[b]	22,7[b]	20,7	28,3[b]	35,5[b]	28,9[b]	26,8	8,1[b]	13,7[b]	14,7[b]	14,0
	República Eslovaca	36,3[b]	49,2[b]	40,8[b]	39,2	55,7[b]	73,8[b]	63,8[b]	55,9	30,6[b]	36,5[b]	22,8[b]	25,4
	Suecia	8,0[b]	8,5[b]	11,3[b]	13,2	13,1[b]	17,8[b]	19,6[b]	18,9	8,1[b]	5,2[b]	7,7[b]	7,2
	Suiza	4,8[b]	7,2[b]	7,4[b]	8,8	c	11,8[b]	13,3[b]	16,0	c	6,0[b]	5,4[b]	5,8
	Turquía	4,6	9,1	10,6	8,5	5,7	11,3	12,6	10,2	2,4	4,2	6,4	6,5
	Media OCDE	9,9[b]	10,7[b]	12,6[b]	12,8	15,0[b]	16,4[b]	19,0[b]	19,1	7,4[b]	7,5[b]	8,8[b]	9,2
	Media UE21	11,9[b]	12,8[b]	15,2[b]	16,2	17,2[b]	19,2[b]	22,7[b]	24,0	8,6[b]	8,8[b]	10,4[b]	12,0
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil1, 3	m	m	5,7)b	4,5	m	m	8,5)b	7,4	m	m	2,8)b	2,4
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	6,2	m	m	m	8,0	m	m	m	5,6
	Costa Rica	m	m	7,5)b	7,1	m	m	9,4)b	9,9	m	m	5,6)b	4,9
	Federación Rusa1	m	m	m	12,5	m	m	m	15,3	m	m	m	6,6
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	19,0)b	12,9)b	27,6)b	23,6	25,7)b	16,4)b	26,7)b	24,3	8,0)b	7,6)b	24,0)b	22,9)r
	Lituania	21,0)b	c	37,8)b	25,0	c	c	39,2)b	c	c	c	c	c
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En casi todos los países hay un salto en la serie representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE 97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*. Las columnas que muestran los datos de otros grupos de edad están disponibles en Internet (Véase *StatLink* más abajo).

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285011

A5

Tabla A5.4a. [2/3] Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

Porcentaje de adultos desempleados, por grupo de edad, entre los adultos del mismo grupo de edad que forman parte de la población activa

		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria											
		Tasas de desempleo en personas de 25 a 64 años				Tasas de desempleo en personas de 25 a 34 años				Tasas de desempleo en personas de 55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(37)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Alemania	7,8[b]	11,0[b]	6,9[b]	4,6	6,2[b]	10,9[b]	7,4[b]	4,9	13,7[b]	13,9[b]	8,4[b]	5,6
	Australia	4,5[b]	3,4[b]	3,6[b]	4,6	5,3[b]	4,0[b]	5,0[b]	5,9	4,1[b]	3,4[b]	2,5[b]	2,9
	Austria	m	4,5	4,0	4,5	m	5,3	5,7	6,3	m	c	2,8	3,6
	Bélgica	5,3[b]	6,9[b]	6,6[b]	7,3	6,7[b]	9,4[b]	10,2[b]	10,8	3,5[b]	4,1[b]	4,1[b]	5,4
	Canadá	5,9	5,9	7,6	6,5	6,8	6,6	9,2	8,0	5,5	5,3	7,2	6,5
	Chile[1]	m	m	6,2[b]	5,6	m	m	8,1[b]	7,5	m	m	4,3[b]	3,8
	Corea	4,1	3,8	3,5	3,3	5,0	5,7	6,2	7,0	3,7	3,3	2,7	2,5
	Dinamarca	3,9[b]	4,0[b]	6,1[b]	5,1	3,9[b]	4,3[b]	7,6[b]	6,9	4,9[b]	5,7[b]	6,3[b]	5,2
	Eslovenia	5,7[b]	5,7[b]	6,9[b]	9,7	5,8[b]	6,7[b]	10,2[b]	14,5	10,9[b]	6,3[b]	5,0[b]	10,0
	España	10,9[b]	7,3[b]	17,2[b]	21,6	12,9[b]	8,9[b]	21,6[b]	25,9	6,4[b]	7,0[b]	11,6[b]	16,6
	Estados Unidos	3,6	5,1	11,2	7,2	4,4	6,9	14,3	10,1	3,1	4,2	8,8	5,4
	Estonia	14,5	8,4	18,0	7,8	15,4	7,2	19,4	9,2	3,9	5,9	17,3	7,4
	Finlandia	8,8[b]	7,4[b]	7,5[b]	8,1	10,4[b]	8,0[b]	8,1[b]	9,3	9,7[b]	7,0[b]	7,5[b]	7,9
	Francia[1]	8,0	6,6	7,2	8,5	10,3	9,3	10,8	13,5	7,7	4,6	6,4	6,6
	Grecia	11,2[b]	9,6[b]	12,5[b]	27,6	15,6[b]	13,1[b]	16,3[b]	36,0	c	c	7,5[b]	20,4
	Hungría	5,3[b]	6,0[b]	9,5[b]	6,5	6,8[b]	7,3[b]	11,4[b]	8,5	3,6[b]	4,0[b]	7,9[b]	6,5
	Irlanda	2,6[b]	3,1[b]	13,8[b]	11,9	2,7[b]	3,7[b]	18,7[b]	16,5	c	c	8,6[b]	8,3
	Islandia	m	c	6,8	4,1	m	c	11,8	7,1	m	c	c	3,1
	Israel	m	9,4[b]	6,8[b]	6,2	m	10,4[b]	8,0[b]	7,8	m	9,9[b]	5,2[b]	4,8
	Italia	7,2[b]	5,2[b]	6,1[b]	9,1	12,2[b]	8,1[b]	10,1[b]	15,9	1,6[b]	2,4[b]	2,5[b]	4,2
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	1,6[b]	3,2[b]	3,6[b]	5,1	2,2[b]	4,0[b]	4,8[b]	4,2[r]	c	c	c	5,3[r]
	México	2,2[b]	3,1[b]	4,5[b]	4,4	2,5[b]	4,1[b]	5,8[b]	5,7	2,6[b]	2,4[b]	3,9[b]	4,1
	Noruega	2,6[b]	2,6[b]	2,2[b]	2,4	3,7[b]	4,1[b]	3,8[b]	3,7	c	c	c	1,4
	Nueva Zelanda	3,9[b]	2,3[b]	4,5[b]	4,5	4,7[b]	3,0[b]	7,2[b]	6,7	3,8[b]	1,7[b]	3,4[b]	3,1
	Países Bajos	2,3[b]	4,1[b]	3,1[b]	7,1	2,2[b]	3,9[b]	3,4[b]	7,1	2,5[b]	4,6[b]	2,5[b]	8,4
	Polonia	13,9[b]	16,6[b]	8,9[b]	8,6	16,8[b]	19,9[b]	11,5[b]	11,7	11,6[b]	13,0[b]	7,8[b]	7,1
	Portugal	3,5[b]	6,7[b]	9,7[b]	12,6	3,5[b]	8,3[b]	11,5[b]	14,9	c	c	c	12,9
	Reino Unido[2]	4,0[b]	3,1[b]	5,9[b]	3,9	4,7[b]	4,1[b]	8,1[b]	5,4	4,0[b]	2,4[b]	5,0[b]	3,3
	República Checa	6,7[b]	6,2[b]	6,2[b]	5,4	8,7[b]	7,0[b]	7,4[b]	7,0	5,3[b]	4,9[b]	6,5[b]	5,0
	República Eslovaca	14,3[b]	12,7[b]	12,3[b]	11,3	17,7[b]	13,8[b]	14,6[b]	15,4	10,1[b]	11,6[b]	9,9[b]	10,3
	Suecia	5,3[b]	6,0[b]	6,4[b]	4,9	5,6[b]	8,5[b]	8,4[b]	6,2	6,6[b]	5,4[b]	6,3[b]	5,8
	Suiza	2,2[b]	3,7[b]	4,1[b]	3,8	2,8[b]	4,7[b]	5,4[b]	5,1	c	3,7[b]	3,6[b]	3,1
	Turquía	5,5	9,1	11,3	9,1	7,1	11,9	13,3	10,9	0,0	4,5	10,7	7,7
	Media OCDE	6,1[b]	6,2[b]	7,6[b]	7,7	7,3[b]	7,5[b]	9,9[b]	10,2	5,6[b]	5,7[b]	6,4[b]	6,5
	Media UE21	7,1[b]	6,9[b]	8,5[b]	9,1	8,5[b]	8,2[b]	10,8[b]	11,9	6,6[b]	6,4[b]	7,1[b]	7,9
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1, 3]	m	m	7,2[b]	5,6	m	m	9,8[b]	7,5	m	m	4,2[b]	2,6
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	8,4	m	m	m	10,3	m	m	m	5,6
	Costa Rica	m	m	4,6[b]	6,6	m	m	6,4[b]	11,0	m	m	0,3[b]	1,5
	Federación Rusa[1]	m	m	m	6,2	m	m	m	7,6	m	m	m	4,4
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	14,5[b]	9,0[b]	18,7[b]	11,2	14,1[b]	9,4[b]	18,1[b]	11,3	11,1[b]	10,1[b]	17,3[b]	10,9
	Lituania	19,4[b]	8,9[b]	20,6[b]	13,1[b]	20,0[b]	c	25,4[b]	14,9	c	c	17,6[b]	13,9
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En casi todos los países hay un salto en la serie representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE 97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*. Las columnas que muestran los datos de otros grupos de edad están disponibles en Internet (Véase *StatLink* más abajo).

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285011

A5

Tabla A5.4a. [3/3] Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2000, 2005, 2010 y 2014)

Porcentaje de adultos desempleados, por grupo de edad, entre los adultos del mismo grupo de edad que forman parte de la población activa

		Terciaria											
		Tasas de desempleo en personas de 25 a 64 años				Tasas de desempleo en personas de 25 a 34 años				Tasas de desempleo en personas de 55 a 64 años			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(57)	(58)	(59)	(60)
OCDE	Alemania	4,0[b]	5,5[b]	3,1[b]	2,5	2,7[b]	5,8[b]	3,5[b]	3,4	7,5[b]	7,8[b]	4,3[b]	3,0
OCDE	Australia	3,6[b]	2,5[b]	2,8[b]	3,2	3,8[b]	2,8[b]	3,1[b]	3,3	3,5[b]	2,6[b]	1,8[b]	3,2
OCDE	Austria	m	3,0	2,8	3,7	m	3,7	3,8	5,2	m	c	c	2,7
OCDE	Bélgica	2,7[b]	3,7[b]	4,0[b]	4,2	3,3[b]	4,9[b]	5,1[b]	5,4	c	c	3,5[b]	3,2
OCDE	Canadá	4,0	4,6	5,5	4,8	4,6	5,3	5,9	5,3	3,4	4,1	5,3	5,1
OCDE	Chile[1]	m	m	5,6[b]	4,9	m	m	9,5[b]	7,2	m	m	3,1[b]	3,3
OCDE	Corea	3,6	2,9	3,3	3,1	4,6	4,2	5,0	5,1	3,1	1,8	2,2	2,4
OCDE	Dinamarca	2,6[b]	3,7[b]	4,6[b]	4,4	4,2[b]	5,0[b]	7,2[b]	7,2	2,9[b]	3,6[b]	3,5[b]	3,6
OCDE	Eslovenia	2,1[b]	3,0[b]	4,1[b]	6,1	3,8[b]	5,1[b]	7,9[b]	11,9	c	c	c	2,9[r]
OCDE	España	9,5[b]	6,0[b]	10,4[b]	13,8	14,5[b]	8,3[b]	13,9[b]	19,4	4,1[b]	3,6[b]	5,5[b]	8,8
OCDE	Estados Unidos	1,8	2,6	5,3	3,7	2,0	3,0	5,3	3,9	c	2,3	5,5	4,5
OCDE	Estonia	4,6	3,8	9,1	4,7	4,1	3,1	5,3	6,0	3,7	c	14,4	2,9
OCDE	Finlandia	4,9[b]	4,4[b]	4,4[b]	5,1	6,7[b]	4,8[b]	5,6[b]	6,2	6,5[b]	4,6[b]	4,1[b]	5,2
OCDE	Francia[1]	5,1	5,4	4,9	5,3	6,6	6,4	6,3	7,0	4,3	4,3	4,5	4,8
OCDE	Grecia	7,5[b]	7,1[b]	8,7[b]	19,1	13,7[b]	13,3[b]	16,9[b]	32,5	c	c	c	7,8
OCDE	Hungría	1,3[b]	2,3[b]	4,1[b]	2,7	1,6[b]	3,1[b]	6,3[b]	3,6	c	c	c	c
OCDE	Irlanda	1,6[b]	2,0[b]	7,0[b]	6,1	2,0[b]	2,4[b]	8,2[b]	6,9	c	c	4,5[b]	6,1
OCDE	Islandia	m	c	3,6	3,6	m	c	c	4,6	m	c	c	2,9
OCDE	Israel	m	5,0[b]	4,2[b]	3,9	m	5,4[b]	5,6[b]	5,2	m	5,0[b]	3,6[b]	3,1
OCDE	Italia	5,9[b]	5,7[b]	5,6[b]	7,6	15,5[b]	13,8[b]	12,8[b]	17,7	0,7[b]	1,0[b]	0,8[b]	1,4
OCDE	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	c	3,2[b]	3,6[b]	3,6	c	2,7[b]	4,1[b]	5,4	c	c	c	c
OCDE	México	2,4[b]	3,7[b]	4,9[b]	5,0	3,5[b]	5,5[b]	6,5[b]	7,3	2,2[b]	3,1[b]	4,4[b]	3,5
OCDE	Noruega	1,9[b]	2,1[b]	1,6[b]	1,9	2,7[b]	3,1[b]	2,3[b]	3,4	c	c	c	0,6
OCDE	Nueva Zelanda	3,3[b]	2,3[b]	3,8[b]	2,7	3,6[b]	3,3[b]	5,5[b]	3,1	3,9[b]	1,9[b]	2,7[b]	3,2
OCDE	Países Bajos	1,9[b]	2,8[b]	2,3[b]	3,9	2,0[b]	2,6[b]	2,3[b]	4,0	c	3,1[b]	2,8[b]	5,2
OCDE	Polonia	4,3[b]	6,2[b]	4,2[b]	4,1	7,4[b]	9,8[b]	6,5[b]	6,5	6,7[b]	4,5[b]	2,0[b]	2,6
OCDE	Portugal	2,7[b]	5,4[b]	6,3[b]	8,9	4,3[b]	9,2[b]	9,4[b]	14,0	c	c	c	c
OCDE	Reino Unido[2]	2,1[b]	2,1[b]	3,5[b]	2,5	2,0[b]	2,4[b]	4,1[b]	2,9	3,7[b]	2,8[b]	3,8[b]	3,0
OCDE	República Checa	2,5[b]	2,0[b]	2,5[b]	2,6	3,4[b]	2,4[b]	3,9[b]	4,3	2,2[b]	c	c	c
OCDE	República Eslovaca	4,6[b]	4,4[b]	4,8[b]	5,8	7,0[b]	5,3[b]	6,3[b]	8,6	c	7,7[b]	4,3[b]	4,1[r]
OCDE	Suecia	3,0[b]	4,5[b]	4,5[b]	4,0	3,2[b]	7,1[b]	5,8[b]	4,9	2,9[b]	2,3[b]	3,5[b]	3,6
OCDE	Suiza	1,4[b]	2,7[b]	2,9[b]	3,2	c	3,4[b]	4,0[b]	4,6	c	c	2,4[b]	2,6
OCDE	Turquía	3,9	6,9	7,9	8,2	6,5	10,9	11,9	11,4	3,3	4,3	3,8	4,8
	Media OCDE	3,5[b]	3,9[b]	4,7[b]	5,1	5,2[b]	5,4[b]	6,6[b]	7,5	3,8[b]	3,7[b]	4,0[b]	3,8
	Media UE21	3,8[b]	4,1[b]	5,0[b]	5,7	5,7[b]	5,8[b]	6,9[b]	8,7	4,1[b]	4,1[b]	4,4[b]	4,2
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[1, 3]	m	m	3,5[b]	2,9	m	m	5,3[b]	4,4	m	m	2,0[b]	1,5
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	7,4	m	m	m	9,5	m	m	m	5,7
Países asociados	Costa Rica	m	m	3,2[b]	4,1	m	m	4,6[b]	5,9	m	m	2,3[b]	4,4
Países asociados	Federación Rusa[1]	m	m	m	2,9	m	m	m	3,6	m	m	m	2,9
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Letonia	7,5[b]	4,1[b]	9,9[b]	5,1	7,2[b]	4,0[b]	12,2[b]	5,6	6,8[b]	4,3[b]	8,5[b]	4,3[r]
Países asociados	Lituania	8,8[b]	c	6,8[b]	3,7	12,0[b]	c	8,2[b]	4,4	c	c	c	c
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En casi todos los países hay un salto en la serie representado por el código «b», pues los datos del último año corresponden a la CINE 2011, mientras que los de años anteriores se refieren a la CINE 97. En los casos de China y Corea, todos los años corresponden a la CINE 97. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*. Las columnas que muestran los datos de otros grupos de edad están disponibles en Internet (Véase *StatLink* más abajo).

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

3. Brasil: Los datos de 2010 se refieren al año 2009.

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285011

A5

Tabla A5.5a. Tasas de empleo, desempleo e inactividad de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa (2014)

Personas de 25 a 64 años cuyo nivel educativo máximo alcanzado es secundaria superior o postsecundaria no terciaria

		Tasa de empleo			Tasa de desempleo			Tasa de inactividad		
		Formación profesional	Orientación general	Formación profesional y orientación general	Formación profesional	Orientación general	Formación profesional y orientación general	Formación profesional	Orientación general	Formación profesional y orientación general
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	81	62	80	4,6	6,2	4,6	16	33	16
	Australia	82	72	77	4,6	4,5	4,6	15	25	19
	Austria	76	75	76	4,3	6,0	4,5	21	20	21
	Bélgica	75	68	73	6,6	9,1	7,3	20	25	21
	Canadá	79	72	74	6,2	6,7	6,5	15	23	21
	Chile[1]	77	70	72	4,6	6,0	5,6	20	25	24
	Corea	m	m	72	m	m	3,3	m	m	25
	Dinamarca	81	61	79	6,6	12,1r	5,1	13	31	16
	Eslovenia	80	48r	69	13,7	c	9,7	7	42r	23
	España	66	66	66	22,9	20,7	21,6	15	17	16
	Estados Unidos	m	m	68	m	m	7,2	m	m	27
	Estonia	m	m	74	m	m	7,8	m	m	19
	Finlandia	77	69	73	9,0	8,3	8,1	15	25	20
	Francia[1]	73	75	73	9,0	8,0	8,0	20	19	20
	Grecia	58	53	54	30,4	26,1	27,6	16	29	25
	Hungría	m	m	72	m	m	6,5	m	m	23
	Irlanda	69	66	68	16,4	15,8	11,9	18	22	23
	Islandia	90	79	87	3,5	5,3	4,1	7	16	10
	Israel	80	70	72	5,3	6,5	6,2	15	25	23
	Italia	72	62	70	8,9	9,9	9,1	21	31	23
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	88	75	72	5,2	c	5,1	7	c	24
	México	m	m	73	m	m	4,4	m	m	24
	Noruega	83	78	81	2,1	3,3	2,4	16	19	16
	Nueva Zelanda	82	77	80	4,6	4,3	4,5	14	19	16
	Países Bajos	79	73	78	6,9	8,6	7,1	16	20	16
	Polonia	67	64	66	8,4	10,4	8,6	27	29	28
	Portugal	78	77	78	14,9	11,8	12,6	8	12	11
	Reino Unido[2]	81	79	80	4,1	3,6	3,9	16	18	17
	República Checa	75	80	78	6,9	4,0	5,4	20	16	18
	República Eslovaca	71	67	71	11,2	12,2	11,3	20	24	20
	Suecia	86	82	85	4,3	5,8	4,9	10	13	11
	Suiza	83	78	82	3,5	5,2	3,8	14	17	14
	Turquía	66	59	62	8,1	10,1	9,1	29	35	32
	Media OCDE	77	70	74	8,5	8,9	7,7	16	23	20
	Media UE21	75	69	73	10,2	10,5	9,1	16	24	20
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	m	m	76	m	m	5,6	m	m	19
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	76	m	m	8,4	m	m	17
	Costa Rica	74	73	73	4,2	6,9	6,6	23	21	21
	Federación Rusa[1]	m	m	72	m	**m**	6,2	m	m	23
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	80	76	71	10,6	11,0	11,2	11	15	20
	Lituania	77	74	70	14,8	15,1	13,1	c	13	20
	Sudáfrica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m

Notas: Los términos «Formación Profesional y orientación general» incluyen también a personas en programas en los que no se especifica la orientación. Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Letonia, Lituania, Luxemburgo: Los datos del desglose por orientación del programa cubren únicamente las personas de 15 a 34 años y de 35 a 64 años si estas han completado el nivel máximo de educación, a lo sumo 15 años antes de la fecha de la encuesta. En la mayoría de países, los datos se refieren a la CINE 2011. Los países con datos que se refieren a la CINE 97 son: Arabia Saudita Brasil, Federación Rusa Indonesia y Sudáfrica. Véase la descripción de los niveles de la educación en la sección *Definiciones*.

1. Brasil, Chile, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Fuente: OCDE. Costa Rica, Colombia: Base de datos de educación de la OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285023

A5

Tabla A5.6a. [1/2] Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por competencias en TIC necesarias en el trabajo (2012)

		Competencias en TIC complejas necesarias en el trabajo								Competencias en TIC moderadas necesarias en el trabajo							
		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Entidades nacionales**																
	Alemania	c	c	5	(1,8)	19	(4,6)	75	(4,6)	2	(0,4)	9	(1,1)	34	(1,6)	56	(1,8)
	Australia	3	(1,0)	4	(1,4)	26	(3,1)	67	(3,3)	6	(0,7)	8	(0,9)	30	(1,4)	56	(1,7)
	Austria	c	c	7	(2,7)	25	(5,0)	68	(5,1)	4	(0,6)	9	(1,0)	36	(2,1)	51	(2,1)
	Canadá	1	(0,4)	9	(1,5)	24	(2,5)	66	(2,7)	2	(0,3)	13	(0,7)	32	(1,1)	53	(1,0)
	Corea	c	c	7	(2,6)	31	(5,7)	61	(5,8)	1	(0,3)	14	(1,2)	37	(1,8)	48	(2,1)
	Dinamarca	1	(0,4)	6	(1,3)	24	(3,5)	69	(3,4)	2	(0,3)	11	(0,8)	36	(1,1)	51	(1,3)
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	c	c	8	(2,6)	30	(4,1)	61	(4,6)	2	(0,5)	12	(1,2)	35	(2,1)	52	(2,2)
	Estonia	4	(1,4)	8	(2,3)	23	(3,8)	66	(4,1)	10	(0,6)	14	(0,9)	37	(1,2)	39	(1,4)
	Finlandia	2	(0,8)	10	(2,4)	20	(3,8)	69	(4,4)	3	(0,4)	9	(0,9)	31	(1,2)	57	(1,1)
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	c	c	8	(2,3)	31	(4,0)	60	(4,5)	5	(0,7)	10	(1,1)	37	(2,0)	48	(1,8)
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	c	c	11	(3,8)	14	(4,3)	73	(5,5)	6	(0,7)	15	(1,1)	23	(1,4)	57	(1,5)
	Noruega	c	c	8	(2,0)	25	(3,2)	66	(3,3)	1	(0,2)	9	(0,8)	34	(1,3)	56	(1,4)
	Países Bajos	c	c	6	(1,9)	24	(3,3)	69	(3,4)	1	(0,3)	8	(0,8)	33	(1,5)	58	(1,6)
	Polonia	8	(3,1)	17	(3,6)	23	(5,8)	53	(6,2)	18	(1,5)	17	(1,6)	29	(2,3)	36	(2,0)
	República Checa	c	c	3	(3,4)	30	(7,6)	66	(7,6)	6	(1,0)	9	(1,4)	31	(2,7)	54	(2,6)
	República Eslovaca	c	c	6	(2,3)	28	(5,5)	64	(5,7)	7	(0,8)	11	(1,1)	39	(1,9)	42	(1,9)
	Suecia	c	c	5	(1,5)	16	(2,8)	77	(3,1)	2	(0,3)	9	(0,8)	31	(1,4)	58	(1,4)
	Entidades subnacionales																
	Flandes (Bélgica)	c	c	7	(1,8)	30	(3,4)	62	(3,5)	2	(0,3)	10	(1,0)	35	(1,5)	54	(1,6)
	Inglaterra (RU)	c	c	4	(1,6)	21	(3,4)	73	(3,8)	2	(0,5)	9	(1,0)	33	(1,8)	55	(1,7)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	c	c	4	(1,6)	21	(3,3)	73	(3,7)	2	(0,5)	9	(1,0)	34	(1,7)	55	(1,6)
	Irlanda del Norte (RU)	c	c	c	c	26	(6,0)	71	(6,8)	0	(0,2)	10	(1,8)	40	(2,1)	49	(2,1)
	Media	m	m	7	(0,5)	24	(1,0)	66	(1,1)	4	(0,1)	11	(0,2)	33	(0,4)	52	(0,4)
Países asociados	Federación Rusa*	8	(3,2)	22	(10,1)	28	(9,3)	42	(8,7)	13	(4,4)	16	(3,2)	32	(4,2)	39	(3,9)

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). PIAAC es el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285038

A5

Tabla A5.6a. [2/2] Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en personas de 25 a 64 años, por competencias en TIC necesarias en el trabajo (2012)

		Competencias en TIC sencillas necesarias en el trabajo								Competencias en TIC no necesarias en el trabajo									
		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación por ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)		Grupo 0 (sin experiencia con ordenadores)		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)
OCDE	**Entidades nacionales**																		
	Alemania	6	(0,9)	27	(2,5)	40	(2,2)	27	(1,8)	23	(1,9)	13	(1,4)	29	(2,0)	24	(1,7)	11	(1,2)
	Australia	17	(1,4)	18	(1,8)	37	(1,8)	28	(2,0)	11	(1,0)	31	(1,8)	18	(1,6)	25	(2,2)	14	(1,9)
	Austria	15	(1,4)	19	(1,9)	40	(2,6)	27	(1,9)	27	(1,6)	22	(1,4)	20	(1,7)	22	(2,0)	10	(1,4)
	Canadá	8	(0,7)	30	(1,2)	36	(1,6)	27	(1,2)	16	(0,8)	14	(0,9)	32	(1,4)	24	(1,2)	13	(1,1)
	Corea	9	(1,0)	31	(1,7)	41	(2,2)	19	(1,6)	42	(1,5)	9	(0,8)	24	(1,3)	19	(1,3)	6	(0,8)
	Dinamarca	7	(0,7)	28	(1,9)	39	(1,9)	26	(1,8)	8	(1,0)	16	(1,5)	36	(2,3)	26	(2,4)	13	(2,1)
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	7	(1,0)	28	(2,0)	44	(2,4)	22	(2,1)	20	(2,0)	14	(1,5)	34	(2,8)	23	(2,3)	8	(1,2)
	Estonia	22	(1,2)	28	(1,8)	34	(1,8)	16	(1,6)	19	(0,9)	26	(1,0)	24	(1,3)	22	(1,2)	8	(0,9)
	Finlandia	11	(1,0)	25	(1,8)	37	(1,9)	28	(1,8)	12	(1,4)	24	(1,6)	26	(1,8)	25	(2,0)	14	(1,6)
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	22	(1,6)	25	(2,2)	35	(2,2)	18	(1,5)	23	(1,3)	28	(1,7)	21	(1,7)	19	(1,8)	8	(1,1)
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	21	(1,7)	25	(1,9)	24	(1,6)	30	(1,7)	34	(1,8)	25	(1,9)	19	(1,5)	13	(1,3)	9	(1,4)
	Noruega	10	(1,1)	25	(1,9)	39	(2,1)	26	(1,7)	6	(0,9)	21	(1,8)	35	(2,7)	28	(2,8)	12	(1,7)
	Países Bajos	5	(0,9)	25	(2,3)	44	(2,6)	26	(2,2)	12	(1,4)	12	(1,4)	31	(2,1)	32	(2,3)	13	(1,8)
	Polonia	29	(2,0)	28	(2,2)	25	(2,3)	18	(2,0)	34	(1,2)	32	(1,3)	18	(1,4)	10	(1,1)	5	(0,8)
	República Checa	20	(2,3)	21	(2,9)	38	(3,4)	21	(2,7)	20	(1,7)	19	(2,1)	25	(2,6)	24	(2,5)	12	(1,9)
	República Eslovaca	22	(2,1)	18	(2,5)	39	(3,0)	21	(2,2)	40	(1,4)	17	(1,1)	12	(1,1)	21	(1,3)	11	(1,2)
	Suecia	5	(0,7)	25	(1,7)	40	(2,0)	30	(1,9)	6	(1,5)	17	(1,9)	32	(2,5)	26	(2,6)	19	(2,1)
	Entidades subnacionales																		
	Flandes (Bélgica)	6	(1,0)	30	(2,0)	41	(2,4)	23	(2,1)	21	(1,4)	11	(1,1)	33	(2,2)	26	(1,9)	10	(1,1)
	Inglaterra (RU)	5	(1,0)	32	(2,4)	41	(2,7)	23	(2,0)	10	(1,4)	10	(1,4)	35	(2,9)	32	(2,7)	12	(1,7)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	5	(0,9)	32	(2,3)	41	(2,6)	23	(1,9)	11	(1,4)	10	(1,4)	35	(2,9)	32	(2,6)	11	(1,6)
	Irlanda del Norte (RU)	3	(0,7)	32	(3,2)	42	(3,0)	23	(2,8)	29	(2,4)	4	(1,0)	35	(3,1)	26	(2,7)	6	(1,5)
	Media	13	(0,3)	26	(0,5)	38	(0,5)	24	(0,4)	20	(0,3)	19	(0,3)	27	(0,5)	23	(0,5)	11	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	17	(2,4)	19	(3,6)	32	(3,7)	32	(3,9)	31	(3,3)	14	(1,7)	17	(2,7)	21	(2,0)	17	(1,7)

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). PIAAC es el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

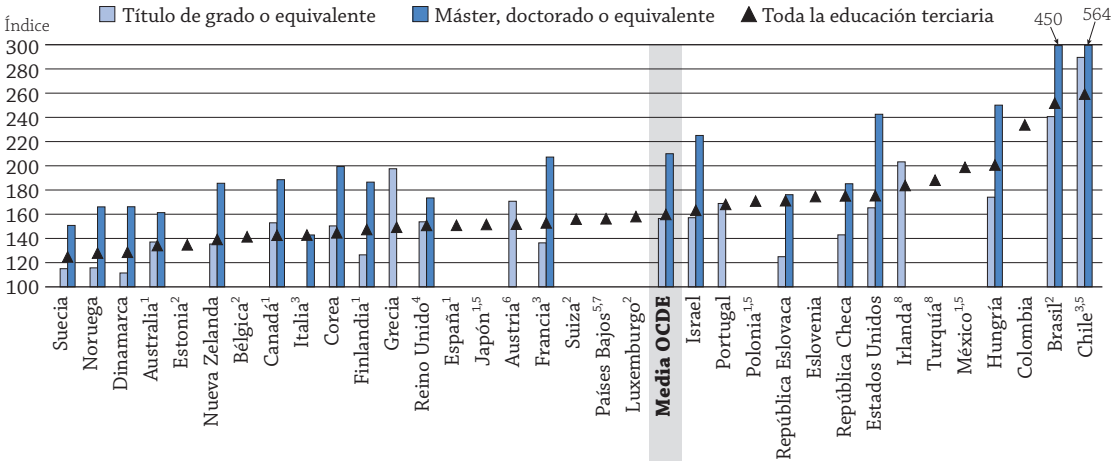
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285038

¿CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN EN LOS INGRESOS?

- En todos los países de la OCDE, los adultos con educación terciaria ganan más que los adultos con educación secundaria superior, y estos, a su vez, más que los adultos sin educación secundaria superior.
- En los países de la OCDE, los adultos con ingresos laborales que no tienen educación secundaria superior ganan alrededor del 20 % menos que los que tienen esa cualificación, los que tienen educación postsecundaria no terciaria ingresan alrededor del 10 % más y los que tienen educación terciaria ganan aproximadamente un 60 % más.
- En los países de la OCDE, las personas con titulación de máster, doctorado o equivalente son las que tienen más ventajas en cuanto a ingresos. En Brasil y Chile, son las que más ganan en comparación con quienes tienen un nivel educativo más bajo, puesto que ingresan casi cuatro veces lo que gana una persona con educación secundaria superior.

Gráfico A6.1. Ingresos relativos de los trabajadores con educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2013)

Personas de 25 a 64 años con ingresos laborales; educación secundaria superior = 100



Nota: La educación terciaria incluye terciaria de ciclo corto, grado, máster, doctorado o equivalentes.

1. Australia, Canadá, España. Finlandia, Japón, México, Polonia: Año de referencia 2012.
2. Bélgica, Brasil, Estonia, Luxemburgo, Suiza: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE 2011.
3. Chile, Francia, Italia: Año de referencia 2011.
4. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).
5. Japón, México, Países Bajos, Polonia: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de la CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE 97.
6. Austria: Máster y doctorado o equivalente están incluidos en grado o equivalente.
7. Países Bajos: Año de referencia 2010.
8. Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.

Los países están clasificados en orden ascendente de los ingresos relativos de personas de 25 a 64 años con educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A6.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283686

Contexto

Aun cuando tener un mejor empleo es solo uno de los muchos resultados sociales e individuales positivos de alcanzar una cualificación superior, los datos indican que un nivel superior de educación suele traducirse en una mayor probabilidad de empleo (véase Indicador A5) e ingresos más elevados. De hecho, en todos los países de la OCDE de los que se dispone de información, cuanto mayor es el nivel de educación, mayores son los ingresos relativos. Esto también es cierto para los niveles de competencias: según la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) de la OCDE, las personas con una elevada comprensión lectora manifiestan percibir los salarios más altos, mientras

que las que tienen un bajo nivel de competencias generalmente declaran ingresos más bajos (véase el Indicador A6 de *Panorama de la educación 2014*) (OECD, 2014).

El potencial de obtener mayores ingresos y de que estos aumenten con el tiempo, junto con otros beneficios sociales, es un incentivo para que las personas decidan continuar su educación y formación; esto es así aunque varíen las recompensas económicas según el ámbito de estudio elegido (véase Cuadro A6.1 de *Panorama de la educación 2013*, OECD [2013]). Mientras que los ingresos relativos de las personas con un nivel educativo mayor tienden a aumentar con la edad, los de las personas con una educación inferior a la secundaria superior tienden a disminuir. Se entiende por «ingresos relativos» los porcentajes de los ingresos que perciben los adultos con niveles educativos distintos a la educación secundaria superior respecto a los ingresos que perciben los que tienen educación secundaria superior.

Las variaciones de los ingresos relativos entre países reflejan diversos factores, tales como la demanda de competencias en el mercado laboral, la oferta de trabajadores con diversos niveles educativos, la legislación sobre el salario mínimo, el poder de los sindicatos, la cobertura de los convenios colectivos, la incidencia relativa del trabajo a tiempo parcial o estacional y la composición de edad de la población activa. También pueden deberse a que se perciban ingresos más homogéneos con independencia del nivel educativo o a que el grupo de referencia tenga ingresos especialmente altos o bajos.

Los datos de este indicador muestran que las ventajas en ingresos varían en función de la educación, la edad y el sexo. Cada uno de estos factores parece influir, en distinta medida, en esas ventajas. Cuanto mayor es la cualificación obtenida, mejor posicionadas están las personas para ganar un salario más elevado y conseguir aumentos salariales con el tiempo. No obstante, en muchos países persisten diferencias de ingresos por sexo, con independencia del nivel de educación.

Otros resultados

- Alrededor del 25 % de los trabajadores con educación terciaria ganan más del doble que la mediana de todos los trabajadores. Tienen muchas menos probabilidades de quedar ubicados en la categoría de bajos ingresos que aquellos otros cuyo nivel educativo es inferior a secundaria superior. Aproximadamente el 10 % de los trabajadores con educación terciaria ganan igual o menos de la mitad de la mediana, frente a aproximadamente el 25 % en el caso de los trabajadores con un nivel de educación inferior a secundaria superior. Solo el 3 % de estos últimos ganan más del doble de la mediana.
- Alrededor del 65 % de los no estudiantes de 15 a 24 años tienen ingresos laborales, mientras que los tienen menos de la mitad de los estudiantes (aproximadamente un 40 %). En los países de la OCDE, aproximadamente el 50 % de los jóvenes de 15 a 24 años tienen ingresos laborales.

A6

Análisis

Nivel educativo alcanzado e ingresos relativos

Cuanto mayor es el nivel de educación, mayores son los ingresos relativos. Se entienden por «ingresos relativos» los que perciben los adultos con ingresos laborales que tienen un nivel educativo distinto al de educación secundaria superior, respecto a los que perciben los que tienen educación secundaria superior.

En todos los países de la OCDE, los adultos con educación terciaria ganan más que los adultos con educación secundaria superior, y estos, a su vez, más que los adultos sin educación secundaria superior. En muchos países, la educación secundaria superior es el nivel a partir del cual el aumento de los estudios y la formación implica la percepción de ingresos relativos elevados. Por tanto, puede considerarse la educación secundaria superior como la referencia para medir los ingresos relacionados con el nivel educativo alcanzado. Dado que los costes de la inversión privada en los niveles superiores a la educación secundaria superior aumentan considerablemente en la mayoría de los países, una ventaja de ingresos elevados es un incentivo importante para invertir tiempo y dinero en educación terciaria (Tabla A6.1a).

La diferencia de ingresos entre los adultos con educación terciaria y los que tienen solo secundaria superior es generalmente más pronunciada que la que hay entre quienes tienen secundaria superior y quienes no han alcanzado ese nivel. En los países de la OCDE, los adultos con ingresos laborales que no tienen educación secundaria superior ganan alrededor del 20 % menos que los que tienen esa cualificación, los que tienen educación postsecundaria no terciaria ingresan alrededor del 10 % más y los que tienen educación terciaria ganan aproximadamente un 60 % más. La ventaja de ingresos del 60 % solo la obtienen quienes cuentan con un grado o titulación equivalente. Quienes tienen una titulación terciaria de ciclo corto ganan solo en torno a un 25 % más, pero quienes han obtenido un máster, doctorado o titulación equivalente ingresan más del doble que quienes solo tienen educación secundaria superior. Los resultados demuestran que resulta rentable continuar estudios de educación terciaria tras obtener un grado (Tabla A6.1a).

El Gráfico A6.1 permite comprobar que las mayores ventajas en ingresos relativos de los trabajadores con educación terciaria se dan en Brasil, Chile y Colombia, y las más bajas en Dinamarca, Noruega y Suecia. Esta tendencia resulta aún más pronunciada si se analizan exclusivamente las personas con un máster, un doctorado o una titulación equivalente. En Brasil y Chile, las personas con estas titulaciones son las que obtienen los ingresos más elevados, en comparación con las que tienen un nivel de estudios inferior, ya que sus ingresos cuadriplican a las que solo llegan a educación secundaria superior (Tabla A6.1a).

Ingresos relativos, por sexo

En los países de la OCDE, los ingresos relativos se ven afectados por el nivel educativo alcanzado en distinta medida. Como media, no existen grandes diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los ingresos relativos de los adultos con educación terciaria. Un hombre o una mujer con educación terciaria gana alrededor de un 65 % más que otra persona del mismo sexo solo con educación secundaria superior (Tabla A6.1a).

No obstante, sí varían de un país a otro las diferencias por sexo en los ingresos relativos de los adultos con educación terciaria. En todos los casos, las diferencias se calculan por referencia a los ingresos de adultos del mismo sexo que solo han alcanzado la educación secundaria superior y que tienen ingresos laborales. En Australia, Bélgica, Colombia, Corea, España, Estonia, Japón, Reino Unido y Turquía, los ingresos relativos de las mujeres son más de 10 puntos porcentuales más elevados que los de los hombres, mientras que en Austria, Dinamarca, Eslovenia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Hungría, Israel, Italia, México, Polonia, República Checa y República Eslovaca ocurre justamente lo contrario. Las diferencias por sexo en los ingresos relativos tienden a ser mayores entre los adultos con titulaciones de máster, doctorado o equivalentes que entre los que tienen cualquier otra titulación terciaria. En las comparaciones por sexo, hay que tener en cuenta la posibilidad de que haya grandes diferencias entre los dos sexos en el porcentaje de personas con ingresos laborales (Tabla A6.1a).

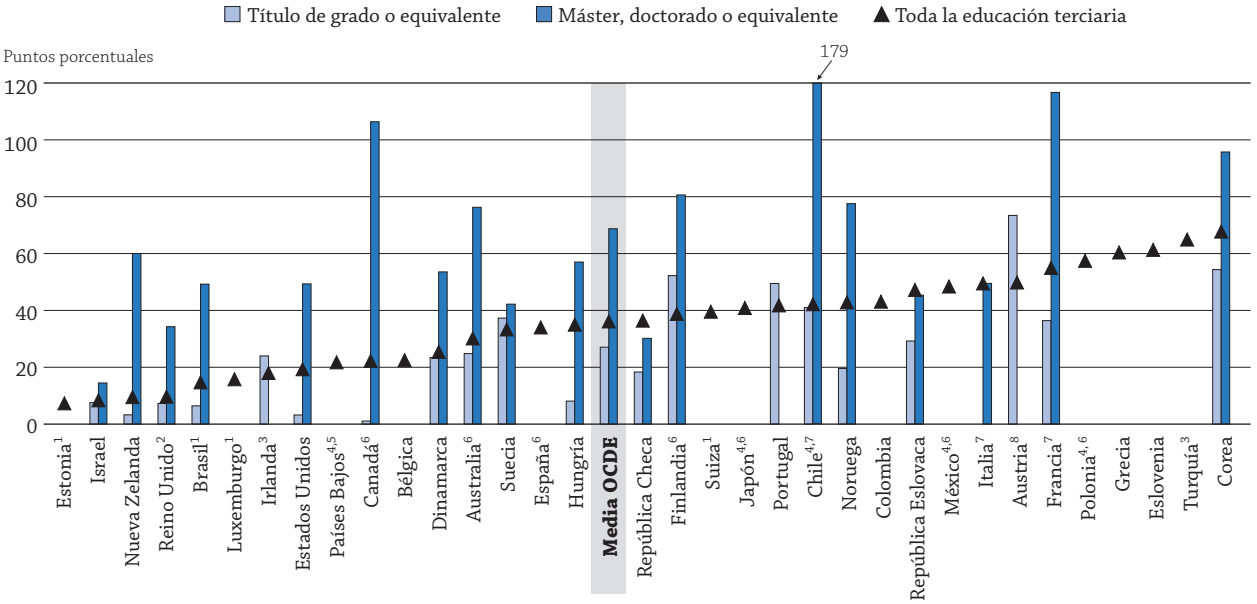
Ingresos relativos, por edad

Un mayor nivel educativo está asociado a unos ingresos más elevados a lo largo de la vida laboral. Como media en los países de la OCDE, los ingresos aumentan con el nivel de educación alcanzado, pero este incremento es especialmente notable en los trabajadores mayores. Las personas con un nivel mayor de educación tienen más probabilidades de estar empleadas y de seguir empleadas, así como de ampliar su experiencia laboral.

Tomando como ejemplo la media de la OCDE, los adultos jóvenes con educación terciaria ganan en torno a un 41 % más que los que tienen educación secundaria superior. Este porcentaje es del 77 % para los adultos mayores. En el Gráfico A6.2 se muestra la diferencia entre estos dos grupos de edad.

Gráfico A6.2. Diferencia de los ingresos relativos entre trabajadores mayores y más jóvenes con educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2013)

Ingresos relativos de las personas de 55 a 64 años menos los de las personas de 25 a 34 años con ingresos laborales, en comparación con los que perciben los trabajadores que solo tienen educación secundaria superior



Nota: La educación terciaria incluye terciaria de ciclo corto, grado, máster, doctorado o equivalentes.

1. Bélgica, Brasil, Estonia, Luxemburgo, Suiza: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE 2011.
2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).
3. Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.
4. Japón, México, Países Bajos, Polonia: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de la CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE 97.
5. Países Bajos: Año de referencia 2010.
6. Australia, Canadá, España, Finlandia, Japón, México, Polonia: Año de referencia 2012.
7. Chile, Francia, Italia: Año de referencia 2011.
8. Austria: Máster y doctorado o equivalente están incluidos en grado o equivalente.

Los países están clasificados en orden ascendente de la diferencia de puntos porcentuales entre los ingresos relativos de las personas de 55 a 64 años y de 25 a 34 años con educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A6.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283698

Los ingresos relativos de los adultos mayores con educación terciaria son más elevados que los de los adultos más jóvenes en todos los países de la OCDE. Como media, la diferencia entre los dos grupos es de cerca de 35 puntos porcentuales y supera los 50 puntos porcentuales en Corea, Eslovenia, Francia, Grecia, Polonia y Turquía. Las diferencias de ingresos crecen también con los distintos niveles de educación en la categoría de educación terciaria. En los países de la OCDE, la diferencia es de 27 puntos porcentuales para los adultos mayores y adultos jóvenes con una titulación de grado o equivalente, y aumenta hasta los 69 puntos porcentuales para los adultos de ambos grupos que tienen una titulación de máster, doctorado o equivalente (Tabla A6.1a).

Distribución de los ingresos según el nivel de educación alcanzado

Los datos sobre distribución de los ingresos en los grupos con distintos niveles de educación pueden mostrar hasta qué punto se acercan los ingresos a la mediana del país. Además de ofrecer información sobre la equidad de los ingresos, estos datos indican los riesgos asociados a la inversión en educación, ya que el riesgo normalmente se mide por la variación de los resultados. Los datos sobre distribución de los ingresos (Tabla A6.4, disponible en Internet) incluyen los ingresos de todas las personas empleadas, y esto limita el análisis, ya que los ingresos, en general, y su distribución, en particular, resultan afectados por las horas trabajadas (véase la sección de *Metodología* para más información).

Para las personas con ingresos laborales, las cinco categorías de ingresos consideradas van desde «igual o inferior a la mitad de la mediana» hasta «más del doble de la mediana». Como era de esperar, existe una gran diferencia entre los ingresos de las personas con un nivel educativo inferior a la educación secundaria superior y las personas con educación terciaria. Como media, las personas con educación terciaria tienen considerablemente más probabilidades de ganar el doble de la mediana (alrededor de un 25 %) y sustancialmente menos probabilidades de estar en la categoría

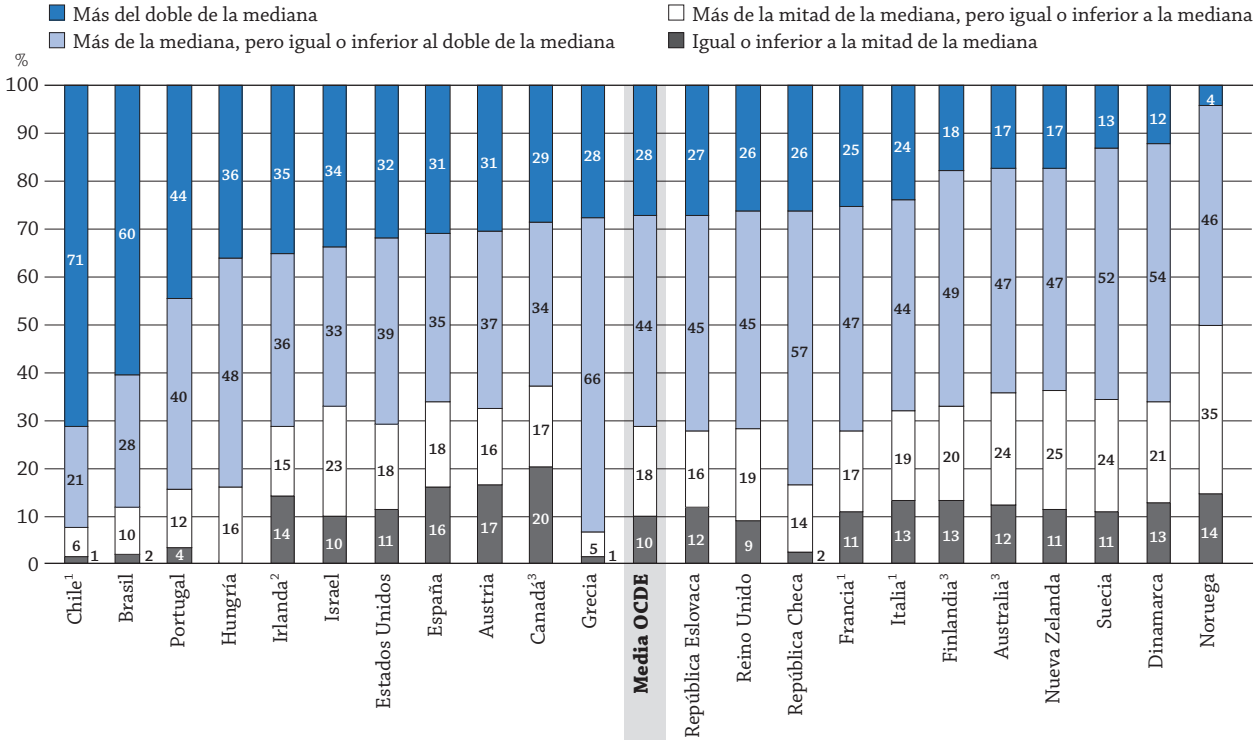
de bajos ingresos (alrededor del 10 %) que las personas que no han completado la educación secundaria superior (el 3 % gana más del doble de la mediana y aproximadamente el 25 % tiene ingresos iguales o inferiores a la mitad de la mediana) (Tabla A6.4, disponible en Internet).

El Gráfico A6.3 muestra los resultados para los trabajadores con educación terciaria (exceptuando la educación terciaria de ciclo corto) comparando el porcentaje de asalariados con ingresos iguales o inferiores a la mediana con el porcentaje de asalariados que ganan más de la mediana. En promedio, aproximadamente el 70 % de los trabajadores con educación terciaria ganan más de la mediana y el 30 % ganan menos. Existen, no obstante, algunas diferencias notables entre unos países y otros en cuanto a los ingresos de las personas con educación terciaria. En Brasil, Chile y Grecia, las personas con educación terciaria pueden esperar ganar más de la mediana (aproximadamente el 90 % lo hace), mientras que en Noruega tienen las mismas probabilidades de situarse por encima o por debajo de la mediana. En la mayoría del resto de países, aproximadamente el 70 % de los trabajadores con educación terciaria pueden esperar ganar más de la mediana. En Brasil y Chile, el 60 % o más de las personas con educación terciaria ganan el doble de la mediana, mientras que menos del 5 % de esas personas en Brasil, Chile, Grecia, Hungría, Portugal y República Checa ganan menos de la mitad de la mediana (Tabla A6.4, disponible en Internet).

En todos los países, las personas que no llegan en ningún momento de su vida laboral a alcanzar el nivel de la educación secundaria superior suelen enfrentarse a grandes desventajas en ingresos. Como media en los países de la OCDE, menos del 5 % de quienes tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior ganan el doble de la mediana nacional. Únicamente en Brasil, Canadá y México ese porcentaje es superior al 5 %. Como media, más del 25 % de los trabajadores que no han completado la educación secundaria superior ganan menos de la mitad de la mediana nacional; en Estados Unidos, más del 45 % de este grupo de trabajadores lo hacen (Tabla A6.4, disponible en Internet).

Gráfico A6.3. Ingresos de los adultos con titulaciones de grado, máster, doctorado o equivalentes con respecto a la mediana de ingresos de todos los trabajadores (2013)

Personas de 25 a 64 años con ingresos laborales



Nota: Los datos excluyen la educación terciaria de ciclo corto.
1. Chile, Francia, Italia: Año de referencia 2011.
2. Chile: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE 97.
3. Irlanda: Ingresos netos de impuestos.
4. Australia, Canadá, Finlandia: Año de referencia 2012.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 24 a 65 años con titulaciones de grado, máster, doctorado o equivalentes con ingresos de más del doble de la mediana.
Fuente: OCDE. Tabla A6.4, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283705

Ingresos relativos de los estudiantes

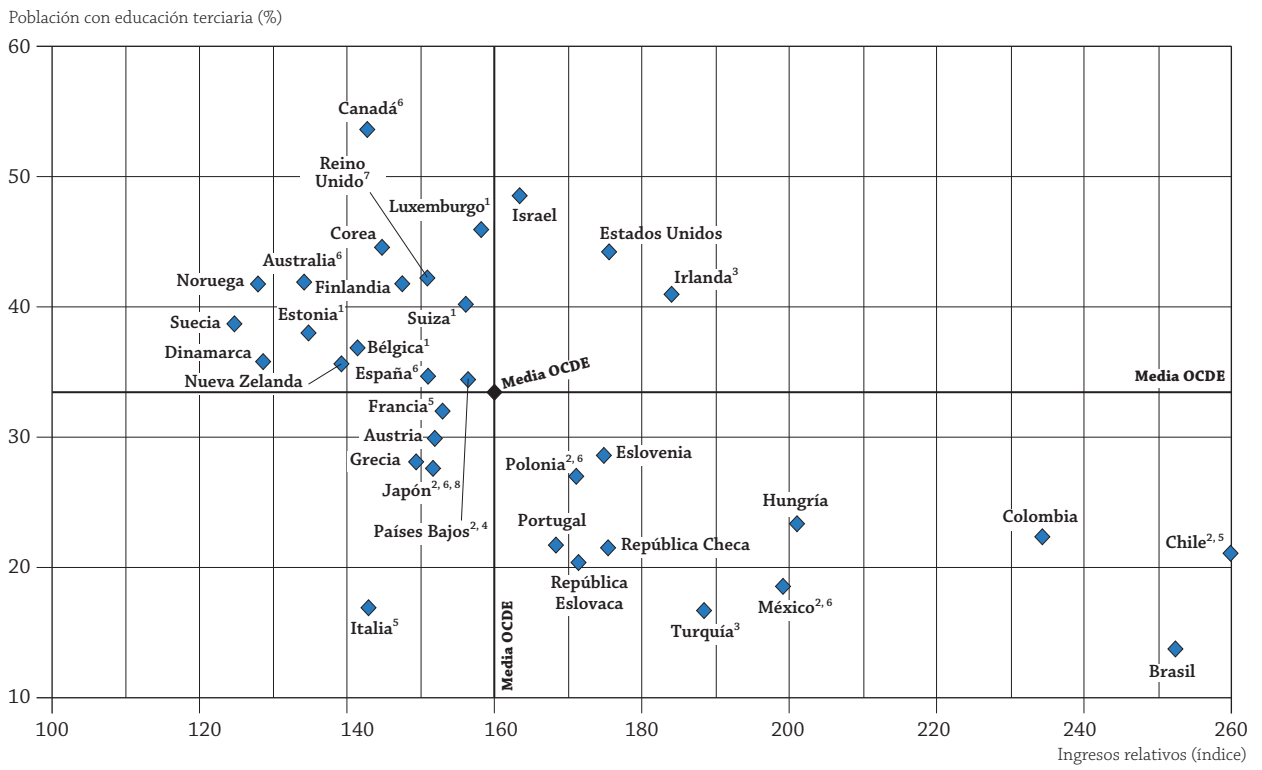
En los países de la OCDE, alrededor del 50 % de los jóvenes de 15 a 24 años tienen ingresos laborales. En este grupo de edad, tienen ingresos laborales la mayoría de los no estudiantes (alrededor del 65 %), frente a menos de la mitad de los estudiantes (alrededor del 40 %). En Bélgica, Chile y Grecia, tienen ingresos laborales aproximadamente el 10 % o menos de los estudiantes de 15 a 24 años. En algunos países, como Suiza, perciben ingresos derivados de contratos de aprendizaje una parte de los estudiantes matriculados en educación secundaria superior, pero no se les incluye en los cálculos aquí mostrados (Tabla A6.5b).

Los ingresos laborales de los estudiantes que perciben tales ingresos son más bajos que los de los no estudiantes. Los ingresos relativos aumentan desde el 43 % en el caso de quienes no han alcanzado el nivel de la educación secundaria superior al 63 % de los que tienen educación terciaria (Tabla A6.5a).

Estos resultados apoyan la idea generalizada de que la continuación de los estudios después de la educación obligatoria supone una pérdida temporal de ingresos, incluso cuando se combinan estudios y trabajo. Esta pérdida de ingresos, junto con las tasas de matrícula y la necesidad de devolver los préstamos, podría desalentar a algunas personas de estudiar mientras están activos en el mercado laboral.

Gráfico A6.4. Ingresos relativos de los trabajadores con educación terciaria y porcentaje de estos en la población (2013)

Personas de 25 a 64 años con ingresos laborales; educación secundaria superior = 100



Nota: Toda la educación terciaria incluye terciaria de ciclo corto, grado, máster, doctorado o equivalentes. Los datos de nivel educativo alcanzado se refieren al año 2014 o al último año disponible.

1. Bélgica, Estonia, Luxemburgo, Suiza: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE 2011.
2. Chile, Japón, México, Países Bajos, Polonia: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de la CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE 97.
3. Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.
4. Países Bajos: Año de referencia 2010.
5. Chile, Francia, Italia: Año de referencia 2011.
6. Australia, Canadá, España, Finlandia, Japón, México, Polonia: Año de referencia 2012.
7. Reino Unido: los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación completa de un volumen suficiente y normalizado de programas que se clasifican individualmente como terminación parcial de la educación secundaria superior.
8. Japón: los datos de nivel educativo alcanzado excluyen la educación terciaria de ciclo corto en el nivel de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tablas A1.3a. y A6.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283719

Ingresos relativos y oferta de competencias

Diversos factores explican la variación de los ingresos. El Gráfico A6.4 muestra los ingresos relativos de los trabajadores con educación terciaria y su porcentaje sobre la población total en los distintos países. Pone también de manifiesto la influencia que la oferta y la demanda de trabajadores con educación terciaria ejercen sobre los ingresos relativos. Las mayores ventajas de ingresos se dan en países con un reducido porcentaje de personas con educación terciaria, como Brasil, Chile, Colombia, Hungría y México, mientras que las ventajas son menores en países con un gran porcentaje de población con educación terciaria, como Noruega y Suecia. No obstante, otros factores que no se reflejan en el Gráfico A6.4 pueden explicar desviaciones de este modelo. Por ejemplo, el porcentaje de personas con una titulación de educación terciaria es superior a la media de la OCDE en Canadá (54 %) e inferior a la media en Italia (17 %), pero los ingresos relativos de estos trabajadores se sitúan por debajo del promedio de la OCDE en ambos países (los ingresos de un trabajador con educación terciaria son un 43 % mayores que los de una persona con educación secundaria superior exclusivamente) (Tabla A6.1a).

Definiciones

Grupos de edad: se consideran **adultos** las personas de 25 a 64 años; **adultos jóvenes,** las personas de 25 a 34 años; **adultos mayores**, las personas de 55 a 64 años. La **población en edad laboral** es el total de la población de 25 a 64 años.

A efectos de la determinación del nivel educativo alcanzado (CINE 2011), la **finalización de programas intermedios** denota la cualificación reconocida de un programa de un nivel CINE 2011 que no se considera suficiente para la finalización de un nivel CINE 2011 y se clasifica en un nivel CINE 2011 inferior. Además, esta cualificación reconocida no da acceso directo a un programa del nivel CINE 2011 superior.

Niveles de educación: En este Indicador se emplean dos clasificaciones CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación): CINE 2011 y CINE 97.

- Cuando se especifica que se utiliza CINE 2011, los niveles de educación se definen como sigue: nivel inferior a secundaria superior es cualquiera de los niveles 0, 1, y 2 de CINE 2011, e incluye las cualificaciones reconocidas de programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para reconocer la finalización del nivel 3 de CINE 2011 ni otorgan acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria ni a la educación terciaria; nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria es cualquiera de los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y nivel de terciaria es cualquiera de los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).
- Cuando se especifica que se usa CINE 97, los niveles de educación se definen como sigue: nivel inferior a secundaria superior es cualquiera de los niveles 0, 1, 2 y 3C programas cortos de CINE 97; nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria es cualquiera de los niveles 3A, 3B, 3C programas largos y 4 de CINE 97; y nivel de terciaria es cualquiera de los niveles 5A, 5B y 6 de CINE 97.

Véase en la sección *Acerca de la nueva clasificación CINE 2011* al comienzo de esta publicación una presentación de todos los niveles de CINE 2011, y el Anexo 3 para consultar la presentación de todos los niveles CINE 97.

Metodología

El indicador se basa en la recopilación periódica de datos de la red LSO (siglas en inglés de Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) de la OCDE, que tiene en cuenta los ingresos de todas las personas que perciben ingresos laborales durante el periodo de referencia, aunque hayan trabajado a tiempo parcial o parte del año. Esta base de datos contiene datos sobre ingresos de los estudiantes en comparación con los de no estudiantes. También recoge información sobre los ingresos de las personas que trabajan a tiempo completo y todo el año, para las Tablas A6.2a y A6.3a y Tabla A6.2b disponible en Internet. Véase el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para más información.

Recopilación de datos sobre ingresos regulares

La recopilación de datos sobre ingresos regulares (utilizada en todas las tablas) ofrece información basada en periodos de referencia anuales, mensuales o semanales, dependiendo del país. La duración del periodo de referencia también varía. Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido registran datos sobre los ingresos semanales; Bélgica, Brasil, Chile, Colombia, Corea, Estonia, Israel (tres meses) y Portugal registran datos mensuales, y todos los demás países

registran datos anuales. Los datos sobre los ingresos son antes de impuestos, excepto en Irlanda y Turquía, donde los ingresos referidos son netos, después del impuesto sobre la renta. En Bélgica, los datos sobre dispersión de los ingresos laborales y sobre ingresos de los estudiantes y los no estudiantes son netos, después del impuesto sobre la renta. Los datos sobre los ingresos de las personas que trabajan a tiempo parcial están excluidos de la recopilación de datos regulares en Eslovenia. En muchos países se excluyen los ingresos de los trabajadores autónomos y, en general, no existe un método sencillo y comparable para separar los ingresos del empleo de los rendimientos del capital invertido en un negocio.

Dado que los datos de ingresos difieren entre los países de diversas maneras, los resultados deberán interpretarse con cautela. Por ejemplo,

- en los países que registran ingresos anuales, las diferencias en la incidencia del trabajo estacional entre las personas con distintos niveles de educación tendrán un efecto sobre los ingresos relativos que no se refleja de igual manera en los datos de los países que registran ingresos semanales o mensuales;
- los migrantes no se contabilizan por separado de los no migrantes y en algunos países esto puede afectar a los ingresos, ya que puede haber una desventaja de ingresos de los migrantes independiente de la ventaja que aporta la cualificación;
- los países pueden incluir o no los ingresos de los autónomos o del trabajo a tiempo parcial; y
- las contribuciones que los empresarios deben abonar para pensiones, seguros de salud, etc., además del salario, pueden variar de unos países a otros.

Además, los datos disponibles en las Tablas A6.1a y b se refieren a los ingresos relativos y deberían utilizarse con precaución al evaluar la evolución de los ingresos relativos para distintos niveles educativos. Para las Tablas A6.5a y b, las diferencias entre países podrían deberse a diferencias entre las fuentes de datos y la longitud del periodo de referencia. Para más detalles, véase el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Este indicador no tiene en cuenta la incidencia que los servicios públicos gratuitos tienen en los ingresos efectivos. Así, en algunos países, los ingresos, aun siendo elevados, han de cubrir, por ejemplo, los seguros sanitarios y la enseñanza de los niños y la educación terciaria, mientras que en otros países con ingresos más bajos el estado proporciona la sanidad y la educación de forma gratuita.

La media total (hombres más mujeres, es decir, H + M) de ingresos no es el promedio simple de las cifras de ingresos de hombres y mujeres, sino la media basada en los ingresos de la población total. Esta media global pondera la cifra de ingresos medios por separado para hombres y mujeres según el porcentaje de hombres y mujeres que han alcanzado los distintos niveles educativos.

Recopilación de datos sobre trabajo a tiempo completo y año completo

La recopilación de datos sobre trabajo a tiempo completo y año completo proporciona información para la Tabla A6.2a y b (diferencias por sexo en los ingresos del trabajo a tiempo completo) y la Tabla A6.3 (diferencias en los ingresos del trabajo a tiempo completo por nivel de educación alcanzado).

Para la definición de los ingresos a tiempo completo (en las Tablas A6.2a y b y A6.3), se preguntó a los países si habían aplicado un criterio subjetivo para determinar el tiempo completo o un valor umbral del número normal de horas trabajadas a la semana. Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza informaron de que habían aplicado criterios subjetivos para determinar el tiempo completo; los demás países definieron la condición de tiempo completo según el número de horas trabajadas a la semana. El umbral fue de 44/45 horas a la semana en Chile, 36 horas en Eslovenia, Hungría y República Eslovaca, 35 horas en Australia, Brasil, Canadá, Colombia, Corea, Estados Unidos, Estonia, Israel y Noruega, y 30 horas en Grecia, Irlanda, Nueva Zelanda, República Checa y Turquía. Los demás países participantes no aplicaron un número mínimo normal de horas de trabajo a tiempo completo. En algunos países, los datos sobre ingresos a tiempo completo y año completo se basan en la Encuesta Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC, por sus siglas en inglés), que utiliza un enfoque subjetivo para establecer el criterio de tiempo completo.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana, Madrid).

Instituto de Estadística de la UNESCO (2012), Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011, UNESCO-UIS, Montreal, Canadá. www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf

Tablas del Indicador A6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285049

	Tabla A6.1a	Ingresos relativos de los trabajadores, por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo (2013)
WEB	Tabla A6.1b	Tendencias de los ingresos relativos de los trabajadores, por nivel educativo alcanzado y sexo (2005, 2010-13)
	Tabla A6.2a	Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2013)
WEB	Tabla A6.2b	Tendencias de las diferencias de ingresos entre hombres y mujeres trabajadores, por nivel educativo alcanzado (2005, 2010-13)
	Tabla A6.3	Porcentaje de trabajadores con ingresos laborales a tiempo completo y año completo, trabajadores con ingresos laborales a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo (2013)
WEB	Tabla A6.4	Nivel de ingresos con respecto a la mediana de ingresos, por sexo y nivel educativo alcanzado (2013)
	Tabla A6.5a	Ingresos relativos de los estudiantes de 15 a 24 años con ingresos laborales, por nivel educativo alcanzado y sexo (2013)
	Tabla A6.5b	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años con ingresos laborales en todos los jóvenes de 15 a 29 años, por grupo de edad, sexo y estatus de estudiante (2013)

A6

Tabla A6.1a. Ingresos relativos de los trabajadores, por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo (2013)

Adultos con ingresos laborales; educación secundaria superior = 100

		Año	Hombres y mujeres					
			Nivel inferior a educación secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Título de grado o equivalente	Máster, doctorado o equivalente	Toda la educación terciaria
			25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
			(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)
OCDE	Alemania		m	m	m	m	m	m
	Australia	2012	83	99	114	137	161	134
	Austria	2013	71	m	136	171[d]	x(10)	152
	Bélgica[1]	2013	87	m	m	m	m	141
	Canadá	2012	84	119	118	153	189	143
	Chile[2]	2011	66	a	151	290	564	260
	Corea	2013	71	m	115	150	200	145
	Dinamarca	2013	82	134	114	111	166	129
	Eslovenia	2013	79	a	m	m	m	175
	España	2012	75	124	151	m	m	151
	Estados Unidos	2013	70	m	116	165	243	176
	Estonia[1]	2013	91	m	m	m	m	135
	Finlandia	2012	93	128	129	127	187	148
	Francia	2011	82	m	127	136	207	153
	Grecia	2013	79	109	148	198	m	149
	Hungría	2013	75	99	102	174	250	201
	Irlanda[3]	2013	83	92	144	204	m	184
	Islandia		m	m	m	m	m	m
	Israel	2013	84	a	117	157	225	163
	Italia	2011	78	m	m	m	143	143
	Japón[2]	2012	78	m	m	m	m	152
	Luxemburgo[1]	2013	64	m	m	m	m	158
	México[2]	2012	54	a	m	m	m	199
	Noruega	2013	77	101	120	116	166	128
	Nueva Zelanda	2013	92	116	114	135	186	139
	Países Bajos[2]	2010	83	m	m	m	m	156
	Polonia[2]	2012	84	m	m	m	m	171
	Portugal	2013	71	102	162	169	m	168
	Reino Unido[4]	2013	74	a	123	154	174	151
	República Checa	2013	74	m	117	143	185	175
	República Eslovaca	2013	68	m	125	125	176	171
	Suecia	2013	78	117	106	115	151	125
	Suiza[1]	2013	78	m	m	m	m	156
	Turquía[3]	2013	65	a	m	m	m	188
	Media OCDE		77	112	126	157	210	160
	Media UE21		79	113	130	152	182	157
Países asociados	Arabia Saudí		m	m	m	m	m	m
	Argentina		m	m	m	m	m	m
	Brasil	2013	60	m	m	241	450	252
	China		m	m	m	m	m	m
	Colombia	2013	65	m	234	m	m	234
	Federación Rusa		m	m	m	m	m	m
	India		m	m	m	m	m	m
	Indonesia		m	m	m	m	m	m
	Letonia		m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica		m	m	m	m	m	m
	Media G20		m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran datos de hombres y mujeres por separado y para otros grupos de edad están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Bélgica, Estonia, Luxemburgo, Suiza: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de la CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE 2011.
2. Chile, Japón, México, Países Bajos, Polonia: El índice 100 se refiere a los niveles de educación de la CINE 3 y 4 combinados, según la clasificación CINE-97.
3. Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.
4. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285052

A6

Tabla A6.2a. Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel educativo alcanzado y grupo de edad (2013)

Adultos con ingresos laborales; media anual de ingresos a tiempo completo para todo el año de las mujeres como porcentaje de los ingresos percibidos por los hombres

		Año	Inferior a educación secundaria superior			Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		
			25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	2012	79	78	82	75	74	78	75	75	69
	Austria	2013	79	82	83	80	76	81	69	71	74
	Bélgica	2013	79	79	82	82	79	84	83	87	83
	Canadá	2012	66	52	64	69	66	74	73	77	73
	Chile[1]	2011	77	79	72	69	68	70	62	70	53
	Corea	2013	66	69	64	63	61	58	68	65	70
	Dinamarca	2013	83	80	82	80	78	82	74	76	72
	Eslovenia	2013	85	84	84	88	84	97	82	80	87
	España	2012	75	81	68	74	74	71	79	78	77
	Estados Unidos	2013	72	76	81	75	70	71	66	67	63
	Estonia	2013	65	60	76	57	57	63	68	63	71
	Finlandia	2013	79	75	79	78	76	78	76	75	74
	Francia	2011	76	73	70	81	74	75	71	74	63
	Grecia	2013	79	81	68	80	83	63	75	77	54
	Hungría	2013	82	82	79	88	85	92	64	59	68
	Irlanda[2]	2013	77	86	74	73	69	73	76	79	56
	Islandia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	2013	73	66	71	75	72	73	63	62	61
	Italia	2011	79	78	76	78	78	74	70	77	71
	Japón		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	2013	83	83	70	77	82	69	76	85	67
	México[1]	2012	74	72	79	80	78	79	70	69	88
	Noruega	2013	82	80	82	80	79	79	75	77	73
	Nueva Zelanda	2013	79	80	78	78	79	74	78	76	73
	Países Bajos[1]	2010	77	79	76	79	85	79	74	83	74
	Polonia[1]	2012	73	69	74	79	72	89	71	66	76
	Portugal	2013	76	76	72	72	74	68	70	75	69
	Reino Unido[3]	2013	78	80	68	71	69	67	77	77	79
	República Checa	2013	80	81	80	80	73	87	71	66	86
	República Eslovaca	2013	72	73	71	17	15	16	71	64	79
	Suecia	2012	83	75	96	81	79	88	83	85	87
	Suiza	2013	86	75	111	84	84	86	78	85	79
	Turquía[2]	2013	69	67	63	86	77	119	82	87	55
	Media OCDE		77	76	77	75	73	76	73	74	72
	Media UE21		78	78	76	75	73	75	74	75	73
Países asociados	Arabia Saudí		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	2013	67	68	62	62	63	54	62	66	60
	China		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	2013	77	78	77	74	70	67	75	78	73
	Federación Rusa		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran ingresos relativos para todos los niveles de educación combinados están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Chile, México, Países Bajos, Polonia: Los niveles educativos alcanzados se basan en la clasificación CINE 97.
2. Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.
3. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285069

Tabla A6.3. [1/3] Porcentaje de trabajadores con ingresos laborales a tiempo completo y año completo, trabajadores con ingresos laborales a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo (2013)

Cómo leer esta tabla: En Australia, perciben ingresos por un empleo a tiempo completo el 58 % de los hombres de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior. Entre las mujeres de 25 a 64 años, trabajan a tiempo completo el 22 % de las que perciben ingresos laborales.

		Año	Sexo	Perceptores de ingresos a tiempo completo y año completo				Perceptores de ingresos a tiempo parcial				Sin ingresos			
				Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación
				25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
				(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OCDE	**Alemania**		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	2012	Hombres	58	75	79	73	9	8	10	9	33	16	11	18
			Mujeres	22	35	48	37	26	32	30	29	53	34	22	33
			H + M	38	58	61	54	18	19	21	20	43	24	17	26
	Austria	2013	Hombres	41	63	71	62	27	21	19	21	32	16	10	16
			Mujeres	19	29	43	31	35	47	42	43	46	24	15	26
			H + M	27	46	57	46	32	34	31	33	41	20	12	21
	Bélgica	2013	Hombres	43	68	74	65	15	14	13	14	42	18	13	22
			Mujeres	14	28	49	34	25	41	35	35	60	30	16	31
			H + M	29	49	61	49	20	27	24	24	51	24	14	26
	Canadá	2012	Hombres	46	58	66	61	27	28	24	26	27	13	10	13
			Mujeres	22	38	48	42	32	38	36	36	46	24	16	22
			H + M	35	49	56	51	29	33	31	31	36	18	14	18
	Chile[1]	2011	Hombres	46	55	59	52	37	31	32	34	17	14	9	14
			Mujeres	15	28	41	25	24	27	36	27	62	45	23	48
			H + M	29	41	49	37	30	29	35	30	41	30	16	32
	Corea	2013	Hombres	30	44	46	43	14	13	27	20	56	44	28	37
			Mujeres	23	26	23	24	13	17	29	21	64	58	48	55
			H + M	26	35	35	33	13	15	28	20	61	51	37	46
	Dinamarca	2013	Hombres	35	52	69	52	37	37	25	34	27	11	6	14
			Mujeres	25	43	53	42	34	41	39	39	41	16	8	19
			H + M	31	48	60	47	36	39	33	36	34	13	7	17
	Eslovenia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	España	2012	Hombres	46	63	70	57	27	24	19	24	26	13	11	18
			Mujeres	21	39	57	38	30	31	26	29	49	30	16	33
			H + M	35	51	63	48	29	28	23	27	37	21	14	26
	Estados Unidos	2013	Hombres	50	63	76	66	21	18	14	17	29	20	10	17
			Mujeres	25	44	56	48	21	23	24	23	55	33	20	29
			H + M	38	53	65	57	21	20	20	20	41	26	16	23
	Estonia	2013	Hombres	42	49	47	48	2	1	3	2	56	50	50	51
			Mujeres	34	46	50	47	6	5	5	5	60	48	45	47
			H + M	39	48	49	47	3	3	4	4	57	49	46	49
	Finlandia	2013	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	2011	Hombres	51	70	81	69	18	14	11	14	32	16	7	17
			Mujeres	26	47	63	48	28	32	27	30	46	21	9	23
			H + M	37	59	71	58	23	22	20	22	40	18	9	20
	Grecia	2013	Hombres	43	52	69	54	18	15	9	14	39	33	22	32
			Mujeres	16	27	55	32	13	15	13	14	72	58	32	55
			H + M	29	40	61	43	15	15	11	14	56	45	27	43
	Hungría		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La duración del periodo de referencia oscila entre una semana y un año. En algunos países se excluye a los trabajadores autónomos. Se recoge más información en la sección *Metodología* y en el Anexo 3.

1. Chile, México: Los niveles educativos alcanzados se basan en la clasificación CINE 97.

2. Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.

3. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285075

A6

Tabla A6.3. [2/3] Porcentaje de trabajadores con ingresos laborales a tiempo completo y año completo, trabajadores con ingresos laborales a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo (2013)

Cómo leer esta tabla: En Australia, perciben ingresos por un empleo a tiempo completo el 58 % de los hombres de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior. Entre las mujeres de 25 a 64 años, trabajan a tiempo completo el 22 % de las que perciben ingresos laborales.

		Año	Sexo	Perceptores de ingresos a tiempo completo y año completo				Perceptores de ingresos a tiempo parcial				Sin ingresos			
				Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación
				25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
				(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OCDE	**Irlanda**[2]	2013	Hombres	21	38	61	41	28	34	27	29	50	29	13	29
			Mujeres	10	25	47	30	26	36	34	33	64	39	19	37
			H + M	16	31	53	36	27	35	31	31	57	34	16	33
	Islandia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	2013	Hombres	61	73	84	76	9	10	8	9	31	17	8	15
			Mujeres	22	48	65	53	19	22	20	20	59	30	16	27
			H + M	42	61	73	64	13	15	15	15	44	23	12	21
	Italia	2011	Hombres	59	75	78	68	19	14	12	16	21	12	10	16
			Mujeres	23	43	61	38	21	28	24	24	57	29	15	38
			H + M	41	59	69	53	20	21	18	20	39	20	13	27
	Japón		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	2013	Hombres	65	75	82	74	11	8	7	9	24	17	11	17
			Mujeres	25	37	56	38	33	31	27	30	41	33	17	31
			H + M	44	58	69	56	23	18	17	19	33	24	14	24
	México[1]	2012	Hombres	84	89	87	85	11	9	12	11	5	2	2	4
			Mujeres	56	73	72	62	34	22	26	30	10	5	2	7
			H + M	73	83	81	76	20	14	18	18	7	3	2	5
	Noruega	2013	Hombres	41	61	66	58	36	30	29	32	23	8	5	11
			Mujeres	20	33	45	35	49	54	49	50	32	14	6	15
			H + M	31	48	55	46	42	41	39	41	27	11	6	13
	Nueva Zelanda	2013	Hombres	69	82	81	78	6	6	8	7	25	11	11	15
			Mujeres	39	45	59	48	20	25	21	22	40	31	20	30
			H + M	53	65	69	63	14	15	15	15	33	20	16	23
	Países Bajos		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido[3]	2013	Hombres	59	77	82	75	9	7	7	7	32	17	11	18
			Mujeres	21	39	54	42	23	32	28	28	56	29	19	30
			H + M	40	58	67	58	16	19	18	18	44	23	15	24
	República Checa	2013	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	2012	Hombres	60	74	79	75	9	9	9	9	31	16	12	16
			Mujeres	25	44	59	50	6	9	13	11	69	46	28	40
			H + M	44	61	67	62	8	9	12	10	48	30	21	28

Nota: La duración del periodo de referencia oscila entre una semana y un año. En algunos países se excluye a los trabajadores autónomos. Se recoge más información en la sección *Metodología* y en el Anexo 3.

1. Chile, México: Los niveles educativos alcanzados se basan en la clasificación CINE 97.

2. Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.

3. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285075

A6

Tabla A6.3. [3/3] Porcentaje de trabajadores con ingresos laborales a tiempo completo y año completo, trabajadores con ingresos laborales a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo (2013)

Cómo leer esta tabla: En Australia, perciben ingresos por un empleo a tiempo completo el 58 % de los hombres de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior. Entre las mujeres de 25 a 64 años, trabajan a tiempo completo el 22 % de las que perciben ingresos laborales.

		Año	Sexo	Perceptores de ingresos a tiempo completo y año completo				Perceptores de ingresos a tiempo parcial				Sin ingresos			
				Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación
				25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
				(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OCDE	Suiza	2013	Hombres	69	77	78	77	7	9	14	11	24	13	8	12
			Mujeres	21	23	34	26	39	51	49	48	40	26	18	25
			H + M	41	48	59	52	26	32	29	30	34	20	12	19
	Turquía[2]	2013	Hombres	55	69	75	63	32	21	18	27	13	9	7	11
			Mujeres	39	53	73	53	43	33	21	34	18	14	6	13
			H + M	51	66	74	60	35	24	19	29	14	10	7	11
	Media OCDE		Hombres	51	65	72	64	19	17	16	17	30	18	12	19
			Mujeres	24	39	59	40	26	30	29	29	50	31	19	31
			H + M	38	53	62	52	22	23	22	23	40	24	16	25
	Media UE21		Hombres	47	63	72	62	18	17	13	16	34	21	15	22
			Mujeres	22	37	54	39	23	29	26	27	55	34	20	34
			H + M	34	51	62	50	21	23	20	21	45	27	17	28
Países asociados	Argentina		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	2013	Hombres	71	75	72	72	26	21	20	24	3	4	8	4
			Mujeres	47	62	60	55	51	35	34	42	2	3	6	3
			H + M	62	69	65	65	36	28	28	32	3	4	7	4
	China		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	2013	Hombres	83	85	81	83	15	13	18	15	2	2	1	2
			Mujeres	52	64	70	60	39	30	28	33	9	6	2	6
			H + M	71	76	75	73	25	21	23	23	5	4	2	4
	India		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabia Saudí		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La duración del periodo de referencia oscila entre una semana y un año. En algunos países se excluye a los trabajadores autónomos. Se recoge más información en la sección *Metodología* y en el Anexo 3.

1. Chile, México: Los niveles educativos alcanzados se basan en la clasificación CINE 97.

2. Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.

3. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285075

A6

Tabla A6.5a. Ingresos relativos de los estudiantes de 15 a 24 años con ingresos laborales, por nivel educativo alcanzado y sexo (2013)

Ingresos de los estudiantes de 15 a 24 años que perciben ingresos laborales comparados con los ingresos de no estudiantes de 15 a 24 años con ingresos laborales; no estudiantes con ingresos laborales = 100

			Inferior a educación secundaria superior			Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		
			H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres
		Año	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Australia	2012	29	c	c	52	51	57	68	c	c
OCDE	Austria	2013	62	64	56	32	37	30	39	47	33
OCDE	Bélgica[1]	2013	47	55	41	64	65	65	65	75	81
OCDE	Canadá	2012	34	31	45	42	42	49	49	40	55
OCDE	Chile[2]	2011	68	66	77	113	124	90	m	m	m
OCDE	Corea	2013	44	61	34	51	57	46	m	m	m
OCDE	Dinamarca	2012	44	45	46	47	42	55	43	43	43
OCDE	Eslovenia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	España	2012	52	66	34	36	31	45	41	49	33
OCDE	Estados Unidos	2013	27	26	30	57	56	61	66	60	74
OCDE	Estonia	2013	83	63	116	82	87	92	88	m	106
OCDE	Finlandia	2012	39	38	45	56	56	58	53	61	51
OCDE	Francia	2011	c	c	c	55	69	44	41	52	32
OCDE	Grecia	2013	m	m	m	48	54	44	m	m	m
OCDE	Hungría		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Irlanda[1]	2013	19	m	m	45	41	51	57	m	63
OCDE	Islandia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	2013	27	21	45	97	97	102	73	m	59
OCDE	Italia	2011	54	83	31	63	62	69	110	119	106
OCDE	Japón		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	México[2]	2012	57	55	63	75	72	79	80	65	96
OCDE	Noruega	2013	37	40	34	40	38	46	38	36	40
OCDE	Nueva Zelanda	2013	42	50	34	50	58	44	62	54	67
OCDE	Países Bajos		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Polonia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Portugal		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Reino Unido[3]	2013	28	32	23	28	33	25	61	73	49
OCDE	República Checa		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	República Eslovaca		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Suecia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Suiza	2013	10	6	35	43	47	41	53	55	50
OCDE	Turquía[1]	2013	62	64	60	99	103	91	113	107	115
	Media OCDE		43	48	47	58	60	58	63	62	64
	Media UE21		47	56	49	51	52	53	60	65	60
Países asociados	Arabia Saudí		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	2013	60	58	71	111	112	116	102	86	116
Países asociados	China		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	2013	55	51	73	97	94	106	99	98	101
Países asociados	Federación Rusa		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	India		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Letonia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: Para algunos países de esta tabla, el desglose por edades va de 16 a 24 años. Las columnas que muestran ingresos relativos para todos los niveles de educación combinados están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Bélgica, Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.

2. Chile, México: Los datos se refieren a las categorías educativas alcanzadas, según la la CINE 97.

3. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285081

Tabla A6.5b. Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años con ingresos laborales en todos los jóvenes de 15 a 29 años, por grupo de edad, sexo y estatus de estudiante (2013)

Cómo leer esta tabla: En Australia, perciben ingresos laborales el 70 % de todos los no estudiantes de 15 a 24 años; y el 47 % de todos los estudiantes de 15 a 24 años. Perciben ingresos laborales el 56 % de las personas de 15 a 24 años.

			Hombres y mujeres					
			15-24 años			25-29 años		
			No estudiantes	Estudiantes	Total	No estudiantes	Estudiantes	Total
		Año	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	2012	66	37	46	70	62	68
OCDE	Australia	2012	70	47	56	79	71	77
OCDE	Austria	2013	87	61	72	90	78	88
OCDE	Bélgica[1]	2013	28	2	11	35	18	34
OCDE	Canadá	2012	89	74	78	90	84	88
OCDE	Chile	2011	50	10	28	70	45	66
OCDE	Corea	2013	52	11	23	67	29	64
OCDE	Dinamarca	2012	71	71	71	81	82	82
OCDE	Eslovenia		m	m	m	m	m	m
OCDE	España	2012	60	20	34	82	71	80
OCDE	Estados Unidos	2013	73	41	54	82	62	79
OCDE	Estonia	2013	41	13	22	54	45	52
OCDE	Finlandia	2012	77	77	77	84	85	84
OCDE	Francia	2011	76	37	55	92	73	91
OCDE	Grecia	2013	27	4	12	54	27	51
OCDE	Hungría		m	m	m	m	m	m
OCDE	Irlanda[1]	2013	36	23	28	67	51	65
OCDE	Islandia		m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	2013	68	18	45	80	74	79
OCDE	Italia	2011	56	13	32	79	44	72
OCDE	Japón		m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo		m	m	m	m	m	m
OCDE	México	2012	89	81	87	94	96	94
OCDE	Noruega	2013	82	67	72	89	90	89
OCDE	Nueva Zelanda	2013	69	33	47	76	60	74
OCDE	Países Bajos		m	m	m	m	m	m
OCDE	Polonia		m	m	m	m	m	m
OCDE	Portugal		m	m	m	m	m	m
OCDE	Reino Unido[2]	2013	56	32	46	80	63	78
OCDE	República Checa		m	m	m	m	m	m
OCDE	República Eslovaca		m	m	m	m	m	m
OCDE	Suecia		m	m	m	m	m	m
OCDE	Suiza	2013	72	53	60	85	61	81
OCDE	Turquía[1]	2013	76	76	76	86	87	86
	Media OCDE		64	39	49	77	63	75
	Media UE21		57	32	42	72	58	71
Países asociados	Arabia Saudí		m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina		m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	2013	62	32	48	75	70	74
Países asociados	China		m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	2013	91	79	88	96	97	96
Países asociados	Federación Rusa		m	m	m	m	m	m
Países asociados	India		m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia		m	m	m	m	m	m
Países asociados	Letonia		m	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica		m	m	m	m	m	m
	Media G20		m	m	m	m	m	m

Nota: Para algunos países de esta tabla, el desglose por edades va de 16 a 24 años en lugar de 15 a 24 años. Las columnas que muestran datos de hombres y mujeres por separado están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Bélgica, Irlanda, Turquía: Ingresos netos de impuestos.

2. Reino Unido: Los datos de educación secundaria superior incluyen la terminación de un volumen suficiente y normalizado de programas que podrían clasificarse individualmente como terminación de programas intermedios de educación secundaria superior (el 18 % de los adultos pertenecen a este grupo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

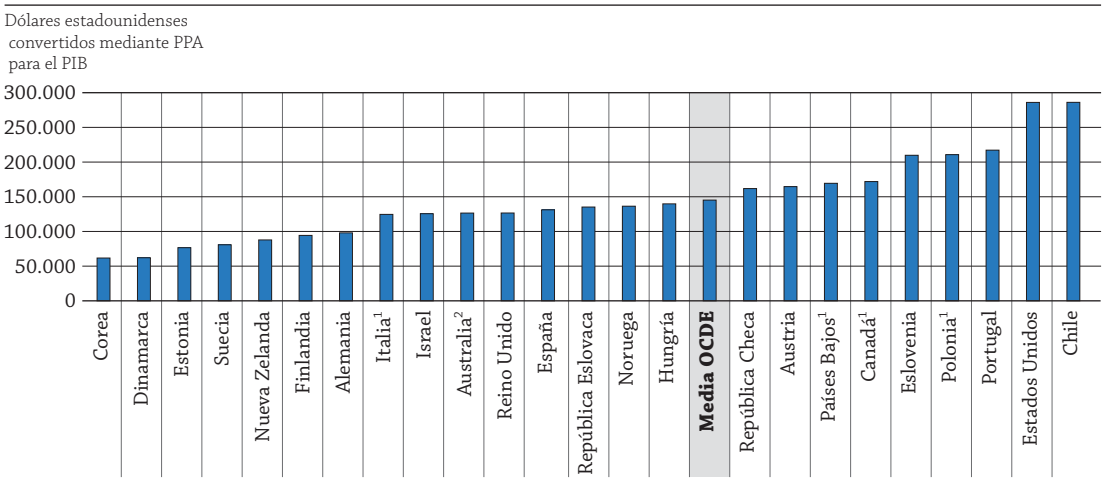
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283672

¿CUÁLES SON LOS INCENTIVOS ECONÓMICOS PARA INVERTIR EN EDUCACIÓN?

- Los adultos que completan la educación terciaria se benefician de un retorno considerable de la inversión: tienen más probabilidades de conseguir un empleo y de ganar más que los que no alcanzan ese nivel educativo.
- Sin embargo, la educación no solamente favorece a las personas desde el punto de vista individual, sino que también aporta beneficios públicos, que compensan los costes, en forma de aumento de la recaudación tributaria y de las cotizaciones sociales resultantes de una mayor proporción de adultos con educación terciaria.
- En los países de la OCDE, el retorno neto público de la inversión para una mujer con educación terciaria es de más de 65.500 dólares estadounidenses a lo largo de su vida, es decir, 1,2 veces el coste público de la inversión realizada para su educación. En el caso de un hombre, la cifra supera los 127.400 dólares, lo que equivale casi a 2,5 veces el coste público invertido en su educación.

Gráfico A7.1. Retorno económico neto privado para una mujer que alcanza la educación terciaria (2011)

En comparación con el retorno económico de una mujer que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.
2. Australia: Año de referencia 2009.

Los países están clasificados en orden ascendente del retorno neto público (beneficios - costes).

Fuente: OCDE. Tablas A7.2b. y A7.4b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283725

Contexto

Dedicar tiempo y dinero a la educación es una inversión en capital humano. En el caso de los adultos, la adquisición de un nivel de educación más alto mejora sus posibilidades de empleo y reduce el riesgo de desempleo. Unas mejores oportunidades en el mercado laboral (véase Indicador A5) y en la percepción de ingresos (véase Indicador A6) son fuertes incentivos para que los adultos inviertan en educación y pospongan el consumo y los ingresos actuales a cambio de obtener otras ventajas en el futuro. Los países, a su vez, se benefician por medio de un menor gasto público en programas de bienestar social y de la recaudación de los impuestos que pagan esas personas una vez que acceden al mercado laboral.

Para los responsables políticos es fundamental conocer los incentivos económicos que representa para las personas la inversión en educación. Por ejemplo, un incremento significativo de la demanda de trabajadores con mayor nivel educativo en el mercado laboral puede impulsar al alza los ingresos y los rendimientos antes de que se estabilice la oferta. Esto indicaría una necesidad de invertir más en edu-

cación. En los países con legislaciones y estructuras laborales rígidas que tienden a limitar las diferencias salariales de manera generalizada, esta señal sería más débil.

La consideración del retorno económico de la educación también es relevante para las políticas sobre el acceso a la educación, la fiscalidad y los costes de la adquisición de un nivel educativo más alto para las personas. Por tanto, es importante considerar el equilibrio entre los retornos públicos y los privados junto con la información de los demás indicadores de esta publicación. No basta con considerar solo la tasa de retorno público para determinar el importe óptimo que deben invertir los gobiernos en la educación (véase Cuadro A7.1 de *Panorama de la educación 2013* [OECD, 2013]).

En países con programas de educación terciaria largos e ingresos relativamente altos tras completar la educación secundaria superior o la postsecundaria no terciaria, el efecto de los ingresos no percibidos es considerable. La magnitud de este efecto depende además de los niveles salariales esperados y de la probabilidad de encontrar trabajo con graduación terciaria o sin ella. A medida que empeora el mercado laboral para los adultos jóvenes (véase Indicador C5), se reduce el efecto de los ingresos no percibidos y resulta menos costosa la inversión en educación terciaria. Puesto que las personas con un nivel de educación más alto se mueven mejor en el mercado laboral en tiempos difíciles (véase Indicador A5), el beneficio es aún mayor para ellas y para la sociedad. Los datos de 2011 (utilizados en este volumen) demuestran que tanto los retornos privados como los públicos de la educación terciaria son mayores que los de la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria.

Debe recordarse que hay factores educativos y contextuales no reflejados en este indicador que afectan al retorno económico de la educación. Entre ellos cabe citar el ámbito de estudio, la situación económica específica de cada país, el contexto del mercado laboral y el marco institucional, así como factores sociales y culturales.

Otros resultados

- Como media en los países de la OCDE, el retorno económico calculado para un trabajador sin hijos que ha completado la educación terciaria es de cerca del doble que el correspondiente a quien solo alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.
- Los beneficios en forma de ingresos brutos resultantes de la educación terciaria percibidos a lo largo de la vida son de 477.400 dólares estadounidenses en el caso de los hombres y de 332.600 dólares estadounidenses en el caso de las mujeres en el conjunto de países de la OCDE.
- Los beneficios en forma de ingresos brutos resultantes de la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en comparación con los de un adulto que no ha alcanzado este nivel de educación, son especialmente elevados en Austria, Estados Unidos y Luxemburgo. En estos países, suman al menos 400.000 dólares estadounidenses en el caso de los hombres, y 250.000 dólares estadounidenses en el caso de las mujeres a lo largo de su vida.
- Como media en los 26 países de la OCDE para los que se dispone de datos, el retorno neto público asociado a la adquisición por una mujer de la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria es de 48.000 dólares estadounidenses, en comparación con el de una mujer que no ha alcanzado ese nivel de educación. En el caso de un hombre, ese retorno público neto es de 70.300 dólares estadounidenses.
- En los países de la OCDE, una persona invierte, como media, unos 55.000 dólares estadounidenses en obtener una titulación terciaria. En Estados Unidos y Países Bajos, la inversión media supera los 100.000 dólares estadounidenses cuando se tienen en cuenta los costes directos y los indirectos.

A7

Análisis

Este indicador ofrece información sobre los incentivos para invertir en la adquisición de un nivel de educación más alto, utilizando para ello el análisis de los costes y beneficios, incluidos los retornos económicos netos y la tasa interna de retorno. Evalúa la elección entre continuar estudiando e incorporarse al mercado laboral. El indicador se centra en dos supuestos:

- inversión en educación terciaria, en comparación con la incorporación al mercado laboral con un nivel de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, e
- inversión en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en comparación con la incorporación al mercado laboral sin este nivel de educación.

Se tienen en cuenta dos tipos de inversor:

- La persona (en adelante, representada por el término «privado») que decide continuar los estudios sobre la base de los beneficios y costes netos adicionales que cabe esperar.
- La Administración (en adelante, representada por el término «público») que decide invertir en educación sobre la base de los ingresos públicos adicionales que percibirá (impuestos recaudados) y los costes correspondientes.

Los valores se presentan por separado para hombres y mujeres, para reflejar las diferencias específicas por sexo en los ingresos y en las tasas de desempleo.

Incentivos económicos para la inversión privada en educación (retorno económico privado de la inversión)

Atraídos por un nivel de ingresos más alto y mejores perspectivas de empleo, el número de personas con educación secundaria superior o postsecundaria y terciaria es mayor que nunca (Indicadores A1, A5 y A6). La decisión de una persona de continuar o no los estudios formales puede depender de diversos factores económicos, como el nivel de gastos directos del hogar en educación, los ingresos adicionales a lo largo de la vida y los sistemas fiscales y de prestaciones.

Retorno económico privado neto de la inversión

En casi todos los países con datos disponibles, el retorno económico privado asociado a la educación terciaria es mayor que el correspondiente a la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria. En el caso de una mujer, el retorno neto de la inversión en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria es de 62.000 dólares estadounidenses, mientras que en educación terciaria es de 145.200 dólares estadounidenses (Tablas A7.1b y A7.3b).

En el caso de un hombre, las cifras son más elevadas: 107.100 dólares estadounidenses en el primer caso y de 229.000 dólares estadounidenses en el segundo (Tablas A7.1a y A7.3a). Tales resultados son acordes con los mayores ingresos y las menores tasas de desempleo que se observan entre los hombres (véanse Indicadores A5 y A6).

Coste privado total de la educación

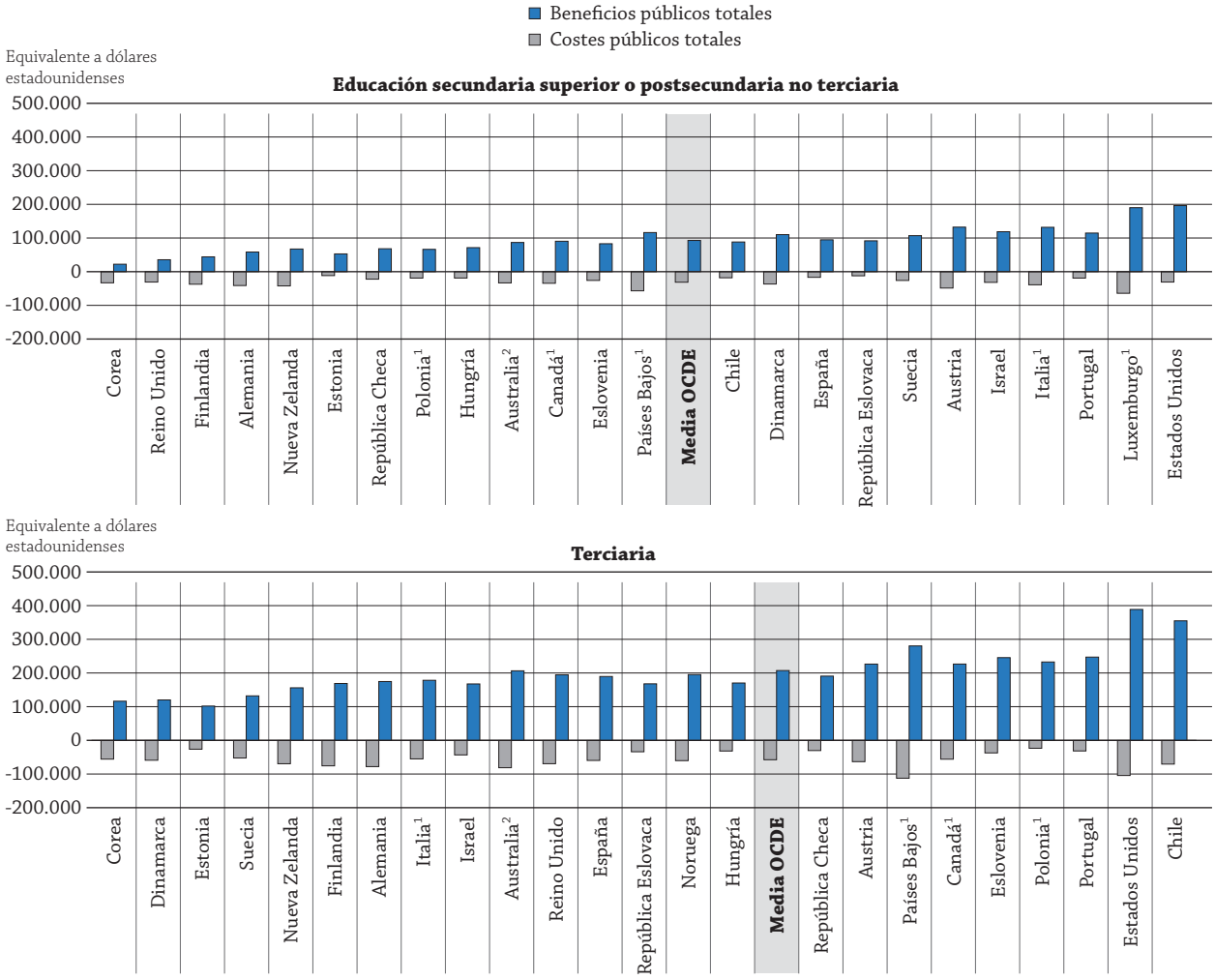
Los dos componentes del coste total de la educación incluidos en este Indicador son los costes directos y los ingresos no percibidos. Teniendo en cuenta ambos, una mujer invierte 31.200 dólares estadounidenses en adquirir la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y 57.200 dólares estadounidenses en adquirir la educación terciaria (Tablas A7.1b y A7.3b).

Al decidir si invierten o no en incrementar su nivel de educación, la mayoría de los adultos tienen en cuenta los costes directos privados (gasto de los hogares) de la educación. El valor medio de estos costes por persona es menor en la educación secundaria superior (2.800 dólares estadounidenses) que en la terciaria (13.200 dólares estadounidenses). Además, esos costes presentan en la educación terciaria más variaciones de unos países a otros que en la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria: desde menos de 2.500 dólares estadounidenses en Austria, Noruega y Suecia, hasta más de 25.000 dólares estadounidenses en Australia, Chile, Estados Unidos y Reino Unido. De hecho, los costes directos de la educación terciaria en Estados Unidos –55.000 dólares estadounidenses– son los más elevados de todos los países de la OCDE (Tablas A7.1b y A7.3b).

No obstante, los costes directos de la educación, que son la partida más visible del coste total, representan solo una pequeña parte de este (el 10 %, por término medio, en la educación secundaria superior no terciaria, y el 20 % en la educación terciaria). La partida de costes principal es la correspondiente a los ingresos no percibidos, es decir, lo que un estudiante podría ganar si no estuviera estudiando. Estos ingresos no percibidos varían notablemente de unos

Gráfico A7.2. Costes y beneficios privados de la educación para una mujer, por nivel educativo alcanzado (2011)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.
2. Australia: Año de referencia 2009.

Los países están clasiclasificados en orden ascendente del retorno neto privado (beneficios - costes).

Fuente: OCDE. Tablas A7.1b. y A7.3b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283733

países a otros, en función de la duración de los estudios, los niveles de ingresos y la diferencia de ingresos entre los niveles educativos alcanzados. En España y Estonia, los ingresos no percibidos por la inversión en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria se estiman inferiores a 15.000 dólares estadounidenses tanto en las mujeres como en los hombres, mientras que en Austria, Luxemburgo, Noruega y Países Bajos superan los 45.000 dólares estadounidenses (Tablas A7.1a y b).

Beneficios privados totales de la educación

En el Gráfico A7.2 se observa que, así como el coste total de la inversión en educación terciaria (57. 200 dólares estadounidenses en el caso de una mujer) es superior, por término medio, al de la inversión en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (31.200 dólares estadounidenses en el caso de una mujer), los beneficios totales de la educación terciaria (208.300 dólares estadounidenses en el caso de una mujer) son incluso mayores que los de la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (92.800 dólares estadounidenses en el caso de una mujer) (Tablas A7.1b y A7.3b).

En general, la adquisición de un nivel de educación más alto genera ingresos más elevados a lo largo de la vida. Una mujer con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria percibe a lo largo de la vida, en concepto de ingresos brutos, 151.800 dólares estadounidenses más que una mujer con un nivel educativo inferior (Tabla A7.1b). Una mujer con educación terciaria percibe, en concepto de ingresos brutos, 332.600 dólares estadounidenses más que la que tiene un nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Por término medio, los beneficios en concepto de ingresos brutos de la educación terciaria duplican los obtenidos en la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, tanto en el caso de los hombres como de las mujeres. Mientras que en la educación terciaria esos beneficios, en el caso de una mujer, son solo de 130.000 dólares estadounidenses en Corea y Estonia, en Chile, Eslovenia, Estados Unidos, Luxemburgo y Países Bajos superan los 460.000 dólares estadounidenses (Tabla A7.3b).

Como se muestra en el Indicador A6, la ventaja de ingresos resultante de la educación terciaria es mayor en el caso de los hombres que en el de las mujeres. Los beneficios en concepto de ingresos brutos en el caso de los hombres son un 40 % mayores que en el caso de las mujeres, tanto en la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria como en la terciaria (Tablas A7.1a y b, y Tablas A7.3a y b).

También los sistemas fiscales y de prestaciones sociales de los países influyen en la decisión individual de seguir estudiando o no. Unos mayores impuestos sobre la renta y cotizaciones sociales y unas menores prestaciones sociales ligadas a unos ingresos más elevados pueden ser factores que desincentiven la continuación de la formación, ya que crean una cuña entre el nivel de ingresos brutos necesarios para recuperar el coste de la educación y los ingresos netos finales que percibe la persona (Brys y Torres, 2013). Por ejemplo, un hombre que decide invertir en educación terciaria pagará en impuestos y cotizaciones de seguridad social una media del 40 % de sus ingresos adicionales asociados a ese nivel de educación. En Canadá, Chile, Corea, España, Estonia, Grecia, Nueva Zelanda, Polonia, República Checa y República Eslovaca, el impuesto sobre la renta y las cotizaciones de seguridad social suponen menos de la tercera parte de los beneficios en concepto de ingresos brutos, mientras que en Alemania, Dinamarca, Eslovenia e Italia representan cerca de la mitad (Tabla A7.3a).

Incentivos económicos para la inversión pública en educación (retorno económico público de la inversión)

En una época de restricciones presupuestarias, la inversión pública en educación está sometida a un control más estricto. Los gobiernos son los mayores inversores en educación y, desde un punto de vista presupuestario, están interesados en saber si recuperarán su inversión.

Por regla general, unos niveles de educación más altos tienden a asociarse con mayores ingresos (véase Indicador A6). En este sentido, la inversión en educación genera retornos públicos, ya que los adultos con educación terciaria pagan más impuestos sobre la renta y cotizaciones de seguridad social y requieren menos prestaciones sociales.

En el presente capítulo, el debate sobre los retornos públicos de la educación se limita a consideraciones presupuestarias y no tiene en cuenta otras fuentes de retorno que benefician a la sociedad en general, como el aumento de la productividad, la mejora de la salud y de la esperanza de vida y otros resultados sociales.

Retorno económico neto de la inversión pública

Como media en el conjunto de los países de la OCDE, el retorno económico neto de la inversión pública en educación, en el caso de una mujer, es de 65.500 dólares estadounidenses si alcanza la educación terciaria, y de 48.000 dólares estadounidenses si completa la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tablas A7.2b y A7.4b).

En España, Estonia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Suecia y Suiza, el retorno económico público neto de la educación es mayor en el caso de un hombre con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria que en el caso de un hombre con educación terciaria. La causa puede ser el coste directo, relativamente más elevado, de la educación en el nivel terciario en algunos de estos países, o el carácter relativamente menos progresista del sistema fiscal en otros (Tabla A7. 1a y Table A7.3a).

Coste público total de la educación

El coste público total de la inversión en educación, referido a una persona, incluye los gastos públicos directos en educación por estudiante (costes directos públicos), así como los ingresos fiscales que el Estado deja de percibir y que percibiría si la persona se incorporara al mercado laboral en lugar de seguir estudiando. En el Gráfico A7.3 se muestra que, por término medio, la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en el caso de una mujer, cuesta 31.700 dólares estadounidenses en los países de la OCDE y que las cifras están comprendidas entre

13.000 dólares estadounidenses en Chile, Hungría y Reino Unido y más de 55.000 dólares estadounidenses en Austria, Dinamarca, Luxemburgo, Noruega y Suiza. La educación terciaria, en el caso de una mujer, cuesta una media de 53.900 dólares estadounidenses en los países de la OCDE (Tablas A7.2b y A7.4b).

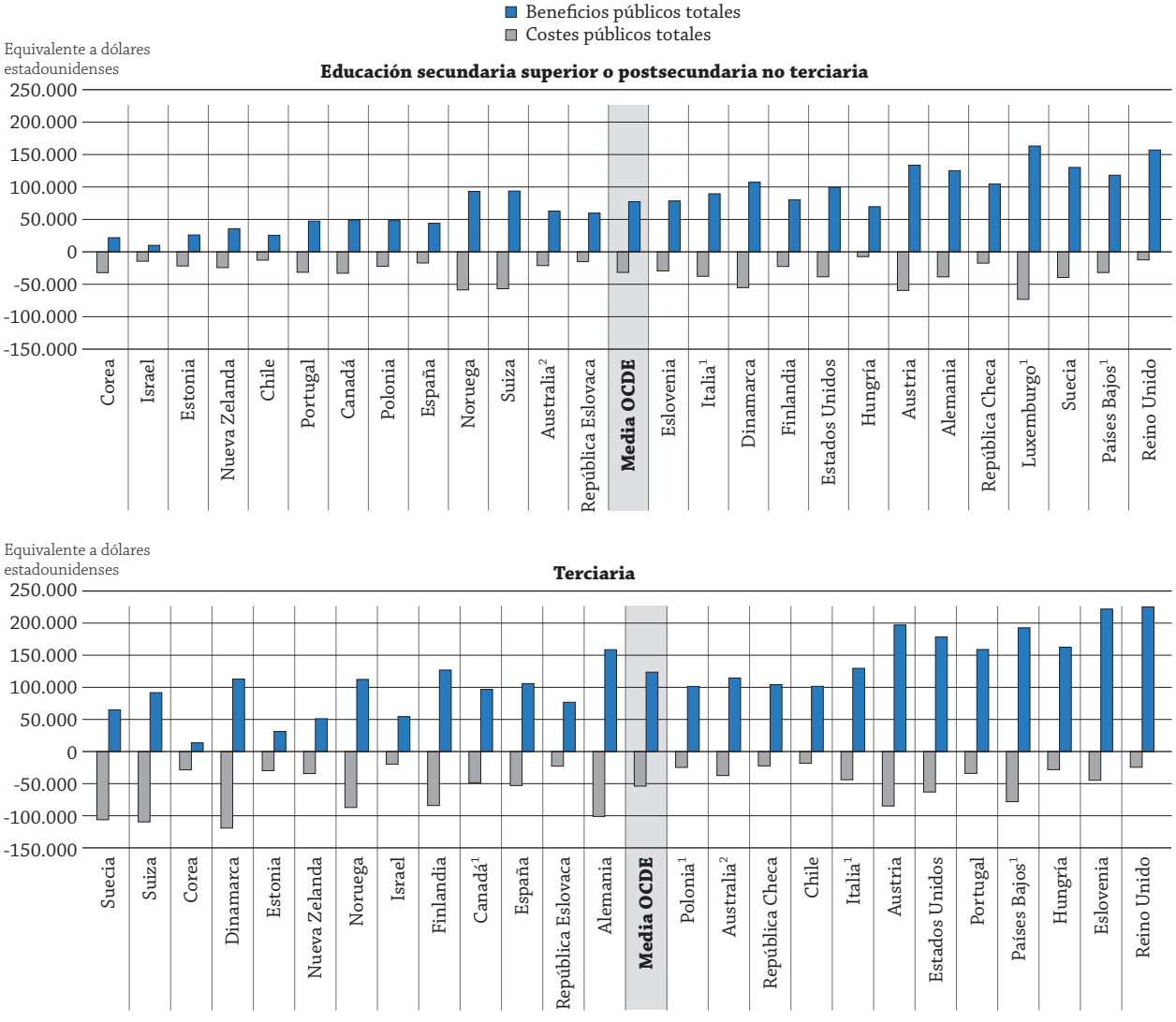
En Alemania, Dinamarca, Finlandia, Suecia y Suiza, los costes por estudiante superan los 85.000 dólares estadounidenses, mientras que en Chile, Corea, Israel y Polonia no llegan a los 20.000 dólares estadounidenses. Dado que estos cálculos no tienen en cuenta los préstamos públicos, es posible que estén subestimados los costes públicos directos de los países que tienen una oferta amplia de tales programas, como Australia, Estados Unidos y Reino Unido (véase Indicador B5).

Beneficios públicos totales de la educación

Los gobiernos compensan los costes de la inversión directa y los impuestos no percibidos con la recaudación de otros impuestos y cotizaciones sociales a los adultos que han alcanzado un nivel de educación más alto. En general, teniendo

Gráfico A7.3. Costes y beneficios públicos de la educación para una mujer, por nivel educativo alcanzado (2011)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.
2. Australia: Año de referencia 2009.

Los países están clasificados en orden ascendente del retorno neto público (beneficios - costes).

Fuente: OCDE. Tablas A7.2b. y A7.4b. Para ver notas, consulte Anexo (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283748

en cuenta las diferencias en la tasa de desempleo y en las prestaciones de desempleo, los beneficios públicos correspondientes, a lo largo de la vida, a una mujer con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria son de 77.300 dólares estadounidenses, y de 123.600 dólares estadounidenses cuando el nivel alcanzado es el de educación terciaria (Tablas A7.2b y A7.4b).

Dadas las sustanciales diferencias de los beneficios en concepto de ingresos brutos existentes entre los países de la OCDE, el pago de impuestos y los beneficios para el sector público también varían de manera algo distinta a lo que cabría esperar. Los mayores beneficios públicos en impuestos y cotizaciones de seguridad social debidos a una educación más alta suelen darse en los países con grandes diferenciales de ingresos o con niveles medios de ingresos que alcanzan tramos altos del impuesto sobre la renta. En Eslovenia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido, los adultos con educación terciaria pagan más impuestos y cotizaciones sociales, con lo que los beneficios públicos totales resultantes de la educación terciaria de las mujeres superan los 200.000 dólares estadounidenses. Por el contrario, en Corea, Estonia, Israel y Nueva Zelanda, los beneficios públicos derivados de la educación terciaria son relativamente bajos porque así lo son los beneficios en concepto de ingresos brutos procedentes de la educación (Tabla A7.4b).

Habida cuenta de que una fiscalidad elevada puede ser en ocasiones disuasoria para la inversión pública en educación, una serie de países cuentan con políticas fiscales que reducen de manera eficaz los impuestos reales que pagan los adultos, sobre todo en los tramos de rentas altas. Muchos países de la OCDE han introducido desgravaciones fiscales por el pago de intereses sobre hipotecas para fomentar la compra de viviendas. Estos planes básicamente favorecen a las personas con un nivel de educación más alto y elevados tipos tributarios. Los incentivos fiscales para la vivienda son especialmente elevados en Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Noruega, Países Bajos, República Checa y Suecia (véase Andrews *et al.*, 2011).

Definiciones

Se consideran **adultos** las personas de 15 a 64 años de edad.

Los **costes directos** son el gasto directo en educación por estudiante durante el tiempo que dura su formación.

Los **costes directos privados** son el gasto total que las familias dedican a la educación. Incluyen los pagos netos a las instituciones de enseñanza, así como los pagos de productos y servicios educativos ajenos a estas instituciones (material escolar, clases particulares, etc.).

Los **costes directos públicos** son el gasto que la Administración dedica a la educación por estudiante. Incluyen los gastos públicos directos en instituciones educativas, las becas públicas y otras ayudas a estudiantes y familias, y las transferencias y pagos a otras entidades privadas para fines educativos.

Los **ingresos no percibidos** son los ingresos netos que una persona habría recibido si se hubiera incorporado al mercado laboral y hubiera encontrado un trabajo, en lugar de continuar sus estudios.

Los **impuestos sobre la renta no percibidos** son los impuestos que habría recaudado la Administración si la persona hubiera optado por incorporarse al mercado de trabajo y hubiera encontrado un trabajo en lugar de continuar sus estudios.

Los **beneficios en concepto de ingresos brutos** son la suma descontada de la ventaja de ingresos a lo largo de la vida que va asociada a la adquisición de un nivel educativo más alto, siempre que la persona consiga acceder al mercado laboral.

El **efecto del impuesto sobre la renta** es la suma descontada del nivel adicional de impuestos que paga una persona o que recibe la Administración a lo largo de una vida y asociados con la adquisición de un nivel educativo más alto.

La **tasa interna de retorno** es el tipo de interés real (hipotético) que equilibra los costes y los beneficios relacionados con la inversión en educación.

Niveles de educación: inferior a secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y programas cortos 3C de CINE 97; **secundaria superior o postsecundaria no terciaria** corresponde a los niveles 3A, 3B, programas largos 3C y nivel 4 de CINE 97; y **terciaria** corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE 97.

El **retorno económico neto** es el valor actual neto de la inversión económica realizada en educación. Es la diferencia entre los beneficios económicos descontados y los costes económicos descontados de la educación, y representa el valor añadido que genera la educación por encima del 2 % de interés real que se cobra por estos flujos de caja.

El **efecto de las cotizaciones sociales** es la suma descontada de las cotizaciones sociales adicionales de los trabajadores pagadas por una persona o recibidas por la Administración a lo largo de toda la vida y asociadas a la adquisición de niveles educativos más altos.

El **efecto de las prestaciones** es la suma descontada de las prestaciones sociales adicionales concedidas por la Administración a una persona, asociadas a la adquisición de un nivel educativo más alto a lo largo de toda la vida. Las prestaciones sociales son de dos tipos: prestaciones para la vivienda y asistencia social.

Metodología

Planteamiento general

El presente indicador estima los retornos económicos de la inversión en educación desde la edad de acceso a la educación hasta una teórica edad de jubilación (64 años). Los retornos de la educación se examinan tan solo desde la perspectiva de la ponderación de los costes y beneficios de la inversión económica hecha.

Se tienen en cuenta dos periodos (Figura 1):

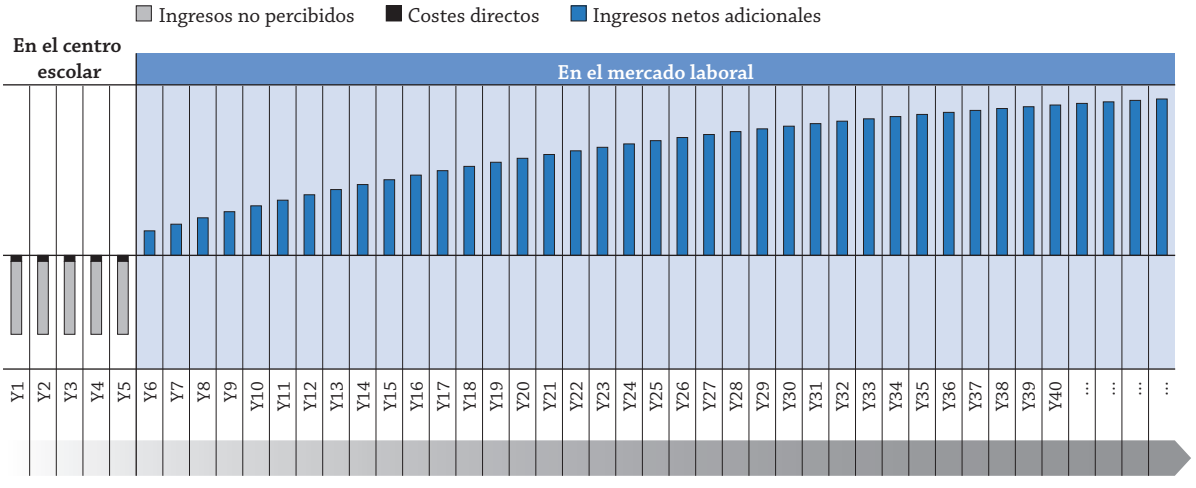
- El tiempo dedicado a la educación, durante el cual la persona y la Administración pagan el coste de la educación.
- El tiempo de permanencia en el mercado laboral, durante el cual la persona y la Administración reciben los pagos añadidos que van asociados a la educación complementaria.

Para el cálculo de los retornos económicos de la educación, el enfoque que se ha adoptado es el del valor actual neto (VAN) de la inversión. El VAN expresa las transferencias de flujos de caja realizadas en distintos momentos en valor actual, para poder comparar directamente los costes y beneficios. Dentro de este marco, los costes y los beneficios percibidos a lo largo de toda la vida se retrotraen a la fecha de la inversión. Para ello se descuentan todos los flujos de caja en la fecha de inicio de la inversión (Y1 en la Figura 1) aplicando un tipo de interés fijo (tipo de descuento).

Para fijar el tipo de descuento se han empleado como referente los bonos del Estado a largo plazo. El tipo de interés medio a largo plazo en los países de la OCDE en 2011 era del 4,9 %, con lo que el interés medio real de estos bonos en los países de la OCDE era del 2 %. El tipo de descuento real del 2 % utilizado en este indicador refleja la utilización para los cálculos de precios constantes (OECD, 2015a y OECD, 2015b).

La determinación del tipo de descuento es difícil, ya que debe reflejar no solo el horizonte temporal global de la inversión, sino también el coste del endeudamiento o el riesgo percibido de la inversión. Para permitir las comparaciones y facilitar la interpretación de los resultados, se aplica el mismo tipo de descuento (2 %) en todos los países de la OCDE. Todos los valores presentados en las tablas de este indicador se basan en el valor actual neto equivalente en dólares estadounidenses utilizando la paridad de poder adquisitivo (PPA).

Figura 1. Rentabilidad económica de la inversión en educación en el tiempo de vida para un individuo representativo



A7

Costes

Costes totales

Invertir en la adquisición de un nivel más alto de educación tiene costes directos e indirectos. Los primeros son el gasto inicial que se paga durante los años de educación adicional. Los segundos son, para una persona física, los ingresos no percibidos que habría podido recibir si hubiera decidido trabajar en lugar de seguir estudiando. De igual modo, los costes públicos indirectos son los ingresos que el Estado ha dejado de percibir porque la persona ha optado por continuar sus estudios en lugar de acceder al mercado laboral.

Costes privados = Costes directos + Ingresos no percibidos

Costes públicos = Costes directos + Impuestos no recaudados por el Estado

Costes directos de la educación

La fuente de los costes directos de la educación es el conjunto de datos de la UOE sobre presupuestos educativos (el año de referencia es 2011, salvo que se indique otro año en las tablas). Los costes directos incluyen todos los gastos en educación de todos los niveles de la Administración (costes públicos directos) y todos los gastos de las familias relacionados con la educación (costes privados directos).

Los costes privados directos se entienden sin préstamos y ayudas (los préstamos públicos no se incluyen en este concepto). La exclusión de los préstamos de los costes públicos puede causar una subestimación de estos últimos en algunos países, en particular en el nivel terciario. En el Indicador B5 se ofrece información más detallada sobre los préstamos a estudiantes.

Conviene tener en cuenta que los costes directos en esta edición de *Panorama de la educación* no son comparables con los de ediciones anteriores, debido a las diferencias notables en la metodología empleada. Para más detalles, véase Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Costes sombra de la educación (ingresos e impuestos no percibidos)

Invertir en educación superior tiene también unos costes sombra, o costes de oportunidad, que son los ingresos que la persona o el Estado no reciben mientras duran los estudios.

Estos costes sombra, en el caso de una persona, son los ingresos que no percibe por continuar sus estudios y no incorporarse al mercado laboral. Desde la perspectiva del Estado, los costes sombra son los impuestos no recaudados mientras la persona estudia en lugar de trabajar. Para simplificar, en el indicador se asume que los estudiantes no tienen ingresos ni pagan impuestos mientras están en periodo de formación. Para computar ingresos e impuestos no percibidos, el indicador asume que los ingresos perdidos equivalen al salario mínimo. Esta simplificación se utiliza para poder comparar mejor los datos entre países. El inconveniente que tiene es que se produce un sesgo al alza en los cálculos del valor actual neto, ya que es probable que los ingresos potenciales de muchos jóvenes superen el salario mínimo.

Beneficios

Beneficios totales

Se entiende por beneficios de la inversión en educación los ingresos adicionales que van asociados a la obtención un nivel de educación más alto, siempre que se llegue a encontrar trabajo. Para una persona, estos ingresos adicionales son los ingresos añadidos netos previstos por alcanzar un nivel de educación más alto, siempre que se acceda al mercado laboral. Los beneficios públicos se conciben a imitación de los privados. Los beneficios públicos son los impuestos adicionales que percibe la Administración de un adulto que ha adquirido un nivel de educación superior, siempre que consiga acceder al mercado laboral.

Para j (nivel educativo máximo alcanzado) y $j-1$ (nivel educativo mínimo), los beneficios públicos y privados totales pueden expresarse como sigue:

$$\begin{aligned}\textit{Beneficios privados totales}_j &= [\textit{Ingresos netos esperados en el nivel } j\} - [\textit{Ingresos netos esperados en el nivel } j-1\}\\ &= \{(1-\textit{Tasa de desempleo})_j * (\textit{Ingresos netos})_j + (\textit{Tasa de desempleo})_j\\ &* (\textit{Beneficios de desempleo netos})_j\}\\ &- \{(1-\textit{Tasa de desempleo})_{j-1} * (\textit{Ingresos netos})_{j-1} + (\textit{Tasa de desempleo})_{j-1}\\ &* (\textit{Beneficios de desempleo netos})_{j-1}\}\end{aligned}$$

$$\textit{Beneficios públicos totales}_j = [\textit{Impuestos esperados en el nivel } j\} - [\textit{Impuestos esperados en el nivel } j - 1\}$$
$$= \{(1 - \textit{Tasa de desempleo})_j * (\textit{impuestos recibidos})_j + (\textit{Tasa de desempleo})_j$$
$$* (-\textit{Beneficios de desempleo netos})_j\}$$
$$- \{(1 - \textit{Tasa de desempleo})_{j-1} * (\textit{impuestos recibidos})_{j-1} + (\textit{Tasa de desempleo})_{j-1}$$
$$* (-\textit{Beneficios de desempleo netos})_{j-1}\}$$

Conviene tener en cuenta que los costes directos en esta edición de *Panorama de la educación* no son comparables con los de ediciones anteriores, debido a las diferencias notables en la metodología empleada. Para más detalles, véase Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Desglose de los efectos de los ingresos netos y de los impuestos percibidos

Este indicador presenta también el desglose de los efectos de los ingresos netos y de los impuestos percibidos, que se definen como la diferencia de ingresos asociada a la adquisición de un nivel educativo más alto. Estos elementos pueden explicar las diferencias que se observan entre unos países y otros en los beneficios totales, ya que los niveles de impuestos y de beneficios pueden crear una cuña entre los ingresos brutos adicionales asociados a la adquisición de un nivel educativo más alto y los ingresos netos equivalentes.

- El efecto de los ingresos brutos es la suma descontada de los ingresos brutos adicionales asociados a la adquisición de un nivel educativo más alto. Los datos sobre los ingresos proceden del conjunto de datos de la red LSO (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) de la OCDE. Los ingresos varían según edad, sexo y nivel de educación.
- El efecto de los impuestos percibidos es la suma descontada del nivel adicional de impuestos que paga una persona o que recibe la Administración si esa persona adquiere un nivel de educación más alto. Los datos sobre los impuestos se calculan utilizando el modelo de la OCDE sobre impuestos salariales (Taxing Wages). Este modelo determina el nivel de impuestos que deben pagarse con un nivel de ingresos determinado. Se parte de la premisa de que las rentas del trabajo anuales equivalen a un porcentaje dado del salario bruto medio de un adulto que trabaje a tiempo completo en cada una de las economías de la OCDE. El nivel de la cuña fiscal se calcula utilizando una serie de supuestos para hogares de distinta composición. El supuesto utilizado en este indicador es el de un trabajador soltero y sin hijos. Para consultar datos específicos de cada país acerca del impuesto sobre la renta en el modelo Taxing Wages, véase OECD Taxing Wages 2014 (OECD, 2014).
- El efecto de las cotizaciones sociales es la suma descontada del nivel adicional de cotizaciones sociales asociadas a la adquisición de un nivel educativo más alto que paga una persona y recibe el Estado. Las cotizaciones sociales de los trabajadores se calculan utilizando el supuesto incluido en el modelo Taxing Wages de la OCDE de un trabajador soltero y sin hijos. Para consultar datos específicos de cada país sobre las cotizaciones sociales en el modelo Taxing Wages, véase OECD Taxing Wages 2015 (OECD, 2015).
- El efecto de las prestaciones sociales es la suma descontada del nivel adicional de prestaciones sociales asociadas a la adquisición de un nivel educativo más alto. Se consideran como prestaciones sociales las de asistencia social y las prestaciones para la vivienda que el Estado paga a las personas. Se calculan utilizando el modelo de la OCDE sobre impuestos y prestaciones (Tax and Benefits), basado en el supuesto de un trabajador de 40 años de edad, soltero y sin hijos. Para consultar datos específicos de cada país sobre las prestaciones sociales en el modelo Tax and Benefits, véase OECD Tax and Benefits 2013 (OECD, 2013), disponible en Internet (véase www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm).

Retorno económico neto

El retorno económico neto de la educación es la diferencia entre los costes y los beneficios resultantes de la adquisición de un nivel educativo más alto. Se calcula como sigue:

Retorno económico neto = beneficios totales + costes totales

Advertencias en relación con la metodología

Para facilitar la comparación entre países, el modelo se basa en una serie de supuestos y simplificaciones. En el Anexo 3, en Internet, se ofrece una lista de los principales supuestos y limitaciones del modelo (véase www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) .

Por otra parte, los datos incluidos son solo valores contables. Los resultados difieren, sin duda, de las estimaciones econométricas que utilicen los mismos datos a escala micro (es decir, datos de encuestas de hogares o de individuos) en lugar de un flujo de ingresos durante toda la vida derivado de los ingresos medios.

El enfoque utilizado aquí estima los ingresos futuros de los adultos con distintos niveles de educación basándose en el conocimiento de cómo varían los actuales ingresos brutos medios con el nivel de educación y la edad. Sin embargo, la relación entre los distintos niveles de educación alcanzados y los ingresos puede variar en el futuro, por efecto de cambios tecnológicos, económicos y sociales.

Al estimar los beneficios, se ha tenido en cuenta el efecto de la educación sobre la probabilidad de encontrar empleo cuando se busca. Sin embargo, por esto mismo la estimación es sensible a la etapa del ciclo económico en la que se recojan los datos. Puesto que las personas con un nivel de educación más alto tienen normalmente un vínculo más fuerte con el mercado de trabajo, el valor de la educación en general aumenta en épocas de lento crecimiento económico.

Considerando estos factores, los retornos de la educación en los distintos países deben evaluarse con cautela.

Para más información sobre la metodología, véase OECD, 2011 y Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Andrews, D., A. Caldera Sánchez y Å. Johansson (2011), «Housing Markets and Structural Policies in OECD Countries», *Documentos de trabajo del Departamento de Economía de la OCDE*, nº 836, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en.

Brys, B. y C. Torres (2013), «Effective Personal Tax Rates on Marginal Skills Investments in OECD Countries: A New Methodology», *Documentos de trabajo de la OCDE sobre fiscalidad*, n.º 16, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en.

OECD (2015a), «Exchange rates (USD monthly averages)», *Monthly Monetary and Financial Statistics* (MEI) (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169.

OECD (2015b), «Consumer prices: Annual inflation», *Monthly Monetary and Financial Statistics* (MEI) (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169.

OECD (2015c), *Taxing Wages 2015*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2015-en .

OECD (2014), *Taxing Wages 2014,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2014-en.

OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*).

OECD (2011), «A User's Guide to Indicator A9 – Incentives to Invest in Education», en *Education at a Glance 2011*, *OECD Indicators*. OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en.

Tablas del Indicador A7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285095

Tabla A7.1a	**Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)**
Tabla A7.1b	**Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)**
Tabla A7.2a	**Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)**
Tabla A7.2b	**Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)**
Tabla A7.3a	**Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2011)**
Tabla A7.3b	**Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2011)**
Tabla A7.4a	**Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2011)**
Tabla A7.4b	**Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2011)**

Tabla A7.1a. Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)

En comparación con un hombre que tiene educación secundaria inferior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Ingresos no percibidos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos				Beneficios totales[1]	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones			
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (8) + (3)	(10)
OCDE	Alemania	-1.300	-39.700	**-41.000**	152.500	-38.500	-31.800	-10.800	**90.000**	**49.000**	8,8 %
	Australia[2]	-4.600	-27.700	**-32.300**	213.400	-70.300	0	-2.600	**155.100**	**122.800**	21,4 %
	Austria	-1.600	-48.800	**-50.500**	430.400	-113.500	-81.100	-1.900	**238.300**	**187.800**	12,5 %
	Bélgica[3]	a	a	**a**	a	a	a	a	**a**	**a**	a
	Canadá[4]	-1.300	-31.100	**-32.400**	220.000	-57.600	-14.500	0	**152.000**	**119.600**	14,7 %
	Chile	-3.700	-19.000	**-22.700**	188.000	-6.400	-31.600	-1.800	**141.500**	**118.800**	15,6 %
	Corea	-9.100	-24.400	**-33.500**	91.400	- 800	-7.400	-2.800	**76.600**	**43.100**	6,7 %
	Dinamarca	- 200	-35.400	**-35.500**	286.800	-119.100	0	-16.900	**143.200**	**107.700**	16,3 %
	Eslovenia	-2.600	-24.200	**-26.700**	154.200	-29.000	-34.100	0	**91.800**	**65.100**	11,4 %
	España	-1.600	-14.500	**-16.100**	136.500	-34.000	-8.700	0	**96.500**	**80.300**	14,5 %
	Estados Unidos	-3.700	-26.300	**-30.000**	402.700	-92.700	-22.800	-6.200	**270.600**	**240.600**	23,5 %
	Estonia	- 200	-10.800	**-10.900**	96.800	-19.800	-2.700	0	**94.300**	**83.300**	22,6 %
	Finlandia	- 300	-35.800	**-36.100**	110.600	-35.300	-8.200	-5.500	**69.600**	**33.400**	8,3 %
	Francia	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
	Grecia	m	-18.300	**m**	112.200	-8.900	-18.200	0	**75.400**	**m**	m
	Hungría	- 400	-17.600	**-18.100**	107.500	-22.100	-18.800	0	**72.400**	**54.300**	15,1 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	-2.700	-29.600	**-32.300**	204.900	-28.900	-23.200	0	**154.700**	**122.400**	12,4 %
	Italia[4]	-7.700	-34.000	**-41.700**	217.500	-69.100	-20.600	0	**129.800**	**88.100**	7,1 %
	Japón	m	m	**m**	m		m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo[4]	-2.100	-53.100	**-55.200**	414.200	-117.100	-51.200	-2.800	**240.800**	**185.500**	13,5 %
	México	m	m	**m**	m	m	m		**m**	**m**	m
	Noruega	m	-46.700	**m**	337.000	-96.800	-26.300	- 300	**218.000**	**m**	m
	Nueva Zelanda	-5.900	-37.100	**-43.000**	200.000	-55.500	0	-1.600	**155.400**	**112.400**	11,4 %
	Países Bajos[4]	-4.900	-52.100	**-57.000**	205.900	-71.400	-13.000	0	**125.200**	**68.200**	5,7 %
	Polonia[4]	-2.700	-17.700	**-20.400**	70.200	-6.200	-12.500	0	**59.700**	**39.300**	10,1 %
	Portugal	- 900	-19.200	**-20.100**	248.700	-64.000	-27.400	0	**156.600**	**136.600**	14,5 %
	Reino Unido	-3.700	-24.000	**-27.700**	342.400	-70.400	-41.100	-23.100	**216.700**	**189.000**	18,2 %
	República Checa	-2.600	-17.800	**-20.400**	132.900	-26.700	-14.600	-10.400	**97.500**	**77.100**	16,7 %
	República Eslovaca	-3.800	-15.600	**-19.400**	149.000	-24.500	-20.000	0	**133.700**	**114.300**	27,6 %
	Suecia	0	-24.200	**-24.200**	242.700	-54.400	-17.000	-13.300	**156.400**	**132.200**	24,3 %
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media OCDE	-2.800	-28.600	**-31.100**	210.300	-51.300	-21.000	-3.800	**138.900**	**107.100**	14,7 %
	Media UE21	-2.200	-27.900	**-30.600**	200.600	-51.300	-23.400	-4.700	**127.100**	**99.500**	14,5 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y aquellos que no lo han hecho. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Los beneficios totales son una suma ponderada de los beneficios de los ingresos brutos (4), el efecto del impuesto sobre la renta (5), el efecto de las cotizaciones sociales (6) y el efecto de las prestaciones (7), teniendo en cuenta la probabilidad de empleo y las prestaciones por desempleo, en su caso. Para más detalles, véase la sección *Metodología*.

2. Australia: Año de referencia 2009.

3. Los datos de Bélgica no se incluyen en la tabla, porque la educación secundaria superior es obligatoria.

4. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285101

A7

Tabla A7.1b. Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)

En comparación con una mujer que tiene educación secundaria inferior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Ingresos no percibidos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos				Beneficios totales[1]	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones			
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (8) + (3)	(10)
OCDE	Alemania	- 1.300	- 39.800	**- 41.100**	150.600	- 33.000	- 31.600	- 35.100	**58.400**	**17.300**	4,6 %
	Australia[2]	- 4.600	- 28.800	**- 33.300**	141.000	- 31.600	0	- 25.000	**86.700**	**53.400**	10,5 %
	Austria	- 1.600	- 47.000	**- 48.600**	254.800	- 42.500	- 51.000	- 26.500	**132.300**	**83.600**	8,2 %
	Bélgica[3]	a	a	**a**	a	a	a	a	**a**	**a**	a
	Canadá[4]	- 1.300	- 33.100	**- 34.400**	117.000	- 22.700	- 9.400	0	**90.400**	**55.900**	7,6 %
	Chile	- 3.700	- 14.400	**- 18.100**	115.000	- 2.000	- 23.200	- 1.400	**88.200**	**70.200**	m
	Corea	- 9.100	- 23.900	**- 33.000**	45.300	0	- 3.600	- 17.800	**22.200**	**- 10.800**	0,6 %
	Dinamarca	- 200	- 36.400	**- 36.600**	200.500	- 81.800	0	0	**110.100**	**73.500**	12,4 %
	Eslovenia	- 2.600	- 23.400	**- 25.900**	148.500	- 35.200	- 32.800	0	**83.000**	**57.100**	9,1 %
	España	- 1.600	- 15.100	**- 16.700**	129.800	- 33.700	- 8.200	0	**94.700**	**78.000**	11,3 %
	Estados Unidos	- 3.700	- 27.100	**- 30.800**	296.200	- 61.900	- 16.700	- 17.900	**196.200**	**165.300**	17,4 %
	Estonia	- 200	- 11.400	**- 11.600**	59.200	- 12.100	- 1.700	0	**52.800**	**41.200**	21,1 %
	Finlandia	- 300	- 36.900	**- 37.200**	83.800	- 18.600	- 6.300	- 21.600	**44.100**	**6.900**	3,9 %
	Francia	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
	Grecia	m	- 12.900	**m**	82.500	0	- 13.400	0	**49.100**		m
	Hungría	- 400	- 18.300	**- 18.800**	102.700	- 20.900	- 18.000	0	**71.400**	**52.600**	13,2 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 2.700	- 28.900	**- 31.700**	131.600	- 5.600	- 7.100	0	**118.700**	**87.100**	9,7 %
	Italia[4]	- 7.700	- 31.200	**- 38.900**	212.200	- 62.300	- 20.100	0	**131.800**	**93.000**	9,0 %
	Japón	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo[4]	- 2.100	- 62.000	**- 64.100**	358.300	- 60.100	- 44.300	- 59.200	**190.000**	**125.800**	6,9 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	m	- 46.500	**m**	206.500	- 53.700	- 16.100	- 12.300	**125.000**	**m**	m
	Nueva Zelanda	- 5.900	- 36.300	**- 42.200**	80.000	- 13.400	0	- 7.200	**67.300**	**25.100**	5,2 %
	Países Bajos[4]	- 4.900	- 51.900	**- 56.800**	213.000	- 48.400	- 41.600	- 8.000	**116.200**	**59.400**	5,2 %
	Polonia[4]	- 2.700	- 16.300	**- 19.000**	90.400	- 8.000	- 16.100	0	**66.300**	**47.300**	10,2 %
	Portugal	- 900	- 18.100	**- 19.000**	166.500	- 30.200	- 18.300	0	**114.700**	**95.700**	12,7 %
	Reino Unido	- 3.700	- 27.100	**- 30.800**	147.500	- 79.900	- 17.700	- 32.300	**35.500**	**4.700**	3,8 %
	República Checa	- 2.600	- 19.600	**- 22.200**	115.400	- 23.200	- 12.700	- 23.200	**68.100**	**45.800**	11,7 %
	República Eslovaca	- 3.800	- 8.500	**- 12.200**	101.100	- 16.000	- 13.500	0	**91.700**	**79.500**	31,4 %
	Suecia	0	- 26.000	**- 26.000**	198.200	- 41.200	- 13.800	- 35.500	**107.000**	**81.000**	12,3 %
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media OCDE	- 2.800	- 28.500	**- 31.200**	151.800	- 32.200	- 16.800	- 12.400	**92.800**	**62.000**	10,3 %
	Media UE21	- 2.200	- 27.900	**- 30.900**	156.400	- 36.000	- 20.100	- 13.400	**89.800**	**61.300**	11,0 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y aquellas que no lo han hecho. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Los beneficios totales son una suma ponderada de los beneficios de los ingresos brutos (4), el efecto del impuesto sobre la renta (5), el efecto de las cotizaciones sociales (6) y el efecto de las prestaciones (7), teniendo en cuenta la probabilidad de empleo y las prestaciones por desempleo, en su caso. Para más detalles, véase la sección *Metodología*.

2. Australia: Año de referencia 2009.

3. Los datos de Bélgica no se incluyen en la tabla, porque la educación secundaria superior es obligatoria.

4. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285119

Tabla A7.2a. Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)

En comparación con un hombre que tiene educación secundaria inferior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Impuestos no percibidos sobre la renta	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos			Beneficios totales[1]	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones			
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)
OCDE	Alemania	- 31.200	- 7.400	**- 38.600**	38.500	31.800	10.800	**136.600**	**98.000**	15,0 %
	Australia[2]	- 18.000	- 3.100	**- 21.100**	70.300	0	2.600	**91.900**	**70.800**	20,0 %
	Austria	- 51.200	- 8.600	**- 59.800**	113.500	81.100	1.900	**211.900**	**152.100**	9,6 %
	Bélgica[3]	a	a	**a**	a	a	a	**a**	**a**	a
	Canadá[4]	- 29.800	- 3.000	**- 32.800**	57.600	14.500	0	**92.400**	**59.600**	9,0 %
	Chile	- 12.800	- 100	**- 12.800**	6.400	31.600	1.800	**37.800**	**25.000**	8,8 %
	Corea	- 21.500	- 10.800	**- 32.300**	800	7.400	2.800	**11.900**	**- 20.500**	-1,9 %
	Dinamarca	- 41.300	- 13.500	**- 54.800**	119.100	0	16.900	**151.400**	**96.600**	9,6 %
	Eslovenia	- 22.500	- 7.200	**- 29.600**	29.000	34.100	0	**88.200**	**58.600**	10,5 %
	España	- 19.200	1.900	**- 17.300**	34.000	8.700	0	**67.700**	**50.400**	11,4 %
	Estados Unidos	- 34.500	- 3.800	**- 38.300**	92.700	22.800	6.200	**123.800**	**85.500**	11,8 %
	Estonia	- 20.100	- 1.600	**- 21.700**	19.800	2.700	0	**56.000**	**34.300**	8,7 %
	Finlandia	- 26.200	3.600	**- 22.600**	35.300	8.200	5.500	**80.700**	**58.100**	18,4 %
	Francia	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
	Grecia	m	- 4.400	**m**	8.900	18.200	0	**30.800**	**m**	m
	Hungría	- 8.600	1.100	**- 7.400**	22.100	18.800	0	**72.600**	**65.200**	27,9 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 14.600	100	**- 14.500**	28.900	23.200	0	**54.100**	**39.500**	9,2 %
	Italia[4]	- 31.300	- 7.000	**- 38.300**	69.100	20.600	0	**106.200**	**67.800**	6,5 %
	Japón	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo[4]	- 68.000	- 4.500	**- 72.500**	117.100	51.200	2.800	**185.500**	**112.900**	8,7 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	- 49.200	- 9.600	**- 58.700**	96.800	26.300	300	**142.600**	**83.900**	8,4 %
	Nueva Zelanda	- 23.200	- 1.100	**- 24.300**	55.500	0	1.600	**73.300**	**49.000**	9,7 %
	Países Bajos[4]	- 29.100	- 2.800	**- 31.900**	71.400	13.000	0	**106.500**	**74.600**	9,6 %
	Polonia[4]	- 17.000	- 5.900	**- 22.900**	6.200	12.500	0	**41.900**	**19.000**	6,3 %
	Portugal	- 29.300	- 2.300	**- 31.600**	64.000	27.400	0	**81.300**	**49.600**	6,9 %
	Reino Unido	- 14.500	1.800	**- 12.700**	70.400	41.100	23.100	**184.900**	**172.200**	53,4 %
	República Checa	- 21.200	3.400	**- 17.800**	26.700	14.600	10.400	**122.300**	**104.500**	24,6 %
	República Eslovaca	- 17.100	3.400	**- 13.700**	24.500	20.000	0	**98.900**	**85.100**	21,8 %
	Suecia	- 35.000	- 4.200	**- 39.200**	54.400	17.000	13.300	**116.900**	**77.700**	19,5 %
	Suiza	- 41.600	- 14.000	**- 55.600**	52.000	18.900	0	**114.200**	**58.600**	7,6 %
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media OCDE	- 28.000	- 3.700	**- 31.600**	51.300	21.000	3.700	**99.300**	**70.300**	13,5 %
	Media UE21	- 28.400	- 3.000	**- 31.300**	51.300	23.400	4.700	**107.800**	**81.000**	15,8 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y aquellos que no lo han hecho. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Los beneficios totales son una suma ponderada de los beneficios de los ingresos brutos (4), el efecto del impuesto sobre la renta (5), el efecto de las cotizaciones sociales (6) y el efecto de las prestaciones (7), teniendo en cuenta la probabilidad de empleo y las prestaciones por desempleo, en su caso. Para más detalles, véase la sección *Metodología*.

2. Australia: Año de referencia 2009.

3. Los datos de Bélgica no se incluyen en la tabla, porque la educación secundaria superior es obligatoria.

4. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285127

A7

Tabla A7.2b. Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2011)

En comparación con una mujer que tiene educación secundaria inferior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Impuestos no percibidos sobre la renta	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos			Beneficios totales[1]	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones			
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)
OCDE	Alemania	- 31.200	- 7.500	**- 38.600**	33.000	31.600	35.100	**125.100**	**86.500**	16,4 %
	Australia[2]	- 18.000	- 3.200	**- 21.200**	31.600	0	25.000	**62.800**	**41.600**	22,4 %
	Austria	- 51.200	- 8.200	**- 59.500**	42.500	51.000	26.500	**133.600**	**74.200**	8,0 %
	Bélgica[3]	a	a	**a**	a	a	a	**a**	**a**	a
	Canadá[4]	- 29.800	- 3.200	**- 33.000**	22.700	9.400	0	**49.200**	**16.200**	4,7 %
	Chile	- 12.800	- 100	**- 12.800**	2.000	23.200	1.400	**25.500**	**12.700**	7,2 %
	Corea	- 21.500	- 10.600	**- 32.100**	0	3.600	17.800	**21.800**	**- 10.300**	0,5 %
	Dinamarca	- 41.300	- 13.900	**- 55.200**	81.800	0	0	**107.400**	**52.100**	7,7 %
	Eslovenia	- 22.500	- 6.900	**- 29.400**	35.200	32.800	0	**78.500**	**49.100**	9,6 %
	España	- 19.200	1.900	**- 17.200**	33.700	8.200	0	**44.000**	**26.700**	7,8 %
	Estados Unidos	- 34.500	- 3.900	**- 38.500**	61.900	16.700	17.900	**99.400**	**60.900**	12,0 %
	Estonia	- 20.100	- 1.700	**- 21.800**	12.100	1.700	0	**26.000**	**4.200**	4,6 %
	Finlandia	- 26.200	3.700	**- 22.500**	18.600	6.300	21.600	**80.300**	**57.800**	22,8 %
	Francia	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
	Grecia	m	- 3.100	**m**	0	13.400	0	**13.000**	**m**	m
	Hungría	- 8.600	1.200	**- 7.400**	20.900	18.000	0	**69.600**	**62.300**	25,2 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 14.600	100	**- 14.500**	5.600	7.100	0	**10.000**	**- 4.600**	1,1 %
	Italia[4]	- 31.300	- 6.500	**- 37.700**	62.300	20.100	0	**89.500**	**51.800**	6,6 %
	Japón	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo[4]	- 68.000	- 5.300	**- 73.300**	60.100	44.300	59.200	**163.100**	**89.800**	11,5 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	- 49.200	- 9.500	**- 58.700**	53.700	16.100	12.300	**93.100**	**34.400**	5,8 %
	Nueva Zelanda	- 23.200	- 1.100	**- 24.300**	13.400	0	7.200	**35.700**	**11.400**	5,6 %
	Países Bajos[4]	- 29.100	- 2.800	**- 31.900**	48.400	41.600	8.000	**118.100**	**86.200**	12,0 %
	Polonia[4]	- 17.000	- 5.400	**- 22.400**	8.000	16.100	0	**48.200**	**25.700**	7,4 %
	Portugal	- 29.300	- 2.200	**- 31.500**	30.200	18.300	0	**47.400**	**15.900**	4,5 %
	Reino Unido	- 14.500	2.000	**- 12.400**	79.900	17.700	32.300	**157.000**	**144.600**	37,8 %
	República Checa	- 21.200	3.800	**- 17.400**	23.200	12.700	23.200	**104.500**	**87.100**	20,6 %
	República Eslovaca	- 17.100	1.800	**- 15.200**	16.000	13.500	0	**59.700**	**44.500**	16,0 %
	Suecia	- 35.000	- 4.500	**- 39.500**	41.200	13.800	35.500	**130.100**	**90.500**	22,4 %
	Suiza	- 41.600	- 15.300	**- 56.900**	26.700	14.600	10.700	**93.700**	**36.800**	7,5 %
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media OCDE	- 28.000	- 3.700	**- 31.700**	32.000	16.700	12.400	**77.300**	**48.000**	11,8 %
	Media UE21	- 28.400	- 3.000	**- 31.300**	36.000	20.100	13.400	**88.600**	**61.700**	14,2 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y aquellas que no lo han hecho. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Los beneficios totales son una suma ponderada de los beneficios de los ingresos brutos (4), el efecto del impuesto sobre la renta (5), el efecto de las cotizaciones sociales (6) y el efecto de las prestaciones (7), teniendo en cuenta la probabilidad de empleo y las prestaciones por desempleo, en su caso. Para más detalles, véase la sección *Metodología*.

2. Australia: Año de referencia 2009.

3. Los datos de Bélgica no se incluyen en la tabla, porque la educación secundaria superior es obligatoria.

4. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285133

Tabla A7.3a. Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2011)

En comparación con un hombre que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Ingresos no percibidos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos				Beneficios totales[1]	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones			
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (8) + (3)	(10)
OCDE	Alemania	- 5.200	- 71.300	**- 76.500**	576.000	- 189.800	- 97.700	0	**295.600**	**219.100**	10,6 %
	Australia[2]	- 27.400	- 52.200	**- 79.600**	483.700	- 172.400	0	0	**302.800**	**223.200**	10,4 %
	Austria	- 1.900	- 61.000	**- 62.900**	559.500	- 181.100	- 73.200	0	**306.500**	**243.600**	11,0 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[3]	- 17.400	- 36.800	**- 54.200**	395.000	- 121.300	- 6.400	0	**260.600**	**206.400**	12,2 %
	Chile	- 38.100	- 33.900	**- 71.900**	766.000	- 70.400	- 83.600	- 1.300	**587.100**	**515.100**	15,9 %
	Corea	- 20.300	- 33.700	**- 54.000**	154.200	- 2.800	- 12.400	0	**137.200**	**83.200**	6,2 %
	Dinamarca	- 4.300	- 52.400	**- 56.700**	421.500	- 214.700	0	- 10.800	**189.900**	**133.200**	8,9 %
	Eslovenia	- 4.100	- 33.600	**- 37.700**	593.000	- 155.900	- 131.100	0	**291.900**	**254.200**	17,4 %
	España	- 12.900	- 45.900	**- 58.800**	242.500	- 61.700	- 15.400	0	**161.500**	**102.700**	9,1 %
	Estados Unidos	- 55.000	- 46.200	**- 101.300**	861.000	- 261.800	- 48.600	0	**547.600**	**446.300**	15,7 %
	Estonia	- 4.900	- 20.100	**- 25.000**	220.400	- 45.000	- 6.200	0	**172.200**	**147.200**	20,3 %
	Finlandia	- 3.400	- 69.200	**- 72.600**	466.100	- 177.700	- 34.000	0	**252.800**	**180.200**	9,6 %
	Francia	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
	Grecia	m	- 26.800	**m**	234.100	- 35.900	- 37.900	0	**151.400**	**m**	m
	Hungría	- 9.100	- 22.200	**- 31.300**	620.900	- 156.300	- 108.700	0	**346.900**	**315.600**	25,4 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 11.300	- 31.800	**- 43.100**	371.300	- 82.900	- 44.600	0	**239.300**	**196.300**	13,2 %
	Italia[3]	- 15.800	- 40.200	**- 56.000**	487.500	- 184.400	- 48.600	0	**248.800**	**192.800**	9,5 %
	Japón	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo[3]	m	- 61.900	**m**	946.300	- 327.000	- 110.800	0	**496.700**	**m**	m
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	- 2.300	- 55.900	**- 58.200**	419.100	- 152.700	- 32.700	0	**234.700**	**176.500**	8,4 %
	Nueva Zelanda	- 14.000	- 54.400	**- 68.400**	240.500	- 73.500	0	0	**165.500**	**97.100**	7,1 %
	Países Bajos[3]	- 16.900	- 95.000	**- 111.900**	615.300	- 273.200	- 1.300	0	**336.400**	**224.500**	9,5 %
	Polonia[3]	- 6.100	- 18.000	**- 24.100**	495.800	- 43.900	- 88.400	0	**362.200**	**338.200**	29,2 %
	Portugal	- 8.600	- 24.500	**- 33.100**	522.100	- 177.300	- 57.400	0	**279.500**	**246.400**	18,7 %
	Reino Unido	- 25.900	- 40.700	**- 66.600**	538.400	- 121.000	- 58.100	- 1.800	**353.600**	**287.000**	15,7 %
	República Checa	- 3.300	- 27.100	**- 30.400**	488.800	- 98.300	- 53.800	0	**331.900**	**301.500**	23,5 %
	República Eslovaca	- 9.100	- 24.500	**- 33.600**	390.700	- 64.700	- 49.900	0	**280.900**	**247.300**	20,6 %
	Suecia	- 200	- 51.900	**- 51.900**	303.600	- 117.000	- 12.400	0	**169.600**	**117.700**	8,3 %
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media OCDE	- 13.200	- 43.500	**- 56.700**	477.400	- 137.000	- 46.700	- 500	**288.600**	**229.000**	14,0 %
	Media UE21	- 8.200	- 43.700	**- 51.800**	484.600	- 145.800	- 54.700	- 700	**279.400**	**222.000**	15,5 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han completado educación terciaria y aquellos que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Los beneficios totales son una suma ponderada de los beneficios de los ingresos brutos (4), el efecto del impuesto sobre la renta (5), el efecto de las cotizaciones sociales (6) y el efecto de las prestaciones (7), teniendo en cuenta la probabilidad de empleo y las prestaciones por desempleo, en su caso. Para más detalles, véase la sección *Metodología*.

2. Australia: Año de referencia 2009.

3. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285143

A7

Tabla A7.3b. Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2011)

En comparación con una mujer que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Ingresos no percibidos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos				Beneficios totales[1]	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones			
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (8) + (3)	(10)
OCDE	Alemania	- 5.200	- 72.500	**- 77.700**	326.000	- 83.300	- 68.000	0	**175.600**	**98.000**	6,4 %
	Australia[2]	- 27.400	- 53.500	**- 81.000**	321.200	- 112.300	0	0	**207.500**	**126.500**	8,5 %
	Austria	- 1.900	- 61.000	**- 62.900**	432.400	- 120.400	- 81.600	0	**227.500**	**164.600**	8,8 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[3]	- 17.400	- 38.200	**- 55.600**	328.800	- 73.600	- 25.100	0	**227.600**	**171.900**	13,5 %
	Chile	- 38.100	- 32.100	**- 70.200**	463.000	- 25.900	- 75.800	- 1.300	**356.300**	**286.100**	13,7 %
	Corea	- 20.300	- 35.000	**- 55.400**	131.600	- 900	- 10.600	0	**117.000**	**61.700**	5,5 %
	Dinamarca	- 4.300	- 54.400	**- 58.700**	236.600	- 98.300	0	- 13.000	**120.800**	**62.100**	6,9 %
	Eslovenia	- 4.100	- 32.800	**- 36.900**	463.800	- 110.500	- 102.500	0	**246.700**	**209.800**	16,1 %
	España	- 12.900	- 46.400	**- 59.300**	284.200	- 73.100	- 18.000	0	**190.600**	**131.200**	10,5 %
	Estados Unidos	- 55.000	- 49.200	**- 104.200**	566.600	- 139.100	- 32.000	0	**390.200**	**286.000**	12,2 %
	Estonia	- 4.900	- 21.000	**- 25.900**	133.200	- 27.200	- 3.700	0	**102.500**	**76.600**	13,8 %
	Finlandia	- 3.400	- 72.100	**- 75.400**	290.100	- 95.500	- 21.700	- 2.600	**169.800**	**94.300**	7,1 %
	Francia	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
	Grecia	m	- 21.900	**m**	235.300	- 16.700	- 38.100	0	**152.900**	**m**	m
	Hungría	- 9.100	- 22.200	**- 31.300**	323.200	- 93.800	- 56.600	0	**171.200**	**139.800**	16,2 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 11.300	- 31.600	**- 42.900**	225.300	- 31.700	- 25.800	0	**168.400**	**125.600**	11,0 %
	Italia[3]	- 15.800	- 38.900	**- 54.700**	316.800	- 102.900	- 30.100	0	**179.300**	**124.600**	9,5 %
	Japón	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo[3]	m	- 65.200	**m**	721.500	- 223.400	- 89.100	0	**407.200**	**m**	m
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	- 2.300	- 57.600	**- 59.900**	304.100	- 85.100	- 23.700	0	**196.300**	**136.400**	8,9 %
	Nueva Zelanda	- 14.000	- 55.100	**- 69.100**	206.300	- 44.100	0	- 3.300	**156.900**	**87.800**	8,1 %
	Países Bajos[3]	- 16.900	- 95.300	**- 112.200**	479.300	- 189.100	- 6.900	0	**281.600**	**169.400**	8,6 %
	Polonia[3]	- 6.100	- 17.000	**- 23.100**	316.400	- 28.000	- 56.400	0	**233.800**	**210.700**	24,0 %
	Portugal	- 8.600	- 22.500	**- 31.100**	413.600	- 119.700	- 45.500	0	**248.300**	**217.200**	20,5 %
	Reino Unido	- 25.900	- 43.100	**- 69.000**	422.200	- 93.000	- 50.700	- 80.300	**195.600**	**126.600**	8,7 %
	República Checa	- 3.300	- 26.600	**- 29.900**	282.400	- 56.800	- 31.100	- 3.700	**191.700**	**161.800**	16,3 %
	República Eslovaca	- 9.100	- 24.400	**- 33.500**	233.600	- 38.400	- 31.300	0	**168.700**	**135.200**	14,8 %
	Suecia	- 200	- 52.100	**- 52.100**	190.400	- 43.300	- 13.300	0	**132.900**	**80.800**	7,3 %
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media OCDE	- 13.200	- 43.900	**- 57.200**	332.600	- 81.800	- 36.100	- 4.000	**208.300**	**145.200**	11,5 %
	Media UE21	- 8.200	- 43.900	**- 52.100**	338.900	- 89.600	- 41.400	- 5.500	**199.800**	**137.700**	12,2 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han completado educación terciaria y aquellas que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Los beneficios totales son una suma ponderada de los beneficios de los ingresos brutos (4), el efecto del impuesto sobre la renta (5), el efecto de las cotizaciones sociales (6) y el efecto de las prestaciones (7), teniendo en cuenta la probabilidad de empleo y las prestaciones por desempleo, en su caso. Para más detalles, véase la sección *Metodología*.

2. Australia: Año de referencia 2009.

3. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285155

Tabla A7.4a. Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2011)

En comparación con un hombre que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Impuestos no percibidos sobre la renta	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos			Beneficios totales[1]	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones			
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)
OCDE	Alemania	- 87.500	- 13.400	**- 100.900**	189.800	97.700	0	**306.500**	**205.600**	8,7 %
	Australia[2]	- 31.400	- 5.800	**- 37.200**	172.400	0	0	**168.800**	**131.500**	11,6 %
	Austria	- 74.100	- 10.700	**- 84.800**	181.100	73.200	0	**260.100**	**175.300**	8,0 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[3]	- 44.900	- 3.600	**- 48.400**	121.300	6.400	0	**136.100**	**87.700**	8,0 %
	Chile	- 18.100	- 100	**- 18.200**	70.400	83.600	1.300	**149.200**	**131.000**	16,4 %
	Corea	- 13.100	- 14.900	**- 27.900**	2.800	12.400	0	**17.200**	**- 10.800**	0,5 %
	Dinamarca	- 98.400	- 20.000	**- 118.400**	214.700	0	10.800	**226.200**	**107.800**	5,5 %
	Eslovenia	- 34.900	- 9.900	**- 44.900**	155.900	131.100	0	**284.300**	**239.400**	14,0 %
	España	- 59.000	5.900	**- 53.100**	61.700	15.400	0	**100.700**	**47.600**	6,2 %
	Estados Unidos	- 55.900	- 6.700	**- 62.600**	261.800	48.600	0	**334.200**	**271.700**	14,5 %
	Estonia	- 26.600	- 3.000	**- 29.600**	45.000	6.200	0	**56.100**	**26.500**	7,5 %
	Finlandia	- 91.300	6.900	**- 84.400**	177.700	34.000	0	**217.300**	**133.000**	7,5 %
	Francia	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
	Grecia	m	- 6.400	**m**	35.900	37.900	0	**76.300**	**m**	m
	Hungría	- 29.600	1.400	**- 28.200**	156.300	108.700	0	**271.200**	**243.000**	24,1 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m		**m**	**m**	m
	Israel	- 19.900	100	**- 19.800**	82.900	44.600	0	**121.300**	**101.500**	11,6 %
	Italia[3]	- 35.900	- 8.300	**- 44.200**	184.400	48.600	0	**226.900**	**182.700**	9,4 %
	Japón	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo[3]	m	- 5.200	**m**	327.000	110.800	0	**408.000**	**m**	m
	México	m	m	**m**	m			**m**	**m**	m
	Noruega	- 75.300	- 11.400	**- 86.800**	152.700	32.700	0	**192.600**	**105.800**	5,5 %
	Nueva Zelanda	- 32.600	- 1.700	**- 34.300**	73.500	0	0	**74.300**	**40.000**	6,3 %
	Países Bajos[3]	- 73.000	- 5.100	**- 78.100**	273.200	1.300	0	**272.600**	**194.600**	m
	Polonia[3]	- 19.100	- 6.000	**- 25.000**	43.900	88.400	0	**143.100**	**118.100**	15,1 %
	Portugal	- 31.400	- 3.000	**- 34.300**	177.300	57.400	0	**211.800**	**177.500**	11,5 %
	Reino Unido	- 27.700	3.100	**- 24.700**	121.000	58.100	1.800	**191.800**	**167.100**	23,4 %
	República Checa	- 27.600	5.200	**- 22.300**	98.300	53.800	0	**156.600**	**134.200**	17,0 %
	República Eslovaca	- 28.100	5.300	**- 22.800**	64.700	49.900	0	**123.100**	**100.400**	14,6 %
	Suecia	- 97.200	- 9.000	**- 106.100**	117.000	12.400	0	**128.800**	**22.700**	3,1 %
	Suiza	- 91.300	- 18.500	**- 109.700**	125.200	36.200	0	**161.900**	**52.200**	4,0 %
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media OCDE	- 49.000	- 5.000	**- 53.900**	136.600	46.300	500	**185.800**	**127.400**	10,6 %
	Media UE21	- 52.600	- 4.000	**- 56.400**	145.800	54.700	700	**203.400**	**142.200**	11,7 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han completado educación terciaria y aquellos que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Los beneficios totales son una suma ponderada de los beneficios de los ingresos brutos (4), el efecto del impuesto sobre la renta (5), el efecto de las cotizaciones sociales (6) y el efecto de las prestaciones (7), teniendo en cuenta la probabilidad de empleo y las prestaciones por desempleo, en su caso. Para más detalles, véase la sección *Metodología*.

2. Australia: Año de referencia 2009.

3. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285166

A7

Tabla A7.4b. Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2011)

En comparación con una mujer que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Impuestos no percibidos sobre la renta	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos			Beneficios totales[1]	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones			
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (7) + (3)	(9)
OCDE	Alemania	- 87.500	- 13.600	**- 101.100**	83.300	68.000	0	**158.600**	**57.500**	4,5 %
	Australia[2]	- 31.400	- 6.000	**- 37.400**	112.300	0	0	**114.600**	**77.200**	9,7 %
	Austria	- 74.100	- 10.700	**- 84.800**	120.400	81.600	0	**197.100**	**112.400**	6,2 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[3]	- 44.900	- 3.700	**- 48.600**	73.600	25.100	0	**96.900**	**48.300**	6,7 %
	Chile	- 18.100	- 100	**- 18.200**	25.900	75.800	1.300	**101.600**	**83.400**	14,6 %
	Corea	- 13.100	- 15.500	**- 28.500**	900	10.600	0	**13.600**	**- 14.900**	-0,6 %
	Dinamarca	- 98.400	- 20.800	**- 119.200**	98.300	0	13.000	**112.800**	**- 6.400**	2,2 %
	Eslovenia	- 34.900	- 9.700	**- 44.700**	110.500	102.500	0	**221.900**	**177.200**	11,3 %
	España	- 59.000	6.000	**- 53.000**	73.100	18.000	0	**105.800**	**52.800**	6,8 %
	Estados Unidos	- 55.900	- 7.100	**- 63.000**	139.100	32.000	0	**178.300**	**115.300**	9,2 %
	Estonia	- 26.600	- 3.200	**- 29.800**	27.200	3.700	0	**31.300**	**1.600**	3,6 %
	Finlandia	- 91.300	7.200	**- 84.100**	95.500	21.700	2.600	**126.900**	**42.800**	4,6 %
	Francia	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
	Grecia	m	- 5.200	**m**	16.700	38.100	0	**65.900**	**m**	m
	Hungría	- 29.600	1.400	**- 28.200**	93.800	56.600	0	**162.500**	**134.300**	16,9 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	- 19.900	100	**- 19.800**	31.700	25.800	0	**54.400**	**34.600**	7,3 %
	Italia[3]	- 35.900	- 8.000	**- 43.900**	102.900	30.100	0	**129.600**	**85.700**	7,8 %
	Japón	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo[3]	m	- 5.500	**m**	223.400	89.100	0	**287.300**	**m**	m
	México	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega	- 75.300	- 11.800	**- 87.100**	85.100	23.700	0	**112.300**	**25.200**	3,4 %
	Nueva Zelanda	- 32.600	- 1.700	**- 34.300**	44.100	0	3.300	**51.100**	**16.800**	5,1 %
	Países Bajos[3]	- 73.000	- 5.100	**- 78.100**	189.100	6.900	0	**192.700**	**114.600**	m
	Polonia[3]	- 19.100	- 5.600	**- 24.700**	28.000	56.400	0	**101.400**	**76.600**	12,6 %
	Portugal	- 31.400	- 2.700	**- 34.100**	119.700	45.500	0	**158.900**	**124.800**	11,0 %
	Reino Unido	- 27.700	3.200	**- 24.500**	93.000	50.700	80.300	**225.300**	**200.800**	37,2 %
	República Checa	- 27.600	5.100	**- 22.400**	56.800	31.100	3.700	**104.100**	**81.700**	13,5 %
	República Eslovaca	- 28.100	5.300	**- 22.800**	38.400	31.300	0	**76.800**	**54.000**	10,5 %
	Suecia	- 97.200	- 9.000	**- 106.200**	43.300	13.300	0	**65.000**	**- 41.200**	0,3 %
	Suiza	- 91.300	- 18.300	**- 109.600**	73.300	28.900	0	**91.700**	**- 17.900**	1,5 %
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media OCDE	- 49.000	- 5.000	**- 53.900**	81.500	35.800	3.900	**123.600**	**65.500**	8,6 %
	Media UE21	- 52.600	- 3.900	**- 56.400**	89.600	41.400	5.500	**140.200**	**79.300**	9,9 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han completado educación terciaria y aquellas que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Los beneficios totales son una suma ponderada de los beneficios de los ingresos brutos (4), el efecto del impuesto sobre la renta (5), el efecto de las cotizaciones sociales (6) y el efecto de las prestaciones (7), teniendo en cuenta la probabilidad de empleo y las prestaciones por desempleo, en su caso. Para más detalles, véase la sección *Metodología*.

2. Australia: Año de referencia 2009.

3. Canadá, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia: Año de referencia 2010.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

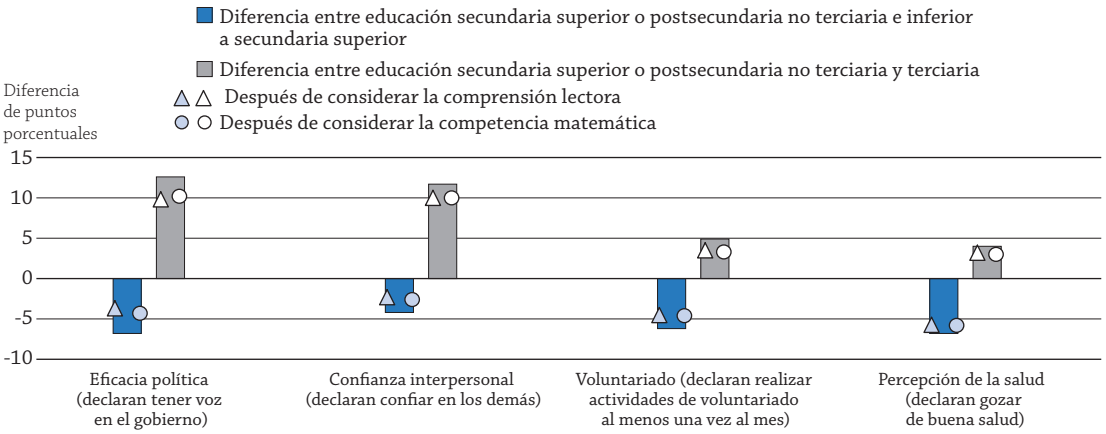
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285175

¿CÓMO SON LOS RESULTADOS SOCIALES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN?

- Como media en los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) (2012), los adultos con calificaciones más altas es más probable que informen de unos resultados sociales deseables, tales como gozar de una buena o excelente salud, participar en actividades de voluntariado, la confianza interpersonal y la eficacia política (es decir, tener voz en el gobierno).
- La proporción de adultos que declaran tener voz en el gobierno (eficacia política) aumenta con cada nivel de educación adicional y la diferencia existente al respecto entre los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y los graduados en educación terciaria es mayor que la que hay entre los que tienen un nivel inferior al de secundaria superior y los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.
- La proporción de adultos que declaran realizar actividades de voluntariado y disfrutar de una buena o excelente salud aumenta con cada nivel de educación adicional y la diferencia existente al respecto entre los que tienen un nivel inferior al de secundaria superior y los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria es mayor que la que hay entre los que tienen un nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria y los graduados en educación terciaria.

Gráfico A8.1. Resultados sociales relacionados con la educación (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, medias, educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en personas de 25 a 64 años como categoría de referencia



Cómo leer este gráfico

La diferencia de puntos porcentuales refleja el cambio relativo de los resultados sociales en comparación con la categoría de referencia. Por ejemplo: por término medio, el porcentaje de personas con educación terciaria que declaran tener voz en el gobierno es 13 puntos porcentuales mayor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Después de considerar la comprensión lectora o la competencia matemática, esa diferencia pasa a ser de 10 puntos porcentuales. Por otra parte, por término medio, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran tener voz en el gobierno es 7 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Después de considerar la comprensión lectora o la competencia matemática, esa diferencia pasa a ser de 4 puntos porcentuales.

Nota: Los cálculos se basan en una regresión lineal después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales.
Los resultados sociales están clasificados en orden descendente de las diferencias de puntos porcentuales entre la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y la terciaria.
Fuente: OCDE. Tablas A8.1, A8.2, A8.3a y A8.4, y Tablas A8.1 (L), A8.1 (N), A8.2 (L), A8.2 (N), A8.3a (L), A8.3a (N), A8.4 (L) y A8.4 (N) disponibles en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283755

Contexto

El reciente aumento de las enfermedades crónicas debilitantes, como las cardiopatías, la diabetes o la depresión, ha inducido a los gobiernos a concentrar sus esfuerzos en el fomento de los cambios en el estilo de vida y en la promoción de conductas saludables (OECD, 2013a). Está bien documentada

en numerosos países y a lo largo de muchos años la relación entre salud y educación. De hecho, las personas con un nivel de educación más alto presentan tasas de morbilidad más bajas y una mayor esperanza de vida (Cutler y Lleras-Muney, 2006).

La salud no es el único resultado social relacionado con la educación. También la confianza interpersonal, las actividades de voluntariado y la participación en la vida política mantienen una asociación positiva con la educación. Si no se confía en los demás y en el Estado de Derecho, todas las relaciones, sean empresariales, políticas o sociales, funcionan de forma menos efectiva. Cuando la gente siente que tiene algo que ofrecer, cuando tiene conciencia de los que están a su alrededor, es más apta para participar en el cambio social por medio del voluntariado. Asimismo, cuando entiende los problemas políticos que afronta su país y que pueden marcar una diferencia en la forma de dirigirlo, es más probable que se implique políticamente (OECD, 2013b).

Otros resultados

- Las diferencias que se observan entre adultos con distintos niveles de educación en cuanto a los porcentajes de quienes informan sobre resultados sociales positivos reflejan en parte diferencias de edad, sexo e ingresos. En la mayoría de los países, la consideración de estos factores reduce, aunque no elimina, las diferencias observadas en los resultados sociales entre personas con diferentes niveles de educación.
- La salud es el resultado en el que más influyen la edad, el sexo y los ingresos de los individuos, de forma que, si se toman en consideración estos factores, se reducen aproximadamente a la mitad las diferencias en la proporción de adultos que declaran gozar de buena salud o de una salud excelente entre los distintos niveles de educación. Por lo general, en el caso de las actividades de voluntariado, la confianza interpersonal y la eficacia política, las diferencias entre los distintos niveles de educación no están directamente relacionadas con estos factores.
- Tanto la comprensión lectora como la competencia matemática están relacionadas con unos resultados sociales positivos, aunque es el nivel de educación en sí el principal factor asociado a la existencia de diferencias al respecto.

Análisis

Este indicador anual de los resultados sociales relacionados con la educación (y con las competencias) incluye parámetros referidos a la percepción subjetiva de la salud, al voluntariado, a la confianza interpersonal y a la eficacia política, que se miden en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Estos cuatro parámetros de los resultados sociales se consideran indicadores clave del bienestar individual y nacional (OECD, 2013a).

Se observa una asociación positiva entre el nivel de educación y estos parámetros, incluso después de considerar el sexo, la edad, los ingresos mensuales y la comprensión lectora y competencia matemática. A pesar de las variaciones existentes en los patrones de los distintos países, los resultados globales demuestran que la comprensión lectora y la competencia matemática tienen relación con todos los resultados sociales medidos, mientras que el sexo, la edad y los ingresos mensuales solamente tienen relación con la percepción subjetiva de la salud.

Tal como muestra el Gráfico A8.1, la proporción de adultos que declaran tener voz en el gobierno es 13 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. La diferencia es de 12 puntos porcentuales cuando se valora la confianza en los demás. Se reduce a 5 puntos porcentuales cuando se considera la realización de actividades de voluntariado al menos una vez al mes y a 4 puntos porcentuales cuando se atiende a la percepción de una buena salud. En cambio, la diferencia es de 4 a 7 puntos porcentuales más baja entre los adultos que tienen un nivel inferior al de secundaria superior y los que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tablas A8.1, A8.2, A8.3a y A8.4).

Percepción subjetiva de la salud

Como media en los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, declaran gozar de «buena salud» el 79 % de los adultos que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En todos los países y entidades subnacionales participantes existe una relación positiva entre el nivel educativo alcanzado y la percepción subjetiva de la salud. Como media, la proporción de adultos que declaran gozar de buena salud es 15 puntos porcentuales más baja en los que tienen un nivel inferior al de secundaria superior que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Esa misma proporción es 9 puntos porcentuales mayor en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tabla A8.1).

Si se consideran el sexo, la edad y los ingresos mensuales, el nivel educativo alcanzado pierde parte de su incidencia sobre la percepción subjetiva de la salud. También la comprensión lectora y la competencia matemática suavizan esa incidencia. Puede entenderse, pues, que la educación desempeña un papel importante en la percepción subjetiva de la salud, pero que hay además otras variables que pueden moderar su incidencia (Tablas A8.1 [L] y A8.1 [N], disponibles en Internet).

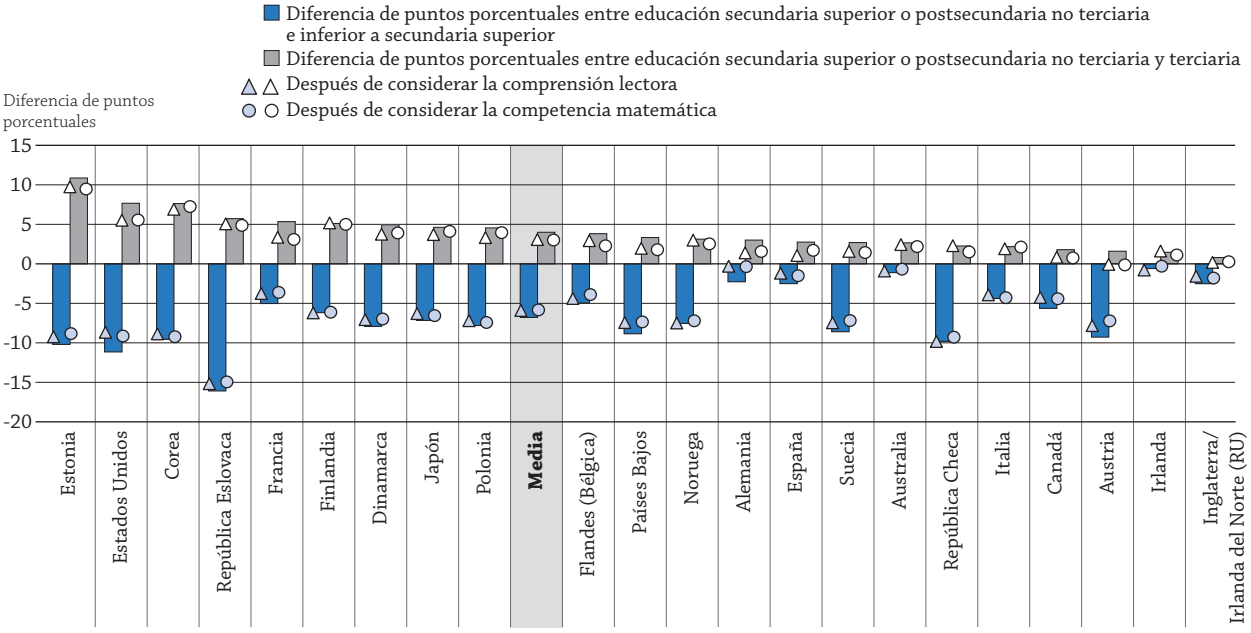
El Gráfico A8.2 muestra la diferencia en puntos porcentuales de la percepción subjetiva de la salud entre las personas con distintos niveles de educación, una vez considerados el sexo, la edad, los ingresos mensuales y la comprensión lectora y competencia matemática. Los resultados muestran que, una vez consideradas todas estas variables, el nivel educativo alcanzado continúa desempeñando un papel determinante en la percepción subjetiva de la salud. Como media, la diferencia es más marcada entre los graduados en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por un lado, y los que tienen un nivel inferior al de secundaria superior, por otro (-7 puntos porcentuales), que entre los graduados en secundaria superior o postsecundaria no terciaria y los que han completado la educación terciaria (4 puntos porcentuales). En Corea, Estados Unidos, Estonia, República Checa y República Eslovaca se observan grandes diferencias negativas, ya que la proporción de adultos que declaran gozar de buena salud es al menos 10 puntos porcentuales más baja en los que tienen un nivel inferior al de secundaria superior que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. A la inversa, únicamente en Estonia la proporción de adultos que declaran gozar de buena salud es al menos 10 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tabla A8.1, y Tablas A8.1 [L] y A8.1 [N], disponibles en Internet).

Voluntariado

Como media en los países y entidades subnacionales participantes, declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes el 18 % de los adultos que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En todos los países y entidades subnacionales participantes se observa una relación positiva entre el nivel educativo alcanzado y el voluntariado. Como media, la proporción de adultos que declaran realizar actividades de voluntariado una vez al mes es 5 puntos porcentuales más baja en los que tienen un nivel educativo inferior al de

Gráfico A8.2. Probabilidad de que se declare gozar de buena salud, por nivel educativo (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en personas de 25 a 64 años como categoría de referencia



Cómo leer este gráfico

La diferencia de puntos porcentuales refleja el cambio relativo de declarar gozar de buena salud en comparación con la categoría de referencia. En Estonia, por ejemplo, el porcentaje de personas con educación terciaria que declaran gozar de buena salud es 11 puntos porcentuales mayor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Asimismo, después de considerar la comprensión lectora, el porcentaje de personas con educación terciaria es 10 puntos porcentuales mayor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Nota: Los cálculos se basan en una regresión lineal después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales.
Los países están clasificados en orden descendente de las diferencias de puntos porcentuales entre la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y la terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla A8.1 y Tablas A8.1 (L) y A8.1 (N) disponibles en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283763

secundaria superior que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Esa misma proporción es 5 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tabla A8.2).

Cuando se compara a los adultos que han alcanzado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria con los que han completado la educación terciaria, los porcentajes no varían si se consideran también el sexo y la edad. En cambio, si se consideran la comprensión lectora y la competencia matemática, el incremento porcentual es ligeramente inferior, pasando de 5 a 3 puntos porcentuales (Tablas A8.2 [L] y A8.2 [N], disponibles en Internet).

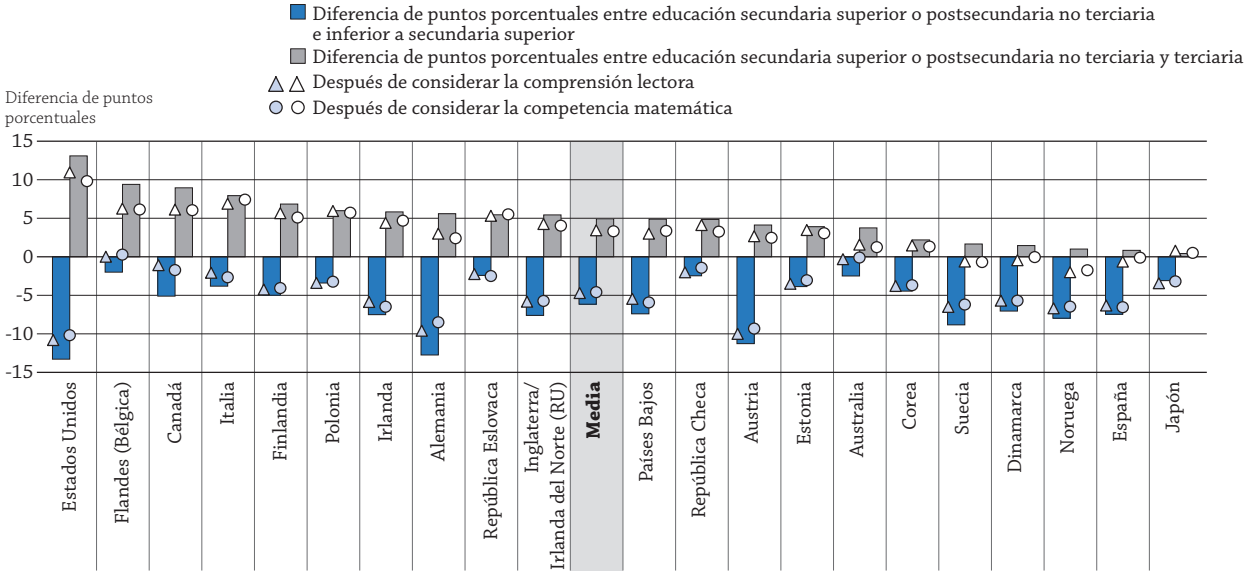
El Gráfico A8.3 muestra la diferencia en puntos porcentuales entre adultos con distintos niveles educativos que declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes, después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales. El Gráfico muestra asimismo la incidencia de la comprensión lectora y la competencia matemática. Los resultados revelan que, una vez consideradas todas estas variables, el nivel educativo alcanzado continúa desempeñando un papel determinante en los adultos que declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes. Como media, la diferencia es más elevada cuando se compara a los graduados en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por un lado, con los que tienen un nivel inferior al de secundaria superior (6 puntos porcentuales) que cuando se compara a los graduados en secundaria superior o postsecundaria no terciaria con los que han completado la educación terciaria (5 puntos porcentuales) (Tabla A8.2, y Tablas A8.2 [L] y A8.2 [N], disponibles en Internet).

En Alemania, Austria y Estados Unidos se observan importantes diferencias negativas, ya que la proporción de adultos que declaran realizar actividades de voluntariado es al menos 10 puntos porcentuales más baja en los que tienen

un nivel inferior al de secundaria superior que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Por el contrario, únicamente en Estados Unidos, la proporción de adultos que declaran realizar actividades de voluntariado es más de 10 puntos porcentuales más elevada en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tabla A8.2, y Tablas A8.2 [L] y A8.2 [N], disponibles en Internet).

Gráfico A8.3. Probabilidad de que se declare realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes, por nivel educativo alcanzado (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en personas de 25 a 64 años como categoría de referencia



Cómo leer este gráfico

La diferencia de puntos porcentuales refleja el cambio relativo de declarar que se realizan actividades de voluntariado al menos una vez al mes en comparación con la categoría de referencia. En Estados Unidos, por ejemplo, el porcentaje de personas con educación terciaria que declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes es 13 puntos porcentuales que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Asimismo, después de considerar la comprensión lectora, el porcentaje de personas con educación terciaria es 11 puntos porcentuales mayor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Nota: Los cálculos se basan en una regresión lineal después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales.
Los países están clasificados en orden descendente de las diferencias de puntos porcentuales entre la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y la terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla A8.2 y Tablas A8.2 (L) y A8.2 (N) disponibles en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283778

Confianza interpersonal

Como media en los países y entidades subnacionales participantes, declaran confiar en los demás el 18 % de los adultos que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En todos los países y entidades subnacionales participantes se observa una relación positiva entre el nivel educativo alcanzado y la confianza interpersonal. Como media, la proporción de adultos que declaran confiar en los demás es 4 puntos porcentuales más baja en los que tienen un nivel educativo inferior al de secundaria superior que en los graduados en secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y 12 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tabla A8.3a).

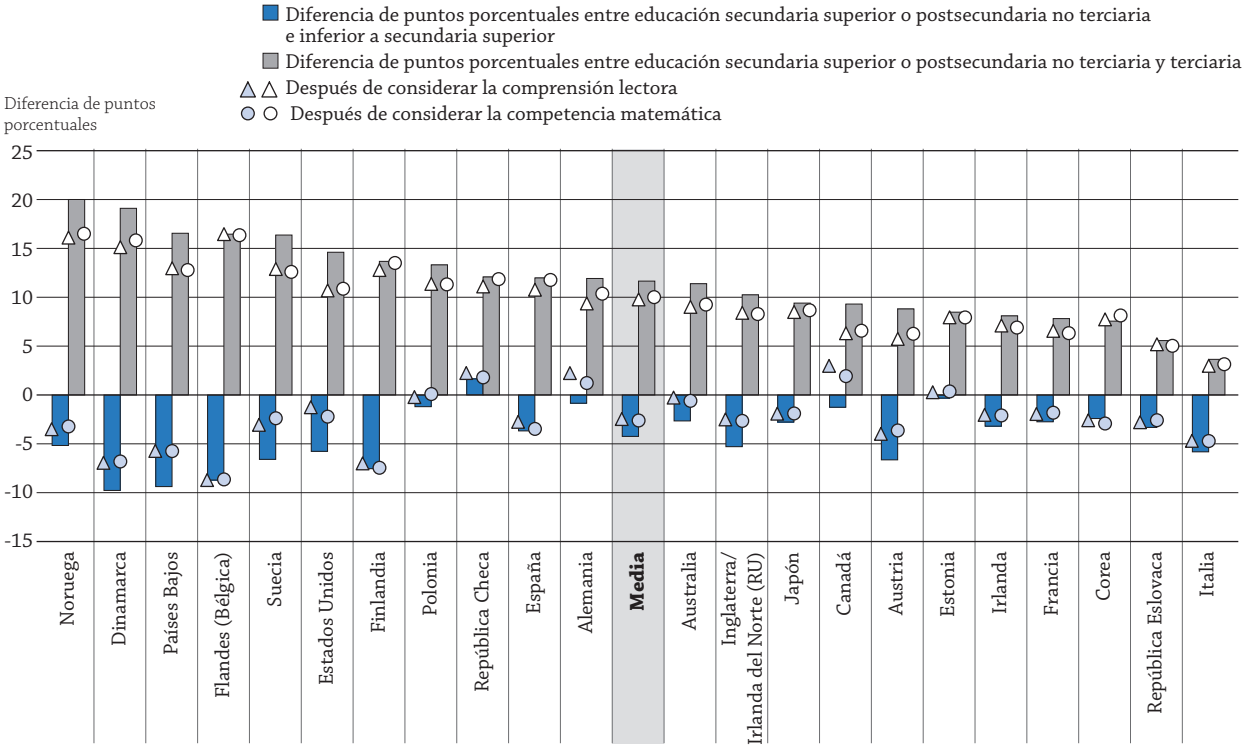
Si se consideran el sexo, la edad y los ingresos mensuales, no se produce ninguna variación en estas diferencias entre niveles educativos. En cambio, si se consideran la comprensión lectora y la competencia matemática, la diferencia entre niveles educativos disminuye ligeramente. La proporción de adultos que declaran confiar en los demás es 10 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tablas A8.3a [L] y A8.3a [N], disponibles en Internet).

El Gráfico A8.4 muestra las diferencias en la proporción de adultos que declaran confiar en los demás en relación con el nivel educativo respectivo, después de tener en cuenta el sexo, la edad y los ingresos mensuales. En Noruega (20 puntos porcentuales) y Dinamarca (19 puntos porcentuales) se observan diferencias particularmente importantes entre los adultos graduados en educación terciaria y los que han completado la secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En Dinamarca (-10 puntos porcentuales) y Países Bajos (-9 puntos porcentuales) se observan las mayores diferencias entre los adultos con un nivel educativo inferior al de secundaria superior y los graduados en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tabla A8.3a).

Si se consideran la comprensión lectora y la competencia matemática, la proporción de adultos que declaran confiar en los demás es, como media, 10 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Las diferencias más importantes se observan en Flandes (Bélgica) y Noruega (16 puntos porcentuales o más). Por el contrario, la proporción de adultos que declaran confiar en los demás es 3 puntos porcentuales más baja en los que tienen un nivel educativo inferior al de secundaria superior que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En Flandes (Bélgica) se observa una diferencia notable entre estos dos grupos (-9 puntos porcentuales) (Tablas A8.3a [L] y A8.3a [N], disponibles en Internet).

Gráfico A8.4. Probabilidad de que se declare confiar en los demás, por nivel educativo alcanzado (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en personas de 25 a 64 años como categoría de referencia



Cómo leer este gráfico

La diferencia de puntos porcentuales refleja el cambio relativo de declarar que se realizan actividades de voluntariado al menos una vez al mes en comparación con la categoría de referencia. En Estados Unidos, por ejemplo, el porcentaje de personas con educación terciaria que declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes es 13 puntos porcentuales que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Asimismo, después de considerar la comprensión lectora, el porcentaje de personas con educación terciaria es 11 puntos porcentuales mayor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Nota: Los cálculos se basan en una regresión lineal después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales.
Los países se clasifican en orden descendente de las diferencias de puntos porcentuales entre la educación secundaria superior o postsecundaria y la terciaria.
Fuente: OCDE. Tablas A8.3a, A8.3a (L) y A8.3a (N) disponibles en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283784

A8

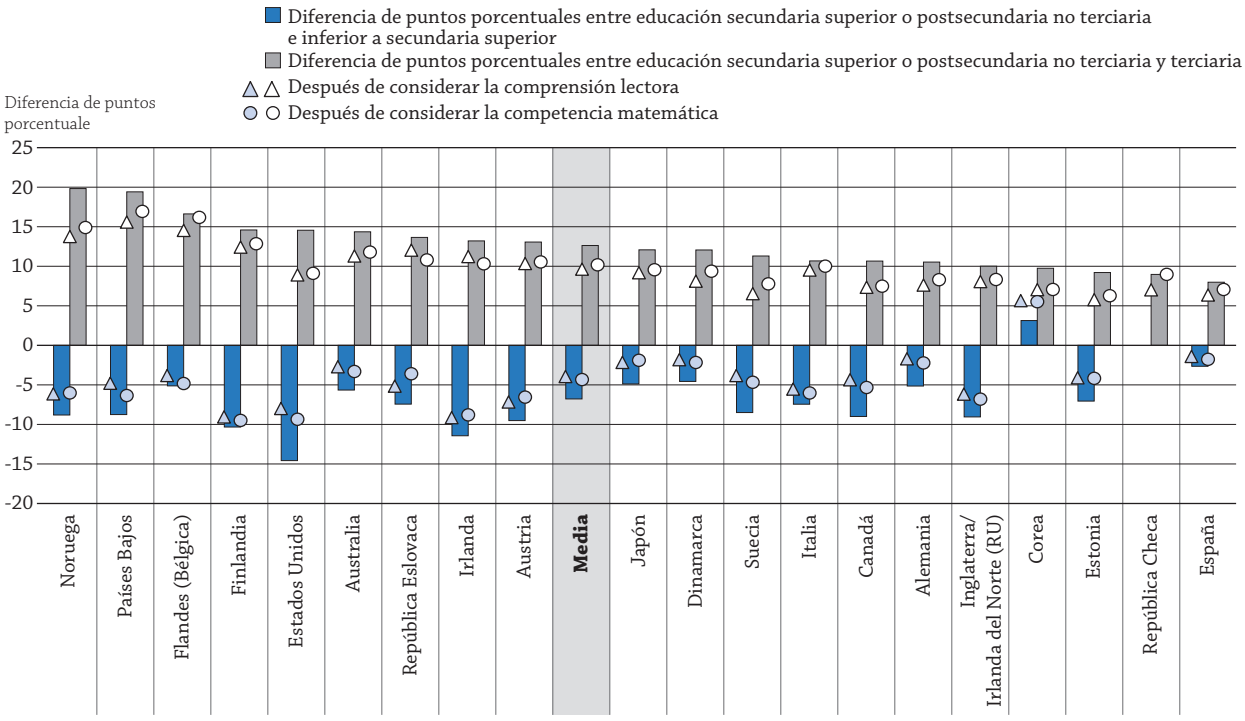
Eficacia política

Como media en los países y entidades subnacionales participantes, declaran tener voz en el gobierno el 30 % de los adultos que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En todos los países y entidades subnacionales participantes se observa una relación positiva entre el nivel educativo alcanzado y la eficacia política. Como media, la proporción de adultos que declaran tener voz en el gobierno es 7 puntos porcentuales más baja en los que tienen un nivel educativo inferior al de secundaria superior que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y 13 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria (Tabla A8.4).

Si se consideran el sexo, la edad y los ingresos mensuales, no se produce ninguna variación en estas diferencias entre niveles educativos. En cambio, si se consideran la comprensión lectora y la competencia matemática, la proporción de adultos que declaran tener voz en el gobierno es 4 puntos porcentuales más baja en los que tienen un nivel educativo inferior al de secundaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Esta proporción es 10 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tablas A8.4 [L] y A8.4 [N], disponibles en Internet).

Gráfico A8.5. Probabilidad de que se declare tener voz en el gobierno, por nivel educativo alcanzado (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en personas de 25 a 64 años como categoría de referencia



Cómo leer este gráfico

La diferencia de puntos porcentuales refleja el cambio relativo de declarar tener voz en el gobierno en comparación con la categoría de referencia. En Noruega, por ejemplo, el porcentaje de personas con educación terciaria que declaran tener voz en el gobierno es 20 puntos porcentuales mayor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Asimismo, después de considerar la comprensión lectora, el porcentaje de personas con educación terciaria es 14 puntos porcentuales mayor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Nota: Los cálculos se basan en una regresión lineal después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales. No se presentan las diferencias entre grupos que no son estadísticamente significativas al 95 %.

Los países están clasificados en orden descendente de las diferencias de puntos porcentuales entre la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y la terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A8.4 y Tablas A8.4 (L) y A8.4 (N) disponibles en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933291269

Tal como muestra el Gráfico A8.5, la proporción de adultos que declaran tener voz en el gobierno es 13 puntos porcentuales más alta en los graduados en educación terciaria que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. A pesar de que la comprensión lectora y la competencia matemática moderan el efecto del nivel educativo, este continúa desempeñando un papel determinante en este resultado social. En Noruega y Países Bajos se observan diferencias particularmente importantes en esta proporción entre los adultos graduados en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y los que han completado la educación terciaria. Por el contrario, en Estados Unidos la proporción de adultos que declaran tener voz en el gobierno es notablemente más baja en los que tienen un nivel educativo inferior al de secundaria superior que en los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tabla A8.4, y Tablas A8.4 [L] y A8.4 [N], disponibles en Internet).

Definiciones

Se consideran **adultos** las personas de 25 a 64 años.

Niveles de educación: Inferior al de educación secundaria superior corresponde a los niveles CINE 97 0, 1, 2 y 3C programas cortos; **secundaria superior o postsecundaria no terciaria** corresponde a los niveles CINE 97 3A, 3B, 3C programas largos y al nivel 4; y **terciaria** corresponde a los niveles CINE 97 5A, 5B y 6.

Comprensión lectora es la capacidad de comprender, evaluar y utilizar la información escrita para participar en la sociedad, alcanzar las metas propias y desarrollar los conocimientos y el potencial propios. La comprensión lectora abarca una serie de capacidades que comprenden desde la descodificación de palabras y frases escritas hasta la comprensión, interpretación y evaluación de textos complejos. En cambio, no implica la elaboración de textos (escritura). Se obtiene información sobre las competencias de los adultos con bajos niveles de rendimiento mediante la evaluación de los componentes de la lectura, entre los que se incluyen el vocabulario textual, la comprensión de las frases y la fluidez de los pasajes.

Competencia matemática es la capacidad de identificar, usar, interpretar y comunicar ideas e información matemáticas para participar y gestionar las necesidades matemáticas que surgen en determinadas situaciones a lo largo de la edad adulta. A tal efecto, la competencia matemática implica manejar una situación o resolver un problema en un contexto real, en respuesta a contenidos/información/ideas de temática matemática representados de múltiples maneras.

Declaran gozar de buena salud los adultos que declaran gozar de una salud excelente, muy buena o buena.

Declaran tener voz en el gobierno los adultos que se muestran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación siguiente: «Las personas como yo no tienen nada que decir sobre lo que hace el gobierno».

Declaran confiar en los demás los adultos que se muestran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que solo se puede confiar plenamente en un grupo reducido de personas.

Declaran realizar actividades de voluntariado los adultos que declaran realizar algún trabajo de voluntariado al menos una vez al mes.

Metodología

Todos los datos se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) (2012). PIAAC es el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE. Véase *Acerca de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos* al inicio de esta publicación y el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para más información.

Se han practicado regresiones ordinarias por mínimos cuadrados utilizando el nivel de educación, el sexo, la edad y los ingresos mensuales como variables independientes para determinar la incidencia de la educación sobre la percepción subjetiva de la salud, las actividades de voluntariado, la confianza interpersonal y la eficacia política. Las regresiones se han hecho de forma escalonada, incluyendo primero el nivel de educación, luego el sexo y la edad, y finalmente los ingresos mensuales. También se han realizado análisis independientes para controlar la comprensión lectora y la competencia matemática en cada uno de esos pasos.

Nota sobre los datos de Federación Rusa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra correspondiente a Federación Rusa no incluye a la población de la zona municipal de Moscú. Por tanto, los datos publicados no representan a toda la población residente de 16 a 65 años en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* la población que reside en el área municipal de Moscú. Se puede encontrar información más detallada sobre los datos de Federación Rusa así como de otros países en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Referencias

Cutler, D. M., A. Lleras-Muney (2006), *Education and Health: Evaluating Theories and Evidence*, NBER Working Paper No. 12352

OECD (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, copia previa a la publicación.

OECD (2013a), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en.

OECD (2013b), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

Tablas del Indicador A8

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285189

	Tabla A8.1	Probabilidad de que se declare gozar de buena salud, por nivel educativo alcanzado (2012)
WEB	Tabla A8.1 (L)	Probabilidad de que se declare gozar de buena salud, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la comprensión lectora (2012)
WEB	Tabla A8.1 (N)	Probabilidad de que se declare gozar de buena salud, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la competencia matemática (2012)
	Tabla A8.2	Probabilidad de que se declare realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes, por nivel educativo alcanzado (2012)
WEB	Tabla A8.2 (L)	Probabilidad de que se declare realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la comprensión lectora (2012)
WEB	Tabla A8.2 (N)	Probabilidad de que se declare realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la competencia matemática (2012)
	Tabla A8.3a	Probabilidad de que se declare confiar en los demás, por nivel educativo alcanzado (2012)
WEB	Tabla A8.3a (L)	Probabilidad de que se declare confiar en los demás, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la comprensión lectora (2012)
	Tabla A8.3a (N)	Probabilidad de que se declare confiar en los demás, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la competencia matemática (2012)
	Tabla A8.3b	Probabilidad de que se declare que los demás no se aprovechan de uno, por nivel educativo alcanzado (2012)
	Tabla A8.3b (L)	Probabilidad de que se declare que los demás no se aprovechan de uno, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la comprensión lectora (2012)
	Tabla A8.3b (N)	Probabilidad de que se declare que los demás no se aprovechan de uno, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la competencia matemática (2012)
	Tabla A8.4	Probabilidad de que se declare tener voz en el gobierno, por nivel educativo alcanzado (2012)
WEB	Tabla A8.4 (L)	Probabilidad de que se declare tener voz en el gobierno, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la comprensión lectora (2012)
WEB	Tabla A8.4 (N)	Probabilidad de que se declare tener voz en el gobierno, por nivel educativo alcanzado, después de considerar la competencia matemática (2012)

A8

Tabla A8.1. Probabilidad de que se declare gozar de buena salud, por nivel educativo alcanzado (2012)

Personas de 25 a 64 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria como categoría de referencia, diferencia en puntos porcentuales

Los porcentajes presentados en la primera columna no están relacionados con la regresión. Deberían utilizarse como referencia para entender mejor la diferencia en puntos porcentuales presentada en las otras columnas.
Cómo leer esta tabla: En Australia, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran gozar de buena salud es 8 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Después de considerar el sexo y la edad, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran gozar de buena salud es 6 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Y después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran gozar de buena salud es 1 punto porcentual menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

		Proporción de adultos que declaran gozar de buena salud entre los que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Diferencia entre educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria e inferior a secundaria superior						Diferencia entre educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y terciaria					
				No hay variable de control		Considerando el sexo y la edad		Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales		No hay variable de control		Considerando el sexo y la edad		Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales	
		%	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	86	(0,8)	-11	(0,03)	-11	(0,02)	-2	(0,03)	6	(0,01)	5	(0,01)	3	(0,01)
	Australia	84	(1,1)	-8	(0,02)	-6	(0,02)	-1	(0,02)	6	(0,01)	6	(0,01)	3	(0,01)
	Austria	83	(0,6)	-16	(0,02)	-13	(0,02)	-9	(0,02)	7	(0,01)	7	(0,01)	2	(0,01)
	Canadá	87	(0,6)	-13	(0,02)	-12	(0,02)	-6	(0,02)	5	(0,01)	5	(0,01)	2	(0,01)
	Corea	46	(1,3)	-20	(0,02)	-13	(0,02)	-10	(0,03)	11	(0,02)	9	(0,02)	8	(0,02)
	Dinamarca	81	(0,9)	-16	(0,02)	-15	(0,02)	-8	(0,02)	9	(0,01)	8	(0,01)	5	(0,01)
	España	80	(1,4)	-11	(0,02)	-7	(0,02)	-3	(0,02)	6	(0,02)	5	(0,02)	3	(0,02)
	Estados Unidos	80	(1,4)	-18	(0,03)	-18	(0,03)	-11	(0,04)	13	(0,01)	13	(0,01)	8	(0,01)
	Estonia	56	(0,9)	-14	(0,02)	-14	(0,02)	-10	(0,03)	16	(0,01)	15	(0,01)	11	(0,01)
	Finlandia	77	(1,0)	-15	(0,02)	-9	(0,02)	-6	(0,03)	12	(0,01)	11	(0,01)	5	(0,01)
	Francia	80	(0,8)	-12	(0,01)	-9	(0,01)	-5	(0,02)	10	(0,01)	8	(0,01)	5	(0,01)
	Irlanda	89	(0,8)	-11	(0,02)	-9	(0,02)	-1	(0,02)	5	(0,01)	4	(0,01)	1	(0,01)
	Italia	87	(1,1)	-15	(0,02)	-9	(0,01)	-4	(0,02)	3	(0,02)	2	(0,02)	2	(0,02)
	Japón	70	(1,3)	-10	(0,03)	-8	(0,03)	-7	(0,04)	8	(0,02)	6	(0,02)	5	(0,02)
	Noruega	81	(1,0)	-14	(0,02)	-12	(0,02)	-8	(0,02)	8	(0,01)	8	(0,01)	3	(0,01)
	Países Bajos	81	(1,0)	-12	(0,02)	-9	(0,02)	-9	(0,02)	7	(0,01)	7	(0,01)	3	(0,01)
	Polonia	76	(0,9)	-23	(0,02)	-18	(0,02)	-8	(0,04)	17	(0,01)	10	(0,01)	5	(0,01)
	República Checa	88	(0,9)	-20	(0,04)	-17	(0,03)	-10	(0,03)	9	(0,01)	6	(0,01)	2	(0,01)
	República Eslovaca	79	(0,7)	-25	(0,02)	-21	(0,02)	-16	(0,04)	12	(0,01)	9	(0,01)	6	(0,01)
	Suecia	84	(0,9)	-16	(0,02)	-15	(0,02)	-9	(0,03)	6	(0,01)	6	(0,01)	3	(0,01)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	84	(0,8)	-11	(0,02)	-9	(0,02)	-5	(0,02)	6	(0,01)	6	(0,01)	4	(0,01)
	Inglaterra (RU)	85	(1,0)	-13	(0,02)	-12	(0,02)	-2	(0,02)	4	(0,01)	4	(0,01)	1	(0,01)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	85	(1,0)	-13	(0,02)	-12	(0,02)	-3	(0,02)	4	(0,01)	4	(0,01)	1	(0,01)
	Irlanda del Norte (RU)	83	(1,4)	-15	(0,02)	-12	(0,02)	-5	(0,02)	7	(0,02)	7	(0,02)	2	(0,01)
	Media	79	(0,2)	-15	(0,00)	-12	(0,00)	-7	(0,01)	9	(0,00)	7	(0,00)	4	(0,00)
Países asociados	Federación Rusa*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Nota: Los cálculos de diferencias en puntos porcentuales se basan en regresiones lineales en las que la variable dependiente es declarar que se goza de buena salud y las variables independientes varían en función del modelo. En la primera regresión (columnas «Sin variable de control») solo se usa como variable independiente el nivel educativo alcanzado. En la segunda regresión (columnas «Considerando el sexo y la edad»), se añaden el sexo y la edad como variables independientes. En la tercera regresión (columnas «Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales»), se añaden el nivel educativo alcanzado, el sexo, la edad y los ingresos mensuales como variables independientes.

* Véase la nota sobre los datos de la Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285195

A8

Tabla A8.2. Probabilidad de que se declare realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes, por nivel educativo alcanzado (2012)

Personas de 25 a 64 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria como categoría de referencia, diferencia en puntos porcentuales

Los porcentajes presentados en la primera columna no están relacionados con la regresión. Deberían utilizarse como referencia para entender mejor la diferencia en puntos porcentuales presentada en las otras columnas.

Cómo leer esta tabla: En Australia, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes es 2 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Después de considerar el sexo y la edad, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes es 5 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Y después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes es 2 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

		Proporción de adultos que declaran realizar actividades de voluntariado al menos una vez al mes entre los que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Diferencia entre educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria e inferior a secundaria superior						Diferencia entre educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y terciaria					
				No hay variable de control		Considerando el sexo y la edad		Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales		No hay variable de control		Considerando el sexo y la edad		Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales	
		%	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	22	(1,0)	-11	(0,02)	-11	(0,02)	-13	(0,03)	6	(0,01)	6	(0,01)	6	(0,02)
	Australia	20	(1,1)	-2	(0,02)	-5	(0,02)	-2	(0,02)	4	(0,02)	3	(0,02)	4	(0,02)
	Austria	23	(0,8)	-8	(0,01)	-8	(0,01)	-11	(0,02)	6	(0,02)	6	(0,02)	4	(0,02)
	Canadá	20	(0,8)	-4	(0,01)	-4	(0,01)	-5	(0,02)	9	(0,01)	9	(0,01)	9	(0,01)
	Corea	12	(0,7)	-1	(0,01)	-5	(0,01)	-4	(0,02)	1	(0,01)	2	(0,01)	2	(0,01)
	Dinamarca	27	(1,2)	-8	(0,02)	-8	(0,02)	-7	(0,02)	0	(0,01)	2	(0,01)	1	(0,02)
	España	13	(1,2)	-6	(0,01)	-7	(0,01)	-7	(0,02)	2	(0,02)	2	(0,02)	1	(0,02)
	Estados Unidos	24	(1,2)	-12	(0,02)	-11	(0,02)	-13	(0,02)	15	(0,02)	15	(0,02)	13	(0,02)
	Estonia	9	(0,7)	-4	(0,01)	-4	(0,01)	-4	(0,01)	4	(0,01)	4	(0,01)	4	(0,01)
	Finlandia	19	(1,0)	-2	(0,02)	-3	(0,02)	-5	(0,02)	6	(0,01)	7	(0,01)	7	(0,02)
	Francia	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
	Irlanda	20	(0,9)	-5	(0,01)	-9	(0,01)	-8	(0,03)	4	(0,01)	6	(0,01)	6	(0,02)
	Italia	14	(1,0)	-4	(0,01)	-5	(0,01)	-4	(0,02)	7	(0,02)	7	(0,02)	8	(0,03)
	Japón	12	(0,9)	-3	(0,01)	-5	(0,01)	-3	(0,02)	0	(0,01)	2	(0,01)	0	(0,01)
	Noruega	32	(1,3)	-9	(0,02)	-9	(0,02)	-8	(0,02)	1	(0,02)	2	(0,02)	1	(0,02)
	Países Bajos	28	(1,1)	-3	(0,02)	-7	(0,02)	-7	(0,02)	4	(0,02)	4	(0,02)	5	(0,02)
	Polonia	6	(0,5)	-3	(0,01)	-3	(0,01)	-3	(0,02)	7	(0,01)	7	(0,01)	6	(0,01)
	República Checa	9	(1,0)	-4	(0,02)	-3	(0,02)	-2	(0,04)	3	(0,02)	3	(0,02)	5	(0,03)
	República Eslovaca	8	(0,5)	-3	(0,01)	-3	(0,01)	-2	(0,02)	5	(0,01)	5	(0,01)	5	(0,01)
	Suecia	21	(1,1)	-8	(0,02)	-9	(0,02)	-9	(0,02)	1	(0,02)	2	(0,02)	2	(0,02)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	18	(1,0)	-4	(0,02)	-5	(0,02)	-2	(0,02)	6	(0,01)	7	(0,01)	9	(0,01)
	Inglaterra (RU)	17	(1,1)	-6	(0,02)	-7	(0,02)	-8	(0,02)	6	(0,02)	7	(0,01)	5	(0,02)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	17	(1,1)	-6	(0,02)	-7	(0,02)	-8	(0,02)	6	(0,01)	7	(0,01)	5	(0,02)
	Irlanda del Norte (RU)	17	(1,5)	-8	(0,02)	-10	(0,02)	-12	(0,03)	9	(0,02)	10	(0,02)	8	(0,02)
	Media	18	(0,2)	-5	(0,00)	-6	(0,00)	-6	(0,00)	5	(0,00)	5	(0,00)	5	(0,00)
Países asociados	Federación Rusa*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Nota: Los cálculos de diferencias en puntos porcentuales se basan en regresiones lineales en las que la variable dependiente es declarar que se realizan actividades de voluntariado al menos una vez al mes y las variables independientes varían en función del modelo. En la primera regresión (columnas «Sin variable de control») solo se usa como variable independiente el nivel educativo. En la segunda regresión (columnas «Considerando el sexo y la edad»), se añaden el sexo y la edad como variables independientes. En la tercera regresión (columnas «Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales»), se añaden el nivel educativo alcanzado, el sexo, la edad y los ingresos mensuales como variables independientes.

* Véase la nota sobre los datos de la Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285202

A8

Tabla A8.3a. Probabilidad de que se declare confiar en los demás, por nivel educativo alcanzado (2012)

Personas de 25 a 64 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria como categoría de referencia, diferencia en puntos porcentuales

Los porcentajes presentados en la primera columna no están relacionados con la regresión. Deberían utilizarse como referencia para entender mejor la diferencia en puntos porcentuales presentada en las otras columnas.
Cómo leer esta tabla: En Australia, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran confiar en los demás es 4 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Después de considerar el sexo y la edad, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran confiar en los demás es 5 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Y después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran confiar en los demás es 3 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

		Proporción de adultos que declaran confiar en los demás entre los que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Diferencia entre educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria e inferior a secundaria superior						Diferencia entre educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y terciaria					
				No hay variable de control		Considerando el sexo y la edad		Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales		No hay variable de control		Considerando el sexo y la edad		Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales	
		%	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.	pp	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	10	(0,7)	-2	(0,02)	-2	(0,02)	-1	(0,03)	12	(0,01)	12	(0,01)	12	(0,01)
	Australia	19	(1,1)	-4	(0,01)	-5	(0,01)	-3	(0,02)	13	(0,01)	13	(0,01)	11	(0,02)
	Austria	21	(0,9)	-7	(0,02)	-7	(0,02)	-7	(0,02)	10	(0,02)	10	(0,02)	9	(0,02)
	Canadá	21	(0,7)	-4	(0,01)	-4	(0,01)	-1	(0,02)	9	(0,01)	9	(0,01)	9	(0,01)
	Corea	10	(0,6)	-1	(0,01)	-1	(0,01)	-2	(0,01)	7	(0,01)	7	(0,01)	8	(0,01)
	Dinamarca	42	(1,3)	-10	(0,02)	-12	(0,02)	-10	(0,03)	21	(0,02)	20	(0,02)	19	(0,02)
	España	19	(1,5)	-4	(0,02)	-4	(0,02)	-4	(0,02)	12	(0,02)	12	(0,02)	12	(0,03)
	Estados Unidos	18	(1,1)	-6	(0,02)	-6	(0,02)	-6	(0,03)	13	(0,02)	13	(0,02)	15	(0,02)
	Estonia	7	(0,5)	1	(0,01)	1	(0,01)	0	(0,02)	8	(0,01)	7	(0,01)	8	(0,01)
	Finlandia	27	(1,0)	-8	(0,02)	-7	(0,02)	-8	(0,03)	17	(0,02)	17	(0,02)	14	(0,02)
	Francia	9	(0,6)	-2	(0,01)	-2	(0,01)	-3	(0,01)	7	(0,01)	8	(0,01)	8	(0,01)
	Irlanda	14	(0,9)	-3	(0,01)	-4	(0,01)	-3	(0,02)	8	(0,01)	9	(0,01)	8	(0,02)
	Italia	11	(1,1)	-5	(0,01)	-6	(0,01)	-6	(0,02)	4	(0,02)	4	(0,02)	4	(0,02)
	Japón	14	(0,9)	-3	(0,02)	-4	(0,02)	-3	(0,02)	8	(0,01)	9	(0,01)	9	(0,01)
	Noruega	29	(1,1)	-5	(0,02)	-6	(0,02)	-5	(0,02)	20	(0,02)	21	(0,02)	20	(0,02)
	Países Bajos	30	(1,0)	-10	(0,02)	-12	(0,02)	-9	(0,02)	15	(0,02)	15	(0,02)	17	(0,02)
	Polonia	11	(0,8)	-3	(0,01)	-3	(0,01)	-1	(0,03)	13	(0,02)	13	(0,02)	13	(0,02)
	República Checa	5	(0,6)	-1	(0,01)	-1	(0,01)	2	(0,02)	10	(0,02)	10	(0,02)	12	(0,03)
	República Eslovaca	8	(0,5)	-2	(0,01)	-2	(0,01)	-3	(0,02)	6	(0,01)	6	(0,01)	6	(0,02)
	Suecia	31	(1,2)	-7	(0,02)	-8	(0,02)	-7	(0,03)	18	(0,02)	18	(0,02)	16	(0,02)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	13	(0,8)	-4	(0,01)	-5	(0,01)	-9	(0,02)	15	(0,01)	16	(0,01)	16	(0,02)
	Inglaterra (RU)	16	(1,1)	-6	(0,01)	-7	(0,01)	-5	(0,02)	11	(0,01)	11	(0,01)	10	(0,02)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	16	(1,0)	-6	(0,01)	-7	(0,01)	-5	(0,02)	11	(0,01)	11	(0,01)	10	(0,02)
	Irlanda del Norte (RU)	17	(1,4)	-8	(0,02)	-9	(0,02)	-10	(0,03)	6	(0,02)	6	(0,02)	4	(0,03)
	Media	18	(0,2)	-4	(0,00)	-5	(0,00)	-4	(0,00)	12	(0,00)	12	(0,00)	12	(0,00)
Países asociados	Federación Rusa*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Nota: Los cálculos de diferencias en puntos porcentuales se basan en regresiones lineales en las que la variable dependiente es declarar que se confía en los demás y las variables independientes varían en función del modelo. En la primera regresión (columnas «Sin variable de control») solo se usa como variable independiente el nivel educativo alcanzado. En la segunda regresión (columnas «Considerando el sexo y la edad»), se añaden el sexo y la edad como variables independientes. En la tercera regresión (columnas «Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales»), se añaden el nivel educativo alcanzado, el sexo, la edad y los ingresos mensuales como variables independientes

* Véase la nota sobre los datos de la Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285214

A8

Tabla A8.4. Probabilidad de que se declare tener voz en el gobierno, por nivel educativo alcanzado (2012)

Personas de 25 a 64 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria como categoría de referencia, diferencia en puntos porcentuales

Los porcentajes presentados en la primera columna no están relacionados con la regresión. Deberían utilizarse como referencia para entender mejor la diferencia en puntos porcentuales presentada en las otras columnas.
Cómo leer esta tabla: En Australia, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran tener voz en el gobierno es 6 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Después de considerar el sexo y la edad, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran tener voz en el gobierno es 8 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Y después de considerar el sexo, la edad y los ingresos mensuales, el porcentaje de personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior que declaran tener voz en el gobierno es 6 puntos porcentuales menor que el de las que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

		Proporción de adultos que declaran tener voz en el gobierno entre los que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Diferencia entre educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria e inferior a secundaria superior						Diferencia entre educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y terciaria					
				No hay variable de control		Considerando el sexo y la edad		Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales		No hay variable de control		Considerando el sexo y la edad		Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales	
		%	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.	PP	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	21	(0,8)	-7	(0,02)	-7	(0,02)	-5	(0,03)	12	(0,02)	12	(0,02)	11	(0,02)
	Australia	30	(1,1)	-6	(0,02)	-8	(0,02)	-6	(0,02)	15	(0,02)	15	(0,02)	14	(0,02)
	Austria	30	(1,0)	-12	(0,02)	-12	(0,02)	-10	(0,03)	13	(0,02)	13	(0,02)	13	(0,02)
	Canadá	31	(0,9)	-9	(0,02)	-9	(0,02)	-9	(0,02)	10	(0,01)	10	(0,01)	11	(0,01)
	Corea	30	(1,2)	-2	(0,02)	1	(0,02)	3	(0,03)	12	(0,02)	10	(0,02)	10	(0,02)
	Dinamarca	47	(1,2)	-6	(0,02)	-7	(0,02)	-5	(0,02)	12	(0,01)	11	(0,01)	12	(0,02)
	España	23	(1,4)	-4	(0,02)	-4	(0,02)	-3	(0,02)	7	(0,02)	8	(0,02)	8	(0,02)
	Estados Unidos	41	(1,2)	-12	(0,03)	-12	(0,03)	-15	(0,04)	13	(0,02)	13	(0,02)	15	(0,02)
	Estonia	21	(0,8)	-5	(0,02)	-5	(0,02)	-7	(0,02)	10	(0,01)	10	(0,01)	9	(0,02)
	Finlandia	42	(1,2)	-12	(0,03)	-12	(0,03)	-10	(0,03)	16	(0,02)	16	(0,02)	15	(0,02)
	Francia	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
	Irlanda	26	(1,2)	-8	(0,02)	-9	(0,02)	-11	(0,03)	13	(0,02)	13	(0,02)	13	(0,02)
	Italia	19	(1,1)	-7	(0,02)	-7	(0,02)	-7	(0,02)	10	(0,02)	10	(0,02)	11	(0,03)
	Japón	22	(1,0)	-4	(0,02)	-5	(0,02)	-5	(0,03)	12	(0,01)	12	(0,01)	12	(0,02)
	Noruega	44	(1,6)	-12	(0,02)	-12	(0,02)	-9	(0,03)	21	(0,02)	20	(0,02)	20	(0,02)
	Países Bajos	36	(1,3)	-8	(0,02)	-8	(0,02)	-9	(0,02)	19	(0,02)	19	(0,02)	19	(0,02)
	Polonia	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
	República Checa	20	(1,2)	-1	(0,03)	1	(0,03)	1	(0,05)	8	(0,02)	8	(0,03)	9	(0,03)
	República Eslovaca	20	(0,8)	-9	(0,01)	-8	(0,01)	-7	(0,03)	15	(0,02)	14	(0,02)	14	(0,03)
	Suecia	43	(1,2)	-10	(0,03)	-9	(0,03)	-8	(0,03)	12	(0,02)	11	(0,02)	11	(0,02)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	27	(1,0)	-4	(0,02)	-5	(0,02)	-5	(0,03)	17	(0,02)	17	(0,02)	17	(0,02)
	Inglaterra (RU)	29	(1,4)	-7	(0,02)	-8	(0,02)	-9	(0,03)	13	(0,02)	14	(0,02)	10	(0,02)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	29	(1,3)	-7	(0,02)	-8	(0,02)	-9	(0,03)	13	(0,02)	14	(0,02)	10	(0,02)
	Irlanda del Norte (RU)	21	(1,5)	-6	(0,02)	-8	(0,02)	-11	(0,03)	15	(0,02)	15	(0,02)	13	(0,03)
	Media	30	(0,3)	-7	(0,00)	-7	(0,00)	-7	(0,01)	13	(0,00)	13	(0,00)	13	(0,00)
Países asociados	Federación Rusa*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Nota: Los cálculos de diferencias en puntos porcentuales se basan en regresiones lineales en las que la variable dependiente es declarar que se tiene voz en el gobierno y las variables independientes varían en función del modelo. En la primera regresión (columnas «Sin variable de control») solo se usa como variable independiente el nivel educativo alcanzado. En la segunda regresión (columnas «Considerando el sexo y la edad»), se añaden el sexo y la edad como variables independientes. En la tercera regresión (columnas «Considerando el sexo, la edad y los ingresos mensuales»), se añaden el nivel educativo alcanzado, el sexo, la edad y los ingresos mensuales como variables independientes.

* Véase la nota sobre los datos de la Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

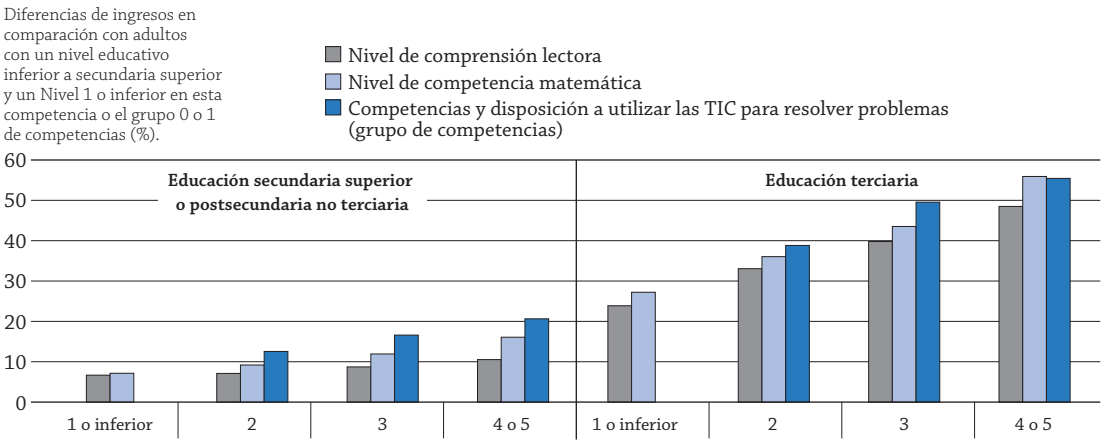
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285229

¿CUÁL ES EL IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS EN EL EMPLEO Y EN LOS INGRESOS?

- Como media en los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) (2012), las tasas de empleo y los ingresos crecen a medida que aumentan el nivel educativo de las personas y, en menor medida, su nivel de competencias.
- Los ingresos más elevados corresponden a los graduados en educación terciaria con un nivel de competencias elevado.
- En los adultos con educación terciaria y secundaria superior o postsecundaria no terciaria, las competencias en el uso de TIC para resolver problemas se asocian a unos ingresos superiores a los que perciben los adultos con un nivel equivalente de competencia matemática, que a su vez obtienen unos ingresos superiores a los que perciben los que tienen un nivel equivalente de comprensión lectora.

Gráfico A9.1. Diferencia en ingresos por hora, según nivel educativo y nivel de competencias (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 64 años, media en los países de la OCDE; la categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencias o el grupo 0 o 1 de competencias



Cómo leer este gráfico

Por término medio, los adultos con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora ganan un 48 % más que los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora.

Los porcentajes representan los resultados de ingresos con respecto a la categoría de referencia (nivel educativo inferior a secundaria superior y Nivel 1 o inferior en esta competencia o grupo 0 o 1 de competencias).

Notas: La comprensión lectora y la competencia matemática se basan en niveles de competencias, mientras que las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas se basa en grupos de competencias que siguen un enfoque diferente. En el caso de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, «4 o 5» debe interpretarse como grupo 4. Cuando las observaciones no son suficientes para dar estimaciones fiables, los valores no se presentan.

Fuente: OCDE. Tablas A9.2 (L), A9.2 (N) y A9.2 (P). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283798

Contexto

Por lo general, las competencias básicas de comprensión lectora, competencia matemática y resolución de problemas se adquieren en la educación formal (Green y Riddell, 2012). Sin embargo, adultos con el mismo nivel educativo pueden tener diferentes niveles de comprensión lectora y de competencia matemática, así como de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas. En la medida en que la productividad de los trabajadores está relacionada con los conocimientos y las competencias que poseen, y que los salarios reflejan esa productivi-

dad, aunque de forma imperfecta, las personas con un nivel de competencias más elevado obtienen unos ingresos superiores en el mercado laboral y, por tanto, tienen más probabilidades de participar en él. Así pues, la mejora de la comprensión lectora y de la competencia matemática en los centros escolares y en los programas para adultos con bajos niveles de competencias y poco familiarizados con el uso de las TIC podría aportar importantes beneficios económicos y sociales para las personas y el conjunto de la sociedad (OECD, 2013).

Otros resultados

- Los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática obtienen unos ingresos por hora al menos un 7 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática, mientras que los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática obtienen unos ingresos por hora al menos un 16 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática. Un alto nivel de competencias combinado con un título de educación terciaria permite obtener ingresos incluso superiores. Los adultos con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática obtienen unos ingresos un 56 % superiores a los que perciben los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática: una diferencia, por tanto, de 40 puntos porcentuales.
- Las probabilidades (en inglés, *odds*) de tener empleo no aumentan necesariamente al aumentar el nivel de comprensión lectora. Por ejemplo, en Polonia, la razón de probabilidades (en inglés, *odds ratio*) de que tenga empleo un adulto con educación terciaria y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora es la máxima (11,7), mientras que la de un adulto con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora es de 9,0.
- En República Eslovaca, los mayores ingresos los obtienen las personas con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática. Sus ingresos por hora son un 108 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática: una diferencia muy superior a la media (56 %).

A9

Análisis

Este indicador profundiza en los análisis tratados en los Indicadores A5 y A6, que muestran que las tasas de empleo y los ingresos crecen a medida que aumenta el nivel educativo. Más concretamente, evalúa el impacto relativo sobre las tasas de empleo y los ingresos por hora de unos niveles educativos más elevados y unos niveles más altos en comprensión lectora, competencia matemática y uso de las TIC para resolver problemas. Los resultados se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE (PIAAC) (2012).

Los resultados demuestran que las tasas de empleo y los ingresos crecen a medida que aumenta el nivel educativo y, en menor medida, el nivel de competencias. Esto significa que el mercado laboral recompensa más el nivel educativo que las competencias evaluadas por la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

Impacto de la educación y del nivel de competencias sobre el empleo

Impacto de la educación y del nivel de comprensión lectora sobre el empleo

Un nivel educativo más elevado y un nivel de competencias superior repercuten de forma positiva en el empleo. Como media en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos en 2012, tienen empleo el 48 % de los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora (grupo de referencia). Los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora tienen más probabilidades de tener empleo que las personas del grupo de referencia (razón de probabilidades de 2,4: véase el Cuadro A9.1 para consultar cómo se interpretan las razones de probabilidades). La probabilidad de tener empleo aumenta en los adultos con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora (razón de probabilidades de 4,2) (Tabla A9.1 [L]).

Los beneficios asociados a un nivel superior de comprensión lectora dentro de cada nivel educativo parecen ser más limitados. En las personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior, existe una pequeña diferencia entre las que tienen un Nivel 2 o un Nivel 3 de comprensión lectora (razón de probabilidades de 1,3 y 1,2, respectivamente). En los graduados en secundaria superior o postsecundaria no terciaria, la razón de probabilidades se mantiene sin cambios (2,0), con independencia de que el adulto tenga un Nivel 1 o inferior, un Nivel 2 o un Nivel 3 de comprensión lectora. En cambio, si tiene un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora, la razón de probabilidades pasa a ser de 2,4. En los adultos con educación terciaria, la razón de probabilidades de tener empleo crece a medida que aumenta el nivel de comprensión lectora: razón de 2,9 con el Nivel 1 o inferior, 3,7 con los Niveles 2 y 3, y 4,2 con los Niveles 4 o 5 (Tabla A9.1 [L]).

En todos los países y entidades subnacionales participantes, la razón de probabilidades de tener empleo crece en el caso de los graduados en educación terciaria, con independencia de su nivel de comprensión lectora. Los datos muestran asimismo que las probabilidades de tener empleo no crecen necesariamente con el aumento de la comprensión lectora. Por ejemplo, en Polonia, la razón de probabilidades de que tenga empleo un adulto con educación terciaria y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora es la máxima (11,7), mientras que la de un adulto con un nivel educativo similar, pero con un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora es de 9,0. En República Eslovaca, la razón de probabilidades de que tenga empleo un adulto con educación terciaria y un Nivel 2 o 3 de comprensión lectora es superior a 5,0, mientras que la de un adulto con un nivel educativo similar y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora es de 3,4, lo que demuestra también que una mejor comprensión lectora no está necesariamente asociada a una mayor tasa de empleo (Tabla A9.1 [L]).

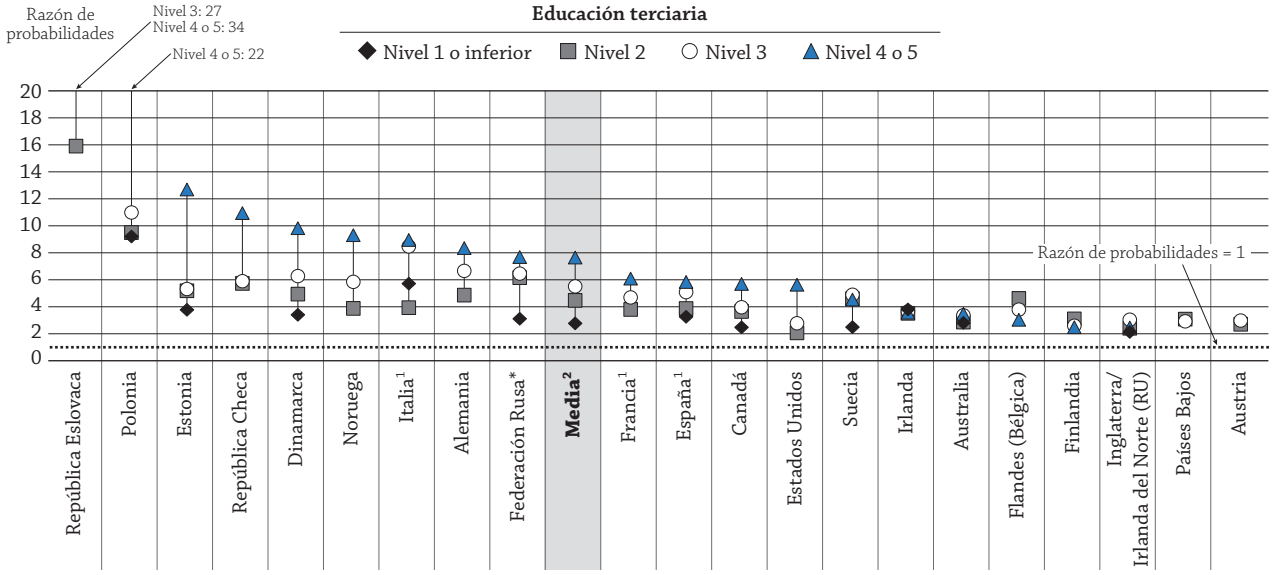
Impacto de la educación y del nivel de competencia matemática sobre el empleo

En comparación con la comprensión lectora, la competencia matemática tiene un impacto más significativo sobre las tasas de empleo. Como media en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes, tienen empleo el 47 % de las personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática (grupo de referencia). Entre las personas con un nivel educativo inferior a secundaria superior, al pasar la competencia matemática del Nivel 1 o inferior al Nivel 2 aumenta la probabilidad de tener empleo (razón de probabilidades de 1,5). Cuando la competencia matemática pasa del Nivel 1 o inferior al Nivel 3, las probabilidades de tener empleo aumentan hasta 1,8 (Tabla A9.1 [N]).

La razón de probabilidades de que tenga empleo un adulto con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática es de 1,9. Si esa persona mejorase su competencia matemática hasta el Nivel 2, la razón de probabilidades sería de 2,5; si aumentase hasta el Nivel 3 sería de 3,0, y hasta el Nivel 4 o 5 la probabilidad sería de 3,8.

Gráfico A9.2. Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 64 años; la categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática



Cómo leer este gráfico

En República Eslovaca, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática tiene una probabilidad 33,8 veces mayor (en términos de razón de probabilidades) de tener empleo que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática.

La «razón de probabilidades» refleja la probabilidad relativa de tener empleo. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática, y su razón de probabilidades se hace igual a 1 (línea gruesa).

Notas: La razón de probabilidades se basa en una regresión logística, después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la comprensión lectora, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Las diferencias entre los grupos no se muestran cuando no son estadísticamente significativas al 95 %.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España de la media para la regresión, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la razón de probabilidades de que tengan empleo las personas con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática.

Fuente: OCDE. Tabla A9.1 (N). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283802

Análogamente, la mejora de la competencia matemática de los adultos con educación terciaria aumenta las probabilidades de tener empleo: la razón de probabilidades es de 2,8 con el Nivel 1 o inferior; de 4,5 con el Nivel 2; de 5,5 con el Nivel 3; y de 7,6 con el Nivel 4 o 5 (Tabla A9.1 [N]).

El Gráfico A9.2 muestra las probabilidades de tener empleo de los adultos con educación terciaria y distintos niveles de competencia matemática, frente a las probabilidades de los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática. Al igual que sucedía en el caso de la comprensión lectora, los adultos con educación terciaria tienen más probabilidades de tener empleo, independientemente de su nivel de competencia matemática. Los resultados demuestran que la competencia matemática tiene una mayor incidencia sobre el empleo que la comprensión lectora. Por ejemplo, en Polonia, la razón de probabilidades de que tenga empleo un adulto con un Nivel 3 de competencia matemática es de 11,0, pero se eleva hasta 22,4 en el caso de un adulto con un nivel educativo similar y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática, lo que supone la mayor diferencia observada en los países y entidades subregionales participantes. Como media, la razón de probabilidades de que tenga empleo una persona con un Nivel 4 o 5 de competencia matemática (7,6) es superior a la de un adulto con un nivel educativo similar y un Nivel 4 0 5 de comprensión lectora (4,2) (Tablas A9.1 [L] y A9.1 [N]).

Impacto de la educación y de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas sobre el empleo

Como media, tienen empleo el 38 % de los adultos con competencias en TIC y en resolución de problemas de los Grupos 0 o 1 (véase la sección *Definiciones* para obtener una descripción de los grupos de competencias) y un nivel educativo inferior a secundaria superior (grupo de referencia). Los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y altos niveles de competencias en TIC y en resolución de problemas tienen más probabilidades de tener empleo que las personas del grupo de referencia (razón de probabilidades de 2,8). La probabilidad de tener empleo aumenta en las personas con educación terciaria y altas competencias en TIC y en resolución de problemas (razón de probabilidades de 5,1) (Tabla A9.1 [P]).

Como sucede con la comprensión lectora y la competencia matemática, los adultos con educación terciaria tienen más probabilidades de tener empleo, independientemente de sus competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La razón de probabilidades de que tenga empleo un adulto con educación terciaria y elevadas competencias en TIC y en resolución de problemas alcanza los valores más elevados en Noruega y Polonia (9,8 y 11,7, respectivamente). En estos dos países, esa razón crece a medida que aumentan las competencias. Es distinta la situación en Estonia y en República Eslovaca, donde las probabilidades de tener empleo alcanzan el tercer y el cuarto valor más elevados, respectivamente, entre los adultos con un perfil similar (razón de probabilidades de 8,8 y 8,4, respectivamente). En estos dos países, tienen más probabilidades de tener empleo los adultos con menor nivel de competencias (Tabla A9.1 [P]).

Beneficios del empleo asociados a la educación y al nivel de competencias

En la mayoría de los países, la mejora de las competencias de los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior no tiene un efecto estadísticamente significativo sobre el empleo. En los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, el mayor impacto sobre el empleo asociado a la mejora de las competencias tiende a estar vinculado a la competencia matemática, en particular cuando se pasa del Nivel 3 al Nivel 4 o 5. Por ejemplo, en Italia y República Eslovaca la razón de probabilidades aumenta en más de cuatro puntos entre estos dos niveles de competencia (Tabla A9.1 [N]).

En los adultos con educación terciaria, el mayor impacto sobre el empleo asociado a la mejora de las competencias también tiende a estar vinculado a la competencia matemática, en particular cuando se pasa del Nivel 3 al Nivel 4 o 5. En Estonia, Polonia, República Checa y República Eslovaca, la razón de probabilidades aumenta en más de cinco puntos porcentuales entre estos dos niveles de competencia (Tabla A9.1 [N]).

Impacto de la educación y del nivel de competencias sobre los ingresos

El Gráfico A9.1 muestra el impacto del nivel educativo y del nivel de competencias sobre los ingresos por hora. En el gráfico no se incluyen datos sobre los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior, porque los diferenciales de ingresos por hora en este grupo no resultan estadísticamente significativos entre los niveles educativos y grupos de competencias. En cambio, el modelo comienza a adquirir forma cuando se comparan adultos con secundaria superior o postsecundaria no terciaria y distintos niveles de competencias, así como adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y el nivel de competencias más bajo (categoría de referencia) (Tablas A9.2 [L], [N] y [P]).

Los resultados muestran que, en los adultos con un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora o de competencia matemática, los que tienen educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria obtienen unos ingresos por hora un 7 % superiores a los que perciben los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior. Con respecto a las competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, la diferencia correspondiente no es significativa y, por tanto, no se incluye en el gráfico (Tablas A9.2 [L], A9.2 [L] y A9.2 [P]).

Cuando se analizan niveles de competencias superiores, los resultados resultan significativos para todas las competencias evaluadas y demuestran que la comprensión lectora tiene un menor efecto en los ingresos que la competencia matemática, que a su vez tiene un menor efecto que las competencias en TIC y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Las diferencias en el efecto sobre los ingresos por hora de estas tres competencias tienden a crecer a medida que aumenta el nivel de competencia, lo que significa que un adulto con secundaria superior o postsecundaria no terciaria y buenos niveles de competencias en TIC y en resolución de problemas obtiene ingresos superiores a los que percibe un adulto con los niveles más altos en comprensión lectora y competencia matemática (Tablas A9.2 [L], A9.2 [N] y A9.2 [P]).

El gráfico muestra unos mayores ingresos en el caso de los adultos con niveles de competencias más elevados, pero también refleja que los niveles educativos superiores generan ingresos mayores. Por ejemplo, los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática obtienen unos ingresos por hora al menos un 7 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática, mientras que los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática obtienen unos ingresos por hora al menos un 16 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un nivel 1 o inferior de competencia matemática. Un alto nivel de competencias, combinado con un título de educación terciaria, permite obtener una remuneración incluso superior. Los adultos con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática obtienen unos ingresos un 56 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática: una diferencia de 40 puntos porcentuales (Tablas A9.2 [L], A9.2 [N] y A9.2 [P].

Impacto de la educación y del nivel de comprensión lectora sobre los ingresos

En general, un alto nivel de comprensión lectora resulta ventajoso en todos los niveles educativos, aunque las ventajas se multiplican en los niveles educativos superiores. En muchos países, los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y altos niveles de comprensión lectora obtienen ingresos inferiores a los que perciben los adultos con educación terciaria y bajos niveles de comprensión lectora (Tabla A9.2 [L]).

Las personas con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora obtienen unos ingresos por hora al menos un 7 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora (categoría de referencia), mientras que los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora obtienen unos ingresos por hora al menos un 11 % superiores a los que perciben los adultos de la categoría de referencia. Un análisis similar entre adultos con educación terciaria revela un incremento del 24 % de los ingresos por hora de los que tienen un Nivel 1 o inferior de competencia de comprensión lectora, y un incremento del 48 % de los que tienen un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora, en comparación con la categoría de referencia. (Tabla A9.2 [L]).

Estas estimaciones son medias; hay una variación significativa entre las entidades nacionales y subnacionales. Por ejemplo, en República Eslovaca los mayores incrementos de los ingresos por hora respecto a la categoría de referencia se dan en los adultos con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora. Estos obtienen unos ingresos por hora un 87 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora, muy por encima de la diferencia media (48 %) entre estos dos grupos. Por el contrario, la diferencia es inferior al 30 % en Finlandia, Japón, Noruega y Suecia (Tabla A9.2 [L]).

La diferencia más elevada se da en Corea. Los ingresos por hora de los adultos con educación terciaria y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora son un 42 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia en este ámbito. Los ingresos de los graduados en educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora son un 83 % superiores (Tabla A9.2 [L]).

Impacto de la educación y del nivel de competencia matemática sobre los ingresos

Como media en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, un adulto con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática obtiene unos ingresos por hora un 7 % superiores en comparación con los que percibe un adulto con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un nivel de competencia similar en ese mismo ámbito (grupo de referencia). El aumento de los ingresos por hora es de un 16 % cuando, a igualdad del nivel educativo, se tiene un Nivel 4 o 5 de competencia matemática. En los graduados en educación terciaria, los ingresos, en comparación con el grupo de referencia, aumentan entre un 27 % en los que tienen un Nivel 1 o inferior de competencia matemática y un 56 % en los que tienen un Nivel 4 o 5 (Tabla A9.2 [N]).

Como se muestra en el Gráfico A9.3, las mayores ventajas de las personas con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática respecto de la categoría de referencia se observan en la República Eslovaca. Obtienen unos ingresos por hora un 108 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática: una diferencia entre los dos grupos muy superior a la media (56 %). Estonia presenta la diferencia de ingresos más elevada asociada al nivel de competencia matemática entre los adultos con educación terciaria. Los que tienen un Nivel 1 o inferior de competencia matemática obtienen unos ingresos por hora un 31 % superiores a los que percibe el grupo de referencia, mientras que los que tienen un Nivel 4 o 5 perciben unos ingresos un 76 % superiores (Tabla A9.2 [N]).

Impacto sobre los ingresos de la educación y de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas

Como se muestra en el Gráfico A9.1, la ventaja de disponer de altos niveles de competencias en TIC y resolución de problemas es mayor entre los adultos graduados en educación terciaria. En Austria, Corea, Estados Unidos, Inglaterra/Irlanda del Norte (RU) y República Checa, la ventaja relativa en cuanto a ingresos por hora de los adultos con educación terciaria y competencias moderadas en TIC y en resolución de problemas (Grupo 3) es al menos 15 puntos porcentuales mayor que la que tienen los adultos con competencias mínimas en resolución de problemas en entornos altamente informatizados y los adultos que no han completado la primera fase de la evaluación por ordenador (Grupo 2). En Inglaterra/Irlanda del Norte (RU) y Corea, los adultos con altos niveles de competencias en TIC y en resolución de problemas (Grupo 4) suman 18 y 12 puntos porcentuales, respectivamente, a los ingresos por hora en comparación con los incluidos en el Grupo 3. Más generalmente, en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes, la ventaja relativa en cuanto a ingresos por hora de los adultos con educación terciaria y competencias moderadas en TIC y en resolución de problemas es 11 puntos porcentuales superior a la que tienen los adultos con educación terciaria y competencias mínimas en TIC para resolver problemas y los adultos que no completaron la primera fase de la evaluación por ordenador. Los ingresos relativos de los adultos con altas competencias en TIC y en resolución de problemas superan en 5 puntos porcentuales los que perciben los que tienen competencias moderadas en este ámbito (Tabla A9.2 [P]).

Beneficios del empleo asociados a la educación y al nivel de competencias

El análisis muestra la importancia relativa de cada conjunto de competencias en los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, en los países y entidades subnacionales participantes en la encuesta, en los adultos con secundaria superior o postsecundaria no terciaria las competencias en el uso de las TIC para resolver problemas están asociadas a unos ingresos más elevados que los que permite un nivel equivalente de competencia matemática, que a su vez confiere mayores ventajas que un nivel equivalente de comprensión lectora. Como media, los adultos con secundaria superior o postsecundaria no terciaria y buenos niveles de competencias en TIC y en resolución de problemas (Grupo 4) obtienen unos ingresos por hora un 21 % superiores a los que perciben los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y sin experiencia informática o que optaron por no participar en la evaluación por ordenador (Grupo 0 o 1). Los adultos con un Nivel 4 o 5 de competencia matemática obtienen unos ingresos por hora un 16 % superiores y los que tienen un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora obtienen unos ingresos por hora un 11 % superiores a los que perciben los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia en estos ámbitos (Tablas A9.2 [L], A9.2 [N] y A9.2 [P]).

Definiciones

Se consideran **adultos** las personas de 25 a 64 años.

Se entiende por **ingresos** los ingresos por hora, excluyendo las primas que perciban los adultos asalariados.

La **tasa de empleo** es el número de personas con empleo, expresado como porcentaje de la población activa (se divide el número de personas con empleo entre el número de las que integran la población activa). Se calculan tasas de empleo por sexo, edad, nivel educativo, programas de orientación y grupos de edad dentro de la categoría correspondiente; por ejemplo, la tasa de empleo de las mujeres se calcula dividiendo el número de mujeres con empleo por el número total de mujeres en edad de trabajar.

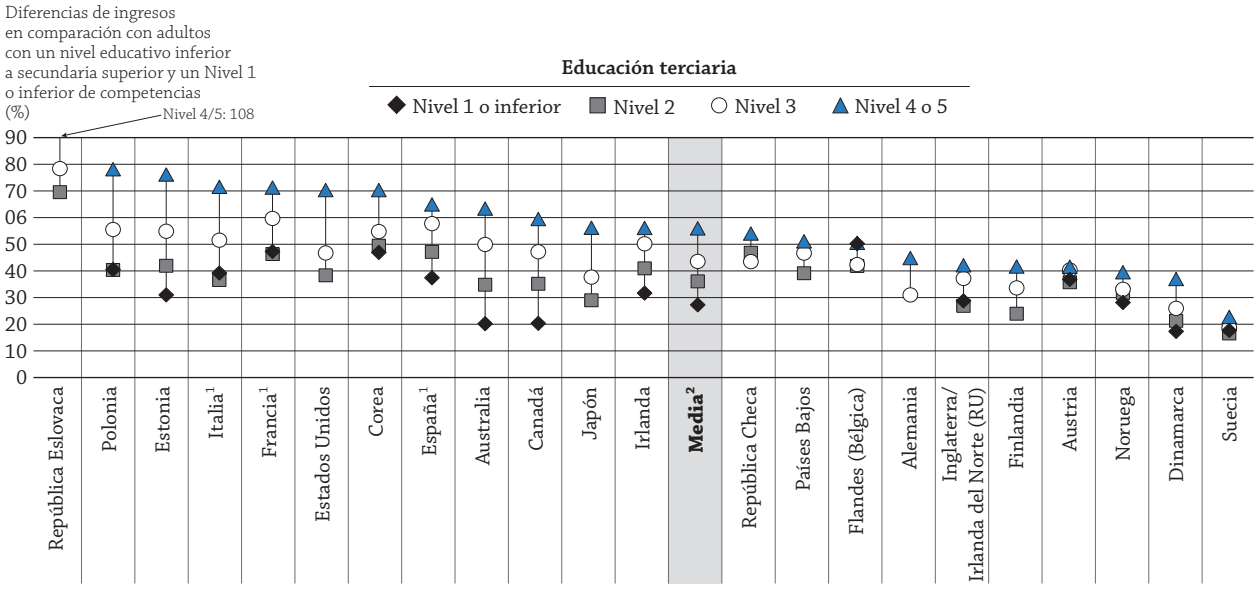
Niveles de educación: Inferior a educación secundaria superior corresponde a los niveles CINE 97 0, 1, 2 y 3C programas cortos; **secundaria superior o postsecundaria no terciaria** corresponde a los niveles CINE 97 3A, 3B, 3C programas largos y al nivel 4; y **terciaria** corresponde a los niveles CINE 97 5A, 5B y 6.

La **comprensión lectora** es la capacidad de comprender, evaluar y utilizar la información escrita para participar en la sociedad, alcanzar distintas metas y desarrollar el conocimiento y el potencial propio. La comprensión lectora abarca una serie de competencias que comprenden desde la descodificación de palabras y frases escritas hasta la comprensión, interpretación y evaluación de textos complejos. Sin embargo, no implica la elaboración de textos (escritura). Se obtiene información sobre las competencias de los adultos con niveles reducidos de rendimiento mediante una evaluación de los componentes de la lectura, entre los que se incluyen el vocabulario del texto, la comprensión de las frases y la fluidez de los pasajes.

La **competencia matemática** es la capacidad de identificar, usar, interpretar y comunicar ideas e información matemática para participar y gestionar las necesidades matemáticas que surgen en determinadas situaciones en la edad adulta. A tal efecto, implica manejar una situación o resolver un problema en un contexto real, en respuesta a contenido/información/ideas de temática matemática representados de múltiples maneras.

Gráfico A9.3. Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 64 años; la categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática



Cómo leer este gráfico

En República Eslovaca, los adultos con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática ganan un 108 % más que los adultos con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática.

Los porcentajes representan los resultados de ingresos con respecto a la categoría de referencia (nivel educativo inferior a secundaria superior y Nivel 1 o inferior de competencia matemática).

Notas: Los valores se basan en una regresión lineal, después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la comprensión lectora, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Las diferencias entre los grupos no se muestran cuando no son estadísticamente significativas al 95 %.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España de la media para la regresión, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de incremento de los ingresos en las personas con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática.

Fuente: OCDE. Tabla A9.2 (N). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283811

La **resolución de problemas en entornos altamente informatizados** es la capacidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación y redes para adquirir y evaluar información, comunicarse con los demás y realizar tareas prácticas. La evaluación se concentra en la capacidad para resolver problemas con fines personales, laborales y cívicos fijando objetivos y planes apropiados, así como el acceso y el uso de información mediante ordenadores y redes informáticas.

Los **niveles de comprensión lectora y competencia matemática** se basan en una escala de 500 puntos. Cada nivel se define por intervalos de puntuaciones concretos. En el caso de la comprensión lectora y la competencia matemática se definen seis niveles (inferior al Nivel 1 y Niveles 1 a 5), que se agrupan en cuatro niveles en *Panorama de la educación*: Nivel 1 o inferior: todas las puntuaciones por debajo de 226 puntos; Nivel 2: las puntuaciones entre 226 y 276 puntos; Nivel 3: las puntuaciones entre 276 y 326 puntos; Nivel 4 o 5: las puntuaciones de 326 puntos o más.

Se entiende por **grupos de competencias** los formados a partir de las competencias y la disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas en entornos altamente informatizados. Cada uno de los grupos se describe en función de las características de los tipos de tareas que pueden completar con éxito los adultos y las puntuaciones relacionadas en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados obtenidas en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

- Grupo 0 o 1: sin experiencia informática u optaron por no participar en la evaluación por ordenador.
- Grupo 2: no superaron la prueba de uso básico de TIC o disponen de competencias mínimas en materia de resolución de problemas: puntuaciones por debajo del Nivel 1 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados.
- Grupo 3: competencias moderadas en TIC y en resolución de problemas: puntuaciones de Nivel 1 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados.
- Grupo 4: buenas competencias en TIC y en resolución de problemas: puntuaciones de Nivel 2 o Nivel 3 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados.

Metodología

Todos los datos se basan en la Encuesta de las Competencias de los adultos (PIAAC) (2012). PIAAC es el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos. Para información adicional véase el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

La muestra analizada se limita a no estudiantes, ya que la inclusión de la situación de empleo y de los ingresos en el caso de los estudiantes probablemente impediría ver claramente el impacto de las competencias sobre los resultados en el mercado laboral. No existe ninguna restricción de edad, lo que implica que la muestra incluye adultos de 25 a 64 años. Al considerar el impacto de las competencias y del nivel educativo sobre los ingresos, no se incluye a los trabajadores autónomos.

Cuadro A9.1. Descripción del análisis de regresión logística e interpretación de la razón de probabilidades

El análisis de regresión logística permite realizar una estimación de la relación entre una o más variables independientes (predictoras) sobre variables dependientes categóricas (predichas) con dos categorías (regresión logística binaria) o más de dos categorías (regresión logística multinomial). La regresión logística multinomial compara múltiples grupos mediante una combinación de regresiones logísticas binarias. Los análisis de regresión logística se realizan para evaluar la probabilidad de tener un empleo de los diferentes niveles educativos y niveles de competencias. Cuando se calcula una regresión logística, el resultado del programa informático estadístico genera el coeficiente de regresión (ß), que es el incremento estimado del logit del resultado por incremento unitario del valor de la variable predictora. La razón de probabilidades (OR, por sus siglas en inglés) se obtiene con la función exponencial del coeficiente de regresión (exp (ß)). La transformación del logit (ß) en razones de probabilidades (OR = exp (ß)) facilita la interpretación de los datos en términos de probabilidad. En el caso de las razones de probabilidades, hay tres resultados posibles:

- OR = 1 La variable predictora no afecta a las probabilidades del resultado.
- OR > 1 La variable predictora está asociada a unas probabilidades más altas del resultado.
- OR < 1 La variable predictora está asociada a unas probabilidades más bajas del resultado.

En las razones de probabilidades, las categorías se comparan con una categoría de referencia predeterminada. Por ejemplo, en la Tabla A9.1 (L) la categoría de referencia es personas de 25 a 64 años con un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora y un nivel educativo inferior a secundaria superior. Las razones de probabilidades se pueden interpretar de forma que por cada variación unitaria de la variable predictora (por ejemplo, de nivel educativo inferior a secundaria superior a nivel de secundaria superior o postsecundaria no terciaria), la razón de probabilidades de la variable del resultado con respecto a la categoría de referencia se espera que varíe en un factor de la correspondiente estimación del parámetro, siempre que las demás variables del modelo se mantengan constantes.

También es importante señalar que las probabilidades de tener empleo no son las mismas que la probabilidad de empleo, aunque exista una correspondencia entre los parámetros:

Probabilidades = Probabilidad/(1–Probabilidad) y a la inversa, *Probabilidad = Probabilidades/(1+Probabilidades)*

Las probabilidades de tener empleo se pueden definir como la probabilidad de empleo sobre la probabilidad de no empleo, de forma que, por ejemplo, una probabilidad de 50 % corresponde a una probabilidad de 1. Así, por

...

ejemplo, como media la probabilidad de tener empleo se sitúa en el 48 % para la categoría de referencia (es decir, un nivel inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora), lo que corresponde a una probabilidad de empleo de 0,92 (= 0,48/(1,0 – 0,48)). Para comparar los resultados de empleo de diferentes grupos de personas, estimamos la razón de probabilidades, que es la probabilidad de empleo del grupo seleccionado dividida por la probabilidad de empleo de la categoría de referencia. Por tanto, teniendo en cuenta el ejemplo anterior, si la probabilidad de empleo de la categoría de referencia es 0,92 y la razón de probabilidades es de 4,2 para las personas con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora, entonces la probabilidad de tener empleo de este grupo seleccionado es 4,2 veces la de tener empleo del grupo básico (es decir, 3,86 = 4,2 * 0,92). Utilizando esta cifra podríamos volver a obtener la cifra de probabilidad y decir que la tasa de empleo de las personas con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora es aproximadamente del 79 % (= 3,86/(1+3,86)).

Nota sobre los datos de Federación Rusa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de 2012 (PIAAC)

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra correspondiente a Federación Rusa no incluye a la población del área municipal de Moscú. Por tanto, los datos publicados no representan a toda la población residente de 16 a 65 años en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el área municipal de Moscú. Se puede encontrar información más detallada sobre los datos de Federación Rusa así como de otros países en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Referencias

Green, D. A. y W. C. Riddell (2012), *Understanding Educational Impacts: The Role of Literacy and Numeracy Skills*, Department of Economics, University of British Columbia.

OECD (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, copia previa a la publicación.

OECD (2013), OECD Skills Outlook 2013: *First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en

Indicador A9 Tables

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285230

Tabla A9.1 (L).	**Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de comprensión lectora (2012)**
Tabla A9.1 (N).	**Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)**
Tabla A9.1 (P).	**Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de las competencias y disposición a utilizar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas (2012)**
Tabla A9.2 (L).	**Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de comprensión lectora (2012)**
Tabla A9.2 (N).	**Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)**
Tabla A9.2 (P).	**Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y por las competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)**

A9

Tabla A9.1 (L). [1/2] Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de comprensión lectora (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia como categoría de referencia, razón de probabilidades

Se utiliza la regresión logística para calcular las razones de probabilidades y los valores de p; la razón de probabilidades refleja la probabilidad relativa de tener empleo en comparación con alguien que ha alcanzado un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática. Este último grupo se ha tomado como categoría de referencia para la interpretación de la probabilidad relativa y, por tanto, su razón de probabilidades es igual a 1. Las diferencias entre grupos se consideran estadísticamente significativas al 95 % si el valor de p asociado con la razón de probabilidades es inferior a 0,05.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática tiene una probabilidad 3,5 veces mayor (en términos de razón de probabilidades) de tener empleo que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática.

		Porcentaje de adultos con empleo en los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de competencia matemática		Probabilidad de tener empleo en comparación con una persona con nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de competencia matemática, en función de:					
				Nivel inferior a educación secundaria superior					
				Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5	
		%	E.E.	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	51	(3,8)	1,4	0,43	1,4	0,73	c	c
	Australia	49	(3,2)	1,4	0,27	1,5	0,27	1,0	0,98
	Austria	51	(3,4)	1,1	0,88	1,1	0,79	c	c
	Canadá	53	(2,3)	1,1	0,58	1,0	0,94	c	c
	Corea	61	(2,5)	1,0	0,89	1,0	1,00	c	c
	Dinamarca	50	(2,7)	1,5	0,19	1,3	0,55	c	c
	España[1]	42	(1,4)	1,1	0,55	1,2	0,46	c	c
	Estados Unidos	61	(3,6)	0,7	0,31	0,4	0,15	c	c
	Estonia	48	(3,4)	0,9	0,75	1,1	0,78	c	c
	Finlandia	38	(4,3)	1,4	0,38	1,5	0,41	c	c
	Francia[1]	48	(1,7)	0,9	0,73	1,0	0,93	c	c
	Irlanda	40	(3,1)	1,5	0,12	1,6	0,12	c	c
	Italia[1]	48	(2,4)	0,9	0,80	0,9	0,84	c	c
	Japón	64	(5,5)	0,8	0,65	1,0	0,95	c	c
	Noruega	56	(4,4)	1,3	0,49	1,2	0,73	c	c
	Países Bajos	53	(3,3)	0,9	0,83	1,2	0,61	2,0	0,46
	Polonia	36	(3,8)	1,3	0,52	0,9	0,77	c	c
	República Checa	37	(6,5)	1,5	0,59	1,3	0,75	c	c
	República Eslovaca	24	(3,4)	1,4	0,22	1,2	0,62	c	c
	Suecia	47	(4,1)	2,1	0,09	1,6	0,37	c	c
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	43	(3,3)	1,9	0,05	1,6	0,22	c	c
	Inglaterra (RU)	50	(2,8)	1,2	0,70	0,9	0,68	c	c
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	50	(2,7)	1,2	0,67	0,9	0,68	1,2	0,87
	Irlanda del Norte (RU)	46	(3,4)	1,2	0,51	0,9	0,77	c	c
	Media[2]	48	(0,8)	1,3	0,01	1,2	0,13	c	c
Países asociados	**Federación Rusa***	37	(11,0)	0,8	0,78	c	c	c	c

Nota: Los cálculos de las razones de probabilidades se basan en regresiones logísticas en las que la variable dependiente es la probabilidad de tener empleo y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y la comprensión lectora después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la competencia matemática, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España de la media para la regresión, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285244

A9

Tabla A9.1 (L). [2/2] Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de comprensión lectora (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia como categoría de referencia, razón de probabilidades

Se utiliza la regresión logística para calcular las razones de probabilidades y los valores de p; la razón de probabilidades refleja la probabilidad relativa de tener empleo en comparación con alguien que ha alcanzado un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática. Este último grupo se ha tomado como categoría de referencia para la interpretación de la probabilidad relativa y, por tanto, su razón de probabilidades es igual a 1. Las diferencias entre grupos se consideran estadísticamente significativas al 95 % si el valor de p asociado con la razón de probabilidades es inferior a 0,05.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática tiene una probabilidad 3,5 veces mayor (en términos de razón de probabilidades) de tener empleo que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática.

		Probabilidad de tener empleo en comparación con una persona con nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de competencia matemática, en función de:															
		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria								Educación terciaria							
		Nivel de competencia matemática 0/1		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5		Nivel de competencia matemática 0/1		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5	
		Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Entidades nacionales**																
	Alemania	2,6	0,00	2,3	0,00	2,2	0,03	2,3	0,17	2,7	0,04	3,4	0,00	4,1	0,00	3,6	0,03
	Australia	1,5	0,25	1,6	0,13	1,4	0,37	1,5	0,42	2,4	0,07	2,6	0,00	2,7	0,00	2,6	0,03
	Austria	1,6	0,13	1,8	0,04	2,2	0,02	2,7	0,23	1,1	0,85	2,7	0,01	3,0	0,01	2,4	0,13
	Canadá	2,0	0,00	2,0	0,00	1,9	0,00	1,6	0,24	2,2	0,00	2,7	0,00	2,7	0,00	2,4	0,00
	Corea	1,1	0,71	1,0	0,99	0,9	0,85	0,7	0,62	2,0	0,22	0,9	0,68	0,8	0,64	0,7	0,53
	Dinamarca	1,7	0,02	1,9	0,01	1,5	0,18	1,9	0,40	2,7	0,00	3,8	0,00	3,5	0,00	3,9	0,02
	España[1]	2,4	0,00	1,9	0,00	1,8	0,02	1,8	0,50	3,3	0,00	3,0	0,00	2,9	0,00	3,2	0,01
	Estados Unidos	1,0	0,94	0,9	0,68	1,1	0,83	1,2	0,74	1,4	0,47	1,4	0,36	1,3	0,44	1,2	0,73
	Estonia	2,3	0,00	2,0	0,00	1,9	0,02	2,3	0,09	3,7	0,00	3,9	0,00	3,1	0,00	5,2	0,00
	Finlandia	1,3	0,50	1,7	0,07	2,1	0,04	3,6	0,01	1,4	0,48	2,9	0,00	3,4	0,00	3,0	0,01
	Francia[1]	1,5	0,04	1,7	0,00	1,3	0,30	1,1	0,84	1,3	0,46	2,6	0,00	2,9	0,00	2,6	0,02
	Irlanda	2,1	0,01	1,9	0,00	2,4	0,00	3,2	0,06	3,6	0,00	4,3	0,00	4,5	0,00	6,0	0,00
	Italia[1]	2,2	0,01	1,3	0,34	1,7	0,15	3,3	0,19	3,8	0,00	2,6	0,00	3,6	0,00	3,2	0,18
	Japón	1,1	0,93	0,8	0,62	0,7	0,48	0,6	0,46	c	c	1,0	0,96	0,7	0,51	0,5	0,22
	Noruega	1,9	0,04	1,9	0,07	1,4	0,51	1,5	0,63	1,8	0,16	2,4	0,03	3,5	0,01	2,9	0,10
	Países Bajos	1,9	0,08	1,7	0,04	1,5	0,19	1,2	0,70	2,7	0,22	2,4	0,02	2,7	0,01	2,1	0,08
	Polonia	2,2	0,00	2,3	0,00	2,0	0,03	1,8	0,24	11,7	0,00	6,9	0,00	6,4	0,00	9,0	0,00
	República Checa	3,9	0,02	3,4	0,04	3,5	0,05	5,5	0,09	c	c	7,8	0,00	4,9	0,03	6,5	0,04
	República Eslovaca	4,4	0,00	3,8	0,00	2,7	0,00	1,6	0,32	c	c	7,6	0,00	5,5	0,00	3,4	0,04
	Suecia	2,1	0,06	3,6	0,00	4,1	0,00	7,8	0,03	2,3	0,07	6,6	0,00	9,9	0,00	15,0	0,00
	Entidades subnacionales																
	Flandes (Bélgica)	1,8	0,03	2,6	0,00	2,5	0,01	3,4	0,04	3,2	0,04	4,6	0,00	5,4	0,00	7,0	0,00
	Inglaterra (RU)	1,9	0,07	1,4	0,30	1,8	0,08	1,6	0,41	1,7	0,31	1,8	0,07	1,9	0,04	1,6	0,27
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	1,9	0,06	1,4	0,26	1,8	0,07	1,6	0,39	1,7	0,30	1,9	0,05	1,9	0,03	1,6	0,24
	Irlanda del Norte (RU)	1,8	0,09	1,7	0,09	1,6	0,22	1,4	0,48	1,3	0,62	2,4	0,01	2,1	0,09	2,0	0,28
	Media[2]	2,0	0,00	2,0	0,00	2,0	0,00	2,4	0,00	2,9	0,00	3,7	0,00	3,7	0,00	4,2	0,00
Países asociados	Federación Rusa*	6,3	0,01	4,8	0,01	3,7	0,10	1,7	0,56	2,2	0,20	4,0	0,03	5,0	0,02	4,8	0,03

Nota: Los cálculos de las razones de probabilidades se basan en regresiones logísticas en las que la variable dependiente es la probabilidad de tener empleo y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y la comprensión lectora después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la competencia matemática, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España de la media para la regresión, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285244

A9

Tabla A9.1 (N). [1/2] Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia como categoría de referencia, razón de probabilidades

Se utiliza la regresión logística para calcular las razones de probabilidades y los valores de p; la razón de probabilidades refleja la probabilidad relativa de tener empleo en comparación con alguien que ha alcanzado un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática. Este último grupo se ha tomado como categoría de referencia para la interpretación de la probabilidad relativa y, por tanto, su razón de probabilidades es igual a 1. Las diferencias entre grupos se consideran estadísticamente significativas al 95 % si el valor de p asociado con la razón de probabilidades es inferior a 0,05.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática tiene una probabilidad 3,5 veces mayor (en términos de razón de probabilidades) de tener empleo que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática.

		Porcentaje de adultos con empleo en los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de competencia matemática		Probabilidad de tener empleo en comparación con una persona con nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de competencia matemática, en función de:					
				Nivel inferior a educación secundaria superior					
				Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5	
		%	E.E.	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	49	(3,7)	1,9	0,19	1,6	0,57	c	c
	Australia	49	(2,4)	1,8	0,04	1,6	0,21	2,3	0,47
	Austria	51	(3,5)	1,1	0,71	0,9	0,91	c	c
	Canadá	51	(2,2)	1,6	0,09	1,9	0,18	c	c
	Corea	60	(2,3)	1,3	0,40	1,7	0,30	c	c
	Dinamarca	49	(3,2)	2,0	0,06	2,6	0,01	2,7	0,36
	España[1]	41	(1,6)	1,4	0,03	2,1	0,01	c	c
	Estados Unidos	60	(3,1)	0,9	0,81	c	c	c	c
	Estonia	47	(3,2)	1,3	0,35	1,9	0,10	c	c
	Finlandia	40	(4,1)	1,2	0,57	1,3	0,56	c	c
	Francia[1]	49	(1,5)	1,3	0,26	2,0	0,05	c	c
	Irlanda	41	(3,0)	1,3	0,42	1,3	0,59	c	c
	Italia[1]	44	(2,1)	1,6	0,03	2,6	0,01	c	c
	Japón	63	(4,6)	1,1	0,84	1,6	0,33	c	c
	Noruega	54	(4,0)	1,8	0,09	2,5	0,04	3,6	0,14
	Países Bajos	51	(3,1)	1,1	0,66	1,3	0,46	2,9	0,44
	Polonia	36	(3,5)	1,6	0,18	1,8	0,29	c	c
	República Checa	39	(6,2)	1,2	0,74	1,4	0,73	c	c
	República Eslovaca	22	(2,7)	3,2	0,00	5,4	0,00	c	c
	Suecia	50	(3,9)	1,2	0,69	1,1	0,87	c	c
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	42	(3,4)	1,6	0,24	1,5	0,28	c	c
	Inglaterra (RU)	50	(2,2)	1,4	0,29	1,6	0,37	c	c
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	50	(2,1)	1,5	0,25	1,6	0,34	c	c
	Irlanda del Norte (RU)	44	(2,6)	1,7	0,09	1,7	0,28	c	c
	Media[2]	47	(0,7)	1,5	0,00	1,8	0,00	c	c
Países asociados	**Federación Rusa***	34	(8,7)	1,0	0,96	c	c	c	c

Nota: Los cálculos de las razones de probabilidades se basan en regresiones logísticas en las que la variable dependiente es la probabilidad de tener empleo y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y la comprensión lectora después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la competencia matemática, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España de la media para la regresión, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285257

A9

Tabla A9.1 (N). [2/2] Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia como categoría de referencia, razón de probabilidades

Se utiliza la regresión logística para calcular las razones de probabilidades y los valores de p; la razón de probabilidades refleja la probabilidad relativa de tener empleo en comparación con alguien que ha alcanzado un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática. Este último grupo se ha tomado como categoría de referencia para la interpretación de la probabilidad relativa y, por tanto, su razón de probabilidades es igual a 1. Las diferencias entre grupos se consideran estadísticamente significativas al 95 % si el valor de p asociado con la razón de probabilidades es inferior a 0,05.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática tiene una probabilidad 3,5 veces mayor (en términos de razón de probabilidades) de tener empleo que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática.

		Probabilidad de tener empleo en comparación con una persona con nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de competencia matemática, en función de:															
		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria								Educación terciaria							
		Nivel de competencia matemática 0/1		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5		Nivel de competencia matemática 0/1		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5	
		Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Entidades nacionales**																
	Alemania	2,4	0,00	2,8	0,00	4,4	0,00	5,0	0,00	2,4	0,05	4,9	0,00	6,7	0,00	8,4	0,00
	Australia	1,4	0,17	1,6	0,06	1,9	0,07	1,6	0,47	2,8	0,01	2,9	0,00	3,4	0,00	3,5	0,01
	Austria	1,6	0,17	1,8	0,04	1,9	0,05	3,1	0,06	1,2	0,82	2,7	0,01	3,0	0,01	2,1	0,15
	Canadá	2,1	0,00	2,7	0,00	2,8	0,00	3,8	0,01	2,5	0,00	3,7	0,00	4,0	0,00	5,7	0,00
	Corea	1,1	0,75	1,3	0,36	1,5	0,29	1,7	0,45	1,7	0,25	1,2	0,46	1,2	0,58	1,4	0,55
	Dinamarca	1,8	0,05	2,6	0,00	2,9	0,00	3,5	0,02	3,4	0,00	4,9	0,00	6,3	0,00	9,8	0,00
	España[1]	2,7	0,00	2,3	0,00	3,0	0,00	5,3	0,07	3,3	0,00	3,9	0,00	5,1	0,00	5,8	0,00
	Estados Unidos	1,1	0,72	1,5	0,15	2,5	0,01	3,4	0,07	1,5	0,20	2,1	0,01	2,8	0,01	5,6	0,00
	Estonia	2,2	0,00	2,7	0,00	3,2	0,00	4,3	0,01	3,8	0,00	5,2	0,00	5,3	0,00	12,7	0,00
	Finlandia	1,1	0,78	1,7	0,07	1,7	0,15	2,6	0,05	1,3	0,53	3,1	0,00	2,6	0,01	2,5	0,04
	Francia[1]	1,6	0,00	2,0	0,00	2,2	0,00	3,1	0,03	1,5	0,15	3,8	0,00	4,7	0,00	6,1	0,00
	Irlanda	1,7	0,01	1,7	0,04	1,9	0,06	1,9	0,28	3,8	0,00	3,5	0,00	3,6	0,00	3,6	0,01
	Italia[1]	2,6	0,00	2,2	0,00	3,3	0,00	8,2	0,00	5,7	0,00	3,9	0,00	8,5	0,00	8,9	0,01
	Japón	1,0	0,92	1,1	0,88	1,3	0,43	1,8	0,26	1,6	0,46	1,1	0,72	1,3	0,53	1,6	0,32
	Noruega	2,0	0,03	2,4	0,00	2,6	0,04	4,1	0,04	1,7	0,14	3,9	0,00	5,8	0,00	9,3	0,00
	Países Bajos	1,6	0,18	2,3	0,00	1,5	0,28	1,4	0,56	2,4	0,26	3,1	0,00	2,9	0,00	2,1	0,14
	Polonia	2,2	0,00	3,1	0,00	3,4	0,00	4,0	0,02	9,2	0,00	9,5	0,00	11,0	0,00	22,4	0,00
	República Checa	2,5	0,07	3,5	0,01	4,0	0,01	5,9	0,04	c	c	5,7	0,01	5,9	0,00	10,9	0,00
	República Eslovaca	4,1	0,00	8,3	0,00	12,1	0,00	16,6	0,00	c	c	15,9	0,00	27,3	0,00	33,8	0,00
	Suecia	2,1	0,03	2,1	0,05	2,4	0,07	2,7	0,13	2,5	0,04	4,6	0,00	4,9	0,00	4,5	0,02
	Entidades subnacionales																
	Flandes (Bélgica)	1,9	0,02	2,2	0,00	1,8	0,09	1,7	0,25	3,1	0,08	4,6	0,00	3,8	0,00	3,0	0,01
	Inglaterra (RU)	1,7	0,05	2,0	0,01	2,9	0,02	2,4	0,15	2,1	0,02	2,4	0,00	3,0	0,00	2,4	0,06
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	1,7	0,04	2,0	0,01	2,9	0,01	2,5	0,13	2,1	0,01	2,4	0,00	3,0	0,00	2,5	0,05
	Irlanda del Norte (RU)	2,1	0,04	2,0	0,02	3,3	0,00	2,5	0,18	1,5	0,34	3,7	0,00	3,5	0,00	3,7	0,06
	Media[2]	1,9	0,00	2,5	0,00	3,0	0,00	3,8	0,00	2,8	0,00	4,5	0,00	5,5	0,00	7,6	0,00
Países asociados	Federación Rusa*	6,4	0,00	6,6	0,00	5,0	0,02	2,0	0,50	3,1	0,05	6,2	0,00	6,5	0,00	7,7	0,00

Nota: Los cálculos de las razones de probabilidades se basan en regresiones logísticas en las que la variable dependiente es la probabilidad de tener empleo y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y la comprensión lectora después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la competencia matemática, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España de la media para la regresión, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285257

A9

Tabla A9.1 (P). [1/2] Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de las competencias y disposición a utilizar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas (2012)

Personas de 25 a 64 años, categoría de referencia, con un nivel educativo inferior a secundaria superior y que están en el grupo 0 o 1 de competencias como categoría de referencia, razón de probabilidades

Se utiliza la regresión logística para calcular las razones de probabilidades y los valores de p; la razón de probabilidades refleja la probabilidad relativa de tener empleo en comparación con alguien que está en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Este último grupo se ha tomado como categoría de referencia para la interpretación de la probabilidad relativa y, por tanto, su razón de probabilidades es igual a 1. Las diferencias entre grupos se consideran estadísticamente significativas al 95 % si el valor de p asociado con la razón de probabilidades es inferior a 0,05.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria que está en el Grupo 4 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas tiene una probabilidad de tener empleo 5,2 veces mayor (en término de razón de probabilidades) que alguien con un nivel educativo inferior a secundaria superior y que esté en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas.

		Porcentaje de adultos con empleo en los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y están en el Grupo 0/1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas		Probabilidad de tener empleo en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y están en el grupo 0/1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, en función de:					
				Nivel inferior a educación secundaria superior					
				Grupo 2 (no aprobó el nivel de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		%	E.E.	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	43	(5,5)	1,1	0,82	0,6	0,34	0,7	0,63
	Australia	31	(3,5)	1,5	0,15	2,5	0,00	2,7	0,01
	Austria	40	(2,6)	0,9	0,82	1,0	0,98	0,7	0,67
	Canadá	41	(3,0)	1,0	0,84	1,2	0,43	1,0	0,94
	Corea	60	(1,7)	1,1	0,72	2,2	0,23	0,6	0,67
	Dinamarca	31	(5,1)	1,8	0,01	2,0	0,02	1,1	0,87
	España	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	61	(3,8)	0,9	0,85	0,7	0,55	0,3	0,13
	Estonia	32	(2,7)	2,2	0,00	2,3	0,02	3,2	0,09
	Finlandia	29	(4,1)	1,5	0,14	1,4	0,40	1,2	0,81
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	40	(2,9)	1,4	0,17	1,7	0,07	2,2	0,45
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	62	(4,0)	0,6	0,16	1,0	0,99	1,3	0,75
	Noruega	22	(6,9)	2,5	0,01	2,7	0,00	3,3	0,04
	Países Bajos	39	(4,7)	1,2	0,47	2,0	0,01	3,9	0,00
	Polonia	31	(2,7)	1,4	0,49	0,6	0,46	c	c
	República Checa	28	(5,2)	2,1	0,27	0,5	0,32	0,5	0,52
	República Eslovaca	27	(2,1)	1,1	0,75	2,1	0,06	2,9	0,08
	Suecia	35	(9,1)	1,6	0,20	1,1	0,80	0,8	0,78
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	31	(3,1)	1,7	0,05	1,4	0,30	1,9	0,40
	Inglaterra (RU)	32	(5,0)	2,0	0,05	2,2	0,03	2,1	0,19
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	33	(4,6)	2,0	0,04	2,2	0,02	2,1	0,17
	Irlanda del Norte (RU)	40	(3,0)	1,7	0,04	1,9	0,07	2,2	0,22
	Media	38	(1,0)	1,5	0,00	1,5	0,00	1,7	0,00
Países asociados	Federación Rusa*	21	(5.6)	c	c	c	c	c	c

Nota: Los cálculos de las razones de probabilidades se basan en regresiones logísticas en las que la variable dependiente es la probabilidad de tener empleo y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y los grupos de competencias después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la comprensión lectora, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y el grupo de competencias 0 o 1.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285268

A9

Tabla A9.1 (P). [2/2] Probabilidad de tener empleo, por nivel educativo y nivel de las competencias y disposición a utilizar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas (2012)

Personas de 25 a 64 años, categoría de referencia, con un nivel educativo inferior a secundaria superior y que están en el grupo 0 o 1 de competencias como categoría de referencia, razón de probabilidades

Se utiliza la regresión logística para calcular las razones de probabilidades y los valores de p; la razón de probabilidades refleja la probabilidad relativa de tener empleo en comparación con alguien que está en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Este último grupo se ha tomado como categoría de referencia para la interpretación de la probabilidad relativa y, por tanto, su razón de probabilidades es igual a 1. Las diferencias entre grupos se consideran estadísticamente significativas al 95 % si el valor de p asociado con la razón de probabilidades es inferior a 0,05.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria que está en el Grupo 4 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas tiene una probabilidad de tener empleo 5,2 veces mayor (en término de razón de probabilidades) que alguien con un nivel educativo inferior a secundaria superior y que esté en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas.

		Probabilidad de tener empleo en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y están en el grupo 0/1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, en función de:															
		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria								Educación terciaria							
		Grupo 0/1 (sin experiencia con los ordenadores o bien optó por no participar en la evaluación por ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)		Grupo 0/1 (sin experiencia con los ordenadores o bien optó por no participar en la evaluación por ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p	Razón de probabilidades	Valor de p
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Entidades nacionales**																
	Alemania	1,4	0,27	2,2	0,01	2,0	0,02	2,2	0,07	1,4	0,44	3,9	0,00	3,5	0,00	3,0	0,00
	Australia	1,8	0,02	1,8	0,09	1,8	0,02	2,9	0,00	c	c	3,4	0,00	4,5	0,00	5,2	0,00
	Austria	1,3	0,15	2,1	0,01	1,9	0,02	2,1	0,02	c	c	2,4	0,02	3,6	0,00	2,2	0,05
	Canadá	1,4	0,11	2,4	0,00	2,3	0,00	2,4	0,00	1,7	0,02	2,8	0,00	3,1	0,00	3,3	0,00
	Corea	1,2	0,32	1,2	0,36	1,4	0,05	1,8	0,06	0,9	0,60	1,3	0,17	1,2	0,35	1,9	0,02
	Dinamarca	1,7	0,03	2,3	0,00	2,5	0,00	1,6	0,10	c	c	4,3	0,00	5,0	0,00	4,0	0,00
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	0,6	0,04	1,5	0,06	1,1	0,79	1,2	0,61	c	c	1,8	0,05	1,8	0,02	1,3	0,51
	Estonia	2,2	0,00	4,4	0,00	3,8	0,00	4,7	0,00	3,3	0,00	9,4	0,00	7,8	0,00	8,4	0,00
	Finlandia	1,2	0,39	1,8	0,02	2,3	0,00	2,3	0,02	c	c	2,2	0,01	3,9	0,00	3,2	0,00
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	1,6	0,01	2,3	0,00	2,0	0,00	2,6	0,00	c	c	4,6	0,00	4,2	0,00	5,2	0,00
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	0,8	0,49	0,9	0,73	1,0	0,92	1,1	0,78	0,8	0,39	0,8	0,48	0,9	0,79	1,3	0,39
	Noruega	c	c	3,1	0,00	3,4	0,00	3,6	0,00	c	c	4,5	0,00	6,3	0,00	9,8	0,00
	Países Bajos	c	c	2,1	0,01	3,2	0,00	4,3	0,00	c	c	3,1	0,02	5,4	0,00	7,6	0,00
	Polonia	1,8	0,00	3,0	0,00	2,7	0,00	3,8	0,00	c	c	7,2	0,00	9,5	0,00	11,7	0,00
	República Checa	1,9	0,06	3,6	0,00	2,5	0,00	2,8	0,02	c	c	5,3	0,02	2,6	0,07	4,4	0,00
	República Eslovaca	2,9	0,00	4,4	0,00	5,0	0,00	4,9	0,00	c	c	7,5	0,00	9,6	0,00	8,9	0,00
	Suecia	c	c	2,1	0,02	3,1	0,00	3,2	0,01	c	c	4,1	0,00	3,9	0,00	7,1	0,00
	Entidades subnacionales																
	Flandes (Bélgica)	1,5	0,05	2,6	0,00	2,2	0,00	2,2	0,02	c	c	4,7	0,00	4,6	0,00	4,0	0,00
	Inglaterra (RU)	2,2	0,02	2,4	0,01	3,5	0,00	4,3	0,00	c	c	3,3	0,00	3,6	0,00	4,9	0,00
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	2,2	0,01	2,4	0,01	3,4	0,00	4,3	0,00	c	c	3,3	0,00	3,6	0,00	4,9	0,00
	Irlanda del Norte (RU)	2,3	0,04	c	c	2,9	0,00	3,4	0,00	c	c	c	c	3,5	0,00	4,5	0,00
	Media	1,6	0,00	2,4	0,00	2,5	0,00	2,8	0,00	c	c	4,0	0,00	4,5	0,00	5,1	0,00
Países asociados	**Federación Rusa***	5,3	0,01	10,5	0,00	3,6	0,09	2,2	0,24	4,3	0,01	3,6	0,02	6,1	0,01	6,9	0,00

Nota: Los cálculos de las razones de probabilidades se basan en regresiones logísticas en las que la variable dependiente es la probabilidad de tener empleo y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y los grupos de competencias después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la comprensión lectora, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y el grupo de competencias 0 o 1.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285268

A9

Tabla A9.2 (L). [1/2] Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de comprensión lectora (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia como categoría de referencia

La regresión normal de mínimos cuadrados utilizada para calcular el porcentaje refleja los ingresos por hora en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora. Este último grupo es la categoría de referencia para la interpretación de la diferencia porcentual.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora gana un 37 % más que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora.

		Diferencia de ingresos por hora en comparación con una persona con nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de comprensión lectora, en función de:													
		Nivel inferior a educación secundaria superior						Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria							
		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5		Nivel de competencia matemática 0/1		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	-3	(0,3)	-10	(0,2)	c	c	-7	(0,2)	-6	(0,2)	0	(0,2)	2	(0,2)
	Australia	-3	(0,1)	-6	(0,1)	-7	(0,1)	16	(0,1)	6	(0,1)	2	(0,1)	9	(0,1)
	Austria	0	(0,1)	7	(0,1)	c	c	7	(0,0)	15	(0,0)	22	(0,1)	29	(0,1)
	Canadá	1	(0,1)	2	(0,1)	c	c	7	(0,0)	11	(0,0)	10	(0,0)	12	(0,1)
	Corea	0	(0,1)	0	(0,1)	c	c	8	(0,1)	20	(0,1)	18	(0,1)	-3	(0,1)
	Dinamarca	2	(0,0)	-2	(0,0)	c	c	12	(0,1)	7	(0,0)	5	(0,0)	9	(0,1)
	España[1]	-1	(0,0)	2	(0,1)	c	c	15	(0,1)	20	(0,1)	12	(0,1)	12	(0,2)
	Estados Unidos	-20	(0,3)	-16	(0,3)	c	c	-4	(0,2)	-4	(0,2)	1	(0,2)	4	(0,3)
	Estonia	-2	(0,1)	-8	(0,1)	c	c	12	(0,1)	1	(0,1)	-2	(0,1)	-3	(0,1)
	Finlandia	-2	(0,1)	-6	(0,1)	c	c	3	(0,1)	1	(0,0)	1	(0,1)	6	(0,1)
	Francia[1]	3	(0,0)	7	(0,1)	c	c	10	(0,0)	11	(0,0)	12	(0,0)	8	(0,1)
	Irlanda	3	(0,1)	7	(0,1)	c	c	8	(0,1)	7	(0,1)	11	(0,1)	10	(0,1)
	Italia[1]	-3	(0,1)	1	(0,1)	c	c	4	(0,1)	9	(0,1)	14	(0,1)	23	(0,1)
	Japón	9	(0,2)	11	(0,1)	c	c	14	(0,2)	13	(0,1)	10	(0,1)	9	(0,2)
	Noruega	-4	(0,0)	-4	(0,0)	c	c	7	(0,1)	4	(0,0)	7	(0,0)	10	(0,1)
	Países Bajos	6	(0,1)	1	(0,1)	-1	(0,1)	2	(0,1)	10	(0,1)	13	(0,1)	14	(0,1)
	Polonia	-4	(0,2)	-16	(0,3)	c	c	-7	(0,1)	-7	(0,1)	-3	(0,1)	5	(0,2)
	República Checa	14	(0,1)	8	(0,2)	c	c	22	(0,1)	21	(0,1)	25	(0,1)	33	(0,1)
	República Eslovaca	3	(0,1)	5	(0,1)	c	c	13	(0,1)	25	(0,1)	22	(0,1)	15	(0,1)
	Suecia	1	(0,0)	0	(0,0)	c	c	1	(0,0)	3	(0,0)	4	(0,0)	10	(0,1)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	1	(0,1)	2	(0,1)	c	c	9	(0,1)	10	(0,0)	13	(0,0)	16	(0,1)
	Inglaterra (RU)	-5	(0,1)	-3	(0,1)	c	c	0	(0,1)	-2	(0,1)	5	(0,1)	11	(0,1)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	-2	(0,1)	0	(0,1)	30	(0,2)	3	(0,1)	1	(0,1)	8	(0,1)	15	(0,1)
	Irlanda del Norte (RU)	2	(0,1)	-4	(0,1)	c	c	6	(0,1)	7	(0,1)	16	(0,1)	15	(0,1)
	Media[2]	0	(0,0)	-1	(0,0)	c	c	7	(0,0)	7	(0,0)	9	(0,0)	11	(0,0)
Países asociados	**Federación Rusa***	7	(0,4)	c	c	c	c	3	(0,4)	1	(0,4)	-2	(0,4)	-3	(0,4)

Nota: Los cálculos se basan en regresiones logísticas normales de mínimos cuadrados en las que la variable dependiente son los ingresos por hora y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y la comprensión lectora después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la competencia matemática, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285270

Tabla A9.2 (L). [2/2] Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de comprensión lectora (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia como categoría de referencia

La regresión normal de mínimos cuadrados utilizada para calcular el porcentaje refleja los ingresos por hora en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora. Este último grupo es la categoría de referencia para la interpretación de la diferencia porcentual.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de comprensión lectora gana un 37% más que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de comprensión lectora.

		Diferencia de ingresos por hora en comparación con una persona con nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de comprensión lectora, en función de:							
		Educación terciaria							
		Nivel de competencia matemática 0/1		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	15	(0,2)	23	(0,2)	32	(0,2)	48	(0,2)
	Australia	17	(0,1)	25	(0,1)	32	(0,1)	37	(0,1)
	Austria	31	(0,1)	39	(0,1)	51	(0,1)	63	(0,1)
	Canadá	19	(0,1)	28	(0,0)	39	(0,0)	42	(0,1)
	Corea	42	(0,1)	50	(0,1)	65	(0,1)	83	(0,1)
	Dinamarca	22	(0,1)	22	(0,0)	29	(0,0)	36	(0,1)
	España[1]	35	(0,1)	40	(0,1)	43	(0,1)	51	(0,1)
	Estados Unidos	10	(0,3)	28	(0,2)	34	(0,3)	51	(0,2)
	Estonia	17	(0,1)	22	(0,1)	24	(0,1)	37	(0,1)
	Finlandia	22	(0,1)	22	(0,0)	26	(0,1)	28	(0,1)
	Francia[1]	42	(0,1)	44	(0,0)	44	(0,0)	51	(0,1)
	Irlanda	32	(0,1)	38	(0,1)	44	(0,1)	43	(0,1)
	Italia[1]	38	(0,1)	42	(0,1)	53	(0,1)	60	(0,1)
	Japón	c	c	27	(0,1)	27	(0,1)	29	(0,2)
	Noruega	21	(0,1)	28	(0,1)	28	(0,0)	28	(0,1)
	Países Bajos	17	(0,1)	39	(0,1)	48	(0,1)	49	(0,1)
	Polonia	37	(0,2)	33	(0,1)	40	(0,1)	61	(0,2)
	República Checa	c	c	46	(0,1)	58	(0,1)	75	(0,1)
	República Eslovaca	c	c	68	(0,1)	75	(0,1)	87	(0,1)
	Suecia	12	(0,1)	19	(0,0)	23	(0,0)	27	(0,1)
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	52	(0,1)	39	(0,1)	39	(0,0)	43	(0,1)
	Inglaterra (RU)	12	(0,1)	31	(0,1)	38	(0,1)	49	(0,1)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	16	(0,1)	35	(0,1)	42	(0,1)	54	(0,1)
	Irlanda del Norte (RU)	31	(0,2)	35	(0,1)	38	(0,1)	41	(0,1)
	Media[2]	24	(0,0)	33	(0,0)	40	(0,0)	48	(0,0)
Países asociados	**Federación Rusa***	0	(0,4)	4	(0,4)	5	(0,4)	19	(0,4)

Nota: Los cálculos se basan en regresiones logísticas normales de mínimos cuadrados en las que la variable dependiente son los ingresos por hora y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y la comprensión lectora después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la competencia matemática, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285270

A9

Tabla A9.2 (N). [1/2] Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia como categoría de referencia

La regresión normal de mínimos cuadrados utilizada para calcular el porcentaje refleja los ingresos por hora en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática. Este último grupo es la categoría de referencia para la interpretación de la diferencia porcentual.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática gana un 63 % más que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática.

		Diferencia de ingresos por hora en comparación con una persona con nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de competencia matemática, en función de:													
		Nivel inferior a educación secundaria superior						Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria							
		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5		Nivel de competencia matemática 0/1		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	-1	(0,3)	-13	(0,2)	c	c	-5	(0,2)	-5	(0,1)	-2	(0,2)	4	(0,2)
	Australia	4	(0,1)	4	(0,1)	5	(0,1)	15	(0,0)	10	(0,0)	16	(0,1)	29	(0,1)
	Austria	-2	(0,1)	-1	(0,1)	c	c	10	(0,1)	12	(0,0)	12	(0,1)	15	(0,1)
	Canadá	3	(0,1)	21	(0,1)	c	c	9	(0,0)	13	(0,0)	17	(0,0)	25	(0,1)
	Corea	0	(0,1)	-9	(0,1)	c	c	13	(0,1)	18	(0,1)	10	(0,1)	-10	(0,2)
	Dinamarca	-2	(0,0)	1	(0,1)	0	(0,1)	7	(0,0)	6	(0,0)	6	(0,0)	7	(0,1)
	España[1]	3	(0,0)	10	(0,1)	c	c	14	(0,1)	21	(0,1)	29	(0,1)	43	(0,1)
	Estados Unidos	-18	(0,2)	c	c	c	c	-2	(0,2)	1	(0,2)	13	(0,2)	22	(0,2)
	Estonia	17	(0,1)	14	(0,1)	c	c	17	(0,1)	17	(0,1)	22	(0,1)	35	(0,1)
	Finlandia	0	(0,1)	-3	(0,1)	c	c	0	(0,1)	3	(0,1)	7	(0,1)	14	(0,1)
	Francia[1]	7	(0,0)	18	(0,1)	c	c	10	(0,0)	15	(0,0)	24	(0,0)	26	(0,1)
	Irlanda	4	(0,1)	15	(0,1)	c	c	8	(0,1)	11	(0,1)	13	(0,1)	23	(0,1)
	Italia[1]	-4	(0,1)	1	(0,1)	c	c	4	(0,1)	9	(0,1)	13	(0,1)	22	(0,1)
	Japón	13	(0,1)	20	(0,1)	c	c	10	(0,1)	17	(0,1)	18	(0,1)	28	(0,1)
	Noruega	0	(0,0)	1	(0,1)	3	(0,1)	8	(0,0)	7	(0,0)	12	(0,1)	19	(0,1)
	Países Bajos	6	(0,2)	0	(0,1)	1	(0,2)	6	(0,2)	9	(0,1)	13	(0,1)	13	(0,1)
	Polonia	10	(0,2)	-8	(0,2)	c	c	1	(0,1)	1	(0,1)	5	(0,1)	9	(0,2)
	República Checa	4	(0,1)	6	(0,1)	c	c	17	(0,1)	14	(0,1)	16	(0,1)	20	(0,1)
	República Eslovaca	5	(0,1)	8	(0,1)	c	c	10	(0,1)	27	(0,1)	29	(0,1)	24	(0,1)
	Suecia	0	(0,0)	0	(0,0)	c	c	2	(0,0)	2	(0,0)	1	(0,0)	4	(0,0)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	5	(0,1)	5	(0,1)	c	c	10	(0,0)	13	(0,0)	15	(0,1)	22	(0,1)
	Inglaterra (RU)	-8	(0,1)	-5	(0,1)	c	c	0	(0,1)	-3	(0,1)	2	(0,1)	2	(0,1)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	-7	(0,1)	-4	(0,1)	c	c	2	(0,1)	-1	(0,1)	4	(0,1)	4	(0,1)
	Irlanda del Norte (RU)	8	(0,1)	-3	(0,1)	c	c	7	(0,1)	11	(0,1)	22	(0,1)	26	(0,2)
	Media[2]	2	(0,0)	3	(0,0)	c	c	7	(0,0)	9	(0,0)	12	(0,0)	16	(0,0)
Países asociados	Federación Rusa*	-6	(0,3)	c	c	c	c	13	(0,2)	-3	(0,2)	-4	(0,2)	0	(0,3)

Nota: Los cálculos se basan en regresiones logísticas normales de mínimos cuadrados en las que la variable dependiente son los ingresos por hora y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y la comprensión lectora después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la comprensión lectora, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285280

Tabla A9.2 (N). [2/2] Diferencia en ingresos por hora, por nivel educativo y nivel de competencia matemática (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia como categoría de referencia

La regresión normal de mínimos cuadrados utilizada para calcular el porcentaje refleja los ingresos por hora en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática. Este último grupo es la categoría de referencia para la interpretación de la diferencia porcentual.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria y un Nivel 4 o 5 de competencia matemática gana un 63 % más que otra con un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior de competencia matemática.

		Diferencia de ingresos por hora en comparación con una persona con nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 0/1 de competencia matemática, en función de:							
		Educación terciaria							
		Nivel de competencia matemática 0/1		Nivel de competencia matemática 2		Nivel de competencia matemática 3		Nivel de competencia matemática 4/5	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	24	(0,2)	22	(0,2)	31	(0,2)	45	(0,2)
	Australia	20	(0,1)	35	(0,1)	50	(0,1)	63	(0,1)
	Austria	37	(0,1)	36	(0,1)	40	(0,1)	42	(0,1)
	Canadá	20	(0,0)	35	(0,0)	47	(0,0)	59	(0,1)
	Corea	47	(0,1)	49	(0,1)	55	(0,1)	70	(0,1)
	Dinamarca	17	(0,1)	21	(0,0)	26	(0,0)	37	(0,1)
	España[1]	37	(0,1)	47	(0,1)	58	(0,1)	65	(0,1)
	Estados Unidos	26	(0,2)	38	(0,2)	47	(0,2)	70	(0,2)
	Estonia	31	(0,1)	42	(0,1)	55	(0,1)	76	(0,1)
	Finlandia	15	(0,1)	24	(0,1)	34	(0,1)	42	(0,1)
	Francia[1]	47	(0,1)	46	(0,0)	60	(0,0)	71	(0,1)
	Irlanda	32	(0,1)	41	(0,1)	50	(0,1)	56	(0,1)
	Italia[1]	39	(0,1)	37	(0,1)	51	(0,1)	71	(0,1)
	Japón	11	(0,1)	29	(0,1)	38	(0,1)	56	(0,1)
	Noruega	28	(0,1)	32	(0,1)	33	(0,1)	39	(0,1)
	Países Bajos	18	(0,2)	39	(0,1)	47	(0,1)	51	(0,2)
	Polonia	40	(0,1)	40	(0,1)	55	(0,1)	78	(0,1)
	República Checa	c	c	47	(0,2)	43	(0,1)	54	(0,1)
	República Eslovaca	c	c	69	(0,1)	78	(0,1)	108	(0,1)
	Suecia	18	(0,1)	17	(0,0)	19	(0,0)	23	(0,0)
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	50	(0,2)	42	(0,1)	42	(0,1)	51	(0,1)
	Inglaterra (RU)	26	(0,1)	24	(0,1)	35	(0,1)	40	(0,1)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	29	(0,1)	27	(0,1)	37	(0,1)	42	(0,1)
	Irlanda del Norte (RU)	35	(0,1)	39	(0,1)	44	(0,1)	54	(0,1)
	Media[2]	27	(0,0)	36	(0,0)	44	(0,0)	56	(0,0)
Países asociados	Federación Rusa*	-3	(0,3)	3	(0,2)	7	(0,2)	13	(0,3)

Nota: Los cálculos se basan en regresiones logísticas normales de mínimos cuadrados en las que la variable dependiente son los ingresos por hora y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y la comprensión lectora después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la comprensión lectora, y las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y un Nivel 1 o inferior en esta competencia.

1. Los coeficientes para Francia, Italia y España se han calculado sin considerar las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, pues no se comprobaron en esos países. Como hay una correlación positiva entre las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas y la competencia matemática, la comprensión lectora y la educación, el efecto de la exclusión de las competencias y la disposición a utilizar las TIC para resolver problemas será probablemente la sobreestimación de los coeficientes de competencia por nivel educativo en relación con los resultados de otros países.

2. Se han excluido Francia, Italia y España, pues para estos países se utilizó una especificación de modelo distinta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285280

A9

Tabla A9.2 (P). [1/2] Diferencia de ingresos por hora, por nivel educativo y por las competencias y la disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y que están en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas como categoría de referencia

La regresión normal de mínimos cuadrados utilizada para calcular el porcentaje refleja el cambio de los ingresos por hora en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y están en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Este último grupo es la categoría de referencia para la interpretación de la diferencia porcentual.

Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria que está en el Grupo 4 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas gana un 48 % más que alguien con un nivel educativo inferior a secundaria superior y que esté en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas.

		Diferencia de ingresos por hora en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y están en el grupo 0/1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, en función de:													
		Nivel inferior a educación secundaria superior						Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria							
		Grupo 2 (no aprobó el nivel de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)		Grupo 0/1 (sin experiencia con los ordenadores o bien optó por no participar en la evaluación por ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	-24	(0,3)	-24	(0,3)	-21	(0,3)	-31	(0,2)	-18	(0,2)	-15	(0,2)	-13	(0,3)
	Australia	5	(0,1)	8	(0,1)	3	(0,1)	8	(0,1)	22	(0,1)	13	(0,0)	17	(0,0)
	Austria	8	(0,1)	7	(0,1)	17	(0,1)	9	(0,0)	20	(0,0)	25	(0,0)	33	(0,0)
	Canadá	15	(0,0)	17	(0,1)	4	(0,1)	12	(0,1)	20	(0,0)	21	(0,0)	18	(0,0)
	Corea	-1	(0,1)	12	(0,1)	-16	(0,2)	11	(0,1)	20	(0,1)	27	(0,1)	19	(0,1)
	Dinamarca	6	(0,0)	7	(0,0)	14	(0,1)	2	(0,0)	17	(0,0)	14	(0,0)	16	(0,0)
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	-1	(0,3)	-2	(0,3)	-11	(0,3)	2	(0,3)	5	(0,3)	9	(0,3)	18	(0,3)
	Estonia	29	(0,1)	32	(0,1)	22	(0,2)	12	(0,1)	30	(0,1)	30	(0,1)	39	(0,1)
	Finlandia	3	(0,1)	4	(0,1)	8	(0,1)	1	(0,0)	7	(0,0)	12	(0,0)	17	(0,1)
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	8	(0,1)	17	(0,1)	51	(0,3)	10	(0,1)	8	(0,1)	20	(0,1)	24	(0,1)
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	18	(0,1)	14	(0,1)	26	(0,1)	6	(0,1)	13	(0,1)	15	(0,1)	18	(0,1)
	Noruega	2	(0,0)	6	(0,0)	10	(0,1)	c	c	9	(0,0)	16	(0,0)	24	(0,0)
	Países Bajos	-7	(0,2)	-9	(0,2)	-7	(0,2)	c	c	-6	(0,2)	2	(0,2)	4	(0,2)
	Polonia	7	(0,1)	9	(0,2)	c	c	-4	(0,1)	6	(0,1)	7	(0,1)	11	(0,1)
	República Checa	6	(0,1)	1	(0,1)	19	(0,1)	5	(0,1)	20	(0,1)	25	(0,1)	29	(0,1)
	República Eslovaca	8	(0,1)	14	(0,1)	2	(0,1)	11	(0,0)	31	(0,1)	41	(0,1)	39	(0,1)
	Suecia	5	(0,1)	7	(0,1)	21	(0,1)	c	c	9	(0,0)	11	(0,0)	18	(0,0)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	3	(0,0)	12	(0,1)	13	(0,1)	1	(0,0)	14	(0,0)	22	(0,0)	24	(0,0)
	Inglaterra (RU)	13	(0,1)	17	(0,1)	37	(0,1)	5	(0,1)	11	(0,1)	22	(0,1)	40	(0,1)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	11	(0,1)	17	(0,1)	35	(0,1)	5	(0,1)	11	(0,1)	21	(0,1)	40	(0,1)
	Irlanda del Norte (RU)	8	(0,1)	24	(0,1)	8	(0,1)	5	(0,1)	c	c	24	(0,1)	48	(0,1)
	Media	5	(0,0)	8	(0,0)	11	(0,0)	4	(0,0)	13	(0,0)	17	(0,0)	21	(0,0)
Países asociados	Federación Rusa*	c	c	c	c	c	c	-21	(0,4)	-7	(0,4)	-15	(0,4)	5	(0,4)

Nota: Los cálculos se basan en regresiones logísticas normales de mínimos cuadrados en las que la variable dependiente son los ingresos por hora y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y los grupos de competencias, después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la comprensión lectora y la competencia matemática. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y el Grupo 0 o 1 de competencias.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285291

Tabla A9.2 (P). [2/2] Diferencia de ingresos por hora, por nivel educativo y por las competencias y la disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas (2012)

No estudiantes de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior y que están en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas como categoría de referencia

La regresión normal de mínimos cuadrados utilizada para calcular el porcentaje refleja el cambio de los ingresos por hora en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y están en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Este último grupo es la categoría de referencia para la interpretación de la diferencia porcentual.
Cómo leer esta tabla: En Australia, una persona con educación terciaria que está en el Grupo 4 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas gana un 48 % más que alguien con un nivel educativo inferior a secundaria superior y que esté en el Grupo 0 o 1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas.

		Diferencia de ingresos por hora en comparación con los que tienen un nivel educativo inferior a secundaria superior y están en el grupo 0/1 de competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas, en función de:							
		Educación terciaria							
		Grupo 0/1 (sin experiencia con los ordenadores o bien optó por no participar en la evaluación por ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	-8	(0,3)	10	(0,3)	11	(0,2)	17	(0,3)
	Australia	c	c	39	(0,1)	46	(0,0)	48	(0,1)
	Austria	c	c	36	(0,1)	58	(0,0)	63	(0,0)
	Canadá	20	(0,1)	36	(0,0)	47	(0,0)	49	(0,0)
	Corea	45	(0,2)	50	(0,1)	67	(0,1)	79	(0,1)
	Dinamarca	c	c	30	(0,0)	36	(0,0)	43	(0,0)
	España	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	c	c	33	(0,3)	50	(0,3)	59	(0,3)
	Estonia	46	(0,1)	50	(0,1)	63	(0,1)	74	(0,1)
	Finlandia	c	c	29	(0,1)	38	(0,0)	44	(0,0)
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	c	c	51	(0,1)	53	(0,1)	60	(0,1)
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	14	(0,1)	26	(0,1)	37	(0,1)	41	(0,1)
	Noruega	c	c	36	(0,1)	39	(0,0)	47	(0,0)
	Países Bajos	c	c	15	(0,2)	30	(0,2)	36	(0,2)
	Polonia	c	c	45	(0,1)	54	(0,1)	60	(0,1)
	República Checa	c	c	50	(0,1)	67	(0,1)	63	(0,1)
	República Eslovaca	c	c	89	(0,1)	101	(0,1)	100	(0,1)
	Suecia	c	c	23	(0,1)	31	(0,0)	38	(0,0)
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	c	c	52	(0,1)	49	(0,0)	52	(0,0)
	Inglaterra (RU)	c	c	38	(0,1)	65	(0,1)	83	(0,1)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	c	c	38	(0,1)	64	(0,1)	81	(0,1)
	Irlanda del Norte (RU)	c	c	c	c	58	(0,1)	69	(0,1)
	Media	c	c	39	(0,0)	50	(0,0)	55	(0,0)
Países asociados	Federación Rusa*	-15	(0,4)	-8	(0,4)	-5	(0,4)	6	(0,4)

Nota: Los cálculos se basan en regresiones logísticas normales de mínimos cuadrados en las que la variable dependiente son los ingresos por hora y las variables independientes son el nivel educativo alcanzado y los grupos de competencias, después de tener en cuenta la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado por los padres, el contexto migratorio, la situación de los padres (tienen un hijo o no), la situación de cohabitación (vivir con un cónyuge o una pareja o no), la comprensión lectora y la competencia matemática. La categoría de referencia es un nivel educativo inferior a secundaria superior y el Grupo 0 o 1 de competencias.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

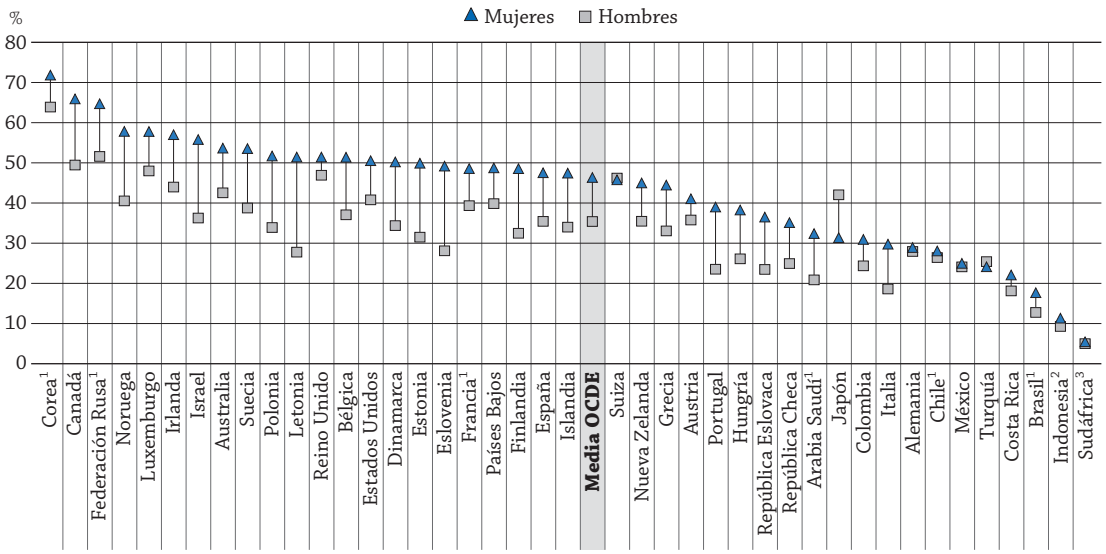
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285291

¿QUÉ DIFERENCIAS POR SEXO EXISTEN EN LA EDUCACIÓN Y EN EL EMPLEO?

- En las tres últimas décadas, los países de la OCDE han hecho grandes progresos para reducir o eliminar viejas diferencias por sexo en muchos ámbitos de la educación y del empleo, como el nivel educativo alcanzado, la remuneración y la tasa de actividad laboral.
- En 2014, la proporción de mujeres de 25 a 34 años con educación terciaria era superior a la de los hombres del mismo grupo de edad (46 % y 35 %, respectivamente). Este modelo se observa en 40 de los 42 países que disponen de datos.
- Sin embargo, surgen nuevas diferencias por sexo: es mucho más probable que tengan bajos niveles de competencias y de rendimiento académico los hombres jóvenes que las mujeres jóvenes; mientras que en la educación terciaria las mujeres jóvenes continúan estando infrarrepresentadas en los ámbitos de matemáticas, ciencias naturales e informática.

Gráfico A10.1. Porcentaje de personas de 25 a 34 años que han alcanzado la educación terciaria, por sexo (2014)



1. Arabia Saudí, Brasil, Chile,Corea, Federación Rusa, Francia: Año de referencia 2013.
2. Indonesia: Año de referencia 2011.
3. Sudáfrica: Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de mujeres que han alcanzado la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A1.4b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283820

Contexto

Para poder competir en la economía global actual, los países han de desarrollar el potencial de todos sus ciudadanos. Deben asegurarse de que los hombres y las mujeres desarrollan las competencias necesarias y encuentran oportunidades para aplicarlas de forma productiva. Dada la incidencia que tienen las diferencias por sexo en la tasa de actividad laboral, en la movilidad ocupacional y en la calidad de vida, los responsables políticos y educadores deben contribuir a eliminar tales diferencias en la educación, en el lugar de trabajo y en el acceso al empleo.

En materia de educación, muchos países han conseguido acabar con las diferencias por sexo en los resultados de aprendizaje. De hecho, a medida que las mujeres superan a los hombres en muchos aspectos de la educación en los países de la OCDE, crece la preocupación por los malos resultados de los hombres jóvenes en determinados ámbitos, como la lectura. Para conseguir una mayor igualdad entre sexos en resultados educativos es necesario hacer frente a las diferencias por sexo en el rendimiento de los estudiantes, así como a la idea de que algunos ámbitos de la educación resultan más «idóneos» para las mujeres o para los hombres. La igualdad entre los sexos no solo representa un

objetivo en sí mismo, sino que también resulta beneficioso desde el punto de vista económico. Los programas educativos que atraen fundamentalmente a candidatos de un sexo concreto corren el riesgo de excluir a muchos estudiantes competentes.

Otros resultados

- El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) revela que es más probable que tengan un rendimiento bajo los chicos de 15 años que las chicas de la misma edad. En 2012, el 14 % de los chicos y el 9 % de las chicas no alcanzaron el nivel básico de competencia de PISA en ninguna de las tres materias principales evaluadas por este programa: lectura, matemáticas y ciencias (OECD, 2014a).
- En los países de la OCDE, los chicos siguen ligeramente sobrerrepresentados, en comparación con las chicas, en los programas de formación profesional de la educación secundaria superior.
- Como media en los países de la OCDE, es cinco veces más probable que hayan estudiado ingeniería, producción industrial y construcción los hombres que las mujeres. Por el contrario, es tres veces más probable que hayan estudiado ciencias de la educación las mujeres que los hombres.
- En todos los países y economías en los que se distribuyó el cuestionario de PISA para padres, era más probable que estos esperasen que sus hijos trabajaran en los ámbitos de ciencias, ingeniería o matemáticas antes que sus hijas, aun cuando unos y otras obtengan el mismo nivel de rendimiento en matemáticas.
- Las mujeres jóvenes alcanzan un mayor nivel educativo que los hombres jóvenes, pero sus tasas de empleo son menores. Las diferencias por sexo resultan mucho más significativas en los niveles educativos inferiores que en los superiores.
- En los países de la OCDE, las mujeres de 35 a 44 años con educación terciaria obtienen unos ingresos que representan aproximadamente el 74 % de los que perciben los hombres con el mismo nivel educativo. Sin embargo, este resultado refleja también una infrarrepresentación de las mujeres en los niveles más elevados de la educación terciaria y en algunos ámbitos de la educación altamente remunerados por el mercado laboral.

Tendencias

Durante las tres últimas décadas, las diferencias por sexo se han invertido en el nivel educativo alcanzado. En las personas de 55 a 64 años, es mayor la cifra de hombres que de mujeres con educación terciaria; en cambio, en el grupo de edades de 25 a 34 años ocurre lo contrario.

Análisis

Se han invertido las diferencias por razón de sexo en el nivel educativo alcanzado

Dado que en la mayoría de los países de la OCDE es ahora obligatoria la educación secundaria, completar este nivel educativo es la norma para hombres y mujeres. No solamente más mujeres jóvenes que nunca participan en la educación formal y se matriculan en terciaria, sino que, en las últimas décadas, se ha invertido la jerarquía de sexos en el nivel educativo alcanzado (véanse Tablas A1.2b y A1.4b, disponibles en Internet).

En 2014, en el grupo de 25 a 34 años de edad era mayor la proporción de mujeres que de hombres con educación terciaria (46 % y 35 %, respectivamente), mientras que en el grupo de 55 a 64 años la situación era la contraria (24 % y 26 %, respectivamente). Eslovenia, Israel y Letonia presentan las diferencias por sexo más acusadas en el grupo de personas de 25 a 34 años: 20 puntos porcentuales o más a favor de las mujeres en los adultos jóvenes graduados en educación terciaria (véase Tabla A1.4b, disponible en Internet). Como media en los países de la OCDE, en ese mismo año, tenían al menos educación secundaria superior el 85 % de las mujeres jóvenes frente al 82 % de los hombres jóvenes (véanse Tablas A1.2b y A1.4b, disponibles en Internet).

Esta misma tendencia se observa en los menores de 25 años. En 2013, el 58 % de los graduados en programas de secundaria superior de orientación general eran mujeres y el 46 % hombres. Sin embargo, las mujeres continúan estando poco representadas en los niveles educativos más altos. En la mayoría de los países de la OCDE, en 2013 las mujeres obtenían aproximadamente el 45 % de las titulaciones en investigación avanzada (consultar Indicadores A2 y A3).

Chicos de bajo rendimiento

En los 65 países y economías participantes en PISA 2012, las chicas superaron a los chicos en lectura en una media de 38 puntos (en los países de la OCDE) –equivalente a un curso escolar–, como lleva ocurriendo de forma constante en todos los ciclos de PISA desde el año 2000. Sin embargo, en 38 países y economías participantes los chicos siguieron superando a las chicas en matemáticas en una media de 11 puntos (en los países de la OCDE), equivalente a unos tres meses del curso escolar. El informe PISA también revela la existencia de escasas diferencias entre chicos y chicas en el rendimiento en ciencias (base de datos PISA 2012).

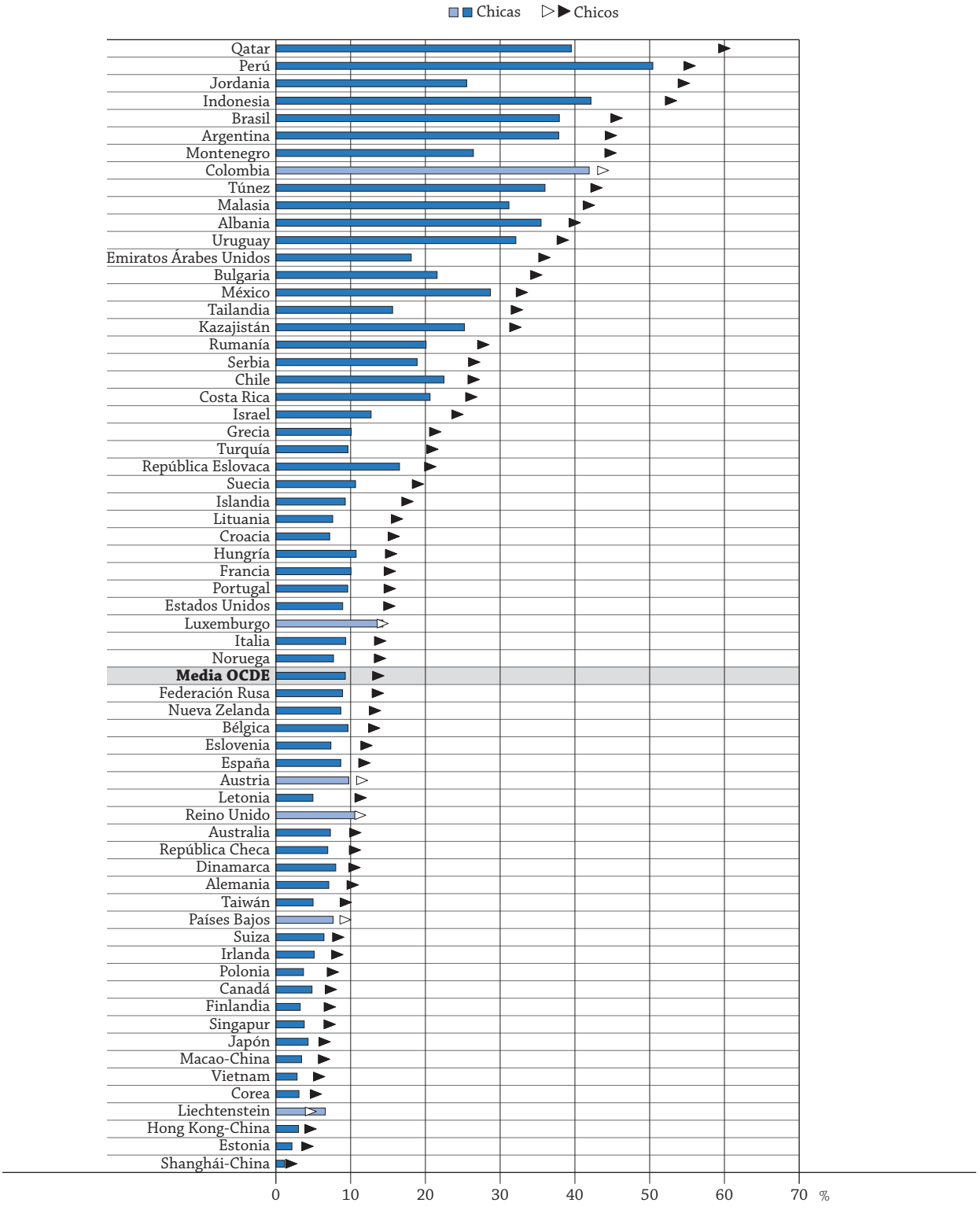
Se observan grandes diferencias por sexo en los estudiantes de rendimiento más bajo, es decir, los que tienen una puntuación inferior al Nivel 2 de competencia de PISA, considerado el nivel básico de competencia, en todas las materias evaluadas por el programa. Mientras que la proporción de chicas con rendimiento bajo en matemáticas es superior a la de chicos en todos los países y economías participantes, excepto seis, una mayor proporción de chicos que de chicas no alcanzan siquiera el nivel básico de competencia en ninguna de las tres materias principales analizadas por PISA: lectura, matemáticas y ciencias. En los países de la OCDE, los chicos tienen 5 puntos porcentuales más de probabilidades que las chicas de tener un rendimiento bajo en lectura, ciencias y matemáticas. En 2012, el 14 % de los chicos y el 9 % de las chicas no consiguieron el nivel básico de competencia de PISA en ninguna de las tres materias analizadas (Tabla A10.1 y Gráfico A10.2).

El porcentaje de chicos que no lograron alcanzar el nivel mínimo de competencias resulta altamente preocupante en muchos países. Más de uno de cada cinco chicos de Chile, Grecia, Israel, México, República Eslovaca y Turquía no pudo alcanzar el nivel necesario en cualquiera de los tres temas básicos de PISA. En los países asociados, las proporciones son incluso superiores. En Indonesia, Jordania, Perú y Qatar, más de uno de cada dos chicos no alcanzó este nivel.

La proporción de chicas que no pudieron alcanzar el nivel necesario es muy inferior. Perú es el único país o economía participante en PISA 2012 en el que más de una de cada dos chicas no alcanzaron ese nivel básico. En Chile y México fueron más de una de cada cinco chicas, y en los países y economías asociados más de una de cada tres chicas (Tabla A10.1 y Gráfico A10.2).

El elevado número de chicos que no alcanzaron el nivel básico de competencia en las tres materias principales evaluadas por PISA supone un importante desafío para los sistemas educativos. Resulta difícil motivar y mantener escolarizados a los estudiantes con bajo rendimiento en las tres materias. Debido a sus bajos niveles de competencias, los propios estudiantes se sienten también desconectados y poco implicados en el centro escolar. Por tanto, les puede resultar más sencillo crear una identidad basada en la rebelión contra el centro escolar y la educación formal que implicarse e invertir los esfuerzos necesarios en romper el círculo vicioso de bajo rendimiento y escasa motivación.

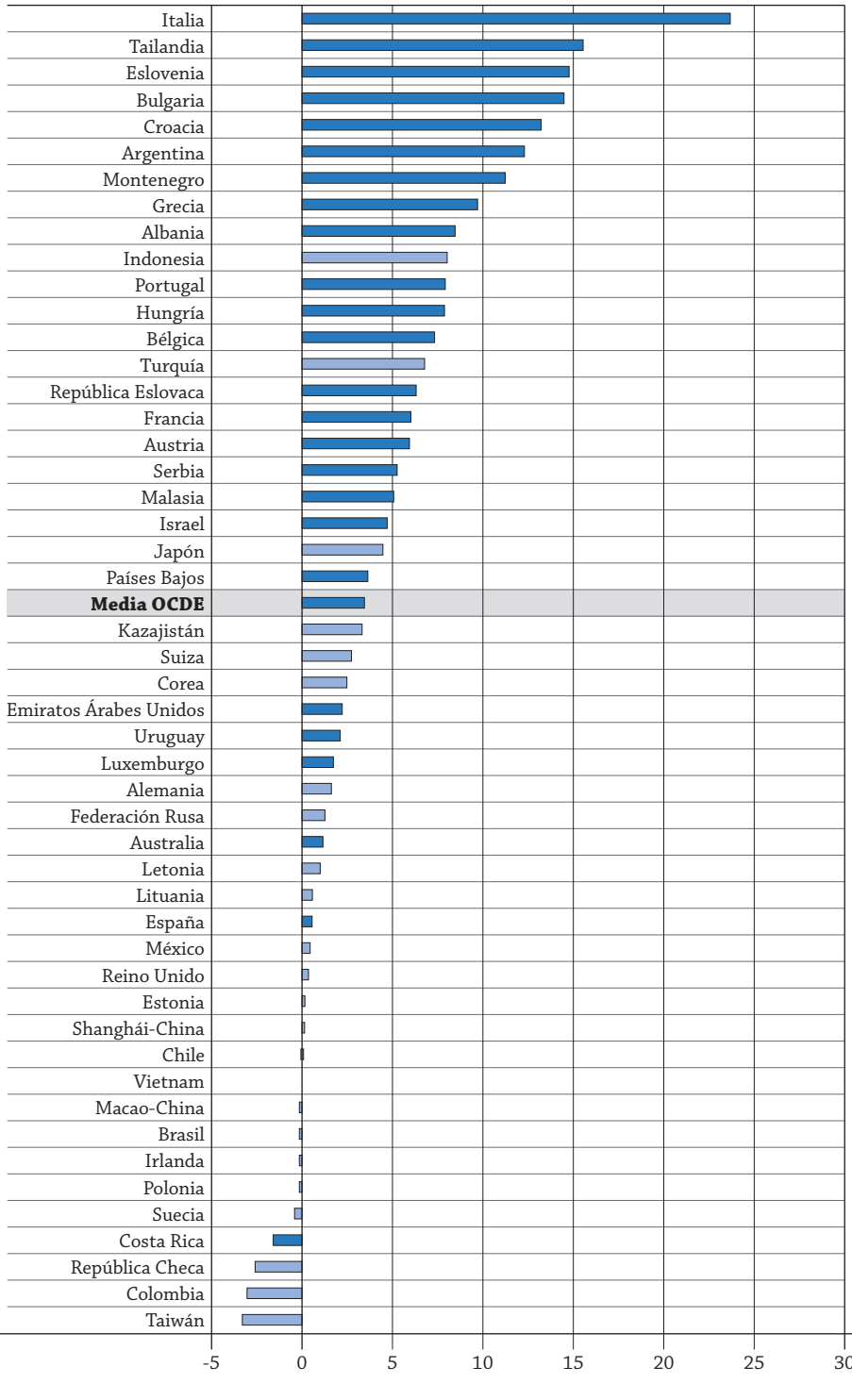
Gráfico A10.2. Diferencias por sexo en el porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en todas las materias (por ejemplo, matemáticas, lectura, ciencias) (PISA 2012)



Nota: Las diferencias por sexo estadísticamente significativas se indican en un tono más oscuro.
Los países y economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de chicos con bajo rendimiento (por debajo del nivel 2 de PISA) en lectura, matemáticas y ciencias.
Fuente: OECD, Tabla A10.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283830

A10

Gráfico A10.3. Diferencia entre sexos a favor de los chicos en el porcentaje de estudiantes de 15 años matriculados en programas de formación profesional (PISA 2012)



Notas: Las diferencias estadísticamente significativas se indican en un tono más oscuro.
Las cifras muestran solo países y economías en las que los alumnos de 15 años tienen la opción de matricularse en programas de formación profesional.
Los datos de República Eslovaca no tienen en cuenta las diferencias por sexo en la participación en programas modulares.
Los países y economías están clasificados en orden descendente de la diferencia en puntos porcentuales entre chicos y chicas que cursan programas de formación profesional en lugar de programas de educación general.
Fuente: OCDE. Tabla A10.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283846

Diferencias por sexo en la participación en programas de formación preprofesional y profesional

A los estudiantes que participaron en PISA 2012 se les preguntó en qué tipo de programa estaban matriculados. Como media en los países de la OCDE, el 82 % de los estudiantes de 15 años estaban matriculados en un programa de orientación general, el 14 % en un programa de formación profesional o preprofesional y el 4 % en programas de módulos que combinan cualquiera de estas vertientes o todas ellas (Tabla A10.2 y Gráfico A10.3).

Como media en los países de la OCDE, acuden a centros de formación profesional y preprofesional el 16 % de los chicos de 15 años y el 13 % de las chicas de esa misma edad. Sin embargo, en muchos de los países en los que una parte importante de los estudiantes cursan estos estudios, los chicos están fuertemente sobrerrepresentados en ellos. Por ejemplo, en Italia siguen programas de formación profesional y preprofesional el 50 % de los estudiantes. Pues bien, el 61 % de ellos son chicos, frente a tan solo el 37 % de chicas (Gráfico A10.3).

Esta disparidad podría reflejar, en parte, la mayor probabilidad de que tengan un bajo rendimiento los chicos y la sobrerrepresentación de estos en los programas de formación profesional y técnicos. No obstante, tal sobrerrepresentación puede reflejar también la mayor conciencia existente en los chicos que en las chicas sobre la necesidad de prepararse para el mercado laboral, la necesidad de adquirir más competencias prácticas, o simplemente el mayor disfrute que consiguen con el contenido y los métodos de aprendizaje de los programas de formación profesional.

Diferencias por sexo en el ámbito de estudio

En los países de la OCDE, los chicos siguen ligeramente sobrerrepresentados frente a las chicas en los programas de formación profesional de educación secundaria superior. Análogamente, los chicos y las chicas de 15 años tienen diferentes expectativas acerca del ámbito en el que tienen previsto trabajar cuando sean adultos jóvenes. Es mucho más probable que los chicos esperen trabajar en ocupaciones de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas; y es mucho más probable que los padres esperen que sus hijos, y no sus hijas, trabajen en uno de estos ámbitos, aun cuando unos y otras tengan un mismo nivel de competencia en matemáticas (véanse más detalles en el Cuadro A.10.1).

Como media en los países de la OCDE, es cinco veces más probable que hayan estudiado ingeniería, producción industrial y construcción los hombres de 16 a 65 años participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos 2012, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE (PIAAC, por sus siglas en inglés) (OECD, 2013) (el 38 % de los hombres frente a tan solo el 7 % de las mujeres) y es 3 puntos porcentuales más probable que hayan estudiado ciencias, matemáticas e informática (el 10 % de los hombres frente al 7 % de las mujeres). Por el contrario, es cuatro veces más probable que hayan estudiado salud y servicios sociales las mujeres de 16 a 65 años (el 15 % de las mujeres frente al 4 % de hombres), en torno a tres veces más probable que hayan estudiado ciencias de la educación y se hayan matriculado en formación del profesorado (9 % de las mujeres frente al 3 % de los hombres) y unas dos veces más probable que hayan estudiado humanidades, idiomas y artes (10 % de las mujeres frente al 5 % de los hombres). (Tabla A10.3 y Gráfico A10.4).

Las diferencias en el porcentaje de hombres y mujeres de 16 a 65 años que han estudiado ingeniería, producción industrial y construcción superan los 19 puntos porcentuales en todos los países y economías participantes. Estas diferencias resultan particularmente importantes en Alemania, Austria, Finlandia, República Checa y República Eslovaca, donde el porcentaje de hombres que han estudiado estas materias supera en 40 puntos porcentuales al de las mujeres, de acuerdo con sus informes. Las diferencias más reducidas se observan en Canadá, Corea, Estonia, Italia y Reino Unido (Tabla A10.3 y Gráfico A10.4).

En todos estos países, salvo en Estonia, la diferencia por sexo (en puntos porcentuales) es menor porque también lo es el número de personas que han estudiado estas materias y no porque exista una mayor igualdad por sexo en las matriculaciones. Del mismo modo, los países en los que se observa una pequeña diferencia en el porcentaje de hombres y mujeres que han estudiado salud y servicios sociales tienden a ser aquellos en los que estos programas atraen comparativamente a un menor número de candidatos. Por ejemplo, en Corea, Federación Rusa, Italia y Polonia se observan escasas o nulas diferencias por sexo en estos ámbitos, pero son relativamente pocos los adultos que han cursado estas materias (Gráfico A10.4).

Tasas de empleo, por sexo

En 2014, era menos probable que las mujeres participasen en el mercado laboral –incluso en el caso de las graduadas en educación terciaria– y más probable que trabajasen a tiempo parcial. En todos los países de la OCDE y en todos los niveles educativos, solo el 66 % de las mujeres tenían empleo frente al 80 % de los hombres, a pesar del nivel educativo superior de las mujeres en general. Como media, las tasas de empleo de las personas con cualificaciones más bajas (nivel inferior a educación secundaria superior) son significativamente más altas entre los hombres jóve-

A10

Cuadro A10.1. Expectativas de los padres para sus hijos

Los resultados presentados en el Gráfico A10.a indican que los padres siguen teniendo expectativas diferentes para sus hijos y para sus hijas. Podría deberse a que mantienen ideas estereotipadas sobre los ámbitos en los que destacan las mujeres y los hombres, y sobre la carrera profesional que pueden desarrollar al llegar al mercado laboral, lo que a su vez está relacionado con la segregación ocupacional existente en él.

En Alemania, Corea, Chile, China-Hong Kong, China-Macao, Croacia, Hungría, Italia, México y Portugal, se pidió a los estudiantes que participaron en PISA 2012 que llevasen a su casa un cuestionario para que lo cumplimentasen los padres. Las respuestas recopiladas permiten realizar un análisis más detallado de las actitudes y percepciones de estos. Entre otras cosas, se les preguntó en qué ocupación esperaban que trabajasen sus hijos, entonces de 15 años, cuando tuviesen 30 años.

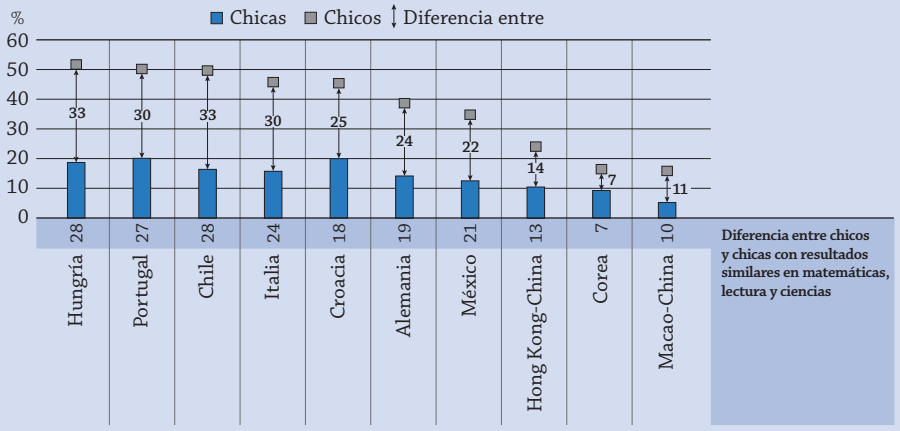
El Gráfico A10.a muestra que, en todos los países y economías en los que se distribuyó el cuestionario, era más probable que los padres esperasen que sus hijos, y no sus hijas, trabajasen en los ámbitos de ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas. Por ejemplo, en Chile así lo esperaban el 50 % de los padres con hijos varones, frente a tan solo el 16 % de los padres con niñas.

La diferencia por sexo en el porcentaje de chicos y chicas cuyos padres esperan que trabajen en estas ocupaciones supera los 30 puntos porcentuales en Chile, Hungría y Portugal. En Corea, el número de padres que esperan que sus hijos trabajen en ámbitos de ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas es relativamente limitado –el 17 % los chicos y el 9 % las chicas–, pero aun así la diferencia por sexo es significativa: más de 7 puntos porcentuales.

Estas divergencias no se explican por supuestas diferencias de sexo en el rendimiento académico. Así pues, las diferencias por sexo continúan siendo importantes y significativas en todos los países y economías participantes, incluso teniendo en cuenta el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. Tal como se esperaba, los resultados indican que es más probable que los padres esperen que sus hijos trabajen en los ámbitos de ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas si obtienen mejores resultados en matemáticas. Dicho de otro modo, cuanto mejor es el rendimiento de los estudiantes en matemáticas, más probable es que sus padres esperen que trabajen en una ocupación relacionada con esos ámbitos. En Croacia e Italia, es menos probable que los padres esperen que sus hijos trabajen en esas ocupaciones si tienen un mejor rendimiento en lectura.

Gráfico A10.a. Expectativas de los padres sobre las carreras de sus hijos (PISA 2012

Porcentaje de estudiantes cuyos padres esperan que trabajen en ocupaciones STEM



Nota: Todas las diferencias entre sexos son estadísticamente significativas. STEM es la sigla en inglés de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Los países y economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de chicos cuyos padres esperan que trabajen en ocupaciones STEM cuando cumplan 30 años.

Fuente: OCDE (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence* (Tabla 5.4). Base de datos PISA 2012. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283880

...

Los resultados de PISA indican asimismo que en China-Hong Kong, China-Macao, Corea, México y Portugal, al comparar los estudiantes con un rendimiento similar en lectura, matemáticas y ciencias, es más probable que los padres de entornos más favorecidos desde el punto de vista socioeconómico esperen que sus hijos trabajen en ocupaciones relacionadas con las ciencias, la tecnología, ingeniería y matemáticas. Italia es el único país en el que no se da esa circunstancia.

La bibliografía expone a menudo que la falta de confianza de las chicas en sus habilidades en matemáticas y ciencias puede deberse a la ausencia de modelos de rol. La escasez de mujeres científicas hace que las chicas dispongan de pocas pruebas tangibles para rebatir la idea estereotipada de que las matemáticas y las ciencias son disciplinas más bien «masculinas». Los resultados de PISA demuestran que a nivel mundial son pocas las madres con hijos de 15 años que trabajan en ocupaciones relacionadas con las ciencias, la tecnología, ingeniería y matemáticas; de hecho, en todos los países y economías el número de mujeres que trabajan en estos sectores es notablemente inferior al de los hombres. Sin embargo, PISA no proporciona pruebas sólidas de que la diferencia por sexo en el rendimiento en matemáticas sea menor en los hogares en los que la madre trabaja en estas ocupaciones. De hecho, en Bélgica, Bulgaria, Canadá, Francia, Grecia, Países Bajos, Qatar, República Eslovaca, Turquía y Uruguay, la diferencia por sexo en el rendimiento en matemáticas a favor de los chicos parece ser mucho más evidente en los estudiantes cuyas madres trabajan en uno de esos ámbitos.

Lo que dan a entender estos resultados es que muchos padres todavía esperan que sus hijos e hijas se dediquen a ocupaciones diferentes, aun cuando su rendimiento en matemáticas sea similar. Aun siendo importante para las chicas disponer de modelos de rol positivos, muchas chicas cuyos padres –y madres en particular– trabajan en ámbitos relacionados con las ciencias y las matemáticas a menudo obtienen un rendimiento en matemáticas inferior al de los chicos procedentes de entornos similares. Una explicación puede ser que las matemáticas les generan un nivel de ansiedad mucho mayor y el hecho de que a menudo están más motivadas a obtener buenos resultados y un alto rendimiento. Generalmente, unos niveles de ansiedad elevados unidos a unas altas expectativas generan un bloqueo en condiciones de presión.

nes que entre las mujeres jóvenes. La diferencia por sexo en las tasas de empleo es máxima en los adultos con el nivel educativo más bajo (véanse Tablas A5.1b, A5.3b y A5.3c, disponibles en Internet).

Como media en los países de la OCDE, la diferencia por sexo en las tasas de empleo de los adultos de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior es de 20 puntos porcentuales (66 % de los hombres y 47 % de las mujeres). Esta diferencia se reduce a 15 puntos porcentuales en los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (81 % de los hombres y 66 % de las mujeres) y a 8 puntos porcentuales en los adultos con educación terciaria (88 % de los hombres y 79 % de las mujeres) (Gráfico A10.5, y véanse Tablas A5.3b y c, disponibles en Internet).

Aun cuando la diferencia entre las tasas de empleo de hombres y mujeres se va reduciendo a medida que aumenta el nivel educativo, en los países de la OCDE esta tasa sigue siendo considerablemente menor en las mujeres con educación terciaria que en los hombres con ese mismo nivel de educación, por mucho que en los países de la OCDE hayan completado la educación terciaria una proporción de mujeres de 25 a 64 años (35 %) mayor que la de hombres de la misma edad (32 %) (véanse Tablas A1.3b, A5.3b y c, disponibles en Internet).

En todos los países de la OCDE excepto República Eslovaca, la diferencia por sexo en la tasa de empleo es inferior en los adultos de 25 a 64 años con educación terciaria que en los que no han completado la educación secundaria superior. La diferencia es particularmente elevada en Chile, México y Turquía, donde supera los 25 puntos porcentuales (véanse Tablas A5.3b y c, disponibles en Internet).

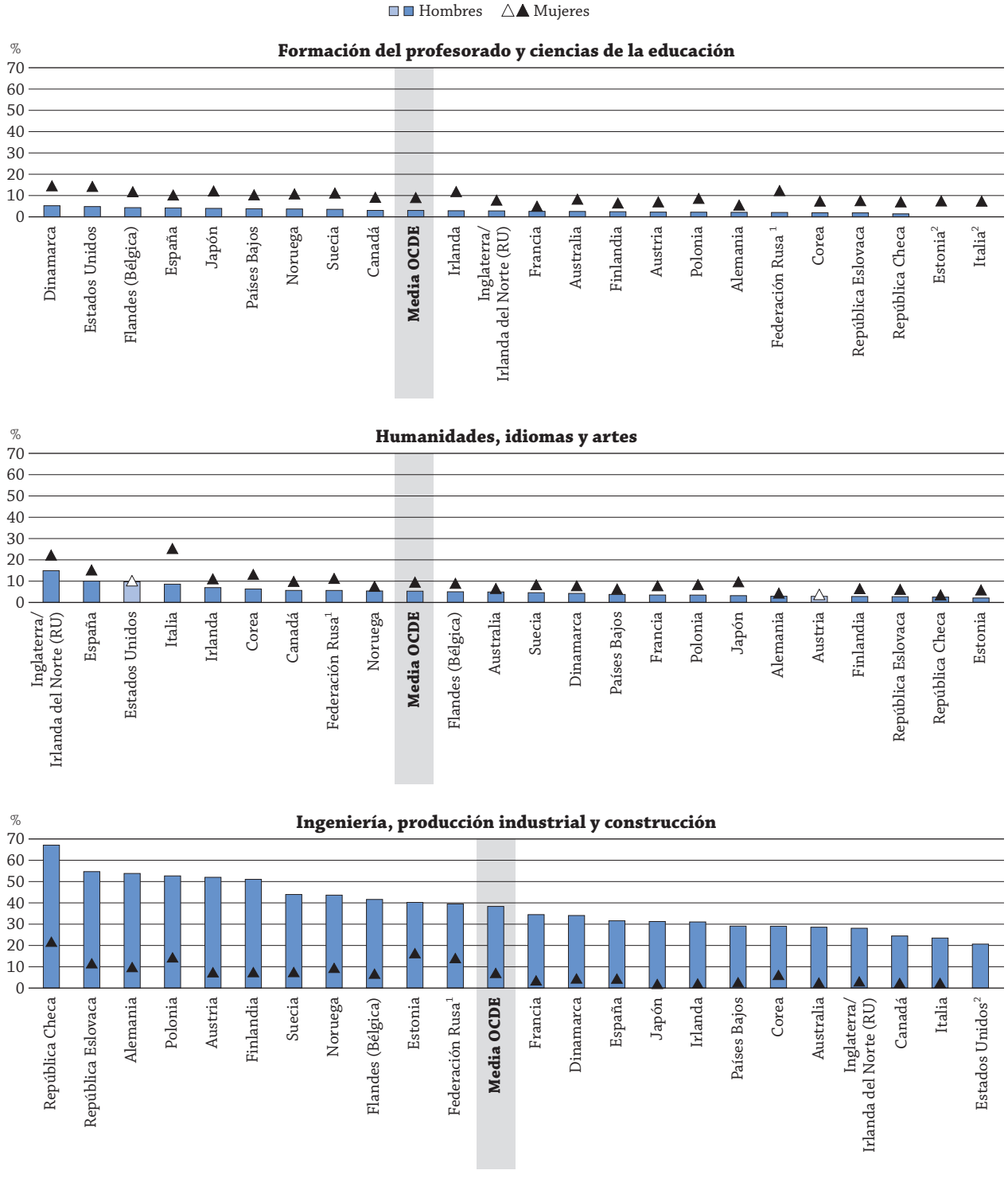
Como media, las diferencias por sexo en las tasas de desempleo son menos pronunciadas que en las tasas de empleo. Esto se puede explicar en parte por las diferencias existentes en la tasa de actividad laboral de mujeres y hombres. En los adultos que no han completado la educación secundaria superior, las tasas de desempleo son similares en mujeres y hombres (alrededor del 12,5 % en ambos casos). En los adultos con secundaria superior o postsecundaria no terciaria, son superiores en las mujeres (8 %) que en los hombres (7 %). Esto mismo se observa en los adultos con educación terciaria, donde la tasa de desempleo ronda el 6 % en el caso de las mujeres y el 5 % en el de los hombres (véanse Tablas A5.4b y c, disponibles en Internet).

En Grecia y Turquía las diferencias por sexo en las tasas de desempleo son particularmente importantes. En Turquía, en 2014 estaban desempleadas el 12 % de las mujeres con educación terciaria frente al 6 % de los hombres con el

A10

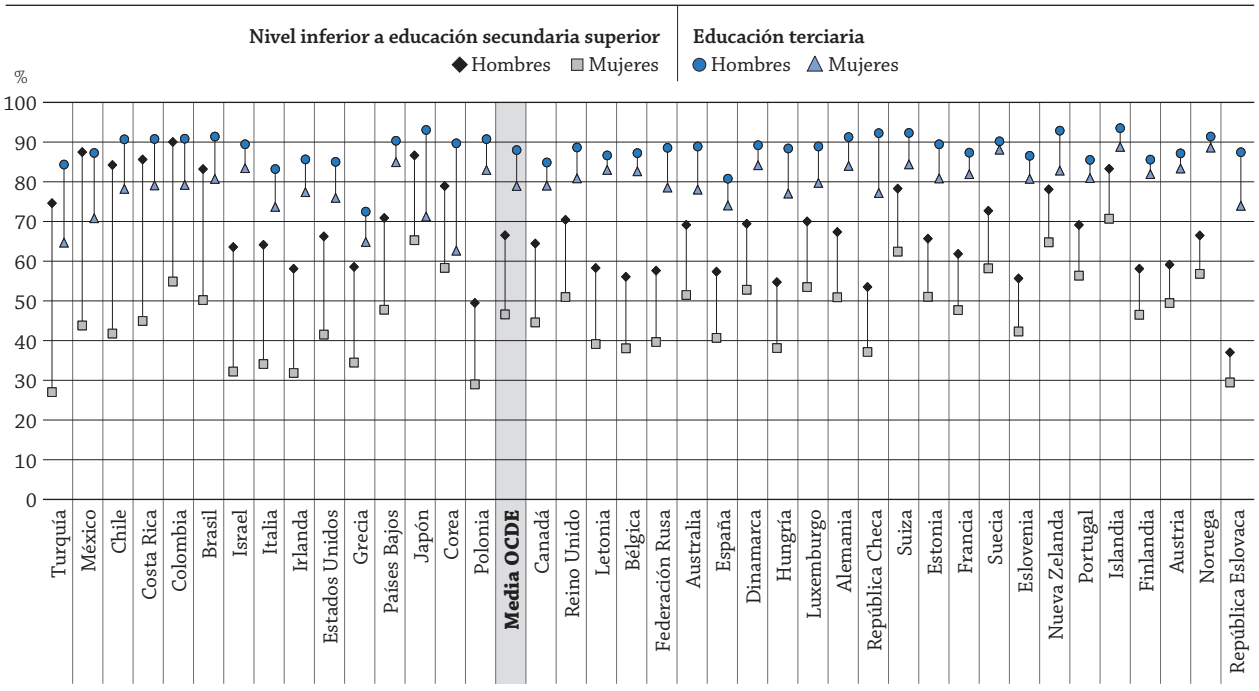
Gráfico A10.4. Proporción de la población incluida en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) 2012, por ámbito de estudio

Porcentaje de hombres y mujeres de 16 a 65 años en cada ámbito de estudio



Nota: Las diferencias por sexo estadísticamente significativas se indican en un tono más oscuro.
1. Para los datos de Federación Rusa, véase la nota en la sección *Metodología*.
2. Muestra demasiado pequeña.
Los países y economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de hombres en cada ámbito de estudio.
Fuente: OECD, base de datos PIAAC, Tabla A10.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283850

Gráfico A10.5. Tasas de empleo de los hombres y mujeres de 25 a 64 años con nivel educativo inferior a secundaria superior y terciaria (2014)



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre las tasas de empleo de los hombres y las mujeres de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a secundaria superior.

Fuente: OCDE. Tablas A5.3b y c. Para notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283861

mismo nivel educativo; en Grecia estaban desempleadas el 21 % de las mujeres frente al 17 % de los hombres. Estas diferencias eran incluso más pronunciadas en los adultos con educación secundaria superior. En Turquía, estaban desempleadas en 2014 el 17 % de las mujeres con ese nivel educativo frente al 7 % de los hombres; mientras que en Grecia el 34 % de las mujeres frente al 23 % de los hombres con ese nivel educativo estaban desempleados en ese año (véanse Tablas A5.4b y c, disponibles en Internet).

Diferencias de ingresos entre hombres y mujeres con empleo, por nivel educativo

No solamente hay una menor presencia de mujeres en el mercado laboral, sino que también tienden a obtener unos ingresos inferiores a los que perciben los hombres. Con independencia del nivel de educación, persiste la diferencia de ingresos por sexo. Incluso en los adultos con educación terciaria, las mujeres obtienen ingresos inferiores a los de los hombres. Los datos disponibles sobre trabajadores a tiempo completo y año completo muestran que la mayor brecha por sexo en los ingresos se da en los trabajadores con educación terciaria. En los países de la OCDE, una mujer con educación terciaria de 35 a 44 años gana aproximadamente un 74 % de lo que gana un hombre con el mismo nivel educativo. Solo en Bélgica, Luxemburgo, Suecia, Suiza y Turquía los ingresos de las mujeres con educación terciaria representan el 85 % o más de los ingresos de los hombres. En Corea, Estonia, Hungría, Israel y República Eslovaca, las mujeres con una titulación terciaria ganan un 65 % o menos de lo que ganan los hombres con el mismo nivel educativo (Gráfico A10.6 y véase Tabla A6.2a).

Con todo, estos resultados se deben interpretar con cierta precaución. De hecho, se explican en parte por la baja representación de las mujeres en los niveles más elevados de la educación terciaria y en algunos ámbitos de la educación altamente remunerados por el mercado laboral, tales como la ingeniería, la producción industrial y la construcción.

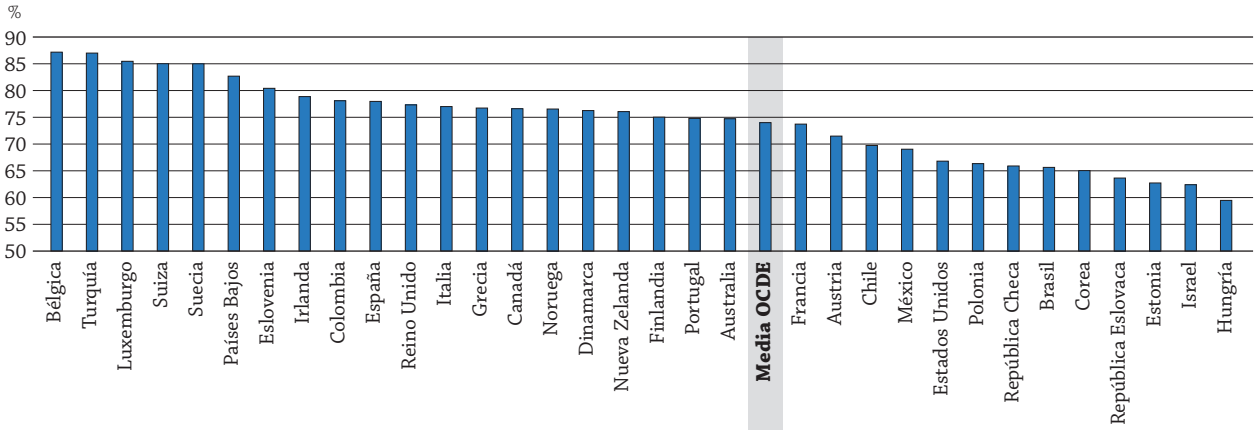
Metodología

Los datos sobre la población y el nivel educativo de la mayor parte de los países provienen de las bases de datos de la OCDE y Eurostat, que la Red LSO de la OCDE (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) elabora a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Los datos sobre el nivel educativo en Arabia Saudí, Argentina,

A10

Gráfico A10.6. Ingresos de las mujeres de 35 a 44 años con educación terciaria como porcentaje de los ingresos de hombres de la misma edad y nivel educativo (2013 o el año más reciente disponible)

Adultos con ingresos laborales; media anual de ingresos a tiempo completo y año completo



Los países están clasificados en orden descendente de los ingresos de las mujeres de 34 a 44 años con educación terciaria como porcentaje de los ingresos de los hombres de las mismas características.

Fuente: OCDE. Tabla A6.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283875

China, Colombia, Indonesia y Sudáfrica proceden de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, por sus siglas en inglés) sobre nivel educativo de la población a partir de 25 años.

El programa PISA está dirigido a la población de estudiantes de 15 años. En la práctica, se trata de estudiantes que tenían entre 15 años y tres meses (completos) hasta 16 años y dos meses (completos) a comienzos del periodo del estudio, y que estaban matriculados en una institución educativa, con independencia del nivel de cualificación o del tipo de centro o de que sean estudiantes a tiempo completo o parcial.

Los datos sobre ámbitos de estudio se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) (2012). PIAAC es el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE. Para más información consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Este indicador se basa en la recopilación regular de datos de la Red LSO de la OCDE (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje), que registra los ingresos procedentes del trabajo de todos los individuos durante el periodo de referencia, con independencia de que hayan trabajado a tiempo parcial o solo durante una parte del año. El indicador se basa en los ingresos de quienes trabajan a tiempo completo y año completo. Véase Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para más información.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Nota sobre los datos de Federación Rusa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra correspondiente a Federación Rusa no incluye la población del área municipal de Moscú. Por tanto, los datos publicados no representan a toda la población residente de 16 a 65 años en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* la que reside en el área municipal de Moscú. Se puede encontrar información más detallada sobre los datos de la Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014b).

Referencias

OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en.

OECD (2014a), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en.

OECD (2014b), Technical Report of the Survey of Adult Skills, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, Pre-publication copy.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013*: *First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

Tablas del Indicador A10

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285306

Tabla A10.1	**Porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias, por sexo (PISA 2012)**
Tabla A10.2	**Disparidades por sexo a la edad de 15 años en la participación en programas de orientación general, de formación profesional y de módulos**
Tabla A10.3	**Porcentaje de adultos por ámbito de estudio en el nivel educativo más alto completado y por sexo**

A10

Tabla A10.1. [1/3] Estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias, por sexo (PISA 2012)

Porcentaje de estudiantes de 15 años que no alcanzan el nivel básico 2 de PISA

		Chicos que:									
		No tienen bajo rendimiento en ninguno de los tres dominios		Tienen bajo rendimiento solo en matemáticas		Tienen bajo rendimiento solo en lectura		Tienen bajo rendimiento solo en ciencias		Tienen bajo rendimiento en los tres dominios	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	77	(1,1)	17	(1,1)	20	(1,2)	13	(1,0)	10	(1,0)
	Australia	76	(0,8)	18	(0,7)	19	(0,6)	14	(0,6)	11	(0,6)
	Austria	72	(1,7)	16	(1,4)	26	(1,7)	16	(1,4)	12	(1,2)
	Bélgica	75	(1,2)	19	(1,3)	20	(1,2)	18	(1,2)	13	(1,1)
	Canadá	80	(0,8)	13	(0,7)	15	(0,7)	11	(0,7)	7	(0,6)
	Chile	48	(2,1)	45	(2,1)	39	(2,2)	33	(1,9)	26	(1,8)
	Corea	87	(1,5)	9	(1,2)	10	(1,4)	7	(1,1)	5	(1,0)
	Dinamarca	76	(1,5)	15	(1,3)	19	(1,5)	16	(1,3)	11	(1,1)
	Eslovenia	66	(1,2)	20	(1,0)	30	(1,1)	15	(0,8)	12	(0,7)
	España	70	(1,1)	22	(1,0)	23	(0,9)	16	(0,8)	12	(0,7)
	Estados Unidos	69	(1,7)	26	(1,5)	22	(1,8)	20	(1,6)	15	(1,4)
	Estonia	83	(1,1)	11	(0,9)	14	(1,1)	6	(0,6)	4	(0,6)
	Finlandia	79	(1,1)	14	(0,9)	18	(1,1)	10	(0,9)	7	(0,6)
	Francia	69	(1,4)	22	(1,1)	25	(1,3)	20	(1,4)	15	(1,0)
	Grecia	57	(1,9)	34	(1,7)	32	(1,7)	30	(1,8)	21	(1,5)
	Hungría	67	(1,7)	28	(1,7)	27	(1,9)	19	(1,7)	15	(1,4)
	Irlanda	81	(1,5)	15	(1,4)	13	(1,3)	11	(1,2)	8	(1,1)
	Islandia	65	(1,3)	23	(1,1)	30	(1,3)	25	(1,1)	18	(1,0)
	Israel	60	(2,8)	34	(2,6)	32	(2,6)	31	(2,6)	24	(2,2)
	Italia	68	(1,0)	23	(0,9)	26	(0,9)	19	(0,7)	14	(0,6)
	Japón	84	(1,5)	11	(1,2)	13	(1,3)	9	(1,1)	7	(0,9)
	Luxemburgo	69	(1,0)	20	(0,8)	26	(0,9)	20	(0,8)	14	(0,7)
	México	38	(0,9)	51	(1,0)	47	(1,1)	45	(1,0)	33	(1,0)
	Noruega	70	(1,4)	23	(1,2)	22	(1,4)	21	(1,3)	14	(1,0)
	Nueva Zelanda	73	(1,3)	22	(1,2)	21	(1,2)	17	(1,1)	13	(0,9)
	Países Bajos	80	(1,5)	14	(1,3)	17	(1,4)	13	(1,3)	9	(1,1)
	Polonia	79	(1,3)	15	(1,2)	16	(1,2)	10	(0,9)	8	(0,8)
	Portugal	69	(1,8)	24	(1,5)	25	(1,8)	20	(1,6)	15	(1,4)
	Reino Unido	75	(1,7)	20	(1,4)	20	(1,7)	14	(1,2)	11	(1,1)
	República Checa	72	(1,7)	19	(1,4)	23	(1,7)	14	(1,4)	11	(1,2)
	República Eslovaca	60	(1,9)	28	(1,6)	35	(2,0)	27	(1,8)	21	(1,7)
	Suecia	63	(1,6)	28	(1,4)	31	(1,8)	25	(1,5)	19	(1,5)
	Suiza	79	(1,2)	12	(0,8)	18	(1,1)	13	(1,0)	8	(0,7)
	Turquía	53	(2,3)	41	(2,2)	31	(2,1)	30	(2,0)	21	(1,7)
	Media OCDE	70	(0,3)	22	(0,2)	24	(0,3)	18	(0,2)	14	(0,2)
Países asociados	Albania	27	(1,3)	61	(1,5)	55	(1,9)	55	(1,5)	40	(1,2)
	Argentina	28	(2,0)	63	(2,4)	61	(2,0)	52	(2,5)	45	(2,3)
	Brasil	28	(1,1)	64	(1,1)	59	(1,2)	55	(1,3)	46	(1,2)
	Bulgaria	43	(2,3)	45	(2,2)	51	(2,4)	42	(2,4)	35	(2,2)
	Colombia	28	(1,8)	67	(1,9)	57	(1,8)	51	(1,8)	44	(1,8)
	Costa Rica	41	(2,3)	52	(2,3)	39	(2,1)	36	(2,0)	26	(1,8)
	Croacia	65	(1,9)	29	(1,7)	27	(1,9)	19	(1,4)	16	(1,3)
	Emiratos Árabes Unidos	43	(1,8)	48	(1,7)	48	(1,7)	42	(1,9)	36	(1,6)
	Federación Rusa	63	(1,7)	25	(1,4)	29	(1,8)	20	(1,5)	14	(1,1)
	Hong Kong (China)	89	(1,2)	9	(1,0)	9	(1,0)	6	(0,7)	5	(0,6)
	Indonesia	19	(2,4)	74	(2,4)	62	(2,6)	67	(2,4)	53	(2,5)
	Jordania	21	(2,1)	72	(2,4)	69	(2,3)	61	(2,7)	55	(2,7)
	Kazajistán	29	(2,1)	45	(2,0)	67	(2,0)	44	(2,2)	32	(1,8)
	Letonia	69	(1,7)	22	(1,5)	25	(1,9)	15	(1,4)	11	(1,3)
	Liechtenstein	82	(3,1)	11	(2,8)	14	(3,0)	8	(2,2)	5	(2,3)
	Lituania	63	(1,6)	28	(1,3)	32	(1,7)	19	(1,3)	16	(1,1)
	Macao (China)	80	(0,8)	12	(0,7)	16	(0,7)	10	(0,6)	6	(0,5)
	Malasia	31	(1,9)	54	(2,0)	63	(2,0)	48	(1,9)	42	(1,8)
	Montenegro	33	(0,9)	57	(1,1)	57	(1,1)	54	(1,0)	45	(1,1)
	Perú	21	(1,7)	71	(1,9)	65	(1,9)	67	(2,1)	55	(2,0)
	Qatar	23	(0,6)	71	(0,6)	68	(0,5)	68	(0,6)	60	(0,6)
	Rumanía	44	(2,2)	40	(2,2)	47	(2,2)	39	(2,0)	28	(1,9)
	Serbia	48	(2,1)	37	(2,0)	43	(1,9)	37	(2,3)	27	(1,9)
	Shanghái-China	94	(0,8)	4	(0,7)	4	(0,6)	3	(0,5)	2	(0,4)
	Singapur	84	(0,7)	10	(0,7)	13	(0,6)	11	(0,7)	7	(0,7)
	Tailandia	37	(1,8)	54	(1,8)	48	(1,8)	39	(1,8)	32	(1,8)
	Taiwán	81	(1,4)	14	(1,3)	16	(1,3)	11	(1,1)	9	(1,1)
	Túnez	26	(2,1)	64	(2,2)	57	(2,4)	55	(2,2)	43	(2,4)
	Uruguay	35	(1,6)	53	(1,8)	55	(1,8)	47	(1,7)	38	(1,7)
	Vietnam	81	(2,4)	14	(2,1)	14	(2,0)	8	(1,4)	6	(1,3)

Nota: Los valores estadísticamente significativos se indican en negrita.

Fuente: OCDE. base de datos PISA 2012. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

Tabla A10.1. [2/3] Estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias, por sexo (PISA 2012)

Porcentaje de estudiantes de 15 años que no alcanzan el nivel básico 2 de PISA

		Chicas que:									
		No tienen bajo rendimiento en ninguno de los tres dominios		Tienen bajo rendimiento solo en matemáticas		Tienen bajo rendimiento solo en lectura		Tienen bajo rendimiento solo en ciencias		Tienen bajo rendimiento en los tres dominios	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania	80	(1,4)	19	(1,3)	9	(0,9)	11	(1,0)	7	(0,9)
	Australia	77	(0,8)	21	(0,8)	9	(0,6)	13	(0,7)	7	(0,5)
	Austria	76	(1,5)	21	(1,4)	13	(1,1)	15	(1,4)	10	(1,0)
	Bélgica	77	(1,1)	19	(1,1)	12	(0,9)	17	(1,0)	10	(0,8)
	Canadá	83	(0,6)	14	(0,7)	7	(0,4)	10	(0,5)	5	(0,4)
	Chile	41	(1,8)	57	(1,9)	27	(1,7)	35	(1,7)	22	(1,7)
	Corea	90	(1,2)	9	(1,1)	4	(0,7)	5	(0,8)	3	(0,6)
	Dinamarca	77	(1,2)	19	(1,1)	10	(0,9)	17	(1,0)	8	(0,9)
	Eslovenia	78	(1,1)	20	(1,0)	11	(0,9)	11	(0,8)	7	(0,6)
	España	72	(1,0)	25	(1,0)	13	(0,8)	15	(0,8)	9	(0,6)
	Estados Unidos	73	(1,7)	25	(1,6)	11	(1,1)	16	(1,5)	9	(0,9)
	Estonia	88	(0,8)	10	(0,8)	4	(0,7)	4	(0,5)	2	(0,4)
	Finlandia	89	(0,7)	10	(0,7)	5	(0,6)	6	(0,5)	3	(0,5)
	Francia	75	(1,1)	22	(1,1)	13	(1,1)	17	(1,0)	10	(0,9)
	Grecia	60	(1,7)	37	(1,7)	13	(1,1)	21	(1,5)	10	(1,1)
	Hungría	70	(1,6)	28	(1,7)	13	(1,2)	17	(1,4)	11	(1,1)
	Irlanda	80	(1,4)	19	(1,2)	6	(0,9)	10	(1,1)	5	(0,7)
	Islandia	73	(1,2)	20	(1,0)	12	(0,8)	22	(1,1)	9	(0,8)
	Israel	63	(1,6)	33	(1,6)	15	(1,3)	26	(1,6)	13	(1,3)
	Italia	70	(1,1)	27	(1,0)	13	(0,7)	18	(1,0)	9	(0,6)
	Japón	87	(1,2)	11	(1,1)	6	(0,8)	8	(1,0)	4	(0,7)
	Luxemburgo	67	(0,9)	29	(0,7)	17	(0,9)	24	(0,9)	14	(0,9)
	México	35	(1,0)	58	(0,9)	35	(1,0)	48	(0,9)	29	(0,8)
	Noruega	74	(1,5)	22	(1,4)	10	(0,9)	18	(1,3)	8	(0,9)
	Nueva Zelanda	74	(1,2)	24	(1,1)	11	(0,9)	15	(1,1)	9	(0,8)
	Países Bajos	81	(1,6)	16	(1,5)	11	(1,3)	13	(1,2)	8	(1,0)
	Polonia	84	(1,2)	14	(1,0)	5	(0,7)	8	(0,9)	4	(0,5)
	Portugal	71	(1,9)	26	(1,8)	12	(1,5)	17	(1,6)	10	(1,2)
	Reino Unido	74	(1,5)	24	(1,5)	13	(1,2)	16	(1,2)	11	(1,1)
	República Checa	75	(1,6)	23	(1,7)	11	(1,2)	13	(1,4)	7	(1,0)
	República Eslovaca	67	(2,1)	27	(1,7)	20	(2,2)	27	(2,1)	17	(1,6)
	Suecia	70	(1,5)	26	(1,3)	14	(0,9)	19	(1,1)	11	(0,7)
	Suiza	83	(1,0)	13	(0,9)	9	(0,8)	12	(0,8)	6	(0,6)
	Turquía	55	(2,4)	43	(2,4)	12	(1,0)	22	(1,7)	10	(0,9)
	Media OCDE	73	(0,2)	24	(0,2)	12	(0,2)	17	(0,2)	9	(0,2)
Países asociados	Albania	29	(1,3)	60	(1,6)	49	(1,5)	50	(1,3)	35	(1,2)
	Argentina	28	(2,0)	70	(2,1)	46	(1,9)	49	(2,3)	38	(1,9)
	Brasil	25	(1,1)	72	(1,1)	43	(1,3)	55	(1,2)	38	(1,2)
	Bulgaria	53	(2,1)	42	(2,0)	27	(2,1)	31	(2,0)	22	(1,9)
	Colombia	19	(1,5)	80	(1,5)	47	(2,2)	60	(2,1)	42	(2,1)
	Costa Rica	31	(2,0)	66	(1,9)	26	(1,8)	42	(2,2)	21	(1,6)
	Croacia	68	(1,8)	31	(1,8)	9	(1,0)	15	(1,0)	7	(0,8)
	Emiratos Árabes Unidos	53	(1,8)	44	(1,7)	23	(1,5)	28	(1,8)	18	(1,4)
	Federación Rusa	71	(1,4)	23	(1,2)	15	(1,2)	17	(1,1)	9	(0,8)
	Hong Kong (China)	91	(1,0)	8	(0,9)	4	(0,7)	5	(0,7)	3	(0,6)
	Indonesia	18	(2,1)	77	(2,2)	48	(2,4)	66	(2,5)	42	(2,4)
	Jordania	33	(1,8)	65	(1,9)	33	(1,5)	38	(1,6)	26	(1,4)
	Kazajistán	38	(1,9)	45	(1,9)	47	(1,7)	39	(2,1)	25	(1,4)
	Letonia	80	(1,4)	18	(1,4)	8	(1,1)	9	(1,0)	5	(1,0)
	Liechtenstein	79	(3,6)	17	(3,5)	10	(2,8)	13	(3,3)	7	(2,6)
	Lituania	74	(1,5)	24	(1,4)	10	(0,9)	12	(1,1)	8	(0,8)
	Macao (China)	87	(0,6)	10	(0,7)	6	(0,5)	7	(0,6)	3	(0,4)
	Malasia	41	(1,9)	49	(2,0)	43	(1,8)	42	(1,7)	31	(1,6)
	Montenegro	40	(1,3)	56	(1,4)	29	(1,2)	46	(1,0)	26	(1,0)
	Perú	19	(2,1)	77	(2,2)	55	(2,4)	69	(2,4)	50	(2,4)
	Qatar	28	(0,6)	68	(0,7)	45	(0,6)	57	(0,7)	40	(0,6)
	Rumanía	50	(2,1)	41	(2,2)	28	(1,9)	35	(1,8)	20	(1,7)
	Serbia	54	(2,0)	40	(1,8)	23	(1,7)	33	(1,9)	19	(1,5)
	Shanghái-China	96	(0,6)	4	(0,6)	2	(0,3)	2	(0,4)	1	(0,3)
	Singapur	89	(0,8)	7	(0,6)	6	(0,6)	8	(0,6)	4	(0,4)
	Tailandia	50	(2,0)	46	(2,1)	21	(1,4)	29	(1,7)	16	(1,2)
	Taiwán	87	(1,0)	11	(0,9)	7	(0,8)	8	(0,8)	5	(0,7)
	Túnez	24	(1,8)	71	(1,9)	42	(2,4)	55	(2,0)	36	(2,4)
	Uruguay	36	(1,4)	58	(1,6)	40	(1,5)	46	(1,5)	32	(1,4)
	Vietnam	84	(1,7)	14	(1,6)	5	(1,0)	6	(1,0)	3	(0,7)

Nota: Los valores estadísticamente significativos se indican en negrita.

Fuente: OCDE. base de datos PISA 2012. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

A10

Tabla A10.1. [3/3] Estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias, por sexo (PISA 2012)

Porcentaje de estudiantes de 15 años que no alcanzan el nivel básico 2 de PISA

		Diferencia entre sexos (M-F)									
		No tienen bajo rendimiento en ninguno de los tres dominios		Tienen bajo rendimiento solo en matemáticas		Tienen bajo rendimiento solo en lectura		Tienen bajo rendimiento solo en ciencias		Tienen bajo rendimiento en los tres dominios	
		Dif. %	E.E.	Dif. %	E.E.	Dif. %	E.E.	Dif. %	E.E.	Dif. %	E.E.
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	Australia	-1	(1,0)	**-3**	(0,9)	**10**	(0,8)	1	(0,8)	**3**	(0,7)
	Austria	**-5**	(2,3)	**-5**	(2,1)	**13**	(2,0)	1	(1,9)	2	(1,5)
	Bélgica	-3	(1,5)	-1	(1,7)	**8**	(1,3)	2	(1,4)	**3**	(1,2)
	Canadá	**-3**	(0,9)	-1	(0,8)	**8**	(0,8)	1	(0,8)	**3**	(0,7)
	Chile	**7**	(2,2)	**-12**	(2,2)	**12**	(1,9)	-2	(1,9)	**4**	(1,8)
	República Checa	-3	(2,2)	-3	(1,9)	**12**	(1,7)	2	(1,6)	**4**	(1,2)
	Dinamarca	-1	(1,5)	**-3**	(1,3)	**9**	(1,3)	0	(1,2)	**2**	(1,0)
	Estonia	**-5**	(1,2)	0	(1,1)	**10**	(1,2)	**2**	(0,7)	**2**	(0,8)
	Finlandia	**-10**	(1,2)	**4**	(1,0)	**13**	(1,1)	**4**	(0,9)	**4**	(0,7)
	Francia	**-6**	(1,6)	0	(1,2)	**13**	(1,6)	**3**	(1,3)	**5**	(1,2)
	Alemania	**-3**	(1,4)	-2	(1,3)	**11**	(1,1)	1	(1,0)	**3**	(1,0)
	Grecia	**-3**	(1,8)	-2	(2,1)	**19**	(1,7)	**9**	(1,6)	**11**	(1,4)
	Hungría	-3	(2,0)	-1	(2,1)	**14**	(2,0)	1	(2,0)	**5**	(1,7)
	Islandia	**-8**	(1,8)	**4**	(1,6)	**18**	(1,6)	3	(1,7)	**8**	(1,3)
	Irlanda	1	(1,9)	**-4**	(1,8)	**7**	(1,5)	1	(1,5)	**3**	(1,2)
	Israel	-3	(2,8)	0	(2,6)	**17**	(2,5)	**5**	(2,6)	**12**	(2,2)
	Italia	-2	(1,2)	**-4**	(1,2)	**13**	(1,0)	2	(1,0)	**5**	(0,7)
	Japón	-3	(1,5)	0	(1,3)	**7**	(1,1)	1	(1,1)	**2**	(0,8)
	Corea	-3	(1,7)	0	(1,4)	**6**	(1,4)	2	(1,1)	**2**	(1,0)
	Luxemburgo	2	(1,3)	**-9**	(1,0)	**9**	(1,0)	**-4**	(1,2)	0	(0,9)
	México	**3**	(1,0)	**-8**	(0,9)	**12**	(1,0)	**-3**	(0,9)	**4**	(0,8)
	Países Bajos	-1	(1,4)	-2	(1,3)	**6**	(1,4)	0	(1,1)	2	(1,0)
	Nueva Zelanda	-1	(1,7)	-2	(1,6)	**10**	(1,4)	2	(1,5)	**5**	(1,1)
	Noruega	**-4**	(1,6)	1	(1,5)	**13**	(1,3)	2	(1,3)	**6**	(1,2)
	Polonia	**-5**	(1,4)	1	(1,3)	**11**	(1,2)	**2**	(1,1)	**4**	(0,9)
	Portugal	**-3**	(1,2)	-2	(1,4)	**12**	(1,7)	**3**	(1,2)	**6**	(1,1)
	República Eslovaca	**-6**	(2,2)	0	(2,0)	**15**	(2,3)	0	(2,2)	**4**	(1,9)
	Eslovenia	**-12**	(1,8)	1	(1,5)	**19**	(1,4)	**4**	(1,2)	**5**	(0,9)
	España	-2	(1,2)	**-3**	(1,1)	**10**	(1,0)	0	(0,8)	**3**	(0,7)
	Suecia	**-8**	(1,7)	2	(1,5)	**17**	(1,7)	**5**	(1,5)	**8**	(1,4)
	Suiza	**-4**	(1,4)	-1	(1,0)	**10**	(1,1)	0	(1,1)	**2**	(0,9)
	Turquía	-2	(2,5)	-3	(2,6)	**19**	(2,0)	**7**	(2,2)	**11**	(1,8)
	Reino Unido	1	(1,6)	**-4**	(1,4)	**6**	(1,4)	-2	(1,2)	0	(1,1)
	Estados Unidos	**-4**	(1,7)	1	(1,4)	**11**	(1,5)	**4**	(1,6)	**6**	(1,1)
	Media OCDE	**-3**	(0,3)	**-2**	(0,3)	**12**	(0,3)	**2**	(0,2)	**4**	(0,2)
Países asociados	Albania	-3	(1,9)	1	(2,4)	**6**	(2,2)	**5**	(1,5)	**4**	(1,5)
	Argentina	0	(1,8)	**-7**	(1,9)	**16**	(1,8)	3	(2,0)	**7**	(1,8)
	Brasil	**3**	(1,0)	**-8**	(1,1)	**15**	(1,3)	-1	(1,2)	**8**	(1,3)
	Bulgaria	**-10**	(2,3)	3	(2,2)	**24**	(2,2)	**10**	(2,2)	**13**	(2,0)
	Colombia	**9**	(1,9)	**-12**	(1,8)	**10**	(2,0)	**-9**	(2,2)	2	(2,1)
	Costa Rica	**10**	(2,0)	**-14**	(1,9)	**14**	(1,8)	**-6**	(2,3)	**6**	(1,7)
	Croacia	-3	(2,3)	-2	(2,2)	**18**	(1,8)	**4**	(1,6)	**9**	(1,5)
	Hong Kong (China)	-2	(1,3)	0	(1,1)	**5**	(0,9)	1	(0,8)	**2**	(0,7)
	Indonesia	1	(2,0)	-2	(2,0)	**15**	(2,4)	1	(2,3)	**11**	(2,1)
	Jordania	**-12**	(2,8)	**8**	(3,2)	**36**	(2,8)	**22**	(3,3)	**29**	(3,2)
	Kazajistán	**-9**	(2,1)	1	(1,9)	**19**	(2,0)	**5**	(2,2)	**7**	(2,0)
	Letonia	**-11**	(2,0)	3	(1,8)	**17**	(2,2)	**6**	(1,6)	**6**	(1,4)
	Liechtenstein	2	(4,7)	-6	(4,8)	5	(4,4)	-4	(4,1)	-2	(3,3)
	Lituania	**-11**	(1,8)	**3**	(1,3)	**21**	(1,5)	**7**	(1,2)	**9**	(1,1)
	Macao (China)	**-7**	(1,0)	2	(0,9)	**10**	(0,9)	**3**	(0,8)	**3**	(0,7)
	Malasia	**-10**	(1,9)	**5**	(2,1)	**20**	(1,9)	**6**	(2,0)	**11**	(1,9)
	Montenegro	**-6**	(1,5)	0	(1,4)	**27**	(1,8)	**8**	(1,5)	**18**	(1,6)
	Perú	2	(1,7)	**-6**	(1,9)	**10**	(2,1)	-2	(2,2)	**5**	(2,2)
	Qatar	**-6**	(0,8)	**3**	(0,8)	**23**	(0,8)	**11**	(0,7)	**20**	(0,8)
	Rumanía	**-7**	(2,2)	-1	(2,1)	**19**	(2,2)	**4**	(2,0)	**8**	(1,9)
	Federación Rusa	**-8**	(1,6)	1	(1,3)	**14**	(1,6)	**4**	(1,3)	**5**	(1,1)
	Serbia	**-5**	(2,2)	-3	(2,2)	**19**	(1,7)	4	(2,2)	**8**	(2,0)
	Shanghái-China	**-2**	(0,6)	0	(0,6)	**3**	(0,5)	1	(0,5)	**1**	(0,4)
	Singapur	**-5**	(1,1)	**3**	(0,8)	**7**	(0,9)	**3**	(1,0)	**3**	(0,7)
	Taiwán	**-6**	(1,5)	3	(1,5)	**9**	(1,3)	**3**	(1,1)	**4**	(1,1)
	Tailandia	**-13**	(1,9)	**8**	(1,8)	**28**	(1,8)	**11**	(1,8)	**17**	(1,7)
	Túnez	3	(1,5)	**-8**	(1,7)	**14**	(2,0)	0	(1,9)	**7**	(2,4)
	Emiratos Árabes Unidos	**-10**	(2,4)	4	(2,2)	**25**	(2,1)	**15**	(2,4)	**18**	(2,0)
	Uruguay	0	(1,9)	**-6**	(2,0)	**15**	(1,8)	1	(1,9)	**6**	(1,7)
	Vietnam	**-3**	(1,5)	0	(1,3)	**8**	(1,4)	2	(1,2)	**3**	(1,1)

Nota: Los valores estadísticamente significativos se indican en negrita.

Fuente: OCDE. base de datos PISA 2012. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

A10

Tabla A10.2 Disparidades por sexo a la edad de 15 años en la participación en programas de orientación general, de formación profesional y de módulos

Resultados basados en los informes de los estudiantes sobre sí mismos (PISA 2012)

		Porcentaje de chicos que se inscriben en un programa de:						Porcentaje de chicas que se inscriben en un programa con un currículo:						Diferencia por razón de sexo (M-F) en el porcentaje de estudiantes que se inscriben en un programa de:					
		Orientación general		Formación profesional		Módulos		Orientación general		Formación profesional		Módulos		Orientación general		Formación profesional		Módulos	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	Dif. % partic.	E.E.	Dif. % partic.	E.E.	Dif. % partic.	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	97	(1,3)	3	(1,3)	0	c	99	(0,6)	1	(0,6)	0	c	-2	(1,2)	2	(1,2)	0	c
	Australia	89	(0,6)	11	(0,6)	0	c	90	(0,6)	10	(0,6)	0	c	**-1**	(0,6)	**1**	(0,6)	0	c
	Austria	28	(1,6)	72	(1,6)	0	c	34	(1,6)	66	(1,6)	0	c	**-6**	(2,6)	**6**	(2,6)	0	c
	Bélgica	52	(1,4)	48	(1,4)	0	c	60	(1,5)	40	(1,5)	0	c	**-7**	(2,0)	**7**	(2,0)	0	c
	Canadá	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c
	Chile	97	(0,3)	3	(0,3)	0	c	97	(0,3)	3	(0,3)	0	c	0	(0,5)	0	(0,5)	0	c
	Corea	79	(2,6)	21	(2,6)	0	c	81	(2,4)	19	(2,4)	0	c	-2	(4,1)	2	(4,1)	0	c
	Dinamarca	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Eslovenia	40	(0,8)	60	(0,8)	0	c	54	(0,6)	46	(0,6)	0	c	**-15**	(1,0)	**15**	(1,0)	0	c
	España	99	(0,2)	1	(0,2)	0	c	100	(0,1)	0	(0,1)	0	c	**-1**	(0,2)	**1**	(0,2)	0	c
	Estados Unidos	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Estonia	100	(0,3)	0	(0,3)	0	c	100	(0,2)	0	(0,2)	0	c	0	(0,4)	0	(0,4)	0	c
	Finlandia	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Francia	82	(1,6)	18	(1,6)	0	c	88	(1,5)	12	(1,5)	0	c	**-6**	(2,0)	**6**	(2,0)	0	c
	Grecia	82	(2,6)	18	(2,6)	0	c	91	(2,1)	9	(2,1)	0	c	**-10**	(1,2)	**10**	(1,2)	0	c
	Hungría	82	(1,8)	18	(1,8)	0	c	90	(1,1)	10	(1,1)	0	c	**-8**	(2,1)	**8**	(2,1)	0	c
	Irlanda	99	(0,3)	1	(0,3)	0	c	99	(0,2)	1	(0,2)	0	c	0	(0,3)	0	(0,3)	0	c
	Islandia	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Israel	95	(0,6)	5	(0,6)	0	c	99	(0,3)	1	(0,3)	0	c	**-5**	(0,9)	**5**	(0,9)	0	c
	Italia	39	(1,1)	61	(1,1)	0	c	63	(1,6)	37	(1,6)	0	c	**-24**	(2,1)	**24**	(2,1)	0	c
	Japón	74	(1,7)	26	(1,7)	0	c	78	(1,6)	22	(1,6)	0	c	-4	(3,0)	4	(3,0)	0	c
	Luxemburgo	77	(0,3)	15	(0,2)	8	(0,3)	81	(0,3)	14	(0,2)	6	(0,2)	**-4**	(0,4)	**2**	(0,3)	**2**	(0,3)
	México	75	(1,0)	25	(1,0)	0	c	75	(1,1)	25	(1,1)	0	c	0	(0,7)	0	(0,7)	0	c
	Noruega	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Nueva Zelanda	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Países Bajos	76	(1,9)	24	(1,9)	0	c	80	(1,9)	20	(1,9)	0	c	**-4**	(1,5)	**4**	(1,5)	0	c
	Polonia	100	c	0	c	0	c	100	(0,1)	0	(0,1)	0	c	0	(0,1)	0	(0,1)	0	c
	Portugal	79	(2,4)	21	(2,4)	0	c	87	(1,8)	13	(1,8)	0	c	**-8**	(1,3)	**8**	(1,3)	0	c
	Reino Unido	99	(0,2)	1	(0,2)	0	a	99	(0,2)	1	(0,2)	0	a	0	(0,3)	0	(0,3)	0	a
	República Checa	70	(2,2)	30	(2,2)	0	c	68	(2,4)	32	(2,4)	0	c	3	(3,9)	-3	(3,9)	0	c
	República Eslovaca	63	(2,3)	11	(2,2)	26	(1,8)	69	(2,3)	5	(1,2)	26	(2,1)	-7	(3,7)	**6**	(2,1)	0	(2,8)
	Suecia	100	(0,1)	0	(0,1)	0	c	99	(0,2)	1	(0,2)	0	c	0	(0,2)	0	(0,2)	0	c
	Suiza	88	(2,2)	12	(2,2)	0	c	91	(2,0)	9	(2,0)	0	c	-3	(3,7)	3	(3,7)	0	c
	Turquía	59	(2,1)	41	(2,1)	0	c	65	(2,5)	35	(2,5)	0	c	-7	(4,5)	7	(4,5)	0	c
	Media OCDE	80	(0,2)	16	(0,2)	4	(0,1)	83	(0,2)	13	(0,2)	4	(0,1)	**-4**	(0,3)	**3**	(0,3)	0	(0,1)
Países asociados	Albania	88	(2,9)	12	(2,9)	0	c	96	(1,3)	4	(1,3)	0	c	**-8**	(2,6)	**8**	(2,6)	0	c
	Argentina	79	(3,7)	21	(3,7)	0	c	91	(1,7)	9	(1,7)	0	c	**-12**	(2,4)	**12**	(2,4)	0	c
	Brasil	100	(0,0)	0	(0,0)	0	c	100	(0,0)	0	(0,0)	0	c	0	(0,0)	0	(0,0)	0	c
	Bulgaria	52	(2,4)	48	(2,4)	0	c	67	(2,8)	33	(2,8)	0	c	**-14**	(4,0)	**14**	(4,0)	0	c
	Colombia	76	(2,3)	24	(2,3)	0	c	73	(2,6)	27	(2,6)	0	c	3	(1,8)	-3	(1,8)	0	c
	Costa Rica	92	(1,8)	8	(1,8)	0	c	90	(1,6)	10	(1,6)	0	c	**2**	(0,5)	**-2**	(0,5)	0	c
	Croacia	23	(1,5)	77	(1,5)	0	c	37	(1,5)	63	(1,5)	0	c	**-13**	(1,8)	**13**	(1,8)	0	c
	Emiratos Árabes Unidos	96	(0,2)	4	(0,2)	0	c	98	(0,1)	2	(0,1)	0	c	**-2**	(0,2)	**2**	(0,2)	0	c
	Federación Rusa	95	(1,3)	5	(1,3)	0	c	97	(1,2)	3	(1,2)	0	c	-1	(1,2)	1	(1,2)	0	c
	Hong Kong (China)	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Indonesia	76	(4,2)	24	(4,2)	0	c	84	(3,1)	16	(3,1)	0	c	-8	(4,2)	8	(4,2)	0	c
	Jordania	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Kazajistán	91	(2,5)	9	(2,5)	0	c	94	(2,1)	6	(2,1)	0	c	-3	(2,1)	3	(2,1)	0	c
	Letonia	99	(0,9)	1	(0,9)	0	c	100	(0,4)	0	(0,4)	0	c	-1	(1,0)	1	(1,0)	0	c
	Liechtenstein	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Lituania	99	(0,4)	1	(0,4)	0	c	100	(0,1)	0	(0,1)	0	c	-1	(0,4)	1	(0,4)	0	c
	Macao (China)	98	(0,0)	2	(0,0)	0	c	98	(0,1)	2	(0,1)	0	c	0	(0,0)	0	(0,0)	c	c
	Malasia	84	(1,5)	16	(1,5)	0	c	89	(1,2)	11	(1,2)	0	c	**-5**	(1,5)	**5**	(1,5)	0	c
	Montenegro	28	(0,4)	72	(0,4)	0	c	40	(0,2)	60	(0,2)	0	c	**-11**	(0,5)	**11**	(0,5)	0	c
	Perú	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Qatar	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Rumania	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Serbia	23	(1,3)	77	(1,3)	0	c	28	(1,2)	72	(1,2)	0	c	**-5**	(1,6)	**5**	(1,6)	0	c
	Shanghái-China	79	(1,0)	21	(1,0)	0	c	79	(1,2)	21	(1,2)	0	c	0	(1,9)	0	(1,9)	0	c
	Singapur	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Tailandia	72	(1,4)	28	(1,4)	0	c	87	(1,2)	13	(1,2)	0	c	**-16**	(2,2)	**16**	(2,2)	0	c
	Taiwán	67	(2,1)	33	(2,1)	0	c	64	(2,0)	36	(2,0)	0	c	3	(3,0)	-3	(3,0)	0	c
	Túnez	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Uruguay	95	(0,8)	3	(0,8)	2	(0,5)	99	(0,2)	0	(0,1)	1	(0,2)	**-4**	(0,8)	**2**	(0,8)	**2**	(0,5)
	Vietnam	99	(1,1)	0	(0,0)	1	(1,1)	100	(0,3)	0	(0,0)	0	(0,3)	-1	(0,7)	0	(0,0)	1	(0,7)

Nota: Los valores estadísticamente significativos se indican en negrita.

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2012. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285325

A10

Tabla A10.3. [1/2] Porcentaje de adultos por ámbito de estudio en el nivel educativo más alto completado y por sexo

Personas de 16 a 65 años incluidas en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) 2012

		Programas de orientación general						Formación como profesores y ciencias de la educación						Humanidades, idiomas y artes					
		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
	Entidades nacionales																		
OCDE	Alemania	6	(0,4)	7	(0,4)	-1	(0,6)	2	(0,3)	6	(0,4)	**-3**	(0,5)	3	(0,4)	4	(0,5)	**-1**	(0,6)
OCDE	Australia	31	(0,9)	28	(1,1)	3	(1,7)	3	(0,3)	8	(0,5)	**-6**	(0,6)	5	(0,4)	7	(0,6)	**-2**	(0,7)
OCDE	Austria	9	(0,7)	10	(0,7)	-1	(1,0)	2	(0,3)	7	(0,5)	**-5**	(0,5)	3	(0,4)	4	(0,5)	-1	(0,6)
OCDE	Canadá	29	(0,6)	28	(0,6)	0	(1,1)	3	(0,3)	9	(0,4)	**-6**	(0,5)	6	(0,4)	10	(0,4)	**-4**	(0,5)
OCDE	Corea	33	(1,0)	41	(1,1)	**-8**	(1,5)	2	(0,3)	7	(0,6)	**-5**	(0,6)	6	(0,5)	13	(0,6)	**-7**	(0,7)
OCDE	Dinamarca	11	(0,7)	15	(0,7)	**-4**	(1,0)	5	(0,4)	15	(0,7)	**-9**	(0,9)	4	(0,4)	8	(0,5)	**-4**	(0,6)
OCDE	España	12	(1,0)	12	(0,9)	0	(1,6)	4	(0,6)	10	(0,8)	**-6**	(1,0)	10	(0,8)	15	(1,0)	**-5**	(1,3)
OCDE	Estados Unidos	8	(0,9)	9	(0,7)	-1	(1,1)	5	(0,8)	14	(1,1)	**-9**	(1,2)	10	(0,8)	10	(0,8)	-1	(1,1)
OCDE	Estonia	29	(0,8)	23	(0,7)	**6**	(1,1)	c	c	7	(0,5)	c	c	2	(0,3)	6	(0,4)	**-4**	(0,5)
OCDE	Finlandia	14	(0,8)	14	(0,7)	0	(1,2)	2	(0,3)	6	(0,5)	**-4**	(0,6)	3	(0,3)	6	(0,6)	**-4**	(0,7)
OCDE	Francia	11	(0,8)	16	(1,0)	**-5**	(0,8)	3	(0,3)	5	(0,3)	**-2**	(0,5)	3	(0,3)	8	(0,5)	**-4**	(0,6)
OCDE	Irlanda	5	(0,7)	10	(0,8)	**-5**	(1,1)	3	(0,5)	12	(0,7)	**-9**	(0,9)	7	(0,8)	11	(0,9)	**-4**	(1,2)
OCDE	Italia	11	(1,2)	9	(0,9)	1	(1,3)	c	c	7	(0,9)	c	c	9	(0,8)	25	(1,2)	**-17**	(1,3)
OCDE	Japón	34	(1,1)	46	(1,3)	**-12**	(1,5)	4	(0,4)	12	(1,0)	**-8**	(1,0)	3	(0,4)	10	(0,6)	**-7**	(0,6)
OCDE	Noruega	8	(0,6)	10	(0,8)	-2	(1,1)	4	(0,4)	11	(0,6)	**-7**	(0,8)	5	(0,5)	8	(0,5)	**-2**	(0,6)
OCDE	Países Bajos	9	(0,7)	13	(0,7)	**-4**	(1,0)	4	(0,4)	10	(0,8)	**-7**	(0,9)	4	(0,5)	6	(0,6)	**-3**	(0,7)
OCDE	Polonia	10	(0,5)	13	(0,7)	**-4**	(0,9)	2	(0,3)	9	(0,7)	**-6**	(0,7)	3	(0,4)	8	(0,5)	**-5**	(0,6)
OCDE	República Checa	4	(0,0)	8	(0,0)	**-4**	(0,1)	1	(0,0)	7	(0,0)	**-6**	(0,0)	3	(0,0)	4	(0,2)	**-1**	(0,2)
OCDE	República Eslovaca	7	(0,6)	11	(0,7)	**-4**	(0,9)	2	(0,3)	8	(0,6)	**-6**	(0,6)	3	(0,4)	6	(0,5)	**-3**	(0,7)
OCDE	Suecia	11	(0,7)	14	(0,9)	**-4**	(1,1)	4	(0,3)	11	(0,7)	**-8**	(0,8)	5	(0,5)	8	(0,7)	**-4**	(0,9)
	Entidades subnacionales																		
	Flandes (Bélgica)	13	(0,7)	20	(0,9)	**-7**	(1,1)	4	(0,5)	12	(0,7)	**-7**	(0,8)	5	(0,5)	9	(0,7)	**-4**	(0,8)
	Inglaterra/N.Irlanda (RU)	19	(1,2)	21	(1,0)	-2	(1,5)	3	(0,4)	8	(0,6)	**-5**	(0,7)	15	(1,0)	22	(1,1)	**-7**	(1,6)
	Media	15	(0,2)	17	(0,2)	**-2**	(0,3)	3	(0,1)	9	(0,1)	**-6**	(0,2)	5	(0,1)	10	(0,1)	**-4**	(0,2)
Países asociados	Federación Rusa*	21	(0,7)	17	(1,0)	**4**	(1,1)	2	(0,4)	12	(1,2)	**-10**	(1,2)	6	(0,9)	11	(1,0)	**-6**	(1,3)

		Ciencias sociales, empresariales y derecho						Ciencias, matemáticas e informática						Ingeniería, producción industrial y construcción					
		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
	Entidades nacionales																		
OCDE	Alemania	17	(0,8)	39	(1,3)	**-22**	(1,5)	5	(0,5)	3	(0,4)	**1**	(0,6)	54	(1,1)	10	(0,7)	**44**	(1,3)
OCDE	Australia	17	(0,8)	25	(0,8)	**-8**	(1,2)	6	(0,5)	4	(0,4)	**2**	(0,6)	29	(1,1)	3	(0,4)	**26**	(1,3)
OCDE	Austria	18	(0,8)	40	(1,2)	**-22**	(1,3)	3	(0,3)	2	(0,3)	**1**	(0,4)	52	(1,1)	7	(0,7)	**45**	(1,2)
OCDE	Canadá	15	(0,6)	19	(0,6)	**-5**	(0,8)	13	(0,5)	8	(0,4)	**5**	(0,6)	24	(0,7)	2	(0,2)	**22**	(0,7)
OCDE	Corea	11	(0,7)	12	(0,8)	0	(0,9)	9	(0,6)	10	(0,6)	-1	(0,9)	29	(1,0)	6	(0,5)	**23**	(1,2)
OCDE	Dinamarca	14	(0,7)	16	(0,7)	**-2**	(0,9)	12	(0,7)	7	(0,5)	**5**	(0,9)	34	(0,9)	4	(0,4)	**30**	(1,1)
OCDE	España	19	(1,1)	26	(1,2)	**-7**	(1,6)	14	(1,0)	10	(0,8)	**3**	(1,3)	32	(1,3)	4	(0,5)	**27**	(1,5)
OCDE	Estados Unidos	24	(1,4)	21	(1,2)	**3**	(1,4)	18	(1,4)	11	(0,8)	**7**	(1,6)	21	(1,4)	c	c	c	c
OCDE	Estonia	8	(0,5)	24	(0,6)	**-16**	(0,9)	4	(0,3)	3	(0,3)	**2**	(0,5)	40	(1,0)	16	(0,6)	**24**	(1,2)
OCDE	Finlandia	12	(0,6)	23	(0,8)	**-11**	(1,0)	2	(0,3)	3	(0,3)	0	(0,4)	51	(1,2)	7	(0,5)	**44**	(1,3)
OCDE	Francia	12	(0,6)	20	(0,8)	**-8**	(1,0)	12	(0,5)	10	(0,5)	**2**	(0,7)	34	(0,9)	4	(0,3)	**31**	(0,9)
OCDE	Irlanda	18	(1,2)	25	(1,1)	**-7**	(1,7)	18	(1,2)	11	(0,8)	**7**	(1,3)	31	(1,5)	2	(0,4)	**29**	(1,6)
OCDE	Italia	16	(1,2)	21	(1,2)	**-5**	(1,6)	23	(1,3)	19	(1,2)	**4**	(1,7)	23	(1,4)	2	(0,4)	**21**	(1,4)
OCDE	Japón	16	(0,8)	10	(0,8)	**5**	(1,0)	3	(0,4)	2	(0,3)	**1**	(0,5)	31	(1,3)	2	(0,3)	**29**	(1,3)
OCDE	Noruega	18	(0,8)	23	(0,9)	**-5**	(1,1)	9	(0,5)	6	(0,6)	**3**	(0,6)	44	(1,0)	9	(0,7)	**34**	(1,2)
OCDE	Países Bajos	30	(1,0)	28	(1,1)	2	(1,6)	11	(0,7)	3	(0,4)	**8**	(0,8)	29	(1,1)	3	(0,4)	**26**	(1,1)
OCDE	Polonia	9	(0,6)	15	(0,7)	**-7**	(1,1)	6	(0,5)	8	(0,6)	**-2**	(0,8)	53	(1,1)	14	(0,8)	**38**	(1,3)
OCDE	República Checa	8	(0,0)	32	(0,2)	**-23**	(0,2)	3	(0,0)	2	(0,0)	**1**	(0,0)	67	(0,2)	22	(0,1)	**45**	(0,2)
OCDE	República Eslovaca	6	(0,5)	19	(0,8)	**-13**	(1,0)	9	(0,6)	5	(0,6)	**4**	(0,9)	55	(1,1)	12	(0,8)	**43**	(1,4)
OCDE	Suecia	17	(1,1)	24	(1,1)	**-7**	(1,6)	7	(0,5)	4	(0,4)	**3**	(0,7)	44	(1,0)	8	(0,6)	**36**	(1,2)
	Entidades subnacionales																		
	Flandes (Bélgica)	14	(0,8)	19	(0,9)	**-5**	(1,3)	13	(0,8)	8	(0,5)	**5**	(0,9)	42	(1,0)	7	(0,6)	**35**	(1,2)
	Inglaterra/N.Irlanda (RU)	16	(1,0)	23	(1,1)	**-7**	(1,5)	15	(1,0)	9	(0,6)	**6**	(1,1)	28	(1,1)	3	(0,4)	**25**	(1,2)
	Media	15	(0,2)	23	(0,2)	**-8**	(0,3)	10	(0,2)	7	(0,1)	**3**	(0,2)	38	(0,2)	7	(0,1)	**32**	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	7	(0,8)	11	(0,7)	**-5**	(1,3)	9	(0,7)	10	(0,8)	-1	(0,9)	40	(2,0)	14	(1,5)	**25**	(1,4)

Nota: Los valores estadísticamente significativos se indican en negrita.

* Para los datos de Federación Rusa, véase la nota en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. PIAAC 2012. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285332

Tabla A10.3. [2/2] Porcentaje de adultos por ámbito de estudio en el nivel educativo más alto completado y por sexo

Personas de 16 a 65 años incluidas en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) 2012

		Agricultura y veterinaria						Salud y servicios sociales						Servicios					
		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)		Hombres		Mujeres		Diferencia en puntos % (M-F)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(49)	(50)	(51)	(52)	(53)	(54)
	Entidades nacionales																		
OCDE	**Alemania**	3	(0,5)	2	(0,3)	**2**	(0,5)	4	(0,5)	19	(0,8)	**-15**	(0,9)	6	(0,6)	10	(0,7)	**-4**	(0,9)
OCDE	**Australia**	2	(0,2)	c	c	c	c	4	(0,4)	17	(0,8)	**-14**	(0,9)	4	(0,4)	8	(0,7)	**-3**	(0,8)
OCDE	**Austria**	5	(0,4)	3	(0,4)	**2**	(0,6)	2	(0,3)	10	(0,6)	**-7**	(0,7)	6	(0,6)	18	(0,9)	**-12**	(1,0)
OCDE	**Canadá**	2	(0,2)	1	(0,2)	0	(0,3)	3	(0,3)	15	(0,6)	**-12**	(0,7)	6	(0,4)	6	(0,3)	0	(0,5)
OCDE	**Corea**	4	(0,3)	c	c	c	c	3	(0,4)	6	(0,4)	**-4**	(0,6)	3	(0,3)	3	(0,4)	-1	(0,6)
OCDE	**Dinamarca**	5	(0,3)	2	(0,3)	**3**	(0,4)	3	(0,3)	21	(0,7)	**-18**	(0,8)	12	(0,7)	13	(0,7)	-1	(0,9)
OCDE	**España**	3	(0,5)	c	c	c	c	4	(0,6)	16	(0,9)	**-11**	(1,1)	3	(0,5)	5	(0,6)	**-2**	(0,8)
OCDE	**Estados Unidos**	c	c	c	c	c	c	6	(0,7)	25	(1,1)	**-19**	(1,5)	8	(0,6)	7	(0,7)	1	(0,9)
OCDE	**Estonia**	4	(0,4)	4	(0,3)	0	(0,5)	c	c	7	(0,4)	c	c	11	(0,6)	9	(0,4)	**2**	(0,7)
OCDE	**Finlandia**	6	(0,5)	2	(0,3)	**4**	(0,6)	4	(0,4)	23	(0,7)	**-19**	(0,9)	6	(0,5)	15	(0,7)	**-9**	(1,0)
OCDE	**Francia**	6	(0,5)	2	(0,3)	**4**	(0,6)	3	(0,3)	16	(0,7)	**-13**	(0,8)	16	(0,9)	19	(0,8)	**-3**	(1,1)
OCDE	**Irlanda**	4	(0,6)	c	c	c	c	5	(0,7)	16	(1,0)	**-11**	(1,2)	8	(0,9)	11	(0,9)	**-3**	(1,3)
OCDE	**Italia**	4	(0,7)	c	c	c	c	5	(0,7)	7	(0,7)	-2	(0,9)	9	(1,0)	7	(0,7)	2	(1,2)
OCDE	**Japón**	5	(0,6)	1	(0,3)	**4**	(0,6)	2	(0,3)	11	(0,6)	**-9**	(0,7)	2	(0,3)	7	(0,6)	**-5**	(0,7)
OCDE	**Noruega**	3	(0,4)	2	(0,3)	**2**	(0,5)	5	(0,4)	27	(1,1)	**-23**	(1,1)	4	(0,4)	4	(0,4)	0	(0,6)
OCDE	**Países Bajos**	5	(0,5)	2	(0,4)	**2**	(0,6)	5	(0,5)	31	(1,0)	**-26**	(1,2)	4	(0,5)	4	(0,5)	1	(0,7)
OCDE	**Polonia**	6	(0,6)	7	(0,6)	-1	(0,8)	1	(0,3)	6	(0,5)	**-5**	(0,6)	10	(0,6)	18	(0,8)	**-8**	(1,0)
OCDE	**República Checa**	5	(0,0)	5	(0,0)	**0**	(0,0)	c	c	4	(0,5)	c	c	8	(0,2)	16	(0,5)	**-8**	(0,5)
OCDE	**República Eslovaca**	8	(0,7)	6	(0,5)	1	(0,9)	c	c	9	(0,7)	c	c	10	(0,7)	24	(1,0)	**-14**	(1,3)
OCDE	**Suecia**	4	(0,5)	2	(0,3)	**2**	(0,6)	5	(0,5)	24	(1,0)	**-19**	(1,1)	5	(0,5)	5	(0,5)	0	(0,7)
	Entidades subnacionales																		
	Flandes (Bélgica)	3	(0,4)	c	c	c	c	4	(0,4)	20	(1,0)	**-16**	(1,0)	2	(0,3)	5	(0,6)	**-3**	(0,6)
	Inglaterra/N.Irlanda (RU)	1	(0,2)	c	c	c	c	3	(0,4)	12	(0,8)	**-9**	(0,8)	c	c	c	c	c	c
	Media	4	(0,1)	3	(0,1)	**2**	(0,2)	4	(0,1)	15	(0,2)	**-13**	(0,2)	7	(0,1)	10	(0,1)	**-3**	(0,2)
Países asociados	**Federación Rusa***	8	(1,3)	4	(0,7)	**4**	(1,0)	3	(0,8)	8	(0,4)	**-5**	(1,0)	5	(0,9)	12	(1,0)	**-7**	(1,0)

Nota: Los valores estadísticamente significativos se indican en negrita.

* Para los datos de Federación Rusa, véase la nota en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. PIAAC 2012. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285332

Capítulo

B

Recursos Económicos y Humanos Invertidos en Educación



Indicador B1 ¿Cuál es el gasto en educación por estudiante?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

Indicador B2 ¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285413

Indicador B3 ¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285464

Indicador B4 ¿Cuál es el gasto público total en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285519

Indicador B5 ¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285558

Indicador B6 ¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285627

Indicador B7 ¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

Clasificación de los gastos en educación

Los gastos en educación se clasifican en este capítulo según las tres dimensiones siguientes:

- La primera dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje horizontal– define el destino de los gastos. Los recursos destinados a los centros escolares y a las universidades, a los ministerios de Educación y otros organismos directamente implicados en impartir y apoyar la enseñanza constituyen uno de los componentes de esta dimensión. Otro componente son los gastos en educación fuera de las instituciones educativas.
- La segunda dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje vertical– clasifica los bienes y servicios adquiridos. No todos los gastos efectuados en instituciones educativas pueden clasificarse como gastos directos en educación o en enseñanza. En numerosos países de la OCDE, las instituciones educativas ofrecen no solo servicios en materia educativa, sino también diversos tipos de servicios auxiliares –tales como comida, transporte, alojamiento, etc.– destinados a ayudar a los estudiantes y a sus familias. En la educación terciaria, los recursos destinados a las actividades de investigación y desarrollo pueden ser importantes. No todos los gastos en bienes y servicios de educación se verifican dentro de las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar material y manuales escolares por su cuenta o pagar clases particulares a sus hijos.
- La tercera dimensión –representada en el diagrama de abajo por distintos colores– distingue las fuentes de los fondos, que comprenden los recursos del sector público y de organismos internacionales (indicados en azul claro) y los de las economías domésticas y otras entidades privadas (indicadas en azul intermedio). En el caso en que los gastos de carácter privado estén subvencionados por fondos públicos, las celdas de la tabla están coloreadas en gris.

Fondos de fuentes públicas | Fondos de fuentes privadas | Fondos privados subvencionados

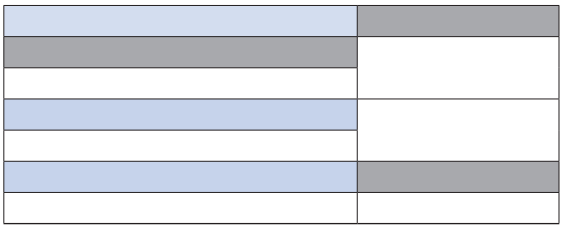
	Gastos en instituciones educativas (por ejemplo, colegios, universidades, administración y servicios de ayuda a los estudiantes)	**Gastos en educación fuera de las instituciones educativas** (por ejemplo, compras privadas de bienes y servicios, incluidas clases particulares)
Gastos en servicios educativos básicos	Por ejemplo, gastos públicos en servicios de enseñanza en las instituciones educativas	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en la compra de libros
	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en servicios de enseñanza en las instituciones educativas	Por ejemplo, gastos privados en la compra de libros y otro material escolar, o en clases particulares
	Por ejemplo, gastos privados en tasas de matrícula	
Gastos en investigación y desarrollo	Por ejemplo, gastos públicos en investigación en la universidad	
	Por ejemplo, fondos de la industria privada para investigación y desarrollo en instituciones educativas	
Gastos en servicios educativos aparte de la enseñanza	Por ejemplo, gastos públicos en servicios auxiliares tales como comida, transporte escolar o alojamiento en los campus	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en subsistencia del estudiante o precios reducidos del transporte
	Por ejemplo, gastos privados en tasas por servicios auxiliares	Por ejemplo, gastos privados en subsistencia del estudiante o en transporte

Diagramas de cobertura

Para los Indicadores B1, B2, B3 y B6



Para los Indicadores B4 y B5

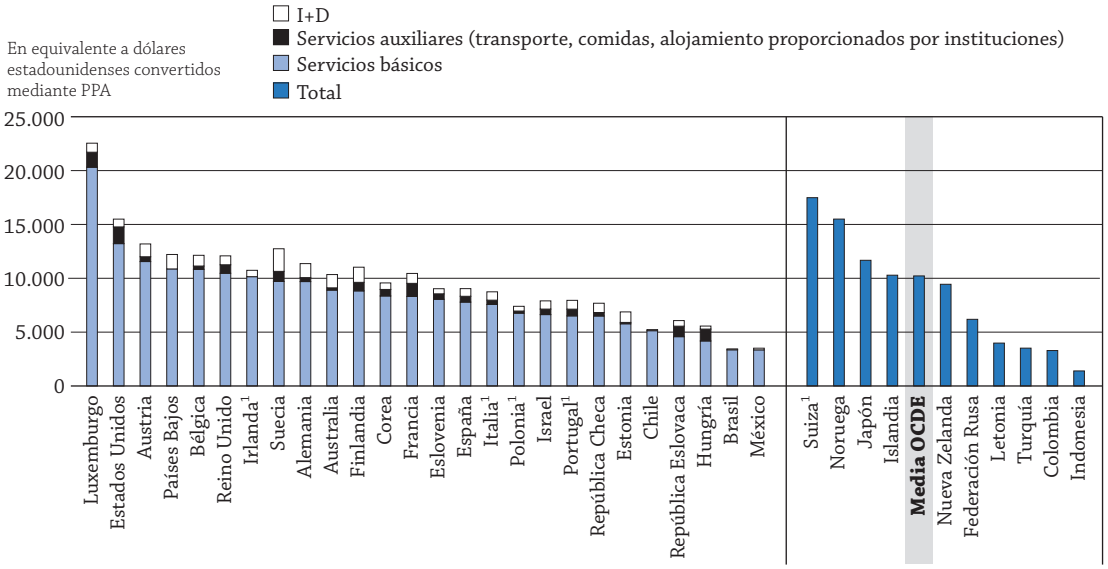


¿CUÁL ES EL GASTO EN EDUCACIÓN POR ESTUDIANTE?

- Por término medio, los países de la OCDE gastan 10.220 dólares estadounidenses por estudiante desde la educación primaria a la terciaria: 8.247 dólares estadounidenses por estudiante de primaria, 9.518 dólares estadounidenses por estudiante de secundaria y 15.028 dólares estadounidenses por estudiante de terciaria.
- En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el 90 % del gasto por estudiante se dedica a servicios educativos básicos. Se observan mayores diferencias en educación terciaria, en parte porque en este nivel el gasto en I+D representa una media del 32 % del gasto total por estudiante.
- De 2005 a 2012, el gasto de instituciones educativas por estudiante en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó un 21 % como media en los países de la OCDE; no obstante, entre 2008 y 2012 la inversión en educación disminuyó en casi una cuarta parte de los países de la OCDE por efecto de la crisis económica, lo que se tradujo en una disminución del gasto por estudiante en un número reducido de países.

Gráfico B1.1. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante de educación primaria a terciaria, por tipo de servicio (2012)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, sobre la base de equivalente a tiempo completo, desde educación primaria hasta terciaria



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto de instituciones educativas por estudiante en servicios básicos.

Fuente: OCDE. Tabla B1.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283897

Contexto

La demanda de una educación de alta calidad, que puede implicar unos costes más elevados por estudiante, ha de equilibrarse con otras demandas sobre el gasto público y con la carga fiscal total. Los responsables políticos deben además mantener un equilibrio entre la importancia de mejorar la calidad de los servicios educativos y la conveniencia de ampliar el acceso a las oportunidades educativas, sobre todo en el nivel terciario. Un estudio comparativo de las tendencias del gasto de instituciones educativas por estudiante muestra que, en muchos países de la OCDE, ese gasto no ha aumentado al mismo ritmo que las matriculaciones. Además, algunos países de la OCDE hacen hincapié en un mayor acceso a un nivel más alto de educación, mientras que otros invierten en una educación casi universal para niños a partir de los tres o cuatro años. Tanto la inversión en educación como el número de estudiantes matriculados pueden verse afectados por las crisis económicas. Es probable, pues, que la reciente crisis económica global haya afectado al nivel de gasto por estudiante. No obstante, puesto que la crisis empezó a finales de 2008, los datos disponibles hasta 2012 aún no muestran el alcance total de ese impacto.

El gasto de instituciones educativas por estudiante depende de factores como los salarios de los profesores (véanse Indicadores B7 y D3), los sistemas de pensiones, las horas de enseñanza (véase Indicador B7), el coste de los materiales pedagógicos y las instalaciones, el programa ofertado (por ejemplo, de orientación general o de formación profesional) y el número de estudiantes matriculados (véase Indicador C1). También las políticas de atracción de nuevos profesores, de reducción del tamaño medio de las clases o de modificación de los modelos de dotación de personal (véase Indicador D2) inducen cambios en el gasto de instituciones educativas por estudiante a lo largo del tiempo. Pueden influir asimismo en el nivel de gasto por estudiante los servicios auxiliares y las actividades de I+D.

Otros resultados

- En el nivel de secundaria, los principales factores causantes del nivel de gasto de instituciones educativas por estudiante en los diez países que ocupan las primeras posiciones al respecto suelen ser los elevados salarios de los profesores y las bajas ratios alumnos por profesor.
- En los niveles de primaria y secundaria hay una relación fuerte y positiva entre el gasto por estudiante y el PIB per cápita. Esa relación se debilita en el nivel de educación terciaria, debido principalmente a la diferencia en los mecanismos de financiación y en los patrones de matriculación.
- El gasto anual por estudiante desde la educación primaria a la terciaria en los países de la OCDE baja a 8.561 dólares estadounidenses, como media, si se excluyen las actividades periféricas de la enseñanza (I+D y servicios auxiliares, como los de asistencia social a los estudiantes). Esta menor cifra se explica principalmente por la exclusión de las actividades periféricas de la enseñanza en el nivel terciario, en comparación con el gasto total medio.
- Por término medio, los países de la OCDE gastan aproximadamente dos tercios más por estudiante de educación terciaria que por estudiante de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Es cierto que una proporción significativa del gasto en el nivel terciario puede explicarse por las actividades de I+D o servicios auxiliares. Sin embargo, aun excluyendo estos servicios, el gasto por estudiante en servicios educativos básicos en el nivel terciario sigue siendo como media un 21 % mayor que en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.
- En educación secundaria, el nivel de gasto por estudiante está determinado también, en la mayoría de los países, por la orientación de los programas. En los 23 países de la OCDE que facilitan los datos de secundaria superior y postsecundaria no terciaria desagregando los correspondientes a los programas de orientación general y a los de formación profesional, el gasto por estudiante en 2012 fue en promedio 328 dólares estadounidenses mayor en los programas del segundo tipo que en los del primer tipo.

Tendencias

Entre 2000 y 2012 se observa en la mayoría de los países una estabilidad relativa de las cifras de matriculación en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En ese periodo, el gasto de instituciones educativas por estudiante aumentó en todos los países con datos disponibles, salvo Italia, en un promedio del 43 % (en los países con datos disponibles para todos los años). Como media en los países de la ODCE, el aumento fue relativamente menor en el periodo 2000-2005 que en el periodo 2005-2012. El mayor incremento entre 2005 y 2012 se dio en países que en 2012 seguían apareciendo entre los que presentaban niveles más bajos de gasto por estudiante. Desde 2008, con el comienzo de la crisis económica, siguió aumentando el gasto por estudiante de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, excepto en Eslovenia, España, Estonia, Hungría, Islandia e Italia.

En educación terciaria, el gasto por estudiante aumentó asimismo entre 2000 y 2102 en la mayoría de los países, excepto en Brasil, Chile, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel y Suiza. El aumento fue aproximadamente de un 4 % entre 2000 y 2005 y de un 11 % entre 2005 y 2012, como media. Por otra parte, desde el inicio de la crisis económica en 2008 se observa una disminución del gasto por estudiante de terciaria en más de una tercera parte de los países, aunque más bien habría que hablar de un crecimiento más rápido de las matriculaciones. En España, Federación Rusa, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia y Portugal hubo una bajada real del gasto; sin embargo, esta disminución dio lugar a una disminución del gasto por estudiante de instituciones de educación terciaria. Esto llevó a una disminución en el gasto por estudiante en todos estos países, excepto Federación Rusa e Italia, donde las matriculaciones en educación terciaria disminuyeron aún más rápido.

B1

Análisis

Gasto de instituciones educativas por estudiante

El gasto anual por estudiante desde educación primaria hasta terciaria en 2012 variaba entre 4.000 dólares estadounidenses o menos en Brasil, Colombia, Indonesia, Letonia, México y Turquía; más de 10.000 dólares estadounidenses por estudiante en Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Finlandia, Francia, Irlanda, Islandia, Japón, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y más de 15.000 dólares estadounidenses en Estados Unidos, Luxemburgo, Noruega y Suiza. En más de una cuarta parte de los países (11 de los 37 con datos disponibles), variaba entre 10.000 dólares estadounidenses y menos de 13.000 dólares estadounidenses (Gráfico B1.1 y Tabla B1.1a).

Las prioridades en la asignación de los recursos varían de unos países a otros (véase Indicador B7). Por ejemplo, entre los diez países de la OCDE con el mayor gasto por estudiante de educación secundaria inferior (Tabla B1.1a), Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Luxemburgo y Suiza figuran entre los países con los salarios más altos de los profesores tras 15 años de experiencia en ese nivel de educación, y Austria, Finlandia, Luxemburgo y Noruega están entre los países con ratios alumnos por profesor más bajas en dicho nivel (véase Tabla B7.2b).

Aun cuando el gasto por estudiante desde primaria hasta terciaria sea similar en varios países de la OCDE, hay amplias variaciones en el modo de distribución de los recursos entre los distintos niveles de educación. El gasto por estudiante en un país tipo de la OCDE (representado por la media simple de todos los países miembros) es de 8.247 dólares estadounidenses en primaria, 9.518 dólares estadounidenses en secundaria y 15.028 dólares estadounidenses en terciaria (Tabla B1.1a y Gráfico B1.2). Este gasto medio en educación terciaria se debe en alguna medida a las altas cifras –más de 20.000 dólares estadounidenses– que se registran en algunos países, sobre todo Canadá, Estados Unidos, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido, Suecia y Suiza.

Las medias indicadas enmascaran, en todo caso, una amplia escala del gasto por estudiante en los distintos países de la OCDE, escala que varía en un factor de menos de 8 en el nivel de primaria y un factor de 7 en el nivel de secundaria. En educación primaria, la escala de gasto por estudiante va desde 2.700 dólares estadounidenses o menos en Colombia, Indonesia, México, Sudáfrica y Turquía hasta más de 20.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo. En educación secundaria, las cifras van desde 3.100 dólares estadounidenses o menos en Brasil, Colombia, Indonesia, México, Sudáfrica y Turquía hasta más de 20.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo (Tabla B1.1a y Gráfico B1.2). Estas diferencias en el gasto anual por estudiante en los distintos niveles educativos pueden traducirse también en grandes diferencias en el gasto acumulado por estudiante a lo largo de la duración de los estudios (véanse Tabla B1.3 y Gráfico B1.6, disponible en Internet, para comprobar las diferencias del gasto acumulado por estudiante a lo largo de la educación primaria y la secundaria).

Estas comparaciones se basan en la paridad de poder adquisitivo (PPA) del PIB, y no en los tipos de cambio de mercado. Por tanto, reflejan la cantidad de moneda nacional que se necesita para producir en un determinado país la misma cesta de bienes y servicios que produce Estados Unidos en dólares estadounidenses.

Gasto por estudiante en servicios educativos básicos

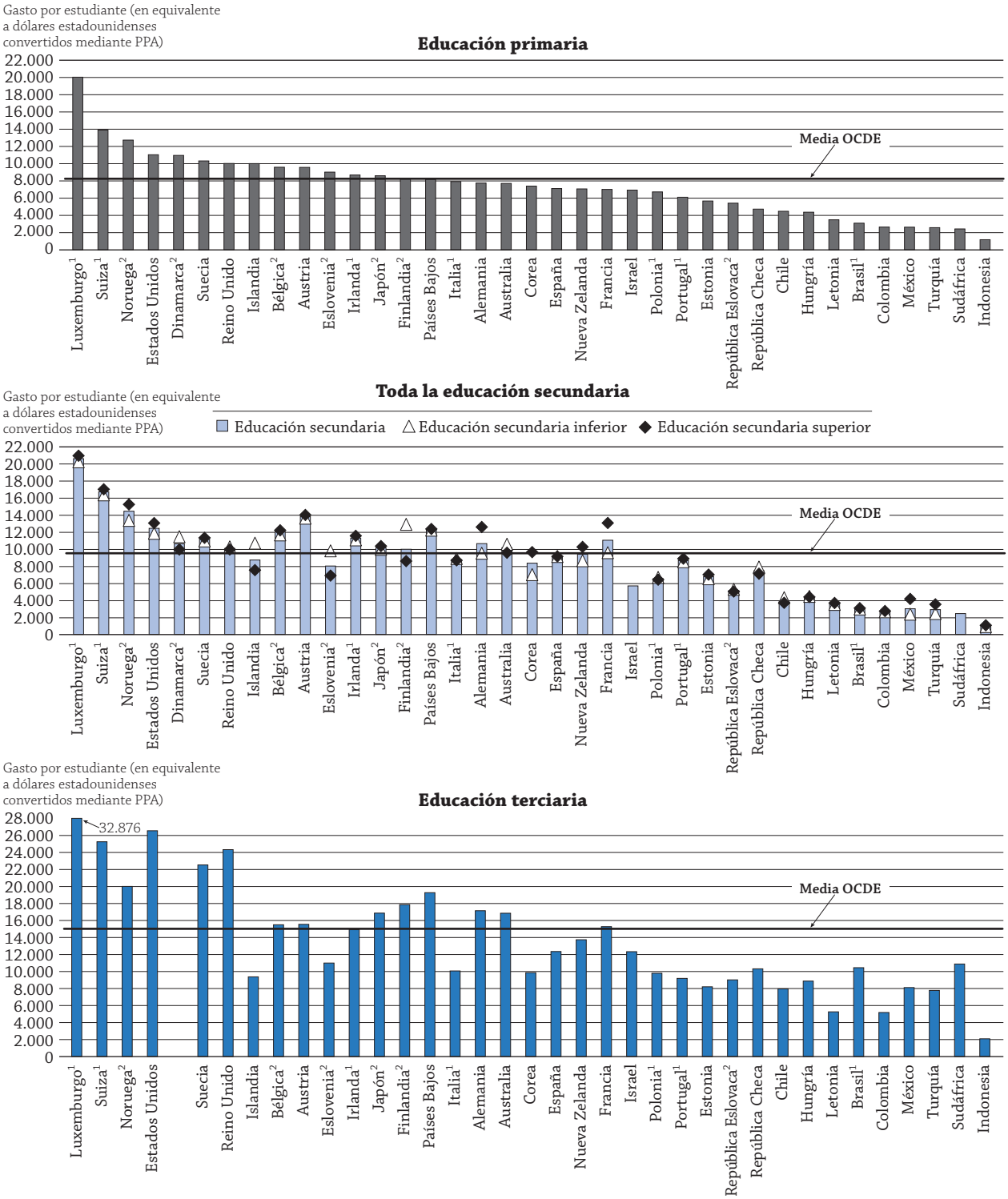
En los países de la OCDE, el gasto en servicios educativos básicos representa el 84 % del gasto total por estudiante de educación primaria a terciaria, superando el 90 % en Irlanda, Luxemburgo, México y Polonia. En cuatro de los 20 países con datos disponibles –Francia, Hungría, República Eslovaca y Suecia– no llega al 80 % del gasto total por estudiante. El gasto anual en I+D y en servicios auxiliares influye en la clasificación de los países cuando se tienen en cuenta todos los servicios. Sin embargo, esta imagen de conjunto enmascara las grandes variaciones existentes entre los distintos niveles de educación (Tabla B1.2).

En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el nivel de gasto está dominado por la inversión en servicios educativos básicos. Como media, los países de la OCDE con datos disponibles gastan en estos servicios básicos el 90 % del gasto total por estudiante (es decir, 8.080 dólares estadounidenses). En 11 de los 26 países con datos disponibles, los servicios auxiliares representan menos del 5 % del gasto total por estudiante. La proporción del gasto total por estudiante dedicada a servicios auxiliares sobrepasa el 10 % en Corea, Finlandia, Francia, Hungría, República Eslovaca y Suecia (Tabla B1.2).

Se constatan mayores diferencias en educación terciaria, en parte por la gran proporción del gasto que las partidas de I+D representan en este caso. Los países de la OCDE en los que la I+D se realiza mayoritariamente en instituciones de educación terciaria (por ejemplo, en Portugal y Suiza, y Suecia para I+D financiada con fondos públicos) pueden mostrar un mayor gasto por estudiante en instituciones educativas que en aquellos en los que una gran proporción de I+D se lleva a cabo en otras instituciones públicas o en la industria.

Gráfico B1.2. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios, por nivel de educación (2012)

Gasto en servicios básicos, servicios auxiliares e I+D, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, sobre la base de equivalentes a tiempo completo



1. Solo instituciones públicas (para Italia, excepto en educación terciaria; para Luxemburgo, solo en educación terciaria).
2. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Para más detalles, véase el código «x» de la Tabla B1.1a.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto de instituciones educativas por estudiante en el nivel de primaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283903

Si se excluyen las actividades de I+D y los servicios auxiliares (servicios periféricos, como los de asistencia social a estudiantes), el gasto por estudiante en servicios educativos básicos en el nivel de terciaria es, como media, de 9.782 dólares estadounidenses por estudiante. Varía entre 5.000 dólares estadounidenses o menos en Estonia, Letonia, Portugal y República Eslovaca; más de 10.000 dólares estadounidenses en Austria, Canadá, Finlandia, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y más de 20.000 dólares estadounidenses en Estados Unidos (Tabla B1.2).

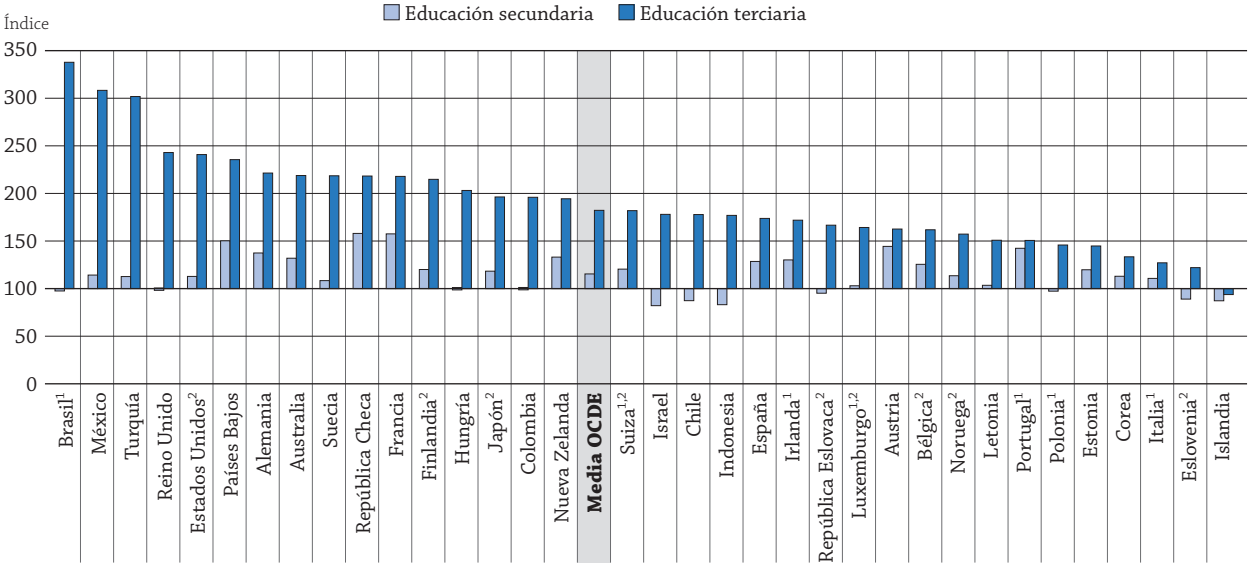
Como media en los países de la OCDE, el gasto en I+D y en servicios auxiliares representa en educación terciaria un 32 % y un 5 %, respectivamente, del gasto total por estudiante. En 10 de los 23 países de la OCDE que ofrecen datos desagregados para las actividades de I+D y los servicios auxiliares –Alemania, Australia, Estonia, Israel, Italia, Noruega, Portugal, República Eslovaca, Suecia y Suiza–, el gasto en estos conceptos representa al menos el 40 % del gasto total por estudiante en educación terciaria. Este porcentaje puede traducirse en importes significativos: más de 6.000 dólares estadounidenses por estudiante en Alemania, Australia, Noruega, Suecia y Suiza. Lo mismo ocurre en Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Países Bajos y Reino Unido, donde el gasto en I+D y en servicios auxiliares representa un porcentaje inferior del gasto total (Tabla B1.2).

Gasto de instituciones educativas por estudiante en los distintos niveles de educación

El gasto de instituciones educativas por estudiante aumenta con el nivel de educación en casi todos los países, pero la magnitud de las diferencias varía notablemente (Tabla B1.1a y Gráfico B1.3). En educación secundaria es, como media, 1,2 veces mayor que en educación primaria. Esta ratio alcanza o supera el 1,5 en Francia, Países Bajos y República Checa, en gran medida por el efecto combinado del aumento del número de horas de enseñanza para los estudiantes y el descenso significativo del número de horas lectivas de los profesores cuando se pasa de educación primaria a secundaria, en comparación con el promedio de la OCDE. La ratio puede aumentar asimismo debido al elevado número de matriculaciones en programas de formación profesional, como se observa en Países Bajos (véase a continuación). En esos países (excepto República Checa) hay que señalar además que los salarios del profesorado son más bajos en educación primaria que en educación secundaria inferior (véanse Indicadores B7, D1 y D4).

Gráfico B1.3. Gasto de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios en los niveles de educación secundaria y terciaria en relación con la educación primaria (2012)

Educación primaria = 100



Nota: Una ratio de 300 para la educación terciaria significa que el gasto de instituciones educativas por estudiante en el nivel de terciaria es tres veces mayor que el gasto correspondiente en el nivel de primaria.
Una ratio de 50 para la educación secundaria significa que el gasto de instituciones educativas por estudiante en el nivel de secundaria es la mitad del correspondiente al nivel de primaria.
1. Solo instituciones públicas.
2. Algunos niveles educativos están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
Los países están clasificados en orden descendente del gasto de instituciones educativas por estudiante en el nivel de educación terciaria en relación con la educación primaria.
Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283917

Las instituciones educativas de los países de la OCDE gastan una media de 1,8 veces más por estudiante de educación terciaria que por estudiante de primaria, pero los patrones de gasto cambian mucho, debido principalmente a la mayor variación de las políticas educativas en el nivel terciario (véase Indicador B5). Por ejemplo, Corea, Eslovenia, Estonia, Islandia, Italia y Polonia gastan menos de 1,5 veces más en un estudiante de educación terciaria que en uno de primaria, pero Brasil, México y Turquía gastan el triple, y Sudáfrica cuatro veces más (Tabla B1.1a y Gráfico B1.3).

Diferencias en el gasto por estudiante entre los programas de orientación general y los de formación profesional

Como media en los 23 países de la OCDE con datos disponibles, el gasto por estudiante en el nivel de secundaria superior y postsecundaria es de solo 328 dólares estadounidenses más en los programas de formación profesional que en los de orientación general, pero esta cifra enmascara la existencia de grandes diferencias entre países. La diferencia es inferior a 100 dólares estadounidenses en Chile y Letonia, pero superior a 6.000 en tres países, siendo mayor el gasto en los programas de formación profesional en Israel y en los programas de orientación general en Eslovenia y Suiza. En los países con mayores cifras de matriculación en programas de formación profesional dual en el nivel de secundaria superior (por ejemplo, Alemania, Austria, Finlandia, Luxemburgo y Países Bajos), el nivel de gasto por estudiante en esos programas suele ser mayor que en los programas de orientación general. La diferencia es de 2.640 dólares estadounidenses en Alemania, de 627 dólares estadounidenses en Austria, de 1.350 dólares estadounidenses en Finlandia, de 2.439 dólares estadounidenses en Luxemburgo y de 3.146 dólares estadounidenses en Países Bajos. Las excepciones a este modelo son Australia, Bélgica, Chile, Eslovenia, Hungría, Reino Unido y Suiza, donde el gasto por estudiante matriculado en un programa de orientación general es más alto que el correspondiente a un programa de formación profesional. Estas diferencias pueden explicarse en parte por la subestimación del gasto realizado por empresas privadas en programas de formación profesional dual (Tabla B1.6, y véanse Tabla C1.3 y Cuadro B3.1). Sin embargo, en otros países con menores proporciones de estudiantes en programas de formación profesional también el gasto por estudiante es mucho más elevado en este tipo de programas que en los programas de orientación general (por ejemplo, España gasta 2.106 dólares estadounidenses más por estudiante de FP que por estudiante de orientación general, e Israel gasta 6.167 dólares estadounidenses más) (Tabla B1.6).

Gasto de instituciones educativas por estudiante con relación al PIB per cápita

Puesto que en la mayoría de los países de la OCDE el acceso a la educación es universal (y habitualmente obligatorio) en los niveles inferiores de escolarización, el gasto por estudiante en estos niveles se puede interpretar como una expresión de los recursos gastados en la población en edad escolar en relación con la capacidad de pago del país. En niveles de educación superiores, esa interpretación es más difícil, debido a las fuertes diferencias entre los niveles de matriculación en los distintos países. En educación terciaria, por ejemplo, los países de la OCDE pueden alcanzar un nivel de gasto relativamente elevado en este aspecto si dedican una gran proporción de su riqueza a educar a un número relativamente pequeño de estudiantes.

En los países de la OCDE, el gasto de instituciones educativas por estudiante supone una media del 22 % del PIB per cápita en educación primaria, del 25 % en educación secundaria y del 40 % en educación terciaria. Si se incluye desde educación primaria hasta terciaria, ese gasto resulta un 27 % del PIB per cápita (Tabla B1.4).

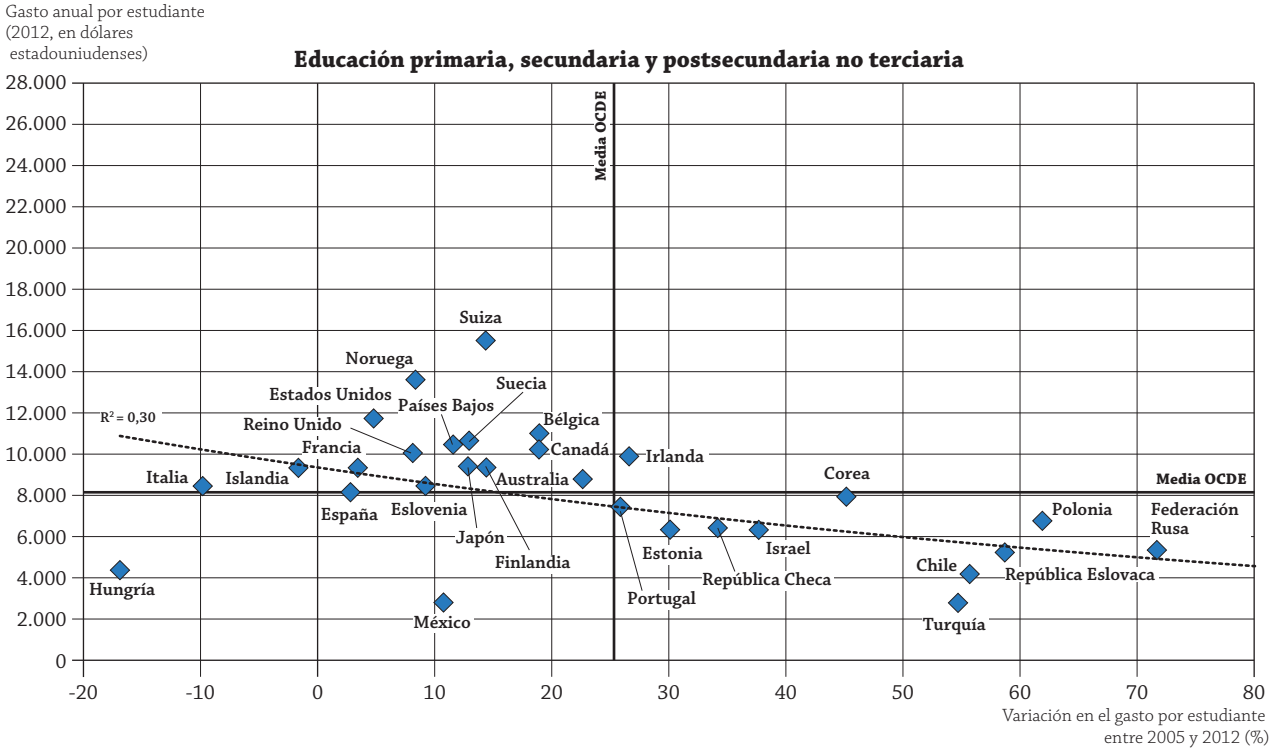
Países con niveles bajos de gasto por estudiante pueden mostrar, sin embargo, distribuciones de la inversión, expresadas en porcentaje del PIB per cápita, similares a las de países con un alto nivel de gasto por estudiante. Por ejemplo, Corea y Portugal –países con un nivel de gasto por estudiante de secundaria por debajo de la media de la OCDE y un PIB per cápita por debajo de la media de la OCDE– tienen un gasto por estudiante, expresado en porcentaje del PIB per cápita, mayor que la media de la OCDE.

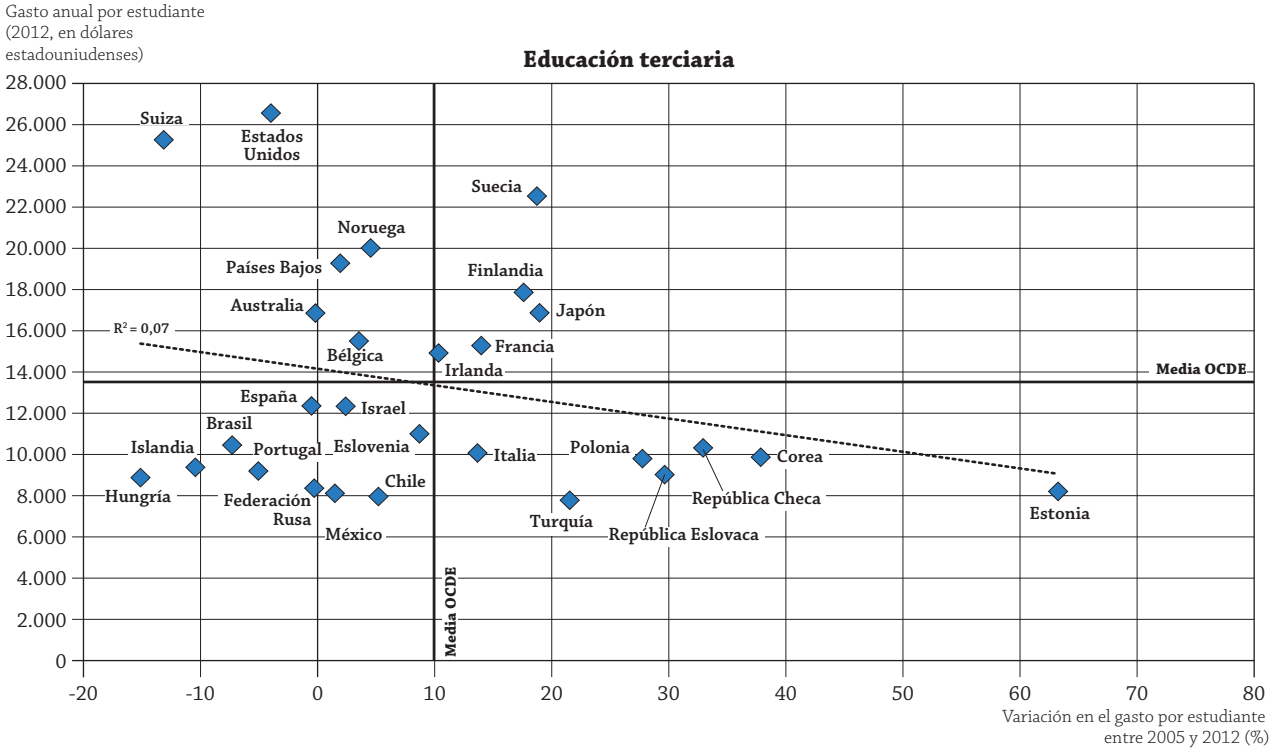
La relación entre el PIB per cápita y el gasto de instituciones educativas por estudiante es difícil de interpretar. En todo caso, hay una relación clara y positiva entre esos dos parámetros tanto en educación primaria como en secundaria; en otras palabras, los países más pobres tienden a gastar menos por estudiante que los más ricos. Aunque en esos dos niveles de educación la relación mencionada es generalmente positiva, se dan variaciones incluso entre países con niveles similares de PIB per cápita, especialmente si este supera los 30.000 dólares estadounidenses. Irlanda y Austria, por ejemplo, tienen niveles de PIB per cápita similares (véase Tabla X2.1 del Anexo 2), pero gastan muy distintas proporciones del mismo en educación primaria y en secundaria. En Irlanda, las proporciones correspondientes son del 19 % en primaria y del 25 % en secundaria (por lo que quedan por debajo o a la altura de las medias de la OCDE, que son del 22 % y del 25 %, respectivamente), mientras que en Austria, con el 21 % y el 31 % respectivamente, esta última se encuentra entre las más altas del nivel de secundaria (Tabla B1.4 y Gráfico B1.7, disponible en Internet).

B1

Gráfico B1.4. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en 2012 en relación con su variación desde el año 2005, por nivel de educación

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, sobre la base de equivalente a tiempo completo





Nota: En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, Brasil no aparece en el gráfico porque el gasto por estudiante aumentó entre 2005 y 2012 en más de un 110 %.

Fuente: OCDE. Tablas B1.2, B1.5a y B1.5b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283927

En educación terciaria hay más variación en los niveles de gasto y varía también la relación entre estos y la riqueza relativa de los países. Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Suecia gastan más del 50 % del PIB per cápita por cada estudiante en educación terciaria, una de las proporciones más altas tras Brasil y Sudáfrica (Tabla B1.4 y Gráfico B1.7, disponible en Internet). Brasil gasta el equivalente al 83 % del PIB per cápita por cada estudiante de terciaria; sin embargo, los estudiantes de este nivel de educación solo representan el 5 % de los matriculados en todos los niveles de educación (Tabla B1.7, disponible en Internet).

Variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante entre 2000 y 2012

Las variaciones en el gasto por estudiante reflejan en gran medida cambios en el tamaño de la población en edad escolar y en los salarios de los profesores. El gasto tiende a aumentar a lo largo del tiempo en términos reales: los salarios de los profesores, el componente principal de los costes, han crecido en el último decenio en la mayoría de los países (véase Indicador D3). Por su parte, el tamaño de la población en edad escolar influye tanto en los niveles de matriculación como en el volumen de recursos y en el esfuerzo organizativo que un país debe invertir en su sistema educativo. Cuanta más población en edad escolar hay, mayor es la demanda potencial de servicios educativos. La variación en el gasto por estudiante a lo largo de los años puede presentar diferencias también entre los distintos niveles de educación dentro de un mismo país, dadas las distintas tendencias que pueden seguir tanto la matriculación como el gasto en esos niveles. Entre 2005 y 2012, el gasto por estudiante disminuyó en muchos países en el nivel de terciaria en comparación con otros niveles de educación (Tablas B1.5a y b, y Gráfico B1.4).

Entre 2000 y 2012, el gasto por estudiante aumentó en primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en todos los países, a excepción de Italia, como media, en más del 43 %, manteniéndose la matriculación relativamente estable. En la mayoría de los países, el aumento fue ligeramente inferior en 2000-2005 que en 2005-2012, debido al efecto combinado, en el primero de esos periodos, de un mayor incremento del gasto y una menor disminución de las cifras de estudiantes.

Entre 2005 y 2012, el aumento del gasto por estudiante en educación primaria, secundaria y postsecundaria fue al menos de un 10 % en 23 de los 30 países con datos disponibles. Superó el 50 % en Brasil, Chile, Federación Rusa, Polonia, República Eslovaca y Turquía. Por el contrario, en España, Estados Unidos y Francia creció solo en un 5 % o menos. Solo en Hungría, Islandia e Italia disminuyó el gasto por estudiante en educación primaria, secundaria y postsecundaria durante este periodo (Tabla B1.5.a).

En Brasil, Chile, Federación Rusa, Polonia, República Eslovaca y Turquía, los aumentos del gasto por estudiante de 2005-2012 se encuentran entre los mayores registrados, pero en 2012 estos países estaban aún entre los que tenían un gasto por estudiante más bajo. La correlación entre el nivel de gasto por estudiante y su variación a lo largo del tiempo es débil. Por ejemplo, en Chile y Hungría, con niveles similares de gasto por estudiante en 2012, la evolución fue disímil. En Hungría, el gasto por estudiante disminuyó durante ese periodo porque la reducción del gasto en sí fue superior a la reducción de las matriculaciones. En Chile, las matriculaciones se redujeron tanto como en Hungría, pero el gasto experimentó un aumento notable (Tabla B1.5a y Gráfico B1.4).

En todo caso, desde el comienzo de la crisis económica en 2008 el gasto por estudiante de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria disminuyó en unos pocos países, principalmente en Eslovenia, España, Estonia, Hungría, Islandia e Italia. El factor determinante fue, en todos esos países, la disminución del gasto en sí (junto con una reducción menos acusada de las matriculaciones o, en el caso de España, un incremento de estas). En otros países, el gasto por estudiante aumentó al continuar creciendo a pesar del descenso de las matriculaciones (excepto en Australia, Irlanda, Israel, México, Noruega, Reino Unido y Turquía, donde aumentaron las matriculaciones). Esto demuestra que, en la mayoría de los países, la crisis económica global no había afectado aún a las inversiones generales en educación (Gráfico B1.5).

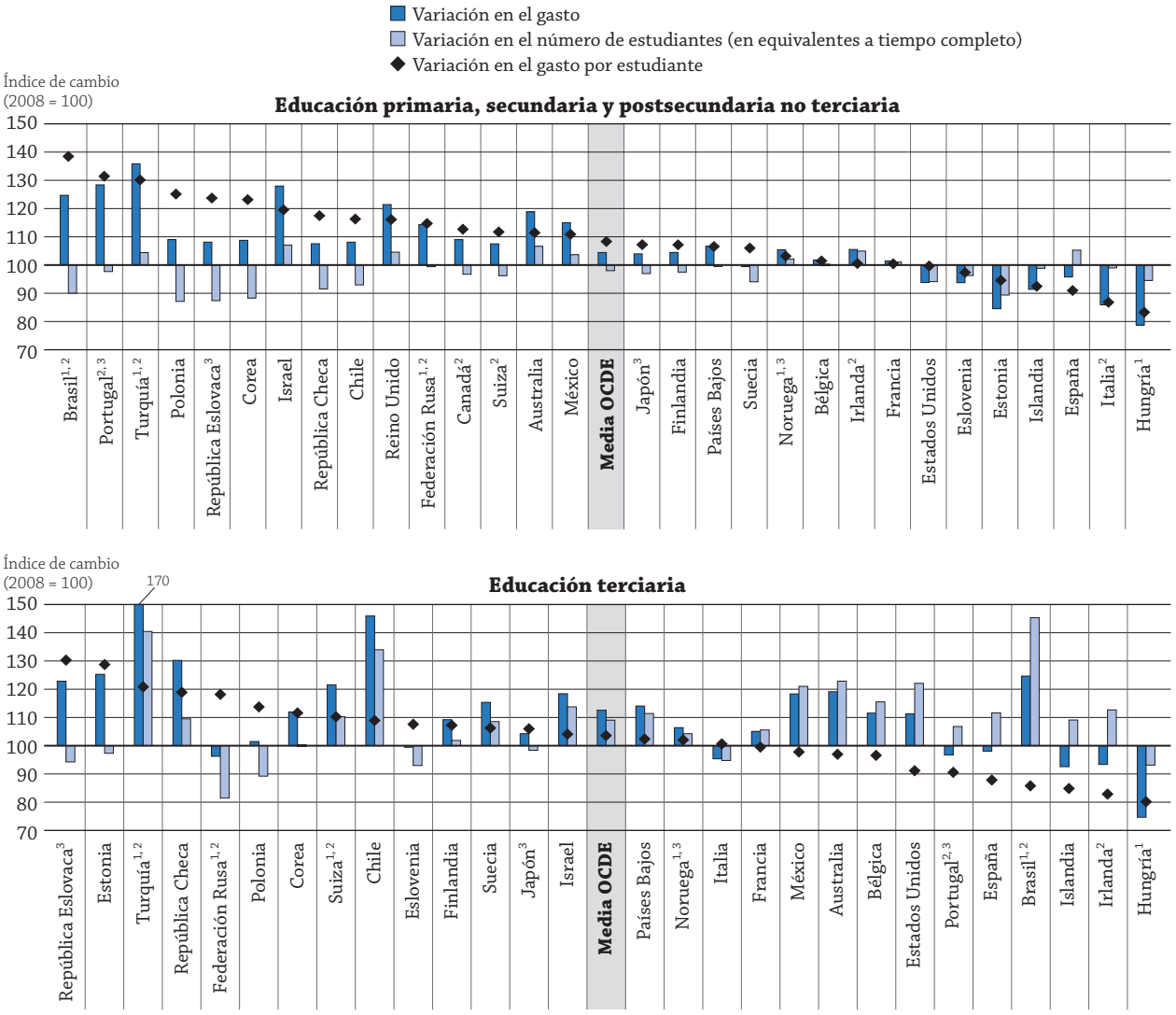
El patrón es diferente en educación terciaria. En este caso, el gasto por estudiante aumentó entre 2000 y 2012 en la mayoría de los países, a excepción de Brasil, Chile, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel y Suiza, donde no mantuvo el ritmo de aumento de las matriculaciones. En los países de la OCDE, el gasto por estudiante de educación terciaria aumentó casi un 4 % entre 2000 y 2005 y un 11 % entre 2005 y 2012.

Entre 2005 y 2012, se incrementó en la mayoría de los países. El incremento fue del 38 % en Corea y del 63 % en Estonia, por efecto combinado del fuerte crecimiento del gasto en sí y de la estabilidad de las matriculaciones. Por el contrario, durante este periodo descendió en una cuarta parte de los países (7 de los 28 países con datos disponibles), especialmente en Hungría, Islandia y Suiza (más de un 10 %) y en menor medida en Brasil, España, Estados Unidos y Portugal. En Hungría, el descenso se debió a una disminución mayor del gasto que de las matriculaciones; en otros países, al rápido crecimiento de estas (Tabla B1.5b y Gráfico B1.4).

B1

Gráfico B1.5. Variación en el número de estudiantes, el gasto en instituciones educativas y el gasto por estudiante, por nivel de educación (2008, 2012)

Índice de cambio entre 2008 y 2012 (2008 = 100, precios constantes de 2012)



1. Solo gasto público.
2. Solo instituciones públicas.
3. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente de la variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante.

Fuente: OCDE. Tablas B1.5a y B1.5b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283935

Desde el comienzo de la crisis económica en 2008, el gasto en instituciones de educación terciaria disminuyó en 7 de los 32 países con datos disponibles: España, Federación Rusa, Hungría, Islandia, Israel, Italia y Portugal. Se produjo así una reducción del gasto por estudiante en esos países, a excepción de Federación Rusa e Italia, donde las matriculaciones disminuyeron aún más deprisa. De forma global, el gasto por estudiante disminuyó entre 2008 y 2012 en más de una tercera parte de los países, principalmente porque las matriculaciones crecieron más rápidamente que el gasto (Gráfico B1.5).

Definiciones

Se definen como **servicios auxiliares** los servicios prestados por las instituciones educativas no relacionados con su misión educativa principal. Su componente principal son los servicios de asistencia social a los estudiantes. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, estos servicios de asistencia social incluyen aspectos como el comedor, la asistencia sanitaria escolar y el transporte desde y hasta el centro educativo. En educación terciaria incluyen las residencias, los comedores universitarios y los servicios de atención sanitaria.

Los **servicios educativos básicos** son los directamente relacionados con la educación prestados en instituciones educativas e incluyen, por tanto, los salarios de los profesores, la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares, el material escolar, los libros y la administración de los centros escolares.

Se entienden por actividades de **investigación y desarrollo (I+D)** las que se realizan en universidades y otras instituciones de educación terciaria, independientemente de que se financien con los fondos institucionales generales, con subvenciones independientes o con contratos de patrocinadores públicos o privados.

Metodología

Los datos se refieren al año financiero 2012 y se basan en la recopilación de datos UOE sobre estadísticas educativas gestionada por la OCDE en 2014 (para más detalles véase Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Las Tablas B1.5a y b muestran la variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante entre los ejercicios 2000, 2005, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012. Se pidió a los países de la OCDE que recabasen datos de esos años según las definiciones y coberturas de la recopilación de datos de la UOE en 2014. Todos los datos sobre gasto y sobre el PIB de esos años se han ajustado a precios de 2012 utilizando el deflactor de precios del PIB.

El indicador muestra el gasto público y privado directo de las instituciones educativas con relación al número de estudiantes matriculados en equivalente a tiempo completo. Se han excluido las subvenciones públicas para gastos de manutención de los estudiantes fuera de las instituciones educativas, a fin de garantizar la comparabilidad internacional.

Los **servicios educativos básicos** se han estimado aplicando un criterio residual, es decir, después de descontar los gastos en I+D y servicios auxiliares. La clasificación del gasto en I+D se basa en los datos facilitados por las instituciones que llevan a cabo actividades de este tipo, no en las fuentes de financiación.

El **gasto de instituciones educativas por estudiante** en un nivel de educación concreto se calcula dividiendo el gasto total de las instituciones educativas en ese nivel por el número de estudiantes en equivalente a tiempo completo. Solo se tienen en cuenta las instituciones y programas educativos para los que hay datos disponibles tanto de matriculación como de gasto. El gasto en moneda nacional se convierte a su equivalente en dólares estadounidenses dividiendo el importe en la moneda nacional por el índice de la paridad de poder adquisitivo (PPA) del PIB. Se usa el índice de PPA porque el tipo de cambio del mercado se ve afectado por muchos factores (tipos de interés, políticas comerciales, expectativas de crecimiento económico, etc.) que poco tienen que ver con el poder adquisitivo relativo actual de los distintos países de la OCDE (véase Anexo 2 para más detalles).

En algunos países no se dispone de datos de gasto de los estudiantes de instituciones educativas privadas, o son incompletos los relativos a instituciones privadas independientes. En estos casos, solo se ha tenido en cuenta el gasto de las instituciones públicas y las privadas dependientes del gobierno.

El **gasto de instituciones educativas por estudiante** expresado en porcentaje del PIB per cápita se obtiene tomando el gasto de instituciones educativas por estudiante en unidades de la moneda nacional y expresándolo como porcentaje del PIB per cápita, también en moneda nacional. En los casos en que los datos del gasto educativo y los del PIB corresponden a distintos periodos de referencia, se ajustan los datos del gasto al periodo de referencia de los datos del PIB, utilizando las tasas de inflación para el país de la OCDE en cuestión (véase Anexo 2).

Equivalente a tiempo completo: La clasificación de los países de la OCDE en función de su gasto anual en servicios educativos por estudiante se ve afectada por las diferencias en la definición de los conceptos de matriculación a tiempo completo, a tiempo parcial y equivalente a tiempo completo. Algunos países de la OCDE cuentan cada participante en educación terciaria como un estudiante a tiempo completo, mientras que otros determinan la intensidad de participación del estudiante por los créditos que ha obtenido en las distintas asignaturas durante un periodo de referencia específico. Los países de la OCDE que pueden facilitar de forma precisa datos sobre matriculaciones a tiempo parcial tienen un gasto aparente de instituciones educativas por estudiante a tiempo completo más elevado que los que no pueden diferenciar los distintos tipos de asistencia estudiantil.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Tablas del Indicador B1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

	Tabla B1.1a	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios (2012)
WEB	Tabla B1.1b	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en servicios básicos (2012)
	Tabla B1.2	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en servicios básicos, servicios auxiliares e I+D (2012)
WEB	Tabla B1.3	Gasto acumulado de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios a lo largo de la duración teórica de los estudios de educación primaria y secundaria (2012)
	Tabla B1.4	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios, con relación al PIB per cápita (2012)
	Tabla B1.5a	Variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios, con relación a diferentes factores, en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)
	Tabla B1.5b	Variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios, con relación a diferentes factores, en educación terciaria (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)
	Tabla B1.6	Gasto anual de instituciones educativas de secundaria por estudiante en la totalidad de servicios, por tipo de programa (2012)
WEB	Tabla B1.7	Porcentaje de gasto de instituciones educativas comparado con la proporción de estudiantes matriculados en cada nivel de educación (2012)

Material adicional disponible exclusivamente en Internet

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

WEB	Gráfico B1.6	Gráfico B1.6 Gasto acumulado de instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración teórica de los estudios de educación primaria y secundaria (2012)
WEB	Gráfico B1.7	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante con relación al PIB per cápita (2012)

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla B1.1a. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios (2012)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del PIB, por nivel de educación, sobre la base de equivalentes a tiempo completo

		Primaria	Secundaria			Postsecundaria no terciaria	Terciaria (incluidas las actividades de I+D)			Toda la terciaria excluyendo las actividades de I+D	De primaria a terciaria (incluidas las actividades de I+D y programas no distribuidos)
			Secundaria inferior	Secundaria superior	Toda la secundaria		Terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctorado o equivalente	Toda la terciaria		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	7.749	9.521	12.599	10.650	10.041	8.265	17.159	17.157	10.025	**11.363**
	Australia	7.705	10.574	9.581	10.165	6.379	8.267	18.795	16.859	10.455	**10.347**
	Austria	9.563	13.632	14.013	13.806	5.212	15.071	15.641	15.549	11.616	**13.189**
	Bélgica	9.581	11.670	12.210[d]	12.025[d]	x(3)	8.212	15.785	15.503	10.156	**12.135**
	Canadá[1, 2]	9.680[d]	x(1)	11.695	m	m	15.348	25.525	22.006	15.788	**m**
	Chile[3]	4.476	4.312	3.706	3.909	a	4.186	9.409	7.960	7.600	**5.235**
	Corea	7.395	7.008	9.651	8.355	m	5.540	11.173	9.866	8.026	**9.569**
	Dinamarca	10.953	11.460	9.959	10.632	a	m	m	m	m	**m**
	Eslovenia	9.015	9.802	6.898[d]	8.022[d]	x(3)	6.874	11.615	11.002	8.888	**9.031**
	España	7.111	9.137	9.145[d]	9.141[d]	x(3)	9.394	13.040	12.356	8.983	**9.040**
	Estados Unidos	11.030	11.856	13.059	12.442	x(8)	x(8)	x(8)	26.562[d]	23.706	**15.494**
	Estonia	5.668	6.524	7.013	6.791	7.478	a	8.206	8.206	4.690	**6.878**
	Finlandia	8.316	12.909	8.599[d]	9.985[d]	x(3)	a	17.863	17.863	10.728	**11.030**
	Francia	7.013	9.588	13.070	11.046	m	12.346	16.279	15.281	10.361	**10.450**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	4.370	4.459	4.386	4.419	3.698	2.897	9.658	8.876	7.405	**5.564**
	Irlanda[2]	8.681	11.087	11.564	11.298	12.856	x(8)	x(8)	14.922	11.418	**10.740**
	Islandia	10.003	10.706	7.541	8.724	11.140	9.665	9.373	9.377	m	**10.287**
	Israel	6.931	x(4)	x(4)	5.689	2.326	6.366	13.777	12.338	7.710	**7.903**
	Italia[2]	7.924	8.905	8.684	8.774	m	m	10.071	10.071	6.369	**8.744**
	Japón	8.595	9.976	10.360[d]	10.170[d]	x(3, 6, 7)	10.532[d]	18.557[d]	16.872[d]	m	**11.671**
	Luxemburgo[2, 4]	20.020	20.247	20.962	20.617	1.257	3.749	34.739	32.876	21.358	**22.545**
	México	2.632	2.367	4.160	3.007	a	x(8)	x(8)	8.115	6.647	**3.509**
	Noruega	12.728	13.373	15.248[d]	14.450[d]	x(3)	x(3)	20.016	20.016	12.010	**15.497**
	Nueva Zelanda	7.069	8.644	10.262	9.409	9.542	10.289	14.543	13.740	10.841	**9.443**
	Países Bajos	8.185	12.227	12.368	12.296	11.554	11.580	19.305	19.276	12.505	**12.211**
	Polonia[2]	6.721	6.682	6.419	6.540	m	8.229	9.811	9.799	7.692	**7.398**
	Portugal[2]	6.105	8.524	8.888[d]	8.691[d]	x(3, 7)	a	9.196[d]	9.196[d]	4.917	**7.952**
	Reino Unido	10.017	10.271	9.963	10.085	a	x(8)	x(8)	24.338	18.593	**12.084**
	República Checa	4.728	7.902	7.119	7.469	2.445	16.645	10.304	10.319	6.807	**7.684**
	República Eslovaca	5.415	5.283	5.027[d]	5.152[d]	x(3)	x(3)	9.022	9.022	6.191	**6.072**
	Suecia	10.312	10.966	11.329	11.177	3.610	5.897	24.025	22.534	10.589	**12.742**
	Suiza[2]	13.889	16.370	17.024[d]	16.731[d]	x(3)	x(8)	x(8)	25.264	11.632	**17.485**
	Turquía	2.577	2.448	3.524	2.904	a	x(8)	x(8)	7.779	5.557	**3.514**
	Media OCDE	8.247	9.627	9.876	9.518	6.734	8.968	15.111	15.028	10.309	**10.220**
	Media UE21	8.372	10.040	10.011	9.931	6.461	9.097	14.807	14.955	9.963	**10.361**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	m	m	a	m	m	m	m	**m**
	Brasil[2]	3.095	2.981	3.078	3.020	a	x(8)	x(8)	10.455	9.595	**3.441**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia[3]	2.645	2.651	2.742[d]	2.677[d]	x(3)	x(8)	x(8)	5.183	m	**3.291**
	Federación Rusa	x(4)	x(4)	x(4)	5.345[d]	x(4)	5.183	9.115	8.363	7.641	**6.190**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonesia[3]	1.180	915	1.067	981	a	x(8)	x(8)	2.089	m	**1.397**
	Letonia	3.489	3.515	3.685	3.610	4.153	5.091	5.290	5.262	4.303	**3.983**
	Sudáfrica[2]	2.431	x(4)	x(4)	2.440	5.188	x(8)	x(8)	10.885	m	**3.633**
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Nota: Los datos sobre educación de la primera instancia pueden consultarse en el Indicador C2.

1. Año de referencia 2011.
2. Instituciones públicas solo (para Canadá y Luxemburgo, solo en educación terciaria; para Italia, excepto en educación terciaria).
3. Año de referencia 2013.
4. Los datos de educación preprimaria y primaria incluyen reembolsos de autoridades locales por años anteriores.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285351

B1

Tabla B1.2. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en servicios básicos, servicios auxiliares e I+D (2012)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del PIB, por nivel de educación y tipo de servicio, sobre la base de equivalentes a tiempo completo

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Terciaria				De primaria a terciaria (incluidos los programas no distribuidos)			
		Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionados por instituciones)	Total	Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionados por instituciones)	I+D	Total	Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionados por instituciones)	I+D	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	9.583	261	**9.843**	9.179	846	7.132	**17.157**	9.695	367	1.301	**11.363**
	Australia	8.651	139	**8.790**	9.956	499	6.403	**16.859**	8.903	209	1.235	**10.347**
	Austria	11.563	601	**12.164**	11.533	84	3.932	**15.549**	11.554	445	1.191	**13.189**
	Bélgica	10.712	295	**11.007**	9.799	356	5.347	**15.503**	10.830	307	998	**12.135**
	Canadá[1, 2, 3]	9.723	503	**10.226**	14.652	1.136	6.218	**22.006**	m	m	m	**m**
	Chile[4]	3.879	304	**4.183**	7.600[d]	x(4)	360	**7.960**	5.134[d]	x(8)	100	**5.235**
	Corea	7.093	841	**7.934**	7.943	83	1.840	**9.866**	8.359	604	606	**9.569**
	Dinamarca	10.780	a	**10.780**	m	a	m	**m**	m	a	m	**m**
	Eslovenia	7.860	598	**8.457**	8.692	196	2.114	**11.002**	8.049	507	475	**9.031**
	España	7.616	537	**8.152**	8.435	548	3.372	**12.356**	7.789	539	712	**9.040**
	Estados Unidos[1]	10.769	963	**11.732**	20.423	3.282	2.856	**26.562**	13.218	1.551	725	**15.494**
	Estonia	6.315	18	**6.334**	4.284	406	3.517	**8.206**	5.775	126	977	**6.878**
	Finlandia	8.365	988	**9.353**	10.728	0	7.136	**17.863**	8.831	793	1.406	**11.030**
	Francia	8.039	1.298	**9.338**	9.502	859	4.920	**15.281**	8.313	1.216	921	**10.450**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Hungría	3.898	474	**4.371**	5.651	1.754	1.471	**8.876**	4.180	1.103	281	**5.564**
	Irlanda[3]	9.893	m	**9.893**	11.418	m	3.504	**14.922**	10.150	m	590	**10.740**
	Islandia	x(3)	x(3)	**9.333**	x(7)	x(7)	x(7)	**9.377**	x(11)	x(11)	x(11)	**10.287**
	Israel	5.970	356	**6.325**	6.418	1.292	4.628	**12.338**	6.629	511	763	**7.903**
	Italia[3, 5]	8.030	420	**8.450**	6.022	347	3.701	**10.071**	7.566	402	775	**8.744**
	Japón[1]	x(3)	x(3)	**9.408**	x(7)	x(7)	x(7)	**16.872**	x(11)	x(11)	x(11)	**11.671**
	Luxemburgo[3]	18.810	1.342	**20.153**	20.623	x(4)	11.519	**32.876**	20.311	1.396	838	**22.545**
	México	2.801	m	**2.801**	6.647	m	1.468	**8.115**	3.354	m	155	**3.509**
	Noruega[1]	x(3)	x(3)	**13.611**	11.824	186	8.006	**20.016**	x(11)	x(11)	1.493	**15.497**
	Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	**8.445**	x(7)	x(7)	2.900	**13.740**	x(11)	x(11)	547	**9.443**
	Países Bajos	10.464	0	**10.464**	12.505	0	6.771	**19.276**	10.868	0	1.342	**12.211**
	Polonia[3]	6.585	178	**6.764**	7.433	259	2.107	**9.799**	6.763	195	440	**7.398**
	Portugal[1, 3]	6.759	685	**7.444**	4.561	357	4.278	**9.196**	6.511	622	819	**7.952**
	Reino Unido	9.434	605	**10.056**	16.692	1.900	5.746	**24.338**	10.465	789	830	**12.084**
	República Checa	6.015	404	**6.419**	6.734	74	3.512	**10.319**	6.499	323	862	**7.684**
	República Eslovaca[1]	4.439	792	**5.231**	4.412	1.778	2.832	**9.022**	4.579	975	519	**6.072**
	Suecia	9.513	1.138	**10.652**	10.589	0	11.946	**22.534**	9.703	938	2.101	**12.742**
	Suiza[3]	x(3)	x(3)	**15.512**	11.632[d]	x(4)	13.632	**25.264**	x(11)	x(11)	x(11)	**17.485**
	Turquía	2.688	97	**2.784**	7.779	x(7)	2.221	**7.779**	x(11)	x(11)	x(11)	**3.514**
	Media OCDE	8.080	554	**8.982**	9.782	706	4.846	**15.028**	8.561	633	852	**10.220**
	Media UE21	8.734	591	**9.266**	9.410	574	4.992	**14.955**	8.865	614	915	**10.361**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Brasil[3]	x(3)	x(3)	**3.049**	9.595[d]	x(4)	860	**10.455**	3.396[d]	x(8)	46	**3.441**
	China	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Colombia[4]	x(3)	x(3)	**2.661**	x(7)	x(7)	x(7)	**5.183**	x(11)	x(11)	x(11)	**3.291**
	Federación Rusa	x(3)	x(3)	**5.345**	x(7)	x(7)	721	**8.363**	x(11)	x(11)	202	**6.190**
	India	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Indonesia[4]	x(3)	x(3)	**1.096**	x(7)	x(7)	x(7)	**2.089**	x(11)	x(11)	x(11)	**1.397**
	Letonia	x(3)	x(3)	**3.560**	4.303[d]	x(4)	959	**5.262**	x(11)	x(11)	238	**3.983**
	Sudáfrica[3]	x(3)	x(3)	**2.494**	x(7)	x(7)	x(7)	**10.885**	x(11)	x(11)	x(11)	**3.633**
	Media G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**

1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2011.
3. Instituciones públicas solo (para Canadá y Luxemburgo, solo en educación terciaria; para Italia, excepto en educación terciaria).
4. Año de referencia 2013.
5. Excluye la educación postsecundaria no terciaria y los programas terciarios de ciclo corto.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285363

Tabla B1.4. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios, con relación al PIB per cápita (2012)

En porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación, sobre la base de equivalentes de tiempo completo

		Primaria	Secundaria			Post-secundaria no terciaria	Terciaria (incluidas las actividades de I+D)			Toda la terciaria excluyendo las actividades de I+D	De primaria a terciaria (incluidas las actividades de I+D y programas no distribuidos)
			Secundaria inferior	Secundaria superior	Toda la secundaria		Terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctorado o equivalente	Toda la terciaria		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	18	22	29	25	23	19	40	40	23	**27**
	Australia	18	25	22	24	15	19	44	39	24	**24**
	Austria	21	30	31	31	12	34	35	35	26	**29**
	Bélgica	23	28	29[d]	29[d]	x(3)	20	38	37	24	**29**
	Canadá[1, 2]	23[d]	x(1)	27	m	m	36	60	52	37	**m**
	Chile[3]	21	20	17	18	a	20	44	37	36	**25**
	Corea	23	22	30	26	m	17	35	31	25	**30**
	Dinamarca	25	26	23	24	a	m	m	m	m	**m**
	Eslovenia	32	34	24[d]	28[d]	x(3)	24	41	39	31	**32**
	España	22	28	28[d]	28[d]	x(3)	29	40	38	27	**28**
	Estados Unidos	22	24	26	25	x(8)	x(8)	x(8)	53[d]	48	**31**
	Estonia	23	26	28	28	30	a	33	33	19	**28**
	Finlandia	21	32	21[d]	25[d]	x(3)	a	44	44	27	**27**
	Francia	19	26	35	30	0	33	44	41	28	**28**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	19	20	20	20	16	13	43	39	33	**25**
	Irlanda[2]	19	25	26	25	28	x(8)	x(8)	33	25	**24**
	Islandia	25	26	19	22	28	24	23	23	m	**25**
	Israel	22	x(4)	x(4)	18	7	20	44	39	25	**25**
	Italia[2]	22	25	25	25	m	m	29	29	18	**25**
	Japón	24	28	29[d]	28[d]	x(3, 6, 7)	30[d]	52[d]	47[d]	m	**33**
	Luxemburgo	22	22	23	22	1	4	38	36	23	**25**
	México	16	14	25	18	a	x(8)	x(8)	48	40	**21**
	Noruega	25	26	30[d]	28[d]	x(3)	x(3)	39	39	23	**30**
	Nueva Zelanda	22	27	32	29	30	32	45	43	34	**29**
	Países Bajos	18	27	27	27	25	25	42	42	27	**27**
	Polonia[2]	29	29	28	29	m	36	43	43	34	**32**
	Portugal[2]	22	31	33[d]	32[d]	x(3, 7)	a	34[d]	34[d]	18	**29**
	Reino Unido	27	28	27	27	a	x(8)	x(8)	65	50	**33**
	República Checa	16	28	25	26	9	58	36	36	24	**27**
	República Eslovaca	21	21	20[d]	20[d]	x(3)	x(3)	35	35	24	**24**
	Suecia	24	25	26	25	8	13	55	51	24	**29**
	Suiza[2]	25	29	31[d]	30[d]	x(3)	x(8)	x(8)	45	21	**31**
	Turquía	14	14	20	16	a	x(8)	x(8)	43	m	**20**
	Media OCDE	22	25	26	25	17	25	41	40	28	**27**
	Media UE21	22	27	26	26	15	26	39	39	27	**28**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	m	m	a	m	m	m	m	**m**
	Brasil[2]	25	24	24	24	a	x(8)	x(8)	83	76	**27**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia[3]	22	22	23[d]	22[d]	x(3)	x(8)	x(8)	43	m	**27**
	Federación Rusa	x(4)	x(4)	x(4)	22[d]	x(4)	22	38	35	32	**26**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonesia[3]	12	9	11	10	a	x(8)	x(8)	21	m	**14**
	Letonia	23	23	25	24	28	34	35	35	29	**27**
	Sudáfrica[2]	19	x(4)	x(4)	19	41	x(8)	x(8)	87	m	**29**
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

1.Año de referencia 2011.

2. Instituciones públicas solo (para Canadá y Luxemburgo, solo en educación terciaria; para Italia, excepto en educación terciaria).

3. Año de referencia 2013.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285378

B1

Tabla B1.5a. Variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios con relación a diferentes factores en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Índice de cambio (deflactor del PIB 2005=100, precios constantes)

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria														
		Variación en el gasto (2005 = 100)					Variación en el número de estudiantes (2005 = 100)					Variación en el gasto por estudiante (2005 = 100)				
		2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Australia	83	110	133	130	130	93	100	101	103	106	**89**	**110**	**131**	**126**	**123**
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Bélgica	m	113	112	113	115	91	96	95	96	96	**m**	**117**	**117**	**118**	**119**
	Canadá[1, 2, 4]	84	105	117	118	115	99	100	98	97	96	**84**	**106**	**119**	**121**	**119**
	Chile[3]	96	129	126	147	140	99	96	93	91	90	**97**	**134**	**135**	**162**	**156**
	Corea	69	115	126	127	125	102	98	93	90	86	**67**	**118**	**135**	**142**	**145**
	Dinamarca	86	99	108	100	81	95	m	105	111	m	**90**	**m**	**103**	**90**	**m**
	Eslovenia	m	104	103	101	98	m	93	90	90	89	**m**	**112**	**114**	**113**	**109**
	España	92	115	119	116	110	107	102	105	107	107	**86**	**113**	**113**	**109**	**103**
	Estados Unidos[1]	86	111	109	107	104	98	106	100	100	99	**88**	**105**	**110**	**107**	**105**
	Estonia	m	124	109	104	105	121	90	85	83	81	**m**	**138**	**129**	**125**	**130**
	Finlandia	83	107	112	113	112	95	101	100	99	98	**87**	**107**	**112**	**114**	**114**
	Francia	99	103	106	105	104	102	100	100	100	101	**98**	**103**	**106**	**105**	**103**
	Grecia[1]	77	m	m	m	m	101	m	m	m	m	**77**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hungría[5]	68	96	85	79	75	104	96	94	92	91	**66**	**100**	**90**	**86**	**83**
	Irlanda[4]	69	131	140	138	139	97	104	108	109	109	**71**	**126**	**129**	**127**	**127**
	Islandia	73	108	96	99	98	94	101	101	101	100	**77**	**106**	**95**	**98**	**98**
	Israel	99	120	130	144	154	94	104	108	111	112	**106**	**115**	**120**	**130**	**138**
	Italia[4, 6]	96	104	97	93	90	99	100	100	101	99	**98**	**104**	**97**	**92**	**90**
	Japón[1]	99	102	105	105	106	109	97	96	95	94	**90**	**105**	**109**	**110**	**113**
	Luxemburgo[4, 5]	m	m	105	101	96	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	México	80	103	111	116	119	95	103	105	106	107	**85**	**100**	**106**	**109**	**111**
	Noruega[1, 5]	87	107	113	112	112	95	102	102	102	104	**92**	**105**	**111**	**109**	**108**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Países Bajos	82	106	114	113	113	97	101	102	102	101	**85**	**105**	**112**	**111**	**112**
	Polonia	90	114	122	120	125	110	88	83	80	77	**82**	**129**	**147**	**149**	**162**
	Portugal[1, 4]	100	95	108	101	123	111	100	99	97	97	**90**	**96**	**109**	**104**	**126**
	Reino Unido	m	99	106	109	112	113	99	100	102	104	**m**	**100**	**106**	**107**	**108**
	República Checa	77	106	110	113	114	107	93	89	87	85	**72**	**114**	**124**	**130**	**134**
	República Eslovaca[1]	74	115	135	125	125	108	90	84	82	79	**68**	**128**	**159**	**154**	**159**
	Suecia	88	103	102	102	103	98	97	91	91	91	**90**	**107**	**112**	**113**	**113**
	Suiza[4]	87	103	107	109	110	100	100	98	97	97	**86**	**102**	**109**	**112**	**114**
	Turquía[4, 5]	71	121	147	149	165	92	102	106	105	107	**77**	**119**	**138**	**141**	**155**
	Media OCDE	84	109	114	114	114	101	99	98	97	97	**85**	**112**	**117**	**118**	**121**
	Media UE21	84	108	111	108	108	103	97	96	96	94	**83**	**112**	**117**	**115**	**118**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brasil[4, 5]	66	146	170	175	182	98	96	91	89	87	**67**	**152**	**187**	**197**	**210**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Federación Rusa[4, 5]	66	132	126	129	151	m	88	87	88	88	**m**	**150**	**144**	**147**	**172**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2011 en lugar de 2012. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
3. Año de referencia 2013 en lugar de 2012. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
4. Solo instituciones públicas.
5. Solo gasto público.
6. Excluyendo la educación postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285381

B1

Tabla B1.5b. Variación en el gasto de instituciones educativas por estudiante en la totalidad de servicios con relación a diferentes factores en educación terciaria (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Índice de cambio (deflactor del PIB 2005=100, precios constantes)

		Terciaria														
		Variación en el gasto (2005 = 100)					Variación en el número de estudiantes (2005 = 100)					Variación en el gasto por estudiante (2005 = 100)				
		2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Australia	84	111	126	129	133	m	108	125	129	133	**m**	**103**	**101**	**100**	**100**
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Bélgica	m	111	119	121	124	94	103	112	116	119	**m**	**107**	**106**	**105**	**104**
	Canadá[1, 2]	84	109	117	117	113	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Chile[3]	84	128	170	184	187	73	133	161	166	178	**115**	**97**	**106**	**111**	**105**
	Corea	79	127	137	144	142	93	103	102	103	103	**84**	**124**	**135**	**140**	**138**
	Dinamarca[4]	87	98	106	108	m	98	100	108	101	m	**88**	**98**	**98**	**107**	**m**
	Eslovenia	m	103	108	112	103	m	102	104	102	95	**m**	**101**	**104**	**110**	**109**
	España	87	119	127	124	117	107	105	111	114	117	**81**	**113**	**114**	**108**	**99**
	Estados Unidos[1]	78	112	117	120	125	89	106	123	126	130	**88**	**105**	**95**	**96**	**96**
	Estonia	m	126	136	157	158	85	99	100	101	97	**m**	**127**	**135**	**156**	**163**
	Finlandia	88	108	116	120	118	95	98	99	100	100	**92**	**110**	**117**	**121**	**118**
	Francia	93	113	118	119	119	95	99	102	103	104	**98**	**115**	**116**	**116**	**114**
	Grecia[1]	42	m	m	m	m	68	m	m	m	m	**62**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hungría[4]	81	106	96	112	79	64	100	88	94	93	**126**	**106**	**109**	**119**	**85**
	Irlanda[5]	102	134	136	132	125	85	101	109	109	114	**120**	**133**	**125**	**120**	**110**
	Islandia	70	116	104	101	107	68	110	117	121	120	**103**	**106**	**89**	**84**	**90**
	Israel	83	99	107	119	117	80	101	108	112	114	**103**	**98**	**99**	**106**	**102**
	Italia	93	113	112	113	107	90	100	98	97	94	**104**	**113**	**114**	**117**	**114**
	Japón[1]	94	109	110	115	114	99	98	96	97	96	**95**	**112**	**114**	**119**	**119**
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	México	74	114	129	125	135	83	110	120	126	133	**89**	**104**	**107**	**99**	**101**
	Noruega[1, 4]	83	102	105	106	108	88	99	106	109	104	**95**	**102**	**100**	**97**	**105**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Países Bajos	85	109	119	123	125	85	110	119	122	123	**99**	**100**	**100**	**101**	**102**
	Polonia	58	111	119	107	113	60	99	95	93	88	**97**	**112**	**124**	**115**	**128**
	Portugal[1, 5]	71	106	113	106	103	90	101	107	110	108	**79**	**105**	**106**	**97**	**95**
	Reino Unido	m	m	m	m	m	93	101	105	110	105	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	República Checa	65	132	139	164	172	72	118	132	133	130	**90**	**112**	**106**	**123**	**133**
	República Eslovaca[1]	67	123	128	141	152	71	124	124	121	117	**94**	**99**	**103**	**117**	**130**
	Suecia	87	105	117	119	121	82	94	103	106	102	**105**	**112**	**113**	**112**	**119**
	Suiza[4, 5]	76	91	102	107	111	76	116	129	137	128	**101**	**79**	**79**	**78**	**87**
	Turquía[4, 5]	77	114	144	167	193	72	113	134	153	159	**107**	**101**	**108**	**110**	**122**
	Media OCDE	80	113	121	126	127	84	105	112	115	115	**97**	**107**	**108**	**110**	**111**
	Media UE21	79	114	119	124	122	84	103	107	108	107	**95**	**110**	**112**	**115**	**115**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brasil[4, 5]	79	119	148	155	149	70	110	125	150	160	**112**	**108**	**119**	**104**	**93**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Federación Rusa[4, 5]	44	147	145	136	142	m	175	156	149	142	**m**	**84**	**93**	**91**	**100**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2011 en lugar de 2012. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
3. Año de referencia 2013 en lugar de 2012. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
4. Solo gasto público.
5. Solo instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285399

B1

Tabla B1.6. Gasto anual de instituciones educativas de secundaria por estudiante en la totalidad de servicios, por tipo de programa (2012)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del PIB, por nivel de educación, sobre la base de equivalentes a tiempo completo

		Secundaria inferior			Secundaria superior y postsecundaria no terciaria		
		Programas de orientación general	Programas de formación profesional	Todos los programas	Programas de orientación general	Programas de formación profesional	Todos los programas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	9.521	a	**9.521**	10.433	13.073	**12.009**
	Australia	11.010	6.382	**10.574**	11.272	6.378	**9.076**
	Austria	13.632	a	**13.632**	13.018	13.645	**13.416**
	Bélgica[1]	x(3)	x(3)	**11.670**	12.958	11.720	**12.210**
	Canadá[1, 2, 3]	m	m	**m**	x(6)	x(6)	**11.695**
	Chile[4]	4.312	a	**4.312**	4.264	4.199	**4.244**
	Corea	7.008	a	**7.008**	x(6)	x(6)	**9.651**
	Dinamarca	11.460	a	**11.460**	x(6)	x(6)	**9.959**
	Eslovenia	9.802	a	**9.802**	10.838	4.615	**6.898**
	España	8.987	x(3)	**9.137**	8.460	10.567	**9.145**
	Estados Unidos[3]	11.856	a	**11.856**	x(6)	x(6)	**13.059**
	Estonia	6.592	a	**6.524**	6.800	7.436	**7.101**
	Finlandia[1]	12.909	a	**12.909**	7.628	8.978	**8.599**
	Francia	9.588	a	**9.588**	x(6)	x(6)	**12.962**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hungría	4.471	2.490	**4.459**	4.346	4.245	**4.310**
	Irlanda[5]	x(3)	x(3)	**11.087**	x(6)	x(6)	**12.098**
	Islandia	10.706	a	**10.706**	6.484	10.174	**7.648**
	Israel	x(4)	x(5)	**x(6)**	4.525[d]	10.692[d]	**5.630[d]**
	Italia[3, 5]	8.877	13.297	**8.905**	x(6)	x(6)	**8.684**
	Japón[1]	9.976	a	**9.976**	x(6)	x(6)	**10.360**
	Luxemburgo	20.247	a	**20.247**	18.791	21.230	**20.265**
	México	2.882	424	**2.367**	3.751	4.788	**4.160**
	Noruega[1]	13.373	a	**13.373**	x(6)	x(6)	**15.248**
	Nueva Zelanda	8.644	a	**8.644**	9.987	10.501	**10.169**
	Países Bajos	10.804	16.002	**12.227**	10.211	13.357	**12.366**
	Polonia[5]	6.682	x(5)	**6.682**	6.005	7.580[d]	**6.899**
	Portugal[1, 5]	x(3)	x(3)	**8.524**	x(6)	x(6)	**8.888**
	Reino Unido[1]	10.722	6.076	**10.271**	11.951	6.665	**9.963**
	República Checa	7.906	6.991	**7.902**	5.958	7.392	**7.012**
	República Eslovaca[1]	5.283	a	**5.283**	3.920	5.552	**5.027**
	Suecia	x(3)	x(3)	**10.966**	9.219	12.625	**10.944**
	Suiza[5]	16.370	a	**16.370**	15.843	8.494	**17.024**
	Turquía	2.448	a	**2.448**	3.380	3.676	**3.524**
	Media OCDE	9.484	7.380	**9.627**	8.698	9.025	**9.704**
	Media UE21	9.843	8.971	**10.040**	9.369	9.912	**9.938**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	**m**
	Argentina	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brasil[5]	x(3)	x(3)	**2.981**	x(6)	x(6)	**3.078**
	China	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombia[4]	2.651	a	**2.651**	x(6)	x(6)	**2.742**
	Federación Rusa[1]	x(4)	x(5)	**x(6)**	5.445[d]	4.481[d]	**5.345[d]**
	India	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonesia[4]	915	a	**915**	1.449	579	**1.067**
	Letonia	3.514	3.655	**3.515**	3.696	3.717	**3.705**
	Sudáfrica[5]	x(6)	x(6)	**x(6)**	x(6)	x(6)	**4.343[d]**
	Media G20	m	m	**m**	m	m	**m**

1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2011.
3. Excluyendo la educación postsecundaria no terciaria.
4. Año de referencia 2013.
5. Solo instituciones públicas.

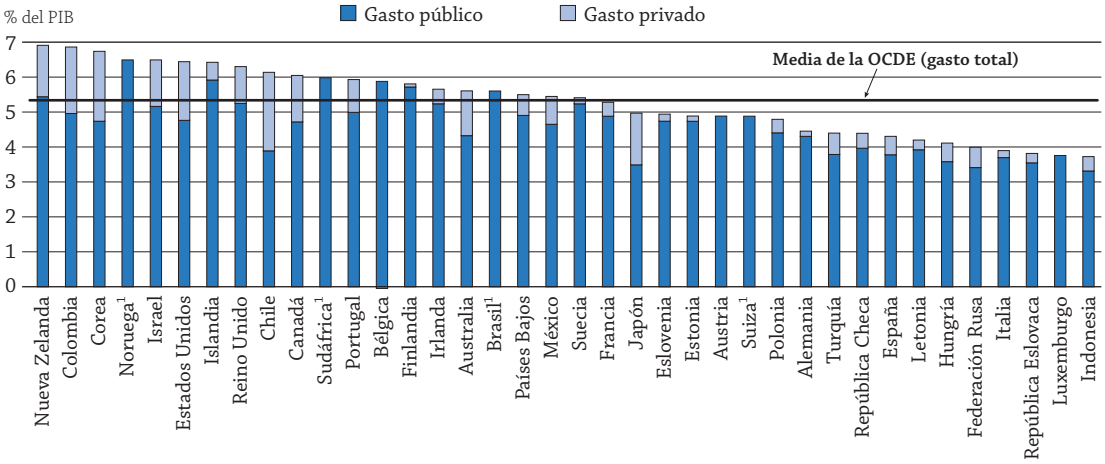
Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat.
Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285401

¿QUÉ PROPORCIÓN DE LA RIQUEZA NACIONAL SE DEDICA A LA EDUCACIÓN?

- En 2012, los países de la OCDE gastaron una media del 5,3 % de su PIB en instituciones educativas de primaria a terciaria; 11 países con datos disponibles (Canadá, Chile, Colombia, Corea, Estados Unidos, Islandia, Israel, Nueva Zelanda, Noruega, Reino Unido y Sudáfrica) gastaron el 6 % o más.
- Entre 2000 y 2012, el gasto en educación de primaria a terciaria aumentó a un ritmo más rápido que el PIB en más de dos de cada tres países con datos disponibles. En el resto de países, el porcentaje del PIB dedicado a educación se redujo en menos de 0,5 puntos porcentuales.
- Desde el comienzo de la crisis económica en 2008 hasta 2010, el PIB se contrajo en términos reales en 20 de los 36 países con datos disponibles, mientras que el gasto público en instituciones educativas disminuyó en solo seis países. Como consecuencia, el gasto público como porcentaje del PIB se redujo en cinco países durante este periodo. No obstante, entre 2010 y 2012 el PIB creció en términos reales en la mayoría de los países y el gasto público en instituciones educativas se recortó en más de uno de cada tres países de la OCDE como consecuencia de políticas de consolidación fiscal.

Gráfico B2.1. Gasto en instituciones educativas de primaria a terciaria expresado como porcentaje del PIB (2012)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas, incluidos los programas no distribuidos



1. Solo gasto público (en Suiza, solo en educación terciaria; en Noruega, solo en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria).

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas procedente de fuentes tanto públicas como privadas.

Fuente: OCDE. Tabla B2.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283940

Contexto

Los países invierten en instituciones educativas para fomentar el crecimiento económico, mejorar la productividad, contribuir al desarrollo personal y social, y reducir las desigualdades sociales, entre otros motivos. La proporción del PIB dedicada a gasto en educación depende de las diversas preferencias de varios actores públicos y privados. No obstante, el gasto educativo procede mayoritariamente de los presupuestos públicos y está controlado muy de cerca por los gobiernos. En tiempos de crisis económica, incluso sectores clave como la educación pueden ser objeto de recortes presupuestarios.

El nivel de gasto en instituciones educativas depende del tamaño de la población de estudiantes de un país, de las tasas de matriculación, del nivel de los salarios de los profesores y de la organización e impartición de la enseñanza. En educación primaria y secundaria inferior (que se corresponden aproximadamente con la población de 5 a 14 años), las tasas de matriculación son de cerca del 100 % en los países de la OCDE y las variaciones en el número de estudiantes están muy relacionadas con los cambios demográficos. La cuestión no es tan clara en la educación secundaria superior y terciaria, ya que en estos niveles parte de la población ha dejado el sistema educativo (véase Indicador C1).

Este indicador presenta una medida del gasto en instituciones educativas en relación con la riqueza de un país. La riqueza nacional se calcula basándose en el PIB, y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y los estudiantes y sus familias.

Otros resultados

- Como media en los países de la OCDE, la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto suponen casi dos tercios del gasto en instituciones educativas de primaria a terciaria, o el 3,7 % del PIB. De los países de la OCDE y países asociados, Nueva Zelanda es el que gasta en esos niveles de educación una proporción mayor, con un 5,0 % o más, mientras que Federación de Rusa, Hungría, Indonesia, Japón, Letonia, República Checa y República Eslovaca gastan menos del 3 % del PIB.
- Como media en los países de la OCDE, la educación terciaria supone más de una cuarta parte del gasto en instituciones educativas, o el 1,5 % del PIB. Canadá, Chile, Corea y Estados Unidos gastan entre el 2,3 % y el 2,8 % de su PIB en instituciones terciarias.
- En educación terciaria, como media en los países de la OCDE, es donde mayor es el gasto privado en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB. Las cifras más altas son las de Chile, Corea y Estados Unidos, variando entre el 1,4 % y el 1,5 % del PIB.

Tendencias

Entre 2008 y 2010, la inversión pública en educación de primaria a terciaria registró en los países de la OCDE un aumento medio del 5 %. Sin embargo, posteriormente se ralentizó, manteniendo estable su crecimiento entre 2010 y 2012. De hecho, entre 2008 y 2012 la tasa media de crecimiento anual se redujo de forma continua, pasando del 3 % en 2008-2009 al 0 % en 2011-2012.

En el periodo 2008-2010, el gasto público en instituciones educativas se recortó en Estados Unidos, Estonia, Federación de Rusa, Hungría, Islandia e Italia, oscilando los descensos entre el 1 % en Estados Unidos y el 11 % en Hungría e Islandia. En el periodo 2010-2012, continuó contrayéndose en cuatro de estos seis países (las excepciones fueron Federación Rusa e Islandia) y se redujo asimismo en otros siete países. De estos 11 países, la reducción llegó al 5 % o más en Eslovenia, España, Hungría, Italia y Portugal.

B2

Análisis

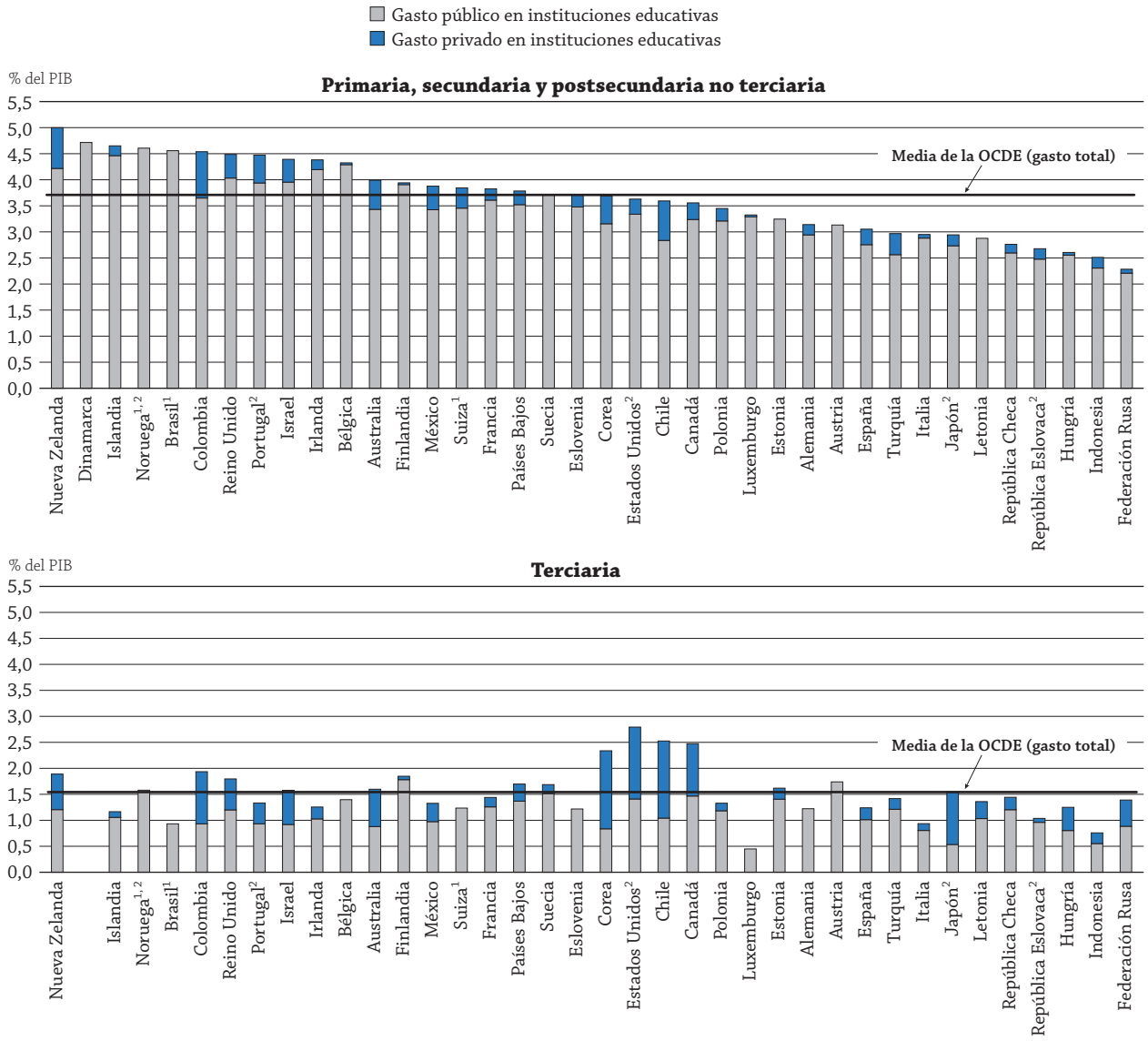
Gasto global en relación con el PIB

La proporción de la riqueza nacional que se destina a las instituciones educativas es sustancial en todos los países de la OCDE y países asociados que tienen datos disponibles. En 2012, los países de la OCDE gastaron como media un 5,3 % del PIB en instituciones educativas de primaria a terciaria (véase la Tabla C2.3 para el porcentaje del PIB dedicado a educación de la primera infancia).

En 2012, las cifras llegaron al 6 % o más en 11 países con datos disponibles y superaron el 6,7 % en Colombia, Corea y Nueva Zelanda. En el otro extremo del espectro, Federación de Rusa, Indonesia, Italia, Luxemburgo y República Eslovaca destinaron a educación menos del 4 % del PIB (Gráfico B2.1 y Tabla B2.1).

Gráfico B2.2. Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB (2012)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas, por nivel de educación y fuente de financiación



1. Solo gasto público (en Suiza, solo en educación terciaria; en Noruega, solo en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria).
2. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas procedente de fuentes tanto públicas como privadas en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B2.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283959

Gasto en instituciones educativas por nivel de educación

En los países de la OCDE en conjunto, se destinan como media casi dos tercios del gasto en educación (excluyendo la educación de la primera infancia) a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, más de un cuarto se destina a educación terciaria y un 0,1 % no se distribuye a niveles de educación específicos. Los niveles de educación primaria y secundaria inferior, en conjunto, reciben como media el 47 % del gasto en educación. El gasto en instituciones educativas depende de la edad de la población. En la mayoría de los casos, los países en los que este gasto, expresado como porcentaje del PIB, supera la media son normalmente los que tienen una proporción también superior a la media de personas cuya edad corresponde a los niveles de primaria y secundaria inferior superior (Tabla B2.2 y véase Indicador C1).

En todos los países de la OCDE y países asociados con datos disponibles, el nivel de recursos nacionales que se destinan a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto es mucho mayor que el destinado a educación terciaria. El porcentaje (excluyendo la educación de la primera infancia) supera el 50 % en todos los países. En los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto, el gasto expresado como porcentaje del PIB varía entre menos del 3 % en Federación de Rusa, Hungría, Indonesia, Japón, Letonia, República Checa y República Eslovaca y el 5 % en Nueva Zelanda.

El gasto en educación primaria y secundaria inferior supone el 1,5 % o más del PIB en todos los países y alcanza el 3 % o más en Australia, Brasil, Colombia, Dinamarca, Irlanda, Islandia, México, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido (Tabla B2.1).

El gasto en educación terciaria representa como mínimo el 1 % del PIB en casi todos los países, a excepción de Brasil, Indonesia, Italia (excluyendo el gasto en programas terciarios de ciclo corto), Luxemburgo y Sudáfrica, y supera el 2,3 % en Canadá, Chile, Corea y Estados Unidos (Tabla B2.3 y Gráfico B.2.2).

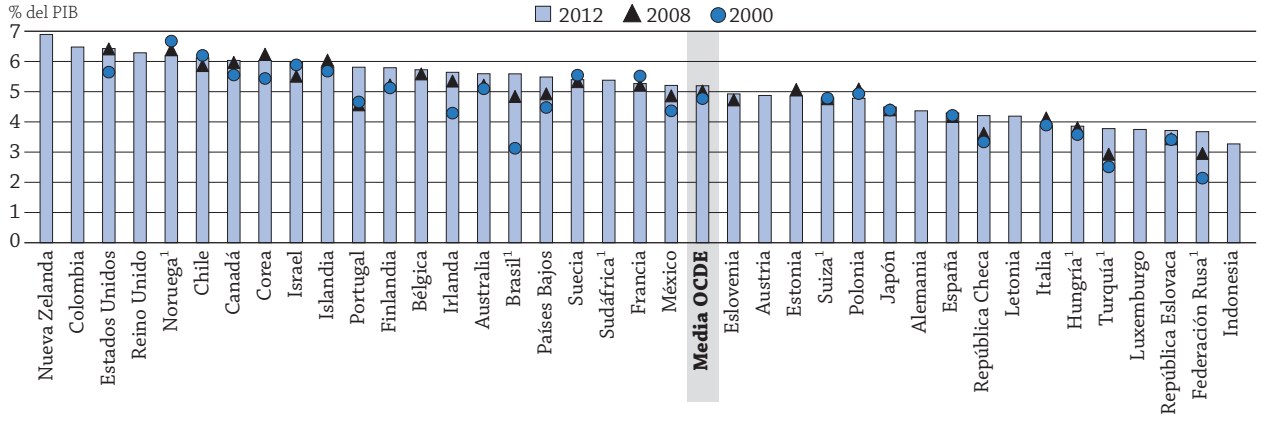
Variación del gasto global en instituciones educativas entre 2000 y 2012

El aumento del número de estudiantes matriculados en educación secundaria superior y educación terciaria entre 2000 y 2012 estuvo acompañado en la mayoría de los países de un aumento de las inversiones financieras en estos niveles.

Durante el periodo 2000-2012, en todos los países con datos comparables aumentó el PIB y también el gasto en instituciones educativas de primaria a terciaria (véase Tabla X2.3). En Chile, Francia, Italia, Noruega, Polonia y Suecia, el gasto en educación aumentó proporcionalmente menos que el PIB, con lo que, expresado en porcentaje de este, disminuyó en hasta 0,5 puntos porcentuales. En todos los demás países con datos comparables, el gasto en instituciones educativas (de primaria a terciaria) aumentó a un ritmo superior al del PIB, con lo que, expresado como porcentaje de este, aumentó (Gráfico B2.3). El aumento fue de un punto porcentual o más en Brasil (del 3,1 % al 5,6 %),

Gráfico B2.3. Gasto en instituciones educativas de primaria a terciaria expresado como porcentaje del PIB (2000, 2008 y 2012)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas, excluidos los programas no distribuidos

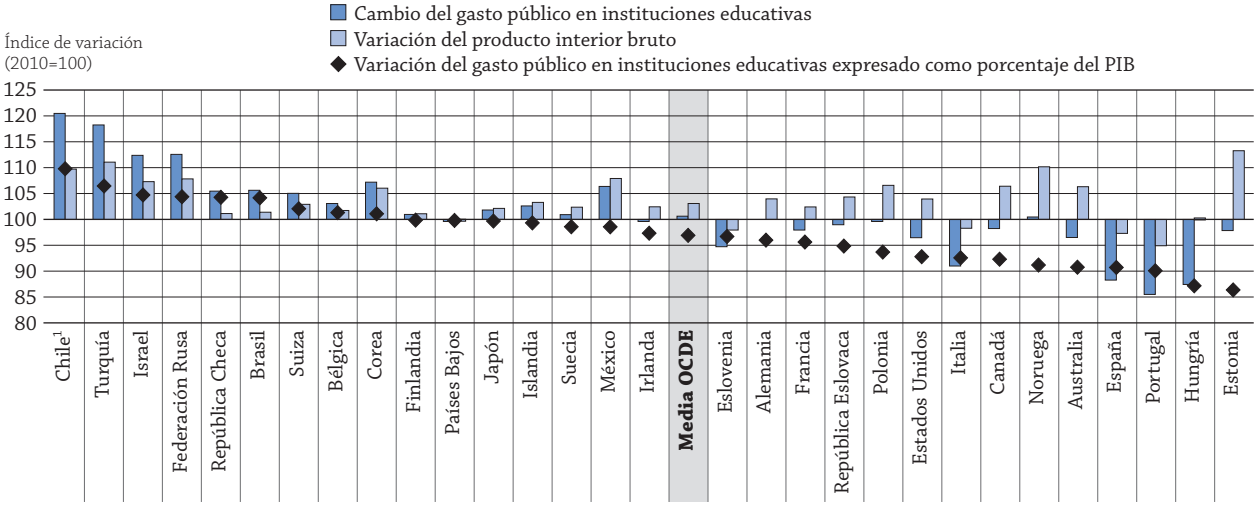


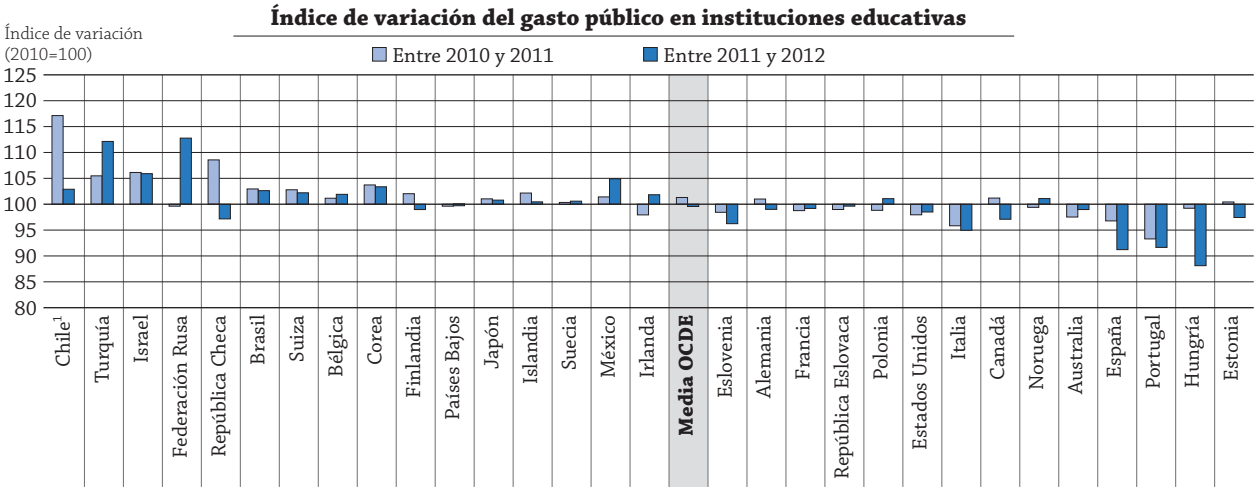
1. Solo gasto público (en Suiza, solo en educación terciaria; en Noruega, solo en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria).
Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas procedente de fuentes tanto públicas como privadas en 2012.
Fuente: OCDE. Tabla B2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283964

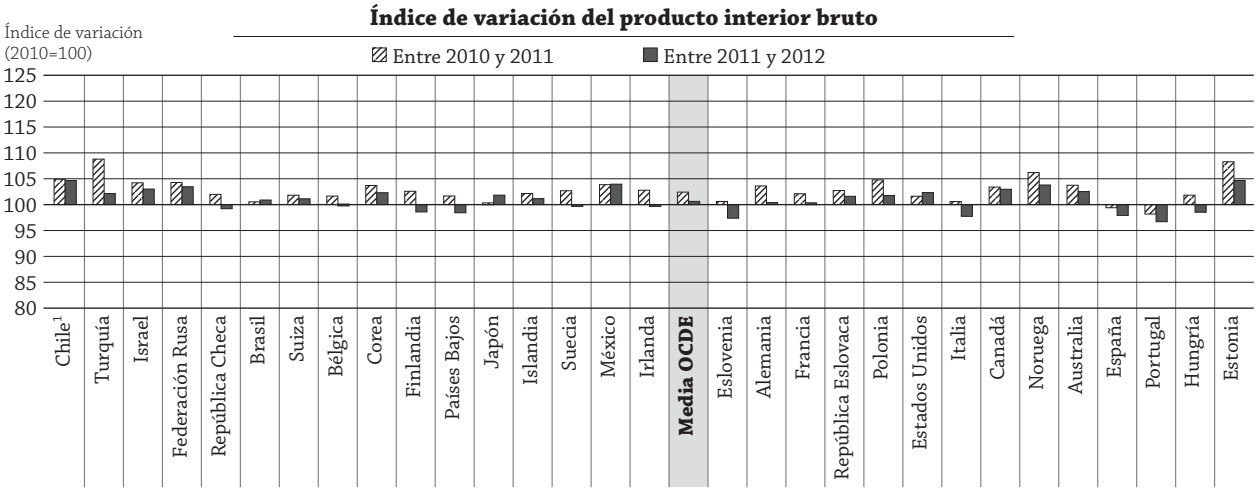
B2

Gráfico B2.4. Impacto de la crisis económica en el gasto público en educación e índice de variación del gasto público en instituciones educativas y del PIB (2010-2012)

Índice de variación entre 2010 y 2012 del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, en los niveles de primaria a terciaria (2010=100, precios constantes de 2012)







1. Los datos se refieren al periodo 2011-2013 en lugar del periodo 2010-2012.

Los países están clasificados en orden descendente de la variación del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB.

Fuente: OCDE. Tabla B2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283976

Federación Rusa (del 2,1 % al 3,7 %), Irlanda (del 4,3 % al 5,6 %), Países Bajos (del 4,5 % al 5,5 %), Portugal (del 4,7 % al 5,8 %) y Turquía (del 2,5 % al 3,8 %) (Tabla B2.2).

Hubo variaciones similares en el gasto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria consideradas en conjunto, así como en educación terciaria.

Efecto de la crisis económica en el gasto público en instituciones educativas entre 2008 y 2012

La crisis económica global que comenzó en 2008 tuvo –y sigue teniendo– graves efectos negativos en los diferentes sectores de la economía. Los datos del periodo 2008-2012 muestran claramente su impacto en la financiación de las instituciones educativas, especialmente si se comparan los periodos 2008-2010 y 2010-2012.

Entre 2008 y 2010, el PIB (expresado en precios constantes) se contrajo en la mayoría de los países (20 de los 36 países con datos disponibles), alcanzando la contracción cifras del 5 % o más en Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda e Islandia. Considerando que más de tres cuartas partes del gasto en educación proceden de fuentes de financiación públicas en la mayoría de los países, ¿cómo afectó la disminución del PIB al gasto público en educación? Las cifras disponibles muestran que el sector de la educación quedó relativamente a salvo en los primeros recortes presupuestarios.

Como los presupuestos públicos se suelen aprobar muchos meses antes de la realización del gasto, la financiación de la educación presenta cierta rigidez estructural. Además, la mayoría de los gobiernos intentan proteger la educación cuando aprueban reducciones sustanciales de la inversión pública.

De los 36 países con datos disponibles para el periodo 2008-2010, solo seis recortaron (en términos reales) el gasto público en instituciones educativas: Estados Unidos (un 1 %), Estonia (un 10 %), Federación Rusa (un 4 %), Hungría (un 11 %), Islandia (un 11 %) e Italia (un 6 %). En Hungría, Islandia e Italia, ese recorte se tradujo en una disminución del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB (al ser la disminución del gasto mayor que la disminución del PIB, o al aumentar el PIB al mismo tiempo). En los otros tres países, no cambió el porcentaje del PIB destinado a educación o incluso aumentó porque el descenso del gasto se equilibró con descensos similares o superiores del PIB.

En los demás países, el gasto público en educación aumentó o se mantuvo estable, aunque el PIB disminuyó en algunos de ellos. Como consecuencia, el porcentaje del PIB dedicado a educación continuó aumentando entre 2008 y 2010 (como media, un 6 % en los países de la OCDE), excepto en Chile y Polonia. En estos dos países, el PIB creció a un ritmo mayor, con lo que hubo un ligero descenso del gasto público en educación expresado como porcentaje del PIB (Tabla B2.4).

Entre 2010 y 2012, la crisis tuvo un mayor impacto en el gasto público en educación. Mientras que el PIB se contrajo entre 2008 y 2010 en dos tercios de los países con datos disponibles, entre 2010 y 2012 se mantuvo constante o creció en todos los países, a excepción de cinco. Estos cinco fueron Eslovenia (con un descenso del 2 %), España (3 %), Grecia (15 %), Italia (2 %) y Portugal (5 %) (Gráfico B2.4).

Por su parte, comenzó a disminuir el gasto público en educación, con retraso respecto a las disminuciones del PIB, puesto que los presupuestos públicos tardan un tiempo en ajustarse. Hubo, en suma, una reducción entre 2010 y 2011, o entre 2011 y 2012, o una reducción continua durante todo el bienio en más países que en el periodo comprendido entre 2008 y 2011. En concreto, en el periodo 2010-2012 el gasto público en educación disminuyó en 11 países, registrándose descensos del 5 % o más en Eslovenia, España, Hungría, Italia y Portugal. Esta disminución, unida a las subidas del PIB, llevó a un descenso del gasto público en educación expresado como porcentaje del PIB en estos 11 países, de forma especialmente significativa en Estonia (un 14 %) y Hungría (un 13 %).

Metodología

Los datos se refieren al año financiero 2012 y se basan en la recopilación de datos de la UOE sobre estadísticas educativas gestionada por la OCDE en 2014 (para más detalles, véase Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Tablas del Indicador B2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285413

Tabla B2.1	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2012)
Tabla B2.2	Tendencias del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)
Tabla B2.3	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2012)
Tabla B2.4	Variación en el gasto público en instituciones educativas, expresado como porcentaje del PIB (2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla B2.1. Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2012)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas[1]

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Terciaria				
		Primaria y secundaria inferior	Secundaria superior	Post-secundaria no terciaria	Toda primaria, secundaria y post-secundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctorado o equivalente	Toda la terciaria	Programas no distribuidos	De primaria a terciaria (incluidos programas no distribuidos)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	1,9	1,0	0,2	3,1	0,0	1,2	1,2	0,1	**4,4**
	Australia	3,1	0,8	0,1	4,0	0,2	1,4	1,6	0,0	**5,6**
	Austria	2,1	1,0	0,0	3,1	0,3	1,5	1,7	0,0	**4,9**
	Bélgica	2,5	1,8[d]	x(2)	4,3	0,0	1,4	1,4	0,1	**5,9**
	Canadá[2, 3]	2,5[d]	1,1	m	3,6	0,9	1,6	2,5	0,0	**6,0**
	Chile[4]	2,4	1,2	a	3,6	0,4	2,2	2,5	0,0	**6,1**
	Corea	2,4	1,3	m	3,7	0,3	2,1	2,3	0,7	**6,7**
	Dinamarca	3,5	1,2	a	4,7	m	m	m	0,2	**m**
	Eslovenia	2,6	1,1[d]	x(2)	3,7	0,1	1,1	1,2	0,0	**4,9**
	España	2,2	0,9[d]	x(2)	3,1	0,2	1,1	1,2	0,0	**4,3**
	Estados Unidos	2,7	1,0	x(7)	3,6	x(7)	x(7)	2,8[d]	a	**6,4**
	Estonia	2,0	1,0	0,2	3,2	a	1,6	1,6	0,0	**4,9**
	Finlandia	2,4	1,5[d]	x(2)	3,9	0,0	1,8	1,8	0,0	**5,8**
	Francia	2,5	1,3	0,0	3,8	0,3	1,1	1,4	0,0	**5,3**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	1,5	1,0	0,1	2,6	0,0	1,2	1,2	0,2	**4,1**
	Irlanda	3,2	0,9	0,3	4,4	x(7)	x(7)	1,3	0,0	**5,6**
	Islandia	3,3	1,3	0,1	4,7	0,0	1,1	1,2	0,6	**6,4**
	Israel	2,5	1,9	0,0	4,4	0,3	1,3	1,6	0,5	**6,5**
	Italia	1,8	1,1	0,1	3,0	m	0,9	0,9	0,0	**3,9**
	Japón	2,1	0,9[d]	x(2, 5, 6)	2,9	0,2[d]	1,3[d]	1,5[d]	0,5	**5,0**
	Luxemburgo	2,3	1,0	0,0	3,3	0,0	0,4	0,4	0,0	**3,7**
	México	3,0	0,9	m	3,9	x(7)	x(7)	1,3	0,2	**5,4**
	Noruega[5]	3,1	1,5[d]	x(2)	4,6[d]	x(2)	1,6	1,6	0,3	**6,5**
	Nueva Zelanda	3,2	1,6	0,2	5,0	0,3	1,6	1,9	0,0	**6,9**
	Países Bajos	2,6	1,2	0,0	3,8	0,0	1,7	1,7	0,0	**5,5**
	Polonia	2,4	0,9	0,1	3,4	0,0	1,3	1,3	0,0	**4,8**
	Portugal	2,9	1,5[d]	x(2, 6)	4,5	a	1,3[d]	1,3[d]	0,1	**5,9**
	Reino Unido	3,0	1,5	a	4,5	x(7)	x(7)	1,8	0,0	**6,3**
	República Checa	1,7	1,1	0,0	2,8	0,0	1,4	1,4	0,2	**4,4**
	República Eslovaca	1,8	0,9[d]	x(2)	2,7[d]	x(2)	1,0	1,0	0,1	**3,8**
	Suecia	2,5	1,2	0,0	3,7	0,0	1,7	1,7	0,0	**5,4**
	Suiza[5]	2,5	0,9[d]	x(2)	3,5	0,0	1,3	1,3	0,1	**4,9**
	Turquía	2,0	1,0	a	3,0	x(7)	x(7)	1,4	0,0	**4,4**
	Media OCDE	2,5	1,2	0,1	3,7	0,2	1,4	1,5	0,1	**5,3**
	Media UE21	2,4	1,2	0,1	3,6	0,1	1,3	1,4	0,1	**4,9**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Brasil[5]	3,5	1,2	a	4,7	x(7)	x(7)	0,9	0,0	**5,6**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia[4]	3,9	0,7	x(2)	4,5	x(7)	x(7)	1,9	0,4	**6,8**
	Federación Rusa	x(4)	x(4)	x(4)	2,3	0,2	1,2	1,4	0,3	**4,0**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonesia[4]	2,0	0,5	a	2,5	x(7)	x(7)	0,8	0,4	**3,7**
	Letonia	1,9	0,8	0,0	2,8	0,2	1,2	1,4	0,0	**4,2**
	Sudáfrica[2, 5]	2,6	2,0	0,2	4,7	x(7)	x(7)	0,7	0,6	**6,0**
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Notas: Los datos sobre educación de la primera infancia pueden consultarse en el Indicador C2.

1. Incluidas fuentes internacionales.
2. La columna 1 se refiere exclusivamente a educación primaria y la columna 2 se refiere a toda la educación secundaria.
3. Año de referencia 2011.
4. Año de referencia 2013.
5. Gasto público exclusivamente (en Suiza, solo en educación terciaria; en Noruega, solo en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria).

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285427

B2

Tabla B2.2. Tendencias del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas, por año

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Terciaria						De primaria a terciaria (excluidos programas no distribuidos)					
		2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	m	m	m	3,3	3,2	3,1	m	m	m	1,2	1,2	1,2	**m**	**m**	**m**	**4,5**	**4,4**	**4,4**
	Australia	3,6	3,7	3,7	4,3	4,1	4,0	1,4	1,5	1,5	1,6	1,6	1,6	**5,1**	**5,2**	**5,2**	**5,9**	**5,7**	**5,6**
	Austria	m	m	m	m	m	3,1	m	m	m	m	m	1,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,9**
	Bélgica	m	4,1	4,3	4,3	4,2	4,3	m	1,2	1,3	1,4	1,4	1,4	**m**	**5,3**	**5,6**	**5,7**	**5,6**	**5,7**
	Canadá[1, 2]	3,3	3,5	3,4	3,9	3,8	3,6	2,3	2,5	2,5	2,7	2,6	2,5	**5,5**	**6,0**	**6,0**	**6,6**	**6,4**	**6,0**
	Chile[3]	4,2	3,2	3,9	3,4	3,7	3,6	2,0	1,7	2,0	2,4	2,5	2,5	**6,2**	**4,9**	**5,9**	**5,7**	**6,2**	**6,1**
	Corea	3,3	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	2,1	2,1	2,4	2,4	2,4	2,3	**5,4**	**6,0**	**6,2**	**6,3**	**6,2**	**6,0**
	Dinamarca	4,0	4,4	4,1	4,7	4,3	4,7	1,5	1,7	1,6	1,8	1,9	m	**5,5**	**6,0**	**5,8**	**6,5**	**6,1**	**m**
	Eslovenia	m	4,1	3,6	3,8	3,7	3,7	m	1,3	1,1	1,2	1,3	1,2	**m**	**5,3**	**4,7**	**5,1**	**5,0**	**4,9**
	España	3,1	2,8	3,0	3,2	3,1	3,1	1,1	1,1	1,2	1,3	1,3	1,2	**4,2**	**3,9**	**4,2**	**4,5**	**4,4**	**4,3**
	Estados Unidos[2]	3,6	3,6	3,9	3,8	3,7	3,6	2,1	2,3	2,5	2,6	2,7	2,8	**5,6**	**6,0**	**6,4**	**6,5**	**6,4**	**6,4**
	Estonia	m	3,4	3,8	3,8	3,3	3,2	m	1,1	1,3	1,6	1,7	1,6	**m**	**4,6**	**5,1**	**5,4**	**5,0**	**4,9**
	Finlandia	3,5	3,7	3,6	4,0	3,9	3,9	1,6	1,7	1,6	1,8	1,9	1,8	**5,1**	**5,4**	**5,2**	**5,8**	**5,8**	**5,8**
	Francia	4,2	3,9	3,8	4,0	3,9	3,8	1,3	1,3	1,4	1,5	1,5	1,4	**5,5**	**5,2**	**5,2**	**5,4**	**5,3**	**5,3**
	Grecia[2]	2,6	2,7	m	m	m	m	0,7	1,5	m	m	m	m	**3,3**	**4,2**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hungría[4]	2,7	3,2	2,9	2,8	2,6	2,6	0,8	0,9	0,9	0,8	1,0	1,2	**3,6**	**4,1**	**3,8**	**3,6**	**3,5**	**3,9**
	Irlanda	2,9	3,3	4,0	4,5	4,3	4,4	1,4	1,1	1,4	1,5	1,4	1,3	**4,3**	**4,4**	**5,3**	**6,0**	**5,7**	**5,6**
	Islandia	4,6	5,2	4,8	4,7	4,7	4,7	1,0	1,2	1,2	1,2	1,1	1,2	**5,7**	**6,4**	**6,0**	**5,8**	**5,8**	**5,8**
	Israel	4,2	3,8	4,0	4,0	4,2	4,4	1,7	1,8	1,5	1,6	1,7	1,6	**5,9**	**5,6**	**5,5**	**5,5**	**5,9**	**6,0**
	Italia	3,1	3,1	3,2	3,1	3,0	3,0	0,8	0,8	0,9	1,0	1,0	0,9	**3,9**	**4,0**	**4,1**	**4,1**	**4,0**	**3,9**
	Japón[2]	3,0	2,9	2,9	3,0	3,0	2,9	1,4	1,4	1,5	1,5	1,6	1,5	**4,4**	**4,3**	**4,4**	**4,5**	**4,5**	**4,5**
	Luxemburgo	m	m	3,1	3,5	3,3	3,3	m	m	m	m	m	0,4	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**3,7**
	México	3,4	3,9	3,6	3,9	3,9	3,9	0,9	1,2	1,2	1,4	1,3	1,3	**4,4**	**5,0**	**4,9**	**5,3**	**5,2**	**5,2**
	Noruega[2, 4]	5,0	5,1	4,8	5,1	4,7	4,6	1,6	1,7	1,6	1,6	1,5	1,6	**6,7**	**6,8**	**6,4**	**6,7**	**6,3**	**6,2**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	5,0	m	m	m	m	m	1,9	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,9**
	Países Bajos	3,2	3,6	3,5	3,8	3,7	3,8	1,3	1,5	1,5	1,6	1,6	1,7	**4,5**	**5,1**	**4,9**	**5,4**	**5,4**	**5,5**
	Polonia	3,9	3,7	3,6	3,6	3,4	3,4	1,1	1,6	1,5	1,5	1,3	1,3	**4,9**	**5,3**	**5,1**	**5,1**	**4,7**	**4,8**
	Portugal[2]	3,7	3,6	3,3	3,7	3,6	4,5	0,9	1,3	1,3	1,4	1,3	1,3	**4,7**	**4,8**	**4,6**	**5,1**	**4,9**	**5,8**
	Reino Unido[4]	m	4,2	3,9	4,3	4,4	4,5	m	m	m	m	m	1,8	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,3**
	República Checa	2,6	2,8	2,5	2,7	2,7	2,8	0,8	1,0	1,1	1,2	1,4	1,4	**3,3**	**3,7**	**3,6**	**3,9**	**4,1**	**4,2**
	República Eslovaca[2]	2,6	2,8	2,6	3,0	2,7	2,7	0,8	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	**3,4**	**3,7**	**3,4**	**3,9**	**3,7**	**3,7**
	Suecia	4,0	4,0	3,8	3,8	3,7	3,7	1,5	1,5	1,5	1,7	1,7	1,7	**5,5**	**5,5**	**5,3**	**5,4**	**5,3**	**5,4**
	Suiza[4]	3,7	4,0	3,7	3,8	3,8	3,5	1,1	1,3	1,1	1,2	1,2	1,3	**4,8**	**5,3**	**4,8**	**5,0**	**5,0**	**4,8**
	Turquía[4]	1,8	2,0	2,2	2,5	2,3	2,6	0,7	0,8	0,8	0,9	1,0	1,2	**2,5**	**2,8**	**2,9**	**3,5**	**3,3**	**3,8**
	Media OCDE	3,5	3,6	3,6	3,8	3,6	3,7	1,3	1,4	1,4	1,5	1,5	1,5	**4,8**	**5,0**	**5,0**	**5,3**	**5,2**	**5,2**
	Media UE21	3,3	3,5	3,5	3,7	3,5	3,6	1,1	1,3	1,3	1,4	1,4	1,4	**4,4**	**4,7**	**4,8**	**5,0**	**4,9**	**4,9**
	Media OCDE para países con datos disponibles para todos los años de referencia	3,5	3,6	3,5	3,7	3,6	3,6	1,3	1,4	1,5	1,6	1,6	1,6	**4,8**	**5,0**	**5,0**	**5,2**	**5,2**	**5,2**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brasil[4]	2,4	3,2	4,1	4,3	4,4	4,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	**3,1**	**4,0**	**4,8**	**5,2**	**5,3**	**5,6**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombia[3]	m	m	m	m	m	4,5	m	m	m	m	m	1,9	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,5**
	Federación Rusa[4]	1,7	1,9	2,0	2,0	2,0	2,3	0,5	0,8	0,9	1,0	0,9	1,4	**2,1**	**2,7**	**3,0**	**3,0**	**2,8**	**3,7**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonesia[3]	m	m	m	m	m	2,5	m	m	m	m	m	0,8	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**3,3**
	Letonia	m	m	m	m	m	2,8	m	m	m	m	m	1,4	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,2**
	Sudáfrica[4]	m	m	m	m	m	4,7	m	m	m	m	m	0,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**5,4**
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Año de referencia 2011 en lugar de 2012. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
2. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
3. Año de referencia 2013 en lugar de 2012. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
4. Gasto público exclusivamente (en Suiza, solo en educación terciaria; en Noruega, solo en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria; en Federación Rusa, solo datos de 1995 y 2000).

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285434

Tabla B2.3. Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2012)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Terciaria			De primaria a terciaria (incluidos programas no distribuidos)		
		Públicas[1]	Privadas[2]	Total	Públicas[1]	Privadas[2]	Total	Públicas[1]	Privadas[2]	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	2,9	0,2	**3,1**	1,2	0,0	**1,2**	4,3	0,1	**4,4**
	Australia	3,4	0,6	**4,0**	0,9	0,7	**1,6**	4,3	1,3	**5,6**
	Austria	3,1	0,0	**3,1**	1,7	0,0	**1,7**	4,9	0,0	**4,9**
	Bélgica	4,3	0,0	**4,3**	1,4	0,0	**1,4**	5,9	0,0	**5,9**
	Canadá[3, 4]	3,2[d]	0,3[d]	**3,6[4]**	1,5	1,0	**2,5**	4,7	1,3	**6,0**
	Chile[5]	2,8	0,8	**3,6**	1,0	1,5	**2,5**	3,9	2,2	**6,1**
	Corea	3,2	0,5	**3,7**	0,8	1,5	**2,3**	4,7	2,0	**6,7**
	Dinamarca	4,7	0,0	**4,7**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Eslovenia	3,5	0,2	**3,7**	1,2	0,0	**1,2**	4,7	0,2	**4,9**
	España	2,8	0,3	**3,1**	1,0	0,2	**1,2**	3,8	0,5	**4,3**
	Estados Unidos[4]	3,3	0,3	**3,6**	1,4	1,4	**2,8**	4,7	1,7	**6,4**
	Estonia	3,2	0,0	**3,2**	1,4	0,2	**1,6**	4,7	0,1	**4,9**
	Finlandia	3,9	0,0	**3,9**	1,8	0,1	**1,8**	5,7	0,1	**5,8**
	Francia	3,6	0,2	**3,8**	1,3	0,2	**1,4**	4,9	0,4	**5,3**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hungría	2,6	0,1	**2,6**	0,8	0,4	**1,2**	3,6	0,5	**4,1**
	Irlanda	4,2	0,2	**4,4**	1,0	0,2	**1,3**	5,2	0,4	**5,6**
	Islandia	4,5	0,2	**4,7**	1,1	0,1	**1,2**	5,9	0,5	**6,4**
	Israel	4,0	0,4	**4,4**	0,9	0,7	**1,6**	5,1	1,3	**6,5**
	Italia[6]	2,9	0,1	**3,0**	0,8	0,1	**0,9**	3,7	0,2	**3,9**
	Japón[4]	2,7	0,2	**2,9**	0,5	1,0	**1,5**	3,5	1,5	**5,0**
	Luxemburgo	3,3	0,0	**3,3**	0,4	0,0	**0,4**	3,7	0,0	**3,7**
	México	3,4	0,5	**3,9**	1,0	0,4	**1,3**	4,6	0,8	**5,4**
	Noruega[4]	4,6	0,0	**4,6**	1,6	0,0	**1,6**	6,5	0,0	**6,5**
	Nueva Zelanda	4,2	0,8	**5,0**	1,2	0,7	**1,9**	5,4	1,5	**6,9**
	Países Bajos	3,5	0,3	**3,8**	1,4	0,3	**1,7**	4,9	0,6	**5,5**
	Polonia	3,2	0,2	**3,4**	1,2	0,1	**1,3**	4,4	0,4	**4,8**
	Portugal[4]	3,9	0,5	**4,5**	0,9	0,4	**1,3**	5,0	0,9	**5,9**
	Reino Unido	4,0	0,5	**4,5**	1,2	0,6	**1,8**	5,2	1,0	**6,3**
	República Checa	2,6	0,2	**2,8**	1,2	0,2	**1,4**	4,0	0,4	**4,4**
	República Eslovaca[4]	2,5	0,2	**2,7**	1,0	0,1	**1,0**	3,5	0,3	**3,8**
	Suecia	3,7	0,0	**3,7**	1,5	0,2	**1,7**	5,2	0,2	**5,4**
	Suiza	3,5	0,0	**3,5**	1,2	0,0	**1,2**	4,9	0,0	**4,9**
	Turquía	2,6	0,4	**3,0**	1,2	0,2	**1,4**	3,8	0,6	**4,4**
	Media OCDE	3,5	0,2	**3,7**	1,2	0,4	**1,5**	4,7	0,7	**5,3**
	Media UE21	3,4	0,2	**3,6**	1,2	0,2	**1,4**	4,6	0,3	**4,9**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Argentina	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brasil	4,6	0,0	**4,6**	0,9	0,0	**0,9**	5,6	0,0	**5,6**
	China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombia[5]	3,6	0,9	**4,5**	0,9	1,0	**1,9**	4,9	1,9	**6,8**
	Federación Rusa	2,2	0,1	**2,3**	0,9	0,5	**1,4**	3,4	0,6	**4,0**
	India	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonesia[5]	2,3	0,2	**2,5**	0,6	0,2	**0,8**	3,3	0,4	**3,7**
	Letonia	2,9	0,0	**2,8**	1,0	0,3	**1,4**	3,9	0,3	**4,2**
	Sudáfrica	4,7	m	**m**	0,7	m	**m**	6,0	m	**m**
	Media G20	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**

1. Incluye las subvenciones públicas a hogares atribuibles a las instituciones educativas y el gasto directo en instituciones educativas procedente de fuentes internacionales.
2. Sin las subvenciones públicas atribuibles a instituciones educativas.
3. Año de referencia 2011.
4. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
5. Año de referencia 2013.
6. Excluye los programas de terciaria de ciclo corto.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285443

B2

Tabla B2.4. Variación del gasto público en instituciones educativas, expresado como porcentaje del PIB (2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Índice de variación entre 2008 y 2012 del gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, de educación primaria a terciaria (precios constantes 2012)

		Variación del gasto público[1] en instituciones educativas de primaria a terciaria						Variación del producto interior bruto						Variación del gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB					
		Entre 2008 y 2009 (2008=100)	Entre 2009 y 2010 (2009=100)	Entre 2010 y 2011 (2010=100)	Entre 2011 y 2012 (2011=100)	**Entre 2008 y 2010 (2008=100)**	**Entre 2010 y 2012 (2010=100)**	Entre 2008 y 2009 (2008=100)	Entre 2009 y 2010 (2009=100)	Entre 2010 y 2011 (2010=100)	Entre 2011 y 2012 (2011=100)	**Entre 2008 y 2010 (2008=100)**	**Entre 2010 y 2012 (2010=100)**	Entre 2008 y 2009 (2008=100)	Entre 2009 y 2010 (2009=100)	Entre 2010 y 2011 (2010=100)	Entre 2011 y 2012 (2011=100)	**Entre 2008 y 2010 (2008=100)**	**Entre 2010 y 2012 (2010=100)**
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	m	m	101	99	**m**	**100**	94	104	104	100	**98**	**104**	m	m	97	98	**m**	**96**
	Australia	116	106	98	99	**123**	**97**	102	102	104	103	**104**	**106**	114	104	94	97	**118**	**91**
	Austria	m	m	m	m	**m**	**m**	96	102	103	101	**98**	**104**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Bélgica	99	102	101	102	**102**	**103**	97	103	102	100	**100**	**102**	102	100	100	102	**102**	**101**
	Canadá	103	106	101	97	**109**	**98**	101	97	103	103	**98**	**106**	101	109	98	94	**111**	**92**
	Chile[2]	102	104	117	103	**107**	**121**	106	106	105	105	**112**	**110**	97	99	112	98	**95**	**110**
	Corea	111	102	104	103	**114**	**107**	101	107	104	102	**107**	**106**	111	96	100	101	**106**	**101**
	Dinamarca	m	m	m	m	**m**	**m**	95	102	101	99	**96**	**100**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Eslovenia	100	100	98	96	**100**	**95**	92	101	101	97	**93**	**98**	108	99	98	99	**107**	**97**
	España	104	99	97	91	**103**	**88**	96	100	99	98	**96**	**97**	108	99	97	93	**107**	**91**
	Estados Unidos	101	98	98	98	**99**	**96**	97	103	102	102	**100**	**104**	104	96	96	96	**100**	**93**
	Estonia	95	95	100	97	**90**	**98**	85	102	108	105	**87**	**113**	111	92	93	93	**103**	**86**
	Finlandia	101	104	102	99	**105**	**101**	92	103	103	99	**94**	**101**	110	101	99	100	**111**	**100**
	Francia	103	101	99	99	**104**	**98**	97	102	102	100	**99**	**102**	106	99	97	99	**105**	**96**
	Grecia	m	m	m	m	**m**	**m**	96	95	91	93	**90**	**85**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Hungría	94	94	99	88	**89**	**87**	93	101	102	99	**94**	**100**	101	94	97	89	**94**	**87**
	Irlanda	106	98	98	102	**103**	**100**	94	100	103	100	**93**	**102**	113	98	95	102	**111**	**97**
	Islandia	96	93	102	100	**89**	**103**	95	97	102	101	**92**	**103**	101	95	100	99	**96**	**99**
	Israel	100	108	106	106	**109**	**112**	102	106	104	103	**108**	**107**	99	102	102	103	**101**	**105**
	Italia	97	97	96	95	**94**	**91**	95	102	101	98	**96**	**98**	102	95	95	97	**97**	**93**
	Japón	101	104	101	101	**105**	**102**	96	103	100	102	**100**	**102**	105	101	101	99	**106**	**100**
	Luxemburgo	m	m	m	m	**m**	**m**	95	105	103	100	**100**	**102**	m	m	m	m	**m**	**m**
	México	102	106	101	105	**109**	**106**	95	105	104	104	**100**	**108**	107	101	98	101	**108**	**99**
	Noruega	106	99	99	101	**105**	**100**	98	102	106	104	**100**	**110**	108	97	94	97	**105**	**91**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	**m**	**m**	102	101	102	103	**103**	**105**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Países Bajos	106	102	100	100	**108**	**100**	97	101	102	98	**98**	**100**	110	101	98	102	**111**	**100**
	Polonia	103	103	99	101	**105**	**100**	103	104	105	102	**106**	**107**	100	99	94	99	**99**	**94**
	Portugal	113	101	93	92	**114**	**86**	97	102	98	97	**99**	**95**	116	99	95	95	**115**	**90**
	Reino Unido	104	102	110	m	**m**	**m**	96	102	102	101	**98**	**102**	109	100	109	m	**m**	**m**
	República Checa	105	99	109	97	**104**	**105**	95	102	102	99	**97**	**101**	110	97	106	98	**107**	**104**
	República Eslovaca	108	109	99	100	**118**	**99**	95	105	103	102	**99**	**104**	114	104	96	98	**119**	**95**
	Suecia	101	102	100	101	**103**	**101**	95	106	103	100	**100**	**102**	106	96	98	101	**102**	**99**
	Suiza	106	101	103	102	**108**	**105**	98	103	102	101	**101**	**103**	109	98	101	101	**107**	**102**
	Turquía	111	110	105	112	**122**	**118**	95	109	109	102	**104**	**111**	117	101	97	110	**118**	**106**
	Media OCDE	103	102	101	100	**105**	**101**	97	102	102	101	**99**	**103**	107	99	99	99	**106**	**97**
	Media UE21	102	101	99	97	**103**	**97**	95	102	102	99	**97**	**101**	108	98	98	98	**106**	**95**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Brasil	104	113	103	103	**118**	**106**	100	110	101	101	**110**	**101**	105	103	102	102	**108**	**104**
	China	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Federación Rusa	108	89	100	113	**96**	**113**	92	105	104	103	**96**	**108**	117	85	96	109	**100**	**104**
	India	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Indonesia	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Letonia	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Sudáfrica	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Media G20	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**

1. Excluyendo las subvenciones atribuibles a pagos a instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.

2. Los datos se refieren al periodo 2009-2013 en lugar de al periodo 2008-2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

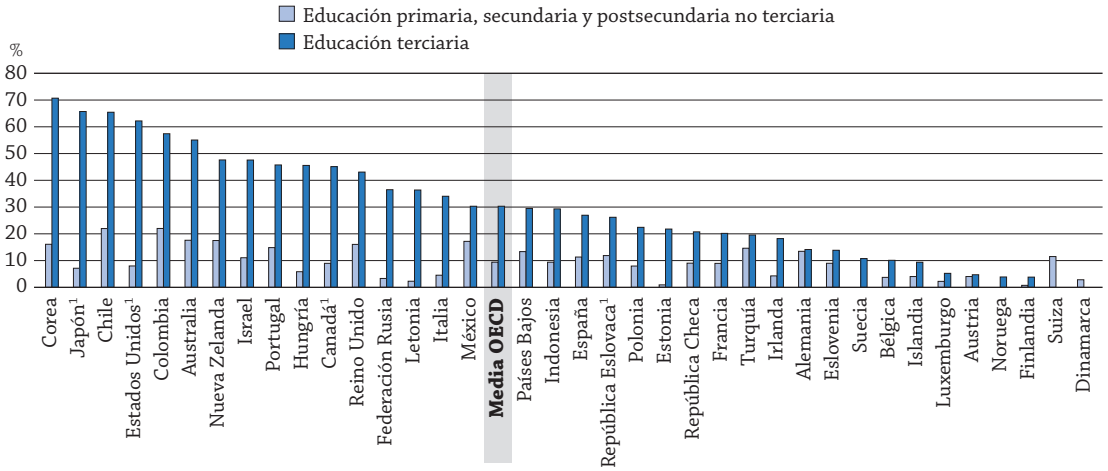
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285457

¿CUÁNTA INVERSIÓN PÚBLICA Y PRIVADA SE DESTINA A EDUCACIÓN?

- Como media en los países de la OCDE, el 83 % de los fondos de las instituciones educativas de primaria a terciaria proviene directamente de fuentes públicas.
- En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria tiene origen público casi el 91 % de los fondos de las instituciones educativas; solo en Chile y Colombia no llega al 80 %.
- Desde el nivel de primaria a terciaria, las instituciones de educación terciaria son las que obtienen la mayor proporción de su financiación –el 30 %– de fuentes privadas.

Gráfico B3.1. Proporción del gasto privado en instituciones educativas (2012)



Cómo leer este gráfico

El gráfico muestra el gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del gasto total en instituciones educativas. Incluye todos los fondos transferidos a tales instituciones procedentes de fuentes privadas, incluyendo la financiación pública mediante subvenciones a los hogares, las tasas privadas por servicios educativos y los demás gastos privados (por ejemplo, alojamiento) que pasen por la institución.

1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
Los países están clasificados en orden descendente de la proporción del gasto privado en instituciones educativas en educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla B3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283989

Contexto

En la actualidad es mayor que nunca el número de personas que siguen una amplia variedad de programas educativos ofrecidos por un número creciente de proveedores. Por ello, es cada vez más importante responder a la pregunta de quién debe financiar los esfuerzos educativos: los gobiernos o las propias personas. En la situación económica actual, muchos gobiernos tienen dificultades para facilitar solamente con fondos públicos los recursos necesarios para financiar la creciente demanda de educación. Además, según algunos responsables políticos, quienes más se benefician de la educación –las personas que la reciben– deben hacerse cargo al menos de parte de los costes. Así, aunque los recursos públicos siguen suponiendo una parte muy significativa de la inversión en educación en los distintos países, la financiación privada desempeña un papel cada vez más destacado.

El equilibrio entre financiación pública y financiación privada de la educación es un aspecto muy importante de las políticas de muchos países de la OCDE, especialmente en educación preprimaria y en la terciaria, en las que es menos frecuente una financiación pública completa o casi completa. En esos dos niveles, la financiación privada procede sobre todo de las familias, lo que suscita inquietud por la igualdad en el acceso a la educación. El debate es especialmente intenso en relación con la educación terciaria. En este sentido, algunos sectores interesados han manifestado su inquietud por la posibilidad de que el equilibrio entre financiación pública y financiación privada se altere hasta el extremo de disuadir a los potenciales estudiantes. Otros consideran que los países deben aumentar considerablemente la

ayuda pública a los estudiantes, mientras que los de un tercer grupo son partidarios de un mayor esfuerzo para aumentar los fondos procedentes de empresas privadas. Por el contrario, la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, en su mayor parte obligatorias, suelen concebirse como un bien público y, por tanto, se financian en gran medida con fondos públicos.

Otros resultados

- La financiación pública de las instituciones educativas, incluyendo por un lado la educación primaria, la secundaria y la postsecundaria no terciaria de forma conjunta, y, por otro lado, la educación terciaria, aumentó entre 2000 y 2012 en la práctica totalidad de los países para los que se dispone de datos comparables. Sin embargo, en la educación terciaria creció en términos proporcionales el número de familias que se hicieron cargo de parte del coste, con lo que la financiación privada aumentó a un ritmo aún mayor que la pública en más de tres cuartas partes de los países.
- El gasto público se destina principalmente a financiar instituciones públicas, pero también en variada medida instituciones privadas. En educación primaria a terciaria, el gasto público en instituciones públicas por estudiante es, como media en los países de la OCDE, casi un 91 % mayor que el gasto público en instituciones privadas. Sin embargo, las cifras varían entre el 64 % en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto y más del doble (una diferencia del 151 %) en la educación terciaria.
- Cinco de los seis países con menor gasto público por estudiante en instituciones de educación terciaria tanto públicas como privadas son también los que presentan (excepto uno) menor número de estudiantes matriculados en instituciones públicas en ese nivel.
- En la mayoría de los países con datos disponibles, las familias son las que asumen la mayor parte del gasto privado en educación terciaria. Austria, Bélgica, Reino Unido, República Checa y Suecia son la excepción: en estos países es más significativa la financiación privada procedente de entidades distintas de las familias (como empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro), debido especialmente a la baja cuantía de las tasas de matrícula (excepto en Reino Unido).

Tendencias

En el periodo de 2000 a 2012, la financiación pública de la educación terciaria disminuyó de un 68,8 % en 2000 a un 64,9 % en 2005 y luego volvió a descender ligeramente hasta un 64,5 % en 2012 (como media en los 20 países de la OCDE que ofrecen datos sobre tendencias comparables para todos estos años) (Tabla B3.2b). Esta tendencia se debe en gran medida a la influencia de algunos países europeos en los que se produjeron cambios significativos en las tasas de matrícula y en los que se registró una participación más activa de las empresas en la prestación de ayuda económica a las instituciones de educación terciaria.

En ese periodo de 2000 a 2012 aumentó en más de tres cuartas partes de los países (17 de los 22 países con datos comparables) la proporción de financiación privada de la educación terciaria. Como media en los países de la OCDE, el aumento fue superior a los 4 puntos porcentuales y superó incluso los 9 puntos porcentuales en Hungría, Italia, México, Portugal y República Eslovaca (Tabla B3.2b). En estos países, el aumento fue especialmente acusado entre 2000 y 2008 como consecuencia del crecimiento mucho mayor de la financiación privada que de la pública.

En los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, entre 2000 y 2012 no hubo cambios significativos en la proporción de financiación privada como media en los países de la OCDE con datos comparables, aunque aumentó en algunos países, en particular (en nueve puntos porcentuales o más) en Portugal y República Eslovaca. Chile fue el único país en el que se registró en ese periodo un aumento significativo (más de nueve puntos porcentuales) de la proporción de financiación pública (Tabla B3.2a).

Análisis

Gasto público y gasto privado en instituciones educativas

La financiación de las instituciones educativas en los países de la OCDE sigue siendo principalmente pública, aunque se observa una importante –y creciente– financiación privada en el nivel de terciaria. Como media en los países de la OCDE, el 83 % de los fondos recibidos por las instituciones educativas de primaria a terciaria provienen directamente de fuentes públicas y el 17 % de fuentes privadas (Gráfico B3.1 y Tabla B3.1).

Las cifras, no obstante, varían mucho entre los países. Comparando el gasto de los niveles de educación primaria a terciaria combinados, la proporción de financiación privada supera el 20 % en Canadá, Israel, Portugal y Reino Unido, el 25 % en Australia, Japón y Nueva Zelanda, el 30 % en Colombia, Corea y Estados Unidos, y llega al 40 % en Chile. En cambio, en Finlandia, Luxemburgo y Suecia no alcanza el 4 % (Tabla B3.1).

Gasto público y gasto privado en instituciones educativas de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

En los países de la OCDE, la financiación de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es esencialmente pública. En la mitad de los países, la financiación privada en estos niveles es inferior al 10 % y solo supera el 20 % en Chile y Colombia (entre los países con datos disponibles) (Tabla B3.1 y Gráfico B3.1). En la mayoría de los países, la mayor parte de la financiación privada procede de las familias y comprende principalmente los gastos de matrícula (Gráfico B3.2). En cambio, en Países Bajos y Suiza procede de las empresas, en el marco del sistema dual de formación aplicado en la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (véase Cuadro B3.1). También en Canadá es mayor la contribución de las entidades privadas distintas de las familias.

Entre 2000 y 2012, hubo una ligera disminución de la proporción de financiación pública en los 19 países con datos comparables para todos los años (de un 90,6 % en 2000 a un 89,7 % en 2012, como media). La disminución fue de dos puntos porcentuales o más en España, Israel, Italia, México y Polonia, y de nueve puntos porcentuales o más en Portugal y República Eslovaca. En el resto de países, el cambio tuvo el sentido contrario, es decir, aumentó la proporción de financiación pública: tres puntos porcentuales en Japón y Corea y nueve puntos porcentuales en Chile (Tabla B3.2a).

Cuadro B3.1. Gasto privado en el componente de formación en el lugar de trabajo de los programas educativos

Muchos países tienen programas educativos de algún tipo que combinan la formación en el centro educativo y la formación en el lugar de trabajo (por ejemplo, programas de aprendices, sistema dual). Estos programas tienen una fuerte influencia en los indicadores económicos de unos pocos países, pero en la mayoría no son significativos (véase la tabla al final de este cuadro). Los indicadores económicos publicados en *Panorama de la educación* incluyen los gastos pertinentes de las empresas privadas (por ejemplo, la retribución de los instructores y el coste de los materiales y del equipo utilizados en la enseñanza) y de otros participantes en estos programas. Incluyen también los gastos de formación de los instructores de las empresas.

De los países con sistemas de formación dual de algún tipo, solo Alemania, Suiza y, en cierta medida, Países Bajos recaban datos sobre el gasto privado de las empresas. En algunos países, como Finlandia, Noruega, República Checa y República Eslovaca, la formación en el lugar de trabajo está financiada directamente por el gobierno, o se reembolsa a las empresas; por lo tanto, en la mayoría de los países el gasto privado está incluido implícitamente en el gasto público declarado en los indicadores.

Sin embargo, en 10 de los 17 países que tienen una proporción de «media» a «grande» de estudiantes de secundaria superior matriculados en un sistema dual –Australia, Austria, Dinamarca, Estonia, Federación Rusa, Francia, Hungría, Islandia, Luxemburgo y Reino Unido– no se incluye en los indicadores económicos de *Panorama de la educación* el gasto privado correspondiente de las empresas. La causa principal es la carencia de datos al respecto.

El tamaño del componente laboral varía notablemente de unos países a otros y en algunos de ellos puede tener una incidencia significativa en el gasto total. De los países con datos disponibles sobre educación secundaria superior, en Alemania, Países Bajos y Suiza hay una proporción significativa del total de estudiantes matriculados en programas de formación profesional (FP) con un componente de formación en el lugar de trabajo (un mínimo del 20 % en Países Bajos, que puede llegar hasta el 80 % dependiendo de que el itinerario de formación

...

profesional se centre en el centro educativo o en el lugar de trabajo, el 50 % en Alemania y el 60 % en Suiza). El gasto de estos programas representa entre el 0,3 % y el 0,5 % del PIB (véase Indicador B2).

Otras investigaciones han demostrado que están matriculados en programas de este tipo entre el 6 % y el 30 % de los estudiantes de secundaria superior (una proporción «media») en Australia, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Hungría, Islandia, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido y República Eslovaca, y más del 30 % (una proporción «grande») en Austria, Dinamarca, Estonia y República Checa. De los países que no disponen de datos sobre el gasto en formación, se estima que el efecto de este gasto es reducido en Australia, Dinamarca, Estonia, Islandia, Noruega y República Eslovaca, pero puede ser considerable en Austria, Federación Rusa, Francia, Hungría, Luxemburgo y Reino Unido (véase la tabla a continuación).

En los indicadores económicos publicados en *Panorama de la educación* no se incluyen el coste de los salarios de los aprendices, las cotizaciones de seguridad social ni otras remuneraciones pagadas a los estudiantes o aprendices en los programas combinados de educación formal y laboral. La inversión privada en los programas de FP con un componente de formación en el lugar de trabajo se considera moderada en Austria, Federación Rusa, Francia, Hungría, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido, y grande en Alemania y Suiza, donde los aprendices pasan una parte considerable de su tiempo en el lugar de trabajo, y la formación es intensiva (véase la tabla a continuación).

Nivel de inversión de las empresas en programas de FP de secundaria superior con un componente de formación en el lugar de trabajo (normal, medio o alto) (eje horizontal) con relación a la proporción de estudiantes (baja, media o alta) matriculados en estos programas (eje vertical)

	Importancia de la inversión de las empresas		
Proporción de FP dual/ a tiempo parcial para todos los estudiantes	**Baja**	**Media**	**Alta**
Grande (>30 %)	Dinamarca, Estonia, República Checa	Austria	Alemania, Suiza
Media (6-30 %)	Australia, Finlandia, Islandia, Noruega, República Eslovaca	Federación Rusa, Francia, Hungría, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido	
Baja (<6 %)	Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Eslovenia, España, Estados Unidos, Grecia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, México, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Suecia, Turquía		

* La importancia de la inversión de las empresas es un índice que refleja el tiempo que los estudiantes pasan en el lugar de trabajo, la intensidad de la formación (tiempo de instrucción semanal) en el lugar de trabajo y los controles para el reembolso público de dichos gastos.

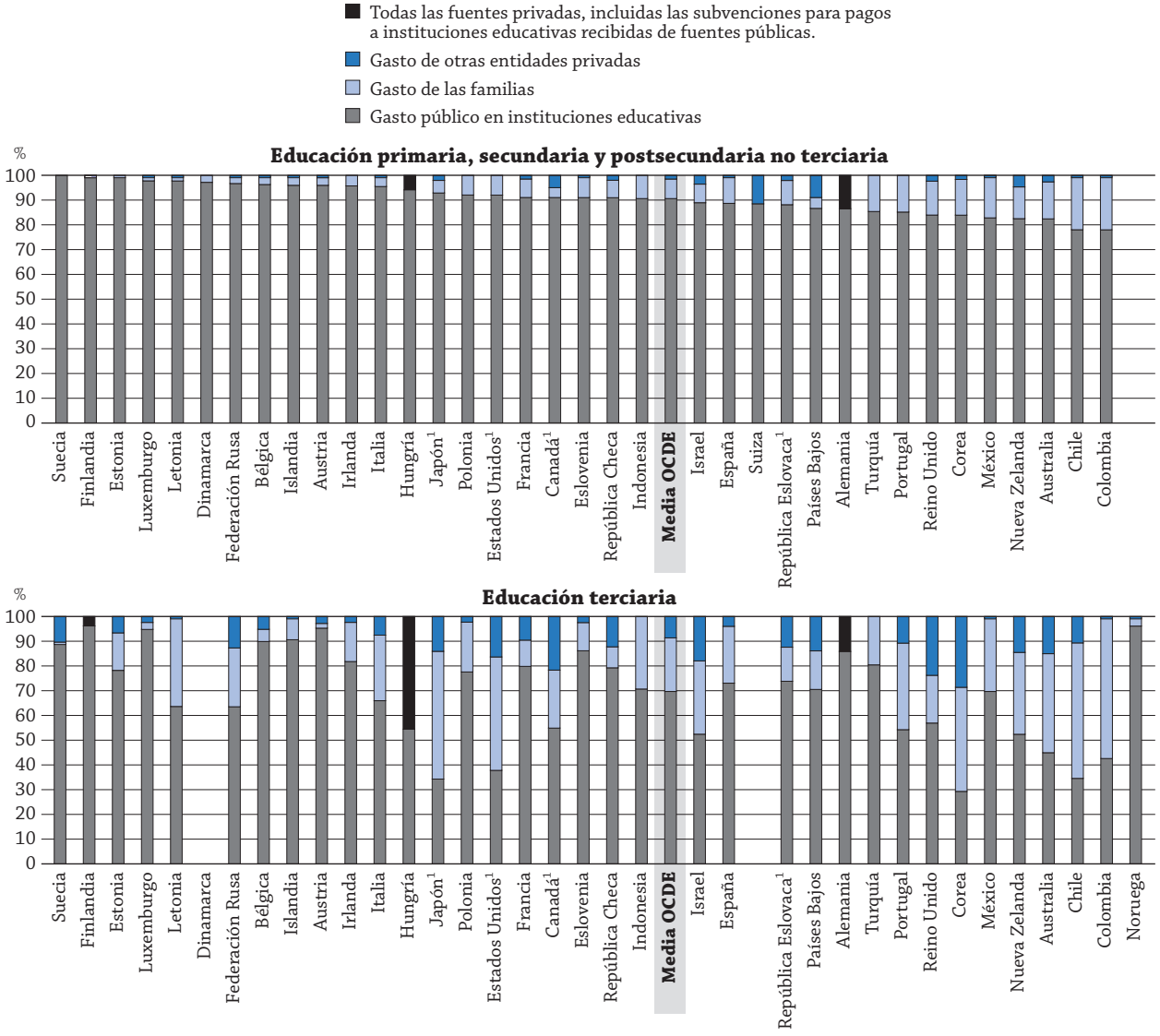
Gasto público y gasto privado en instituciones educativas de educación terciaria

En educación terciaria, los altos retornos privados (véase Indicador A7) indican hasta qué punto puede estar justificada una mayor contribución a los costes por parte de los particulares y de otras entidades privadas, siempre que se garantice el acceso de los estudiantes a la financiación con independencia de su situación económica (véase Indicador B5). En todos los países, la proporción de financiación privada es mucho mayor en el nivel de terciaria que en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y representa como media casi el 30 % del gasto total en ese nivel (Gráfico B3.1 y Tabla B3.1).

La proporción del gasto en educación terciaria cubierto por los particulares, las empresas y otras fuentes privadas, incluyendo los pagos privados subvencionados, varía entre menos del 5 % en Austria, Finlandia y Noruega (países en los que las tasas de matrícula son bajas) y más del 40 % en un tercio de los países con datos disponibles. Esta proporción supera el 40 % en Australia, Canadá, Colombia, Hungría, Israel, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido, y el 60 % en Chile, Corea, Estados Unidos y Japón. Estas cifras pueden estar relacionadas con la cuantía de las tasas de matrícula (Gráfico B3.2 y Tabla B3.1, véase Indicador B5).

Gráfico B3.2. Distribución del gasto público y privado en instituciones educativas (2012)

Por nivel de educación



1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción del gasto público en instituciones educativas en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283996

De estos países, en Corea y Reino Unido la mayoría de los estudiantes están matriculados en centros privados (alrededor del 80 % en universidades privadas en Corea y el 100 % en centros privados dependientes del gobierno en Reino Unido). En Corea, se cubre con las tasas de matrícula más del 40 % del presupuesto de educación. En Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Gales), la educación terciaria se financia con una combinación de tasas de matrícula (pagadas por los estudiantes directamente a las instituciones) y becas del gobierno central, pagadas de forma indirecta a través de una agencia para la financiación de la educación superior (véanse el Indicador B5 y el Indicador C7 en *Panorama de la educación 2014*).

La contribución de entidades privadas distintas de las familias a la financiación de las instituciones educativas es, como media, mayor en la educación terciaria que en los demás niveles de educación en todos los países de la OCDE. El porcentaje del gasto cubierto por esas entidades privadas supera el 10 % en más de un tercio de los países con datos disponibles. En Suecia, los fondos así aportados se destinan en buena parte a financiar actividades de investi-

Cuadro B3.2. Gasto de entidades privadas distintas de las familias en educación terciaria

El gasto de otras entidades privadas está recogido en los indicadores económicos publicados en *Panorama de la educación*. Las variaciones que se observan entre los países se deben a las diferencias en la cuantía de las aportaciones y a la cobertura o no de esos gastos en los datos disponibles.

Precisamente para analizar mejor la cobertura de esos gastos en los indicadores económicos, la OCDE realizó en 2015 una encuesta específica. Las respuestas de los 14 países participantes (excepto Brasil, que solo incluye en los indicadores económicos el gasto público; véase más abajo la lista de países participantes) no permiten extraer conclusiones definitivas; no obstante, se aprecia que, en la mayoría de esos países, en el nivel de terciaria hay financiación procedente tanto de empresas privadas como de organizaciones sin ánimo de lucro. En concreto, no hay financiación procedente de organizaciones sin ánimo de lucro en Países Bajos, ni tampoco en los programas de terciaria de ciclo corto en República Eslovaca y en Suecia.

En la mayoría de los países de la encuesta, los indicadores económicos cubren, al menos parcialmente, la financiación procedente de empresas privadas y de organizaciones sin ánimo de lucro. La cobertura es completa en lo que respecta a las empresas privadas en Canadá, Finlandia, Países Bajos, Reino Unido y Suecia (en los niveles de grado, máster, doctorado y equivalentes), y en lo que respecta a las organizaciones sin ánimo de lucro en Canadá, Eslovenia, Israel y Suecia. Algunos de estos países, como Canadá e Israel, se encuentran en el grupo de aquellos en los que es más alta la proporción de financiación procedente de entidades privadas distintas de las familias (véase Tabla B3.1).

Los gastos de esta procedencia son difíciles de cubrir en los indicadores debido a la carencia de fuentes disponibles. Normalmente solo es posible contabilizar el gasto relacionado con instituciones educativas públicas; solo unos pocos países estiman el alcance de la cobertura parcial de los gastos privados. Por ejemplo, República Eslovaca estima que no se cubre hasta un 10 % del gasto de empresas privadas, lo que podría suponer uno o dos puntos porcentuales en la proporción de financiación privada de las instituciones educativas.

La cobertura en los indicadores económicos de los pagos a instituciones educativas procedentes de empresas privadas y de organizaciones sin ánimo de lucro es mayor que la cobertura de las ayudas concedidas por estas mismas instituciones a las familias y los estudiantes. De los 12 países que facilitaron información sobre la cobertura de los distintos tipos de financiación procedente de entidades privadas (excepto Eslovenia y República Eslovaca), la mitad de ellos cubren esas ayudas, al menos parcialmente, mientras que la totalidad cubren los pagos a instituciones educativas, al menos en parte.

Los pagos en los que la cobertura es más completa son los realizados para actividades de investigación y desarrollo (plenamente en Bélgica (Comunidad flamenca), Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza, y parcialmente en Australia, Nueva Zelanda y Portugal). Es inferior la cobertura de los pagos hechos para actividades educativas específicas y de los honorarios abonados a las instituciones educativas por servicios auxiliares. No hay datos sobre alguno de estos conceptos de gasto, o sobre ninguno de ellos, en Australia, Bélgica (Comunidad flamenca), Reino Unido y Suecia.

Es deficiente la cobertura de las ayudas concedidas a las familias y los estudiantes, aunque suelen financiarse exclusivamente con fondos públicos. También son más difíciles de recabar los datos sobre estas materias: Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Portugal y Suecia no cubren, por ejemplo, las becas de estudios y otras ayudas a familias y estudiantes.

	Cobertura completa	Cobertura parcial	Sin cobertura	No se aplica
Pagos a instituciones educativas	**31 %**	**69 %**	**0 %**	**0 %**
Pagos para actividades educativas específicas	38 %	23 %	31 %	8 %
Tasas pagadas a la institución para servicios complementarios	31 %	23 %	15 %	31 %
Pagos para gasto de I+D	69 %	23 %	0 %	8 %
Apoyo a las familias y estudiantes	**38 %**	**15 %**	**31 %**	**15 %**
Becas y otras subvenciones a familias y estudiantes	31 %	8 %	38 %	23 %
Préstamos a estudiantes	31 %	8 %	31 %	31 %

Lista de países participantes en la encuesta: Australia, Bélgica (Comunidad flamenca), Brasil, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, Israel, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, Suecia y Suiza.

Para más detalles sobre las respuestas de los países, véase Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

gación y desarrollo. El porcentaje alcanza o supera el 15 % en Australia, Estados Unidos e Israel, y supera el 20 % en Canadá, Corea y Reino Unido (véase Cuadro B3.2).

En muchos países de la OCDE, el crecimiento de la participación en la educación terciaria (véase Indicador C1) refleja una fuerte demanda tanto individual como social. El aumento de las matriculaciones ha estado acompañado de una subida del nivel de inversión, tanto pública como privada, y de variaciones en la proporción del gasto público y del gasto privado. En los 20 países de la OCDE de los que se dispone de datos sobre tendencias para todos los años de referencia, en el periodo comprendido entre 2000 y 2012 se produjo una disminución, en términos proporcionales, de la financiación pública de la educación terciaria, estimada en más de cuatro puntos porcentuales: del 68,8 % en 2000 al 64,9 % en 2005, y luego siguió disminuyendo ligeramente hasta el 64,5 % en 2012. Esa disminución fue especialmente notable en algunos países, sobre todo europeos, en los que hubo un fuerte crecimiento de la financiación privada, reflejada tanto en las tasas de matrícula como en una participación más activa de las empresas, en gran medida por la vía de aportaciones económicas.

En la mayoría de los países con datos disponibles para los distintos años, la variación en la proporción de financiación pública y de financiación privada fue pequeña desde 2005, y especialmente pequeña a partir de 2008 (Tabla B3.2b, Gráfico B3.3 y véase Indicador B5).

En 17 de los 22 países con datos comparables para 2000 y 2012 aumentó la proporción de financiación privada del gasto en educación. El aumento superó los 9 puntos porcentuales en Hungría, Italia, México, Portugal y República Eslovaca. Algunos países comunicaron aumentos especialmente elevados antes de 2000 (véase *Panorama de la educación 2014*). En Australia, por ejemplo, se produjo un aumento notable entre 1995 y 2000, debido a los cambios introducidos en 1997 por el *Higher Education Contribution Scheme/Higher Education Loan Programme* (Plan de Contribución a Estudios Superiores/Programa de Préstamos para Estudios Superiores). En cambio, en Chile, Corea y Polonia hubo disminuciones significativas (de 6 puntos porcentuales o más) entre 2000 y 2012. En Chile y Corea, donde las tasas de matrícula son especialmente altas (véase Indicador B5), la reducción se debió a un incremento del gasto público que fue superior al del gasto privado.

En algunos países, el año 2008 parece servir de divisoria en la aparición de tendencias divergentes en la proporción de financiación pública y de financiación privada. Son especialmente significativos los casos de Chile, Corea y Polonia, donde la proporción de financiación privada aumentó entre 2000 y 2008, para luego disminuir entre 2008 y 2012, de manera que se produjo en términos globales un descenso entre 2000 y 2012. En esos tres países, al contrario de lo observado en la mayoría, la financiación privada descendió más entre 2008 y 2012 que entre 2005 y 2008 (Gráfico B3.3).

Entre 2000 y 2012, en general, el gasto privado en instituciones educativas aumentó más rápidamente que el gasto público. En todo caso, la inversión pública creció en la mayoría de los países con datos disponibles para 2000 y 2012, con independencia de los cambios experimentados por el gasto privado. Cinco de los diez países con mayores aumentos del gasto privado durante ese periodo (Chile, Islandia, México, República Checa y República Eslovaca) figuran también entre los diez países con mayores aumentos del gasto público (Tabla B3.2b).

Gasto público por estudiante en instituciones educativas, por tipo de institución

El nivel de gasto público muestra en parte el valor que los gobiernos conceden a la educación (véanse Indicadores B2 y B4). Lógicamente, los fondos públicos van a instituciones públicas, pero en algunos casos se destina una parte significativa de ellos a instituciones educativas privadas (tanto dependientes del gobierno como independientes).

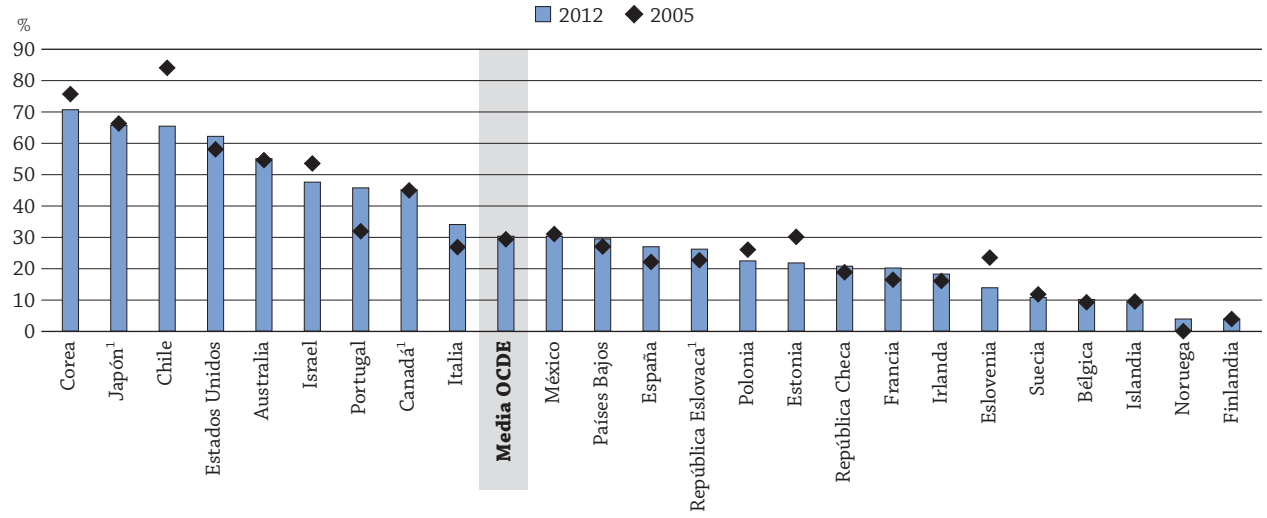
La Tabla B3.3 muestra la inversión pública en instituciones educativas con relación al tamaño del sistema educativo. Los datos se centran en el gasto público por estudiante en instituciones educativas públicas y privadas (se ha excluido de la tabla la financiación privada, aunque en algunos países representa una proporción importante de los recursos de que disponen las instituciones educativas, especialmente en el nivel de terciaria). Este parámetro complementa los datos sobre el gasto público con relación a la riqueza nacional (véase Indicador B2).

Como media en los países de la OCDE, el gasto público por estudiante en instituciones públicas de educación primaria a terciaria es un 91 % mayor que el gasto público correspondiente en instituciones privadas (9.317 y 4.889 dólares estadounidenses, respectivamente). Sin embargo, hay diferencias según el nivel de educación. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto público por estudiante en instituciones públicas es 1,6 veces mayor que en instituciones privadas (8.683 y 5.284 dólares estadounidenses, respectivamente), pero en educación terciaria es 2,5 veces mayor (con gastos de 11.913 y 4.751 dólares estadounidenses, respectivamente).

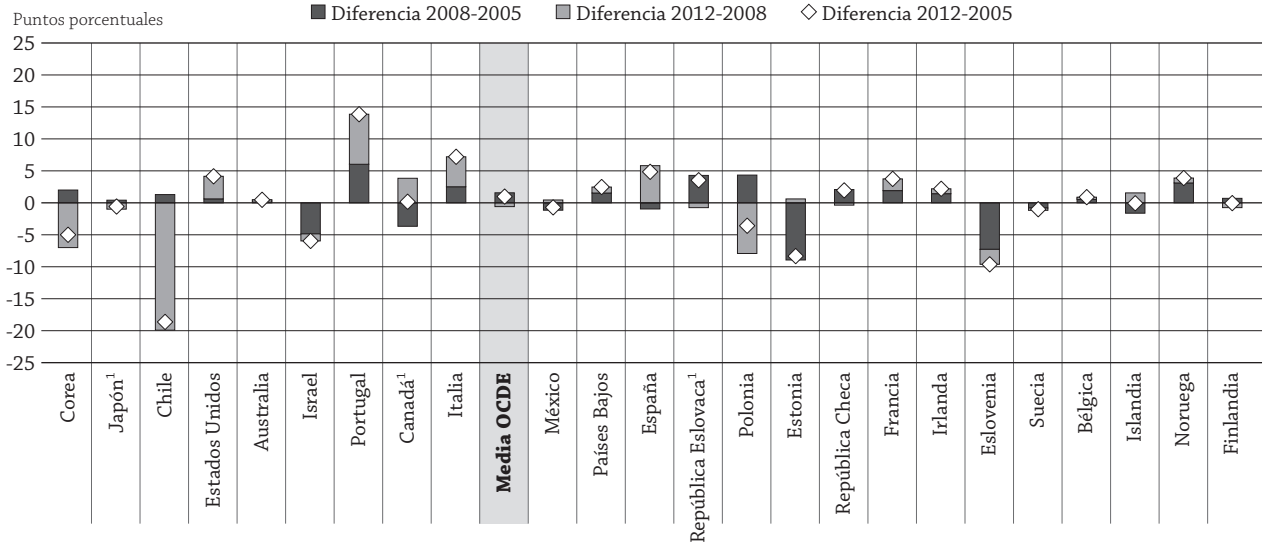
En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (los niveles con mayor proporción de financiación pública, Tabla B3.2b), el gasto público por estudiante, tanto en instituciones públicas como privadas, es como media en los países de la OCDE de 8.039 dólares estadounidenses, pero varía desde menos de 2.350 dólares estadounidenses en México y los países asociados de Colombia e Indonesia, hasta más de 10.000 en Austria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega y Suecia, y supera los 19.000 en Luxemburgo. La mayoría de los estudiantes de estos niveles están matriculados en instituciones públicas y el gasto público por estudiante suele ser más alto en instituciones públicas que en privadas, excepto en Dinamarca, Israel y, en menor medida, en Hungría y República Eslovaca (Tabla B3.3). En estos cuatro países de la OCDE, entre un 9 % y un 20 % de los estudiantes se matriculan en instituciones privadas. En México y Países Bajos, el gasto público por estudiante en instituciones privadas es bajo o insignificante, ya que el sector privado es mínimo y no recibe o apenas recibe fondos públicos (véase Tabla C1.4).

En educación terciaria, el gasto público por estudiante, tanto en instituciones públicas como privadas, es como media en los países de la OCDE de 9.223 dólares estadounidenses, pero varía desde 2.800 dólares, o menos, en Chile, Co-

Gráfico B3.3. Proporción del gasto privado en instituciones de educación terciaria (2005 y 2012) y variación, en puntos porcentuales, de la proporción del gasto privado entre 2005 y 2012



Variación (en puntos porcentuales) de la proporción del gasto privado entre 2005 y 2012



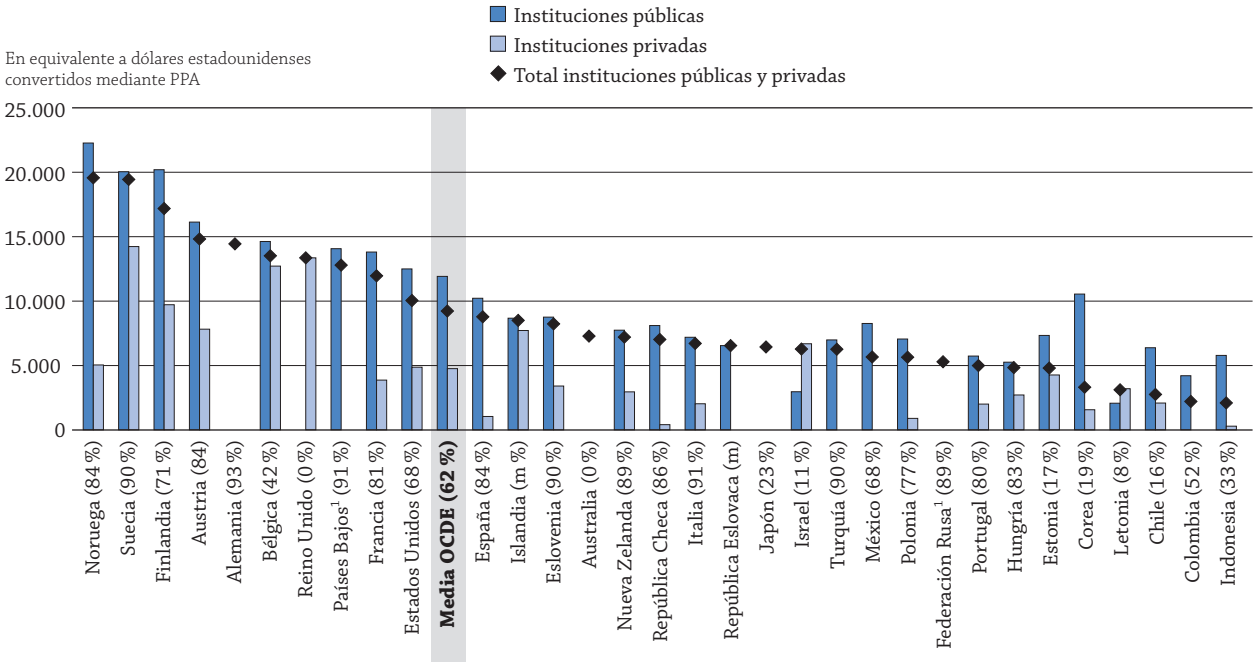
1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
Los países están clasificados en orden descendente de la proporción del gasto privado en instituciones educativas en 2012.
Fuente: OCDE. Tabla B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284007

lombia e Indonesia, hasta más de 17.000 en Finlandia, Noruega y Suecia, tres países en los que el nivel de gasto privado es bajo o insignificante en este nivel de educación. En todos los países con datos disponibles, excepto Israel y Letonia, el gasto público por estudiante es más elevado en las instituciones públicas que en las privadas (Tabla B3.3 y Gráfico B3.4).

En educación terciaria, varían de unos países a otros los modelos de asignación de fondos públicos a las instituciones públicas y las privadas. En Países Bajos, al menos el 90 % de los estudiantes de educación terciaria están matriculados en instituciones públicas y la mayoría del gasto público se destina a estas instituciones. El gasto público en instituciones públicas por estudiante es más elevado que la media de la OCDE y el gasto público en instituciones privadas por estudiante es insignificante. En ese país, el 30 % del gasto total en instituciones educativas de terciaria procede de fuentes privadas (Gráfico B3.4 y Tabla B3.1).

En Bélgica, Estonia, Hungría, Islandia, Israel, Letonia y Suecia, el gasto público contempla tanto las instituciones públicas como las privadas, y el que se destina a instituciones privadas representa, por estudiante, al menos el 50 % –y hasta más del 100 %– del que se destina a instituciones públicas (Tabla B3.3). Sin embargo, hay diferencias entre los modelos de estos países. En Hungría y Suecia, al menos el 80 % de los estudiantes están matriculados en instituciones públicas, mientras que en Bélgica, Estonia, Israel y Letonia la mayoría lo están en instituciones privadas. En el resto de países, el gasto público se destina principalmente a instituciones públicas (Gráfico B3.4 y Tabla B3.3).

Gráfico B3.4. Gasto público anual por estudiante en instituciones de educación terciaria, por tipo de institución (2012)



Nota: Las cifras entre paréntesis representan el porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones públicas de educación terciaria, sobre la base de equivalente a tiempo completo.
1. Las instituciones privadas dependientes del gobierno están incluidas en las instituciones públicas.
Los países están clasificados en orden descendente del gasto público en instituciones educativas públicas y privadas por estudiante.
Fuente: OCDE. Tabla B3.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284014

Definiciones

Por **otras entidades privadas** se entiende las empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro, incluidas las organizaciones religiosas, las organizaciones benéficas y las asociaciones empresariales y sindicales.

El **gasto privado** incluye todo el gasto directo en instituciones educativas, esté parcialmente cubierto o no por subvenciones públicas. Incluye también el gasto de las empresas privadas en programas del sistema dual. Se muestran por separado las subvenciones públicas atribuibles a los hogares, incluidas en el gasto privado.

Se entiende por **proporción pública y proporción privada del gasto en instituciones educativas** los porcentajes del gasto total originados o generados en los sectores correspondientes.

El **gasto público** hace referencia al total de estudiantes en instituciones públicas y privadas, reciban o no financiación pública.

Metodología

Los datos se refieren al año financiero 2012 y se basan en la recopilación de datos de la UOE sobre estadísticas educativas gestionada por la OCDE en 2014 (para más detalles véase Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

No todos los gastos en bienes y servicios educativos se producen en las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden adquirir libros de texto y material escolar o pagar clases particulares para sus hijos fuera de esas instituciones. En educación terciaria, los gastos de manutención de los estudiantes y los ingresos no generados pueden suponer también una proporción importante de los costes educativos. Se excluyen de este indicador todos los gastos realizados fuera de las instituciones educativas, aunque se paguen con subvenciones públicas. Las subvenciones públicas para gastos educativos fuera de las instituciones se analizan en los Indicadores B4 y B5.

Una parte de los presupuestos de las instituciones educativas corresponde a servicios auxiliares que se ofrecen a los estudiantes, como los de carácter asistencial (manutención, alojamiento y transporte). Una parte del coste de estos servicios se cubre con tasas pagadas por los estudiantes, que también se incluyen en el indicador.

El gasto en instituciones educativas se calcula por el principio de caja y, por tanto, representa una imagen fija del gasto en el año de referencia. Muchos países tienen en educación terciaria un sistema de concesión y devolución de préstamos. Se tienen en cuenta las concesiones de préstamos públicos, pero no las devoluciones hechas por personas físicas, por lo que es posible que esté subestimada la aportación privada a los costes educativos.

Los datos del gasto de 2000, 2005 y 2008 a 2011 se han actualizado a partir de una encuesta realizada en 2014 y los gastos de 2000 a 2011 se han ajustado a los métodos y definiciones empleados en la recopilación actual de datos de la UOE.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Tablas del Indicador B3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285464

Tabla B3.1	**Proporciones relativas de gasto público y gasto privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2012)**
Tabla B3.2a	**Tendencias de la proporción del gasto público en instituciones educativas e índice de variación del gasto público y del gasto privado en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2000, 2005, 2008, 2010 a 2012)**
Tabla B3.2b	**Tendencias de la proporción del gasto público en instituciones educativas de nivel terciario e índice de variación del gasto público y del gasto privado (2000, 2005, 2008, 2010 a 2012)**
Tabla B3.3	**Gasto público anual de instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución (2012)**

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

B3

Tabla B3.1. Proporciones relativas de gasto público y gasto privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2012)

Distribución de las fuentes de financiación públicas y privadas de las instituciones educativas después de transferencias de fuentes públicas

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria					Terciaria					De primaria a terciaria (incluidos programas no distribuidos)				
			Fuentes privadas					Fuentes privadas					Fuentes privadas			
		Fuentes públicas	Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[1]	Privadas: de las cuales, subvencionadas	Fuentes públicas	Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[1]	Privadas: de las cuales, subvencionadas	Fuentes públicas	Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[1]	Privadas: de las cuales, subvencionadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	**86,5**	x(4)	x(4)	**13,5**	m	**85,9**	x(9)	x(9)	**14,1**	m	**86,6**	x(14)	x(14)	**13,4**	m
	Australia	**82,4**	14,9	2,7	**17,6**	3,6	**44,9**	40,0	15,0	**55,1**	10,1	**71,7**	22,1	6,2	**28,3**	5,4
	Austria	**96,0**	3,1	1,0	**4,0**	4,5	**95,3**	1,9	2,8	**4,7**	9,4	**95,7**	2,7	1,6	**4,3**	6,2
	Bélgica	**96,3**	3,6	0,1	**3,7**	3,0	**89,9**	4,9	5,2	**10,1**	15,7	**94,9**	3,8	1,3	**5,1**	5,9
	Canadá[2, 3]	**91,0**	4,0	5,0	**9,0**	m	**54,9**	23,4	21,7	**45,1**	4,3	**76,2**	12,0	11,8	**23,8**	1,7
	Chile[4]	**78,0**	21,3	0,7	**22,0**	0,9	**34,6**	54,8	10,7	**65,4**	6,7	**60,1**	35,1	4,8	**39,9**	3,3
	Corea	**83,9**	14,4	1,7	**16,1**	1,6	**29,3**	42,1	28,6	**70,7**	6,5	**66,5**	22,6	11,0	**33,5**	3,8
	Dinamarca	**97,2**	2,8	0,0	**2,8**	7,2	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Eslovenia	**91,0**	8,6	0,3	**9,0**	2,9	**86,1**	11,4	2,5	**13,9**	15,9	**89,8**	9,3	0,9	**10,2**	6,0
	España	**88,7**	10,5	0,8	**11,3**	1,6	**73,1**	23,0	4,0	**26,9**	8,3	**84,2**	14,1	1,7	**15,8**	3,5
	Estados Unidos[3]	**92,0**	8,0	m	**8,0**	m	**37,8**	45,8	16,4	**62,2**	12,7	**68,4**	24,5	7,1	**31,6**	5,5
	Estonia	**99,1**	0,9	0,0	**0,9**	2,9	**78,2**	15,2	6,6	**21,8**	4,2	**93,4**	4,8	1,8	**6,6**	3,2
	Finlandia	**99,3**	x(4)	x(4)	**0,7**	3,6	**96,2**	x(9)	x(9)	**3,8**	15,0	**98,3**	x(14)	x(14)	**1,7**	7,2
	Francia	**91,0**	7,5	1,5	**9,0**	3,3	**79,8**	10,6	9,6	**20,2**	7,3	**88,0**	8,3	3,7	**12,0**	4,4
	Grecia	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Hungría	**94,2**	x(4)	x(4)	**5,8**	3,8	**54,4**	x(9)	x(9)	**45,6**	9,8	**81,5**	x(14)	x(14)	**18,5**	5,5
	Irlanda	**95,7**	4,3	m	**4,3**	6,7	**81,8**	15,8	2,4	**18,2**	17,8	**92,6**	6,9	0,5	**7,4**	9,1
	Islandia	**96,0**	3,7	0,4	**4,0**	a	**90,6**	8,7	0,7	**9,4**	a	**92,1**	7,1	0,8	**7,9**	a
	Israel	**88,9**	7,5	3,6	**11,1**	1,1	**52,4**	29,6	18,0	**47,6**	5,9	**77,1**	13,9	9,0	**22,9**	2,4
	Italia[5]	**95,5**	4,4	0,1	**4,5**	2,1	**66,0**	26,5	7,5	**34,0**	19,6	**88,4**	9,7	1,9	**11,6**	6,3
	Japón[3]	**92,9**	5,1	2,1	**7,1**	m	**34,3**	51,6	14,1	**65,7**	m	**70,1**	19,7	10,2	**29,9**	m
	Luxemburgo	**97,8**	2,0	0,2	**2,2**	1,7	**94,8**	2,8	2,4	**5,2**	11,8	**97,4**	2,1	0,5	**2,6**	2,9
	México	**82,8**	17,1	0,1	**17,2**	5,5	**69,7**	30,0	0,3	**30,3**	3,7	**80,3**	19,5	0,2	**19,7**	5,0
	Noruega[3]	**m**	m	m	**m**	m	**96,1**	3,3	0,6	**3,9**	18,0	**m**	m	m	**m**	m
	Nueva Zelanda	**82,5**	12,8	4,7	**17,5**	1,9	**52,4**	33,1	14,5	**47,6**	11,4	**74,2**	18,4	7,4	**25,8**	4,5
	Países Bajos	**86,7**	4,4	9,0	**13,3**	6,4	**70,5**	15,6	13,9	**29,5**	9,5	**81,7**	7,8	10,5	**18,3**	7,4
	Polonia	**92,0**	8,0	m	**8,0**	0,9	**77,6**	20,2	2,3	**22,4**	11,0	**88,1**	11,3	0,6	**11,9**	3,7
	Portugal[3]	**85,2**	14,8	m	**14,8**	1,9	**54,3**	35,0	10,8	**45,7**	13,1	**78,5**	19,1	2,4	**21,5**	4,4
	Reino Unido	**84,0**	13,7	2,4	**16,0**	5,9	**56,9**	19,3	23,8	**43,1**	8,7	**76,4**	15,2	8,3	**23,6**	6,7
	República Checa	**91,0**	7,0	2,0	**9,0**	3,1	**79,3**	8,5	12,3	**20,7**	1,4	**87,3**	7,7	5,0	**12,7**	2,5
	República Eslovaca[3]	**88,1**	9,8	2,1	**11,9**	4,4	**73,8**	13,8	12,4	**26,2**	18,7	**84,6**	10,6	4,8	**15,4**	8,3
	Suecia	**100,0**	0,0	0,0	**0,0**	0,0	**89,3**	0,4	10,4	**10,7**	0,0	**96,7**	0,1	3,1	**3,3**	0,0
	Suiza	**88,5**	0,0	11,5	**11,5**	1,4	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Turquía	**85,4**	14,6	m	**14,6**	1,0	**80,4**	19,6	m	**19,6**	5,1	**83,8**	16,2	m	**16,2**	2,3
	Media OCDE	**90,6**	7,9	2,2	**9,4**	3,1	**69,7**	21,7	10,0	**30,3**	10,1	**83,5**	12,8	4,5	**16,5**	4,7
	Media UE21	**92,8**	6,2	1,4	**7,2**	3,5	**78,1**	14,0	8,0	**21,9**	11,0	**88,6**	8,3	3,0	**11,4**	5,2
Países asociados	Arabia Saudí	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Argentina	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Brasil	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	China	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Colombia[4]	**78,0**	21,8	0,2	**22,0**	2,4	**42,6**	57,4	0,0	**57,4**	5,4	**69,1**	30,7	0,2	**30,9**	3,1
	Federación Rusa	**96,7**	2,6	0,7	**3,3**	m	**63,5**	23,8	12,7	**36,5**	m	**85,4**	9,8	4,9	**14,6**	m
	India	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Indonesia[4]	**90,6**	9,4	m	**9,4**	1,2	**70,7**	29,3	m	**29,3**	2,2	**87,7**	12,3	m	**12,3**	1,3
	Letonia	**97,7**	2,1	0,2	**2,3**	4,0	**63,6**	36,2	0,2	**36,4**	10,8	**87,1**	12,8	0,2	**12,9**	6,2
	Sudáfrica	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Media G20	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m

Notas: Las proporciones del gasto total procedentes de fuentes públicas en educación de la primera infancia pueden consultarse en el Indicador C2.

1. Incluyendo las subvenciones atribuibles a pagos a instituciones educativas recibidas de fuentes públicas.
2. Año de referencia 2011 en lugar de 2012.
3. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
4. Año de referencia 2013 en lugar de 2012.
5. Excluye los programas terciarios de ciclo corto.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285473

B3

Tabla B3.2a. Tendencias de la proporción del gasto público[1] en instituciones educativas e índice de variación del gasto público y del gasto privado en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2000, 2005, 2008, 2010 a 2012)

Índice de variación de las fuentes públicas y privadas de financiación en instituciones educativas después de transferencias de fuentes públicas, por año

		Proporción del gasto público en instituciones educativas (%)						Índice de variación entre 2000 y 2012 en el gasto en instituciones educativas (2005 = 100, precios constantes)									
								Fuentes públicas					Fuentes privadas[2]				
		2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	m	m	m	87,1	87,2	86,5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	83,7	83,5	82,5	84,7	83,6	82,4	83	108	135	130	129	82	116	123	129	139
	Austria	m	m	m	m	m	96,0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	m	94,9	95,2	96,0	96,2	96,3	m	113	113	114	116	m	106	88	83	83
	Canadá[3, 4]	92,4	89,9	88,6	89,3	89,7	91,0	86	104	116	117	116	63	118	123	120	102
	Chile[5]	68,4	69,8	78,4	78,6	78,3	78,0	94	145	141	165	156	100	92	89	105	101
	Corea	80,8	77,0	77,8	78,5	80,7	83,9	72	116	128	133	136	58	111	118	107	88
	Dinamarca[3]	97,8	97,9	97,6	97,6	97,2	97,2	86	99	108	99	79	89	112	124	134	m
	Eslovenia	m	91,9	91,7	91,3	91,1	91,0	m	104	103	100	96	m	107	110	110	108
	España	93,0	93,5	93,1	91,8	91,1	88,7	92	115	117	113	105	99	122	150	158	192
	Estados Unidos	91,7	91,8	91,8	92,3	91,9	92,0	86	111	110	107	104	87	111	102	105	101
	Estonia	m	98,9	99,0	98,7	98,9	99,1	81	124	109	103	105	m	119	129	108	89
	Finlandia	99,3	99,2	99,0	99,2	99,3	99,3	83	107	112	113	112	66	126	104	97	99
	Francia	91,6	91,4	91,2	91,4	91,2	91,0	99	102	106	104	104	97	105	106	107	108
	Grecia	91,7	92,5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	92,7	95,5	100,0	100,0	100,0	94,2	68	96	85	79	75	m	m	m	m	m
	Irlanda	96,0	96,8	97,7	95,9	95,8	95,7	68	132	138	136	137	87	97	179	183	187
	Islandia	96,4	96,2	96,4	96,2	96,3	96,0	73	108	96	99	98	70	103	96	97	105
	Israel	94,8	93,0	93,0	92,4	89,5	88,9	101	120	129	139	147	74	120	142	217	243
	Italia	97,8	96,3	97,1	96,6	96,2	95,5	95	105	98	93	88	55	81	89	96	109
	Japón[3]	89,8	90,1	90,0	93,0	93,0	92,9	98	102	108	108	110	101	103	73	74	76
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	97,8	m	m	m	m	96	m	m	m	m	m
	México	86,1	82,9	82,9	82,7	82,6	82,8	84	103	111	115	119	65	103	112	118	119
	Noruega	99,0	m	m	m	m	m	87	107	113	112	112	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	82,5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	86,1	87,1	86,6	86,9	86,6	86,7	81	105	114	113	112	89	111	116	118	117
	Polonia	95,4	98,2	94,7	93,8	93,9	92,0	87	110	116	115	115	226	337	417	402	538
	Portugal	99,9	99,9	99,9	100,0	99,9	85,2	100	95	108	101	m	101	89	87	89	m
	Reino Unido	m	m	m	m	m	84,0	75	94	102	113	114	m	m	m	m	m
	República Checa	91,7	89,9	90,4	90,8	90,9	91,0	78	106	111	114	115	63	101	100	102	102
	República Eslovaca[3]	97,6	86,2	84,8	88,0	88,6	88,1	84	113	138	129	128	13	126	117	104	108
	Suecia	99,9	99,9	99,9	99,9	100,0	100,0	88	103	102	103	103	a	a	a	a	a
	Suiza	88,9	86,9	86,3	88,1	88,3	88,5	89	102	108	111	112	74	108	98	98	97
	Turquía	m	m	m	m	86,8	85,4	71	121	147	149	165	m	m	m	m	m
	Media OCDE	92,1	91,5	91,7	91,9	91,6	90,6	85	109	114	115	114	84	118	125	128	137
	Media OCDE para 19 países con datos disponibles para todos los años de referencia	90,6	89,5	89,6	90,0	89,9	89,7	86	111	117	119	118	83	121	129	134	144
	Media UE21	95,1	94,7	94,9	94,4	94,4	92,8	84	107	110	108	106	90	124	137	135	153
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	66	146	170	175	182	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[5]	m	m	m	m	m	78,0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	96,7	66	132	126	129	151	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[5]	m	m	m	m	m	90,6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	97,7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Excluyendo la financiación internacional en el gasto público y el gasto total en instituciones educativas.
2. Incluyendo las subvenciones atribuibles a pagos a instituciones educativas recibidas de fuentes públicas.
3. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
4. Año de referencia 2011 en lugar de 2012.
5. Año de referencia 2013 en lugar de 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285480

B3

Tabla B3.2b. Tendencias de la proporción del gasto público[1] en instituciones educativas de nivel terciario e índice de variación del gasto público y del gasto privado (2000, 2005, 2008, 2010 a 2012)

Índice de variación de las fuentes públicas y privadas de financiación en instituciones educativas después de transferencias de fuentes públicas, por año

		Proporción del gasto público en instituciones educativas (%)						Índice de variación entre 2005 y 2012 en el gasto en instituciones educativas (2005 = 100, precios constantes)									
								Fuentes públicas					Fuentes privadas[2]				
		2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	m	m	m	86,4	86,6	85,9	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	49,9	45,4	44,9	46,5	45,6	44,9	92	110	129	130	131	77	112	124	129	134
	Austria	m	m	m	m	m	95,3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	m	90,8	90,0	89,9	90,1	89,9	m	110	118	120	121	m	120	130	130	135
	Canadá[3, 4]	61,0	55,1	58,7	56,6	57,4	54,9	93	116	120	121	113	73	100	113	110	113
	Chile[5]	19,5	15,9	14,6	22,1	24,2	34,6	103	118	237	279	405	81	130	158	166	145
	Corea	23,3	24,3	22,3	27,3	27,0	29,3	75	116	154	160	171	80	130	132	139	133
	Dinamarca[3]	97,6	96,7	95,5	95,0	94,5	m	87	98	106	108	m	62	135	164	183	m
	Eslovenia	m	76,5	83,8	84,7	85,2	86,1	m	114	119	121	115	m	72	70	68	60
	España	74,4	77,9	78,9	78,2	77,5	73,1	83	121	127	123	108	101	114	125	126	140
	Estados Unidos	37,4	42,0	41,3	40,0	38,7	37,8	70	110	111	111	112	84	113	121	127	133
	Estonia	m	69,9	78,8	75,4	80,4	78,2	93	135	132	159	136	m	84	100	90	88
	Finlandia	97,2	96,1	95,4	95,9	95,9	96,2	89	107	116	120	118	62	127	121	128	116
	Francia	84,4	83,6	81,7	81,9	80,8	79,8	94	110	115	115	113	88	126	130	138	145
	Grecia	99,7	96,7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	76,7	78,5	m	m	m	54,4	81	106	96	112	79	m	m	m	m	m
	Irlanda	79,2	84,0	82,6	81,2	80,5	81,8	96	133	132	126	135	133	147	160	161	137
	Islandia	91,8	90,5	92,2	91,2	90,6	90,6	71	118	105	101	107	61	96	97	101	106
	Israel	60,1	46,5	51,3	54,2	49,0	52,4	107	109	125	126	132	62	90	92	113	104
	Italia	77,5	73,2	70,7	67,6	66,5	66,0	99	108	102	101	95	79	123	134	139	134
	Japón[3]	38,5	33,7	33,3	34,4	34,5	34,3	107	108	112	117	116	87	110	109	113	113
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	94,8	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	79,4	69,0	70,1	69,9	67,1	69,7	85	116	130	121	137	49	110	125	132	132
	Noruega	96,3	100,0	96,9	96,0	95,9	96,1	83	102	105	106	108	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	52,4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	75,0	73,0	71,5	71,8	70,8	70,5	87	107	116	119	119	78	115	123	132	135
	Polonia	66,6	74,0	69,6	70,6	75,5	77,6	52	104	110	109	114	74	129	130	101	93
	Portugal	92,5	68,1	62,1	69,0	68,6	54,3	100	96	112	103	78	17	126	107	101	140
	Reino Unido	m	m	m	m	m	56,9	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	85,4	81,2	79,1	78,8	81,1	79,3	68	127	131	162	145	50	145	152	164	164
	República Eslovaca[3]	91,2	77,3	73,1	70,2	76,9	73,8	79	114	116	140	145	26	143	168	144	175
	Suecia	91,3	88,2	89,1	90,6	89,5	89,3	90	105	119	120	122	65	97	93	105	110
	Suiza	m	m	m	m	m	m	76	91	102	107	111	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	80,4	77	114	144	167	193	m	m	m	m	m
	Media OCDE	72,7	70,7	69,1	70,2	70,4	69,7	86	112	123	129	133	71	116	124	127	126
	Media OCDE para 20 países con datos disponibles para todos los años de referencia	68,8	64,9	64,1	64,9	64,9	64,5	87	113	126	130	136	71	119	126	128	130
	Media UE21	84,9	81,5	80,1	80,5	81,3	78,1	86	112	117	122	116	70	120	127	127	127
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	79	119	148	155	149	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[5]	m	m	m	m	m	42,6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	63,5	44	147	145	136	142	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[5]	m	m	m	m	m	70,7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	63,6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Excluyendo la financiación internacional en el gasto público y el gasto total en instituciones educativas.
2. Incluyendo las subvenciones atribuibles a pagos a instituciones educativas recibidas de fuentes públicas.
3. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
4. Año de referencia 2011 en lugar de 2012.
5. Año de referencia 2013 en lugar de 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285491

Tabla B3.3. Gasto público anual de instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución (2012)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del PIB, por nivel de educación y tipo de institución, sobre la base de equivalentes a tiempo completo

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Terciaria				De primaria a terciaria (incluidos los programas no distribuidos)		
		Instituciones públicas	Instituciones privadas	Total instituciones públicas y privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Total instituciones públicas y privadas	*de las cuales: Actividades de I+D*	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Total instituciones públicas y privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	x(3)	x(3)	**8.518**	x(6)	x(6)	**14.438**	*5.790*	x(10)	x(10)	**9.785**
	Australia	8.926	6.137	**7.971**	x(6)	x(6)	**7.276**	*5.848*	x(10)	x(10)	**7.837**
	Austria	12.147	7.373	**11.673**	16.128	7.815	**14.815**	*3.932*	13.297	7.553	**12.624**
	Bélgica	11.803	9.773	**10.597**	14.622	12.711	**13.511**	*4.102*	12.936	10.389	**11.430**
	Canadá[1]	9.789	m	**m**	13.028	m	**m**	*m*	10.570	m	**m**
	Chile[2]	4.459	2.726	**3.408**	6.373	2.080	**2.751**	*321*	4.713	2.501	**3.225**
	Corea	7.589	6.241	**7.342**	10.540	1.560	**3.308**	*1.368*	9.662	3.069	**7.103**
	Dinamarca	10.843	12.012	**11.006**	m	a	**m**	*m*	m	m	**m**
	Eslovenia	7.956	5.404	**7.920**	8.750	3.400	**8.224**	*1.615*	8.129	4.063	**7.995**
	España	8.611	3.747	**7.128**	10.215	1.037	**8.775**	*2.908*	9.004	3.418	**7.476**
	Estados Unidos[4]	11.676	1.069	**10.794**	12.492	4.863	**10.041**	*x(6)*	11.840	3.224	**10.603**
	Estonia	6.309	4.799	**6.244**	7.329	4.260	**4.795**	*2.798*	6.408	4.324	**5.866**
	Finlandia	9.284	9.266	**9.283**	20.194	9.713	**17.181**	*5.822*	11.050	9.458	**10.839**
	Francia	9.230	5.413	**8.478**	13.803	3.861	**11.955**	*4.309*	10.095	5.136	**9.129**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Hungría	4.065	4.363	**4.116**	5.252	2.706	**4.832**	*1.314*	4.626	4.096	**4.536**
	Irlanda	9.546	m	**m**	11.539	m	**m**	*3.458*	9.881	m	**m**
	Islandia	9.130	6.894	**8.956**	8.667	7.712	**8.497**	*x(6)*	9.723	7.192	**9.475**
	Israel	5.843	7.212	**6.122**	2.958	6.682	**6.273**	*m*	6.189	6.365	**6.250**
	Italia[3]	8.117	1.636	**7.659**	7.186	2.024	**6.707**	*3.408*	7.931	1.734	**7.465**
	Japón	x(3)	x(3)	**8.851**	x(6)	x(6)	**6.433**	*m*	x(10)	x(10)	**8.805**
	Luxemburgo	21.111	7.419	**19.178**	32.459	m	**m**	*1.202*	21.998	m	**m**
	México	2.595	7	**2.320**	8.257	a	**5.656**	*1.468*	3.233	5	**2.819**
	Noruega[4]	13.700	12.155	**13.612**	22.267	5.037	**19.564**	*7.168*	15.393	15.658	**15.413**
	Nueva Zelanda	7.205	3.554	**6.967**	7.736	2.948	**7.198**	*1.776*	7.301	3.380	**7.011**
	Países Bajos	9.107	0	**8.886**	14.063	0	**12.786**	*5.212*	10.035	0	**9.659**
	Polonia	5.809	3.610	**5.636**	7.051	890	**5.637**	*1.255*	6.069	2.305	**5.636**
	Portugal[4]	7.444	1.898	**6.605**	5.727	1.999	**4.989**	*3.098*	7.288	2.019	**6.441**
	Reino Unido	9.506	6.697	**8.427**	a	13.352	**13.352**	*3.577*	9.506	8.702	**9.127**
	República Checa	5.971	3.975	**5.839**	8.097	402	**7.016**	*2.168*	6.751	2.537	**6.395**
	República Eslovaca[4]	4.605	4.659[d]	**4.610**[d]	6.538	x(2)	**6.538**	*2.723*	5.145	4.659	**5.109**
	Suecia	10.789	9.902	**10.652**	20.039	14.229	**19.439**	*9.178*	12.496	10.442	**12.198**
	Suiza	13.540	m	**m**	25.264	m	**m**	*m*	15.859	m	**m**
	Turquía	2.454	0	**2.377**	6.980	0	**6.257**	*m*	3.072	0	**2.944**
	Media OCDE	8.683	5.284	**8.039**	11.913	4.751	**9.223**	*3.433*	9.317	4.889	**7.971**
	Media UE21	9.066	5.664	**8.550**	12.294	5.227	**10.294**	*3.572*	9.592	5.052	**8.336**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Argentina	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Brasil	3.049	m	**m**	10.455	m	**m**	*860*	3.441	m	**m**
	China	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Colombia[2]	2.446	535	**2.071**	4.201	0	**2.203**	*m*	2.898	350	**2.270**
	Federación Rusa	x(3)	x(3)	**5.167**	x(6)	x(6)	**5.284**	*x(6)*	x(10)	x(10)	**5.719**
	India	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Indonesia[2]	1.389	343	**1.096**	5.778	284	**2.089**	*m*	1.809	531	**1.397**
	Letonia	3.481	2.828	**3.470**	2.066	3.193	**3.109**	*1.110*	3.446	3.175	**3.380**
	Sudáfrica	2.431	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Media G20	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**

1. Año de referencia 2011.
2. Año de referencia 2013.
3. Excluyendo la educación postsecundaria no terciaria y los programas de terciaria de ciclo corto.
4. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

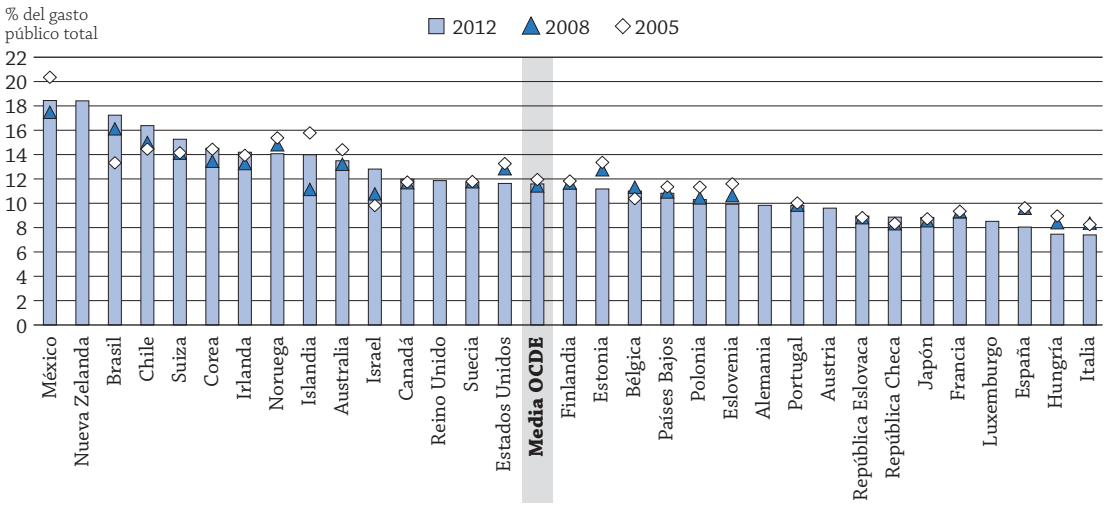
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285509

¿CUÁL ES EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN?

- Por término medio en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria representa el 11,6 % del gasto público total, pero las cifras varían desde el 8 % o menos en España, Hungría e Italia hasta más del 18 % en México y Nueva Zelanda.
- La proporción del gasto público dedicada a educación de primaria a terciaria disminuyó entre 2005 y 2012 en casi dos terceras partes de los países con datos disponibles para los dos años, y permaneció estable en la mayoría de los demás países, con dos excepciones principales: Brasil e Israel, donde aumentó en 3 o más puntos porcentuales.
- Durante el periodo más corto de 2008 a 2012, el de mayor incidencia de la crisis económica, la proporción del gasto público total dedicada a educación de primaria a terciaria se redujo en un 2 %, puesto que la partida de educación creció a un ritmo menor (o se redujo a un ritmo más rápido) que el gasto público total en 16 de los 26 países de la OCDE con datos disponibles.

Gráfico B4.1. Gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total (2005, 2008, 2012)



Los países están clasificados en orden descendente del gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total en 2012.

Fuente: OCDE. Tabla B4.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284022

Contexto

Las decisiones de los países sobre la asignación de las partidas presupuestarias a los distintos sectores, como la educación, la sanidad, la seguridad social y la defensa, dependen no solo de sus prioridades, sino también de que los mercados por sí solos puedan ofrecer esos servicios de forma adecuada, especialmente en el nivel de educación terciaria. Los mercados pueden no ofrecer aquellos servicios cuyos beneficios públicos sean mayores que los beneficios privados; de ahí la intervención de la financiación pública para mejorar el acceso a la educación terciaria.

La crisis económica, no obstante, ha aumentado la presión sobre los presupuestos públicos, limitando los recursos disponibles para educación. Las consecuencias pueden afectar, a su vez, tanto al acceso a la educación como a los resultados y la calidad de la misma. Por otro lado, puede aumentar la demanda de educación y formación por parte de quienes no tienen empleo, con el aumento consiguiente del gasto educativo. En todo caso, un mayor gasto educativo no se asocia necesariamente a unos mejores resultados ni a la calidad de la educación. Además, los niveles de gasto dependen de muchos factores (véase Indicador B7) que han de tenerse en cuenta al comparar los países.

Este indicador presenta el gasto público en educación expresándolo tanto en porcentaje del gasto público total de un país como en porcentaje del producto interior bruto (PIB), para reflejar el volumen

relativo de los presupuestos públicos. Además, el indicador incluye datos sobre las diferentes fuentes de los fondos públicos invertidos en educación (gobierno central, regional y local) y sobre las transferencias de fondos entre estos niveles de gobierno.

Otros resultados

- Entre 2005 y 2012, el gasto público en educación expresado como porcentaje del gasto público total se redujo, como media, en los países de la OCDE, mientras que expresado como porcentaje del PIB experimentó un ligero aumento.
- En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados (33 de los 38 países con datos disponibles), el gasto público en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto es más del doble que el dedicado a educación terciaria.
- En los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, solo Nueva Zelanda tiene un sistema de financiación pública totalmente centralizado.

Tendencias

Entre 2000 y 2012, el porcentaje del gasto público dedicado a educación de primaria a terciaria se redujo ligeramente en la mitad de los países con datos disponibles (13 de 25 países). El descenso resultó especialmente sustancial (de 1 punto porcentual o más) en ocho países y superó los 2 puntos porcentuales en Estonia y México. En cambio, aumentó sustancialmente (dos o más puntos porcentuales) en otros países, sobre todo Brasil, Chile, Israel y República Eslovaca (Tabla B4.2).

Ahora bien, si el gasto público en educación se expresa como porcentaje del PIB, no se observa en su evolución una tendencia clara en el periodo comprendido entre 2000 y 2012. Mientras que el gasto en educación expresado como proporción del gasto público total se redujo durante ese periodo en la mitad de los países, expresado como porcentaje del PIB se redujo solo en un tercio de los mismos (8 de 27). Es más, como media en los países de la OCDE con datos disponibles para ambos años, experimentó un aumento.

Entre 2008 y 2012, tanto el gasto público en educación como el gasto público total aumentaron en dos terceras partes de los países (18 de los 27 países con datos disponibles). Sin embargo, en 17 de 27 países, el aumento del gasto público total fue más rápido (o su disminución fue más lenta) que el aumento del gasto público en educación (Tabla B4.2).

B4

Análisis

Nivel general de recursos públicos invertidos en educación

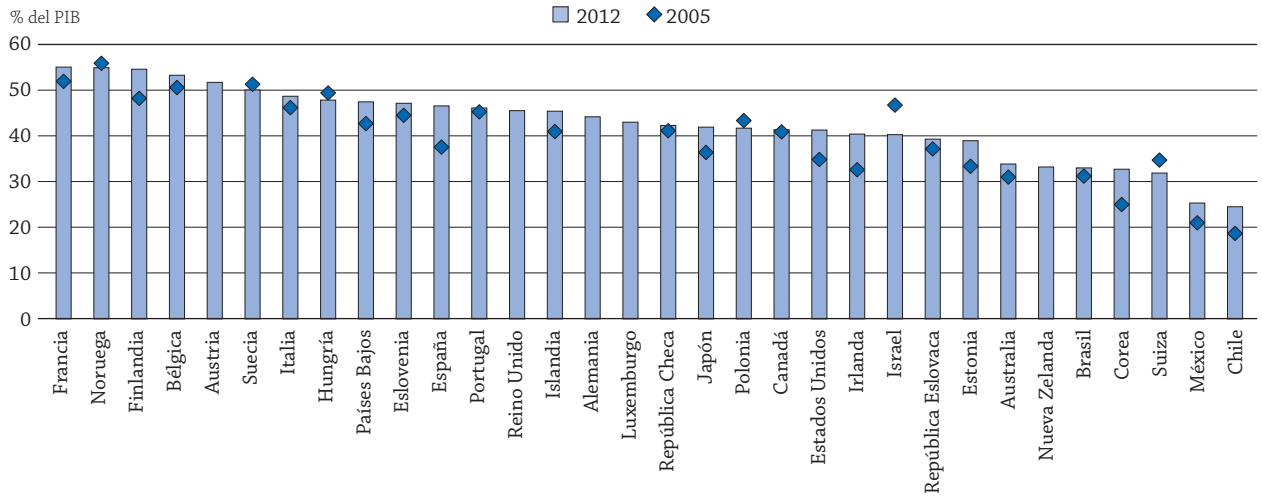
En 2012, el gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total fue en promedio del 11,6 % en los países de la OCDE, oscilando desde el 8,0 % o menos en España (8,0 %), Hungría (7,5 %) e Italia (7,4 %), hasta un 18 % o más en México (18,4 %) y Nueva Zelanda (18,4 %) (Gráfico B4.1 y Tabla B4.1).

En la mayoría de los países, y como media en los países de la OCDE, más de dos tercios de ese gasto expresado como porcentaje del gasto público total se dedican a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto se explica fundamentalmente por las tasas de matriculación casi universales en esos niveles de educación (véase Indicador C1) y por la estructura demográfica de la población.

En los países de la OCDE, como media, el gasto público en educación terciaria supone un 25,9 % del gasto público total en educación. Los porcentajes oscilan entre el 18 % o menos en Brasil (18,2 %), Corea (18,2 %), Israel (18,1 %), Luxemburgo (12,0 %) y Portugal (18,3 %), el 30 % o más en Alemania (30,5 %), Canadá (34,6 %), Estados Unidos (30,5 %), Finlandia (33,6 %), Noruega (32,5 %), Países Bajos (30,9 %) y Suecia (33,0 %), y pasa del 35 % en Austria (36,7 %) (Tabla B4.1).

Ahora bien, cuando se examina el gasto público en educación expresándolo como porcentaje del gasto público total, como hemos hecho aquí, es necesario tener en cuenta la cuantía relativa de los presupuestos públicos. De hecho, el panorama cambia cuando el gasto en educación se expresa como porcentaje del PIB, no como porcentaje del gasto público total. En 2012, el gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del PIB era del 3,5 % o inferior en Federación Rusa (3,4 %), Indonesia (3,3 %) y República Eslovaca (3,5 %). En el otro extremo del abanico, solo Noruega gastaba más del 7 % de su PIB en educación de primaria a terciaria (7,7 %), cifra muy superior a la media de la OCDE, que era del 4,8 % (Tabla B4.1).

Gráfico B4.2. Gasto público total expresado como porcentaje del PIB (2005, 2012)



Nota: Este gráfico representa el gasto público total y no solo el gasto público en educación.
Los países están clasificados en orden descendente del gasto público total expresado como porcentaje del PIB en 2012.
Fuente: OCDE. Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284034

En contra de lo que podría pensarse, los cinco países que tenían en 2012 un gasto público en educación de primaria a terciaria, expresado como porcentaje del gasto público total, más elevado –concretamente, Brasil, Chile, México, Nueva Zelanda y Suiza (Gráfico B4.1)– se sitúan en los últimos puestos en el espectro del gasto público total expresado como porcentaje del PIB (Gráfico B4.2). Noruega es la excepción, con porcentajes elevados en ambos conceptos.

Cuando se expresa el gasto público total (incluyendo la sanidad, la seguridad social y el medio ambiente), y no simplemente el gasto público en educación, como porcentaje del PIB, las cifras resultantes varían considerablemente entre los países. En 2012, casi uno de cada cinco países con datos disponibles tenía un gasto público total superior al 50 % del PIB: en Francia (55,1 %), por ejemplo, superaba el 55 % del PIB. En el otro extremo, el gasto público total representaba el 25 % o menos en Chile y México (el 24,5 % y el 25,3 % de su PIB, respectivamente) (Gráfico B4.2 y Anexo 2).

Variación del gasto público total en educación expresado como porcentaje del gasto público total entre 2000 y 2012

Se observó un aumento en el periodo de 2000 a 2005...

Durante un periodo de cinco años (2000-05), el gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total aumentó en dos terceras partes de los países (17 de los 28 países con datos disponibles para esos dos años) y en 0,2 puntos porcentuales, como media, en los países de la OCDE. En los demás países, disminuyó de forma especialmente significativa (1 punto porcentual o más) en Francia y Portugal.

Durante ese mismo periodo, el gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del PIB aumentó como media 0,2 puntos porcentuales en los países de la OCDE con datos para ambos años. En dos terceras partes de los países (18 de 28), el gasto público en educación expresado como porcentaje del PIB creció más que ese mismo gasto expresado como porcentaje del gasto público total, puesto que el PIB creció más despacio que el gasto público (Tabla B4.2).

... y una disminución a partir de 2005, coincidiendo con la crisis económica de 2008.

Entre 2005 y 2012 cambiaron considerablemente los patrones de gasto. Durante este periodo de siete años, el gasto público en educación expresado como porcentaje del gasto público total se redujo en casi dos terceras partes de los países (16 de 27 países con datos disponibles), y en promedio en 0,5 puntos porcentuales en los países de la OCDE con datos disponibles para ambos años.

El descenso fue especialmente notable en Estonia (-2,2 puntos porcentuales), Islandia (-1,8) y México (-1,9), y resultó asimismo sustancial (-1 punto porcentual o más) en Eslovenia, España, Estados Unidos, Hungría, Noruega y Polonia. En cambio, se observó un aumento en una tercera parte de los países. Los mayores incrementos (1 punto porcentual o más) se produjeron en Brasil (3,9 puntos porcentuales), Chile (1,9), Israel (3,0) y Suiza (1,1).

Si se comparan los datos de 2005 y de 2012, se observa además un patrón diferente en la proporción del PIB que se gasta en educación, porque también el PIB se vio afectado por la crisis económica. Como consecuencia, el gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del PIB aumentó o permaneció estable en dos terceras partes de los países (21 de 29 países). Como media en los países de la OCDE con datos disponibles para todos los años, el incremento fue de 0,1 puntos porcentuales. Donde fue mayor la disminución (0,9 puntos porcentuales) fue en Hungría y Noruega (Tabla B4.2 y Cuadro B2.1 del Indicador B2).

Primer efecto de la crisis económica: en la mitad de los países, el gasto público en educación varió a un ritmo menor que el gasto público total

Las variaciones observadas entre 2008 y 2012 están vinculadas probablemente a los efectos de la crisis económica global, que comenzó en 2008. La crisis sometió a mayor presión a los presupuestos públicos generales, obligando a los gobiernos a priorizar las asignaciones presupuestarias entre la educación y otros sectores públicos clave, como la sanidad y la seguridad social (Tabla B4.2 y Gráfico B4.3).

Entre 2008 y 2012, no se observa una tendencia global clara en lo que se refiere a la evolución del gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total, a diferencia de lo ocurrido en el periodo 2000-2005.

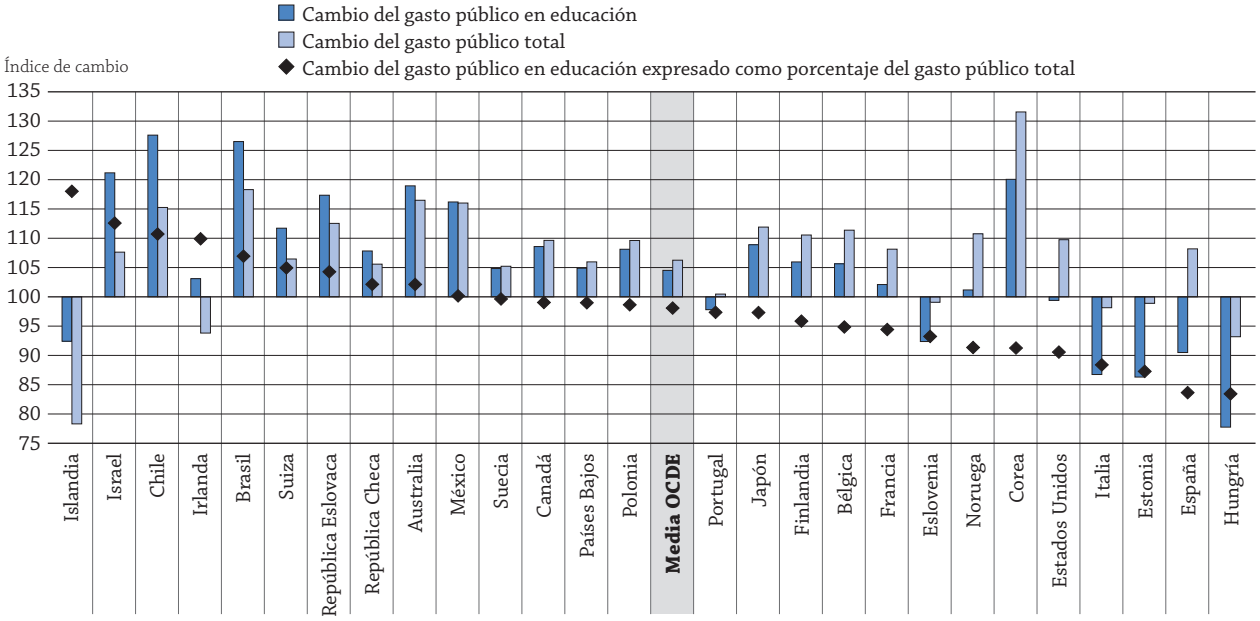
Con todo, en dos terceras partes de los países (18 de 27 países con datos disponibles) se produjo un aumento tanto del gasto público en educación como del gasto público total. En 10 de estos 18 países, el aumento del gasto público total fue mayor que el del gasto en educación (Tabla B4.2 y Gráfico B4.3). Las mayores diferencias se observaron en Corea, Francia y Noruega. En los otros ocho países, fue mayor el aumento del gasto público en educación. En estos 18 países, el aumento del gasto público total osciló entre el 5 % de Suecia y el 15 % o más en Australia, Brasil, Chile y México, y superó el 30 % en Corea.

En el tercio de países restante (9 de 27 países con datos disponibles), en cinco de ellos (Eslovenia, Estonia, Hungría, Islandia e Italia) se produjo un descenso tanto del gasto público total como del gasto público en educación. En Islandia, el gasto público total llegó a contraerse un 22 %, de manera que también disminuyó el gasto público en educación, aunque no tan acusadamente (un 8 %). En Eslovenia, Estonia, Hungría e Italia, la disminución del gasto público en educación fue mayor que la del gasto público total (Tabla B4.2 y Gráfico B4.3).

En los últimos cuatro países (España, Estados Unidos, Irlanda y Portugal), los dos gastos mostraron comportamientos divergentes entre 2008 y 2012. El gasto público en educación se redujo (junto con el porcentaje que representa del gasto público total) en España, Estados Unidos y Portugal, y aumentó (al igual que dicho porcentaje) en Irlanda.

Gráfico B4.3. Índice de cambio entre 2008 y 2012 del gasto público en educación expresado como porcentaje del gasto público total

Educación de primaria a terciaria (2008 = 100, 2012 precios constantes)



Los países están clasificados en orden descendente del cambio en el gasto público en educación de primaria a terciaria expresado como porcentaje del gasto público total.

Fuente: OCDE. Tabla B4.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284040

Fuentes de los fondos públicos invertidos en educación

Todas las fuentes públicas del gasto en educación, dejando aparte las internacionales, se pueden clasificar en tres niveles: central, regional y local. En algunos países, la financiación de la educación está centralizada, mientras que en otros está descentralizada después de las transferencias efectuadas entre los diferentes niveles de gobierno.

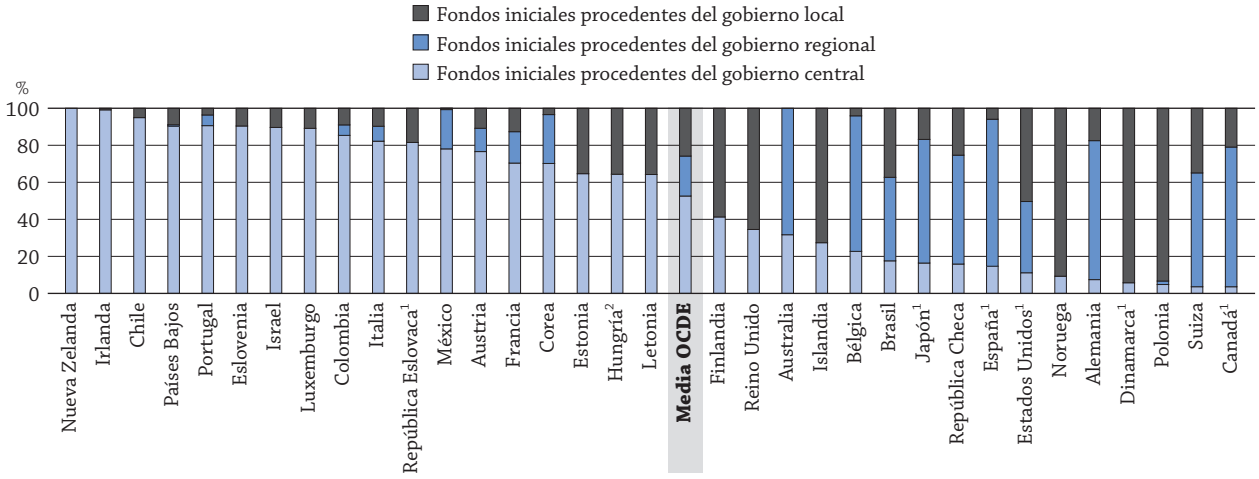
En los últimos años, muchos centros escolares han aumentado su autonomía y su grado de descentralización (véase el Indicador D6 en *Panorama de la educación 2012* [OECD, 2012]), con la consiguiente obligación de rendición de cuentas ante los estudiantes, los padres y el público en general por sus resultados. Los resultados del informe Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) indican que, cuando se combinan de forma inteligente la autonomía y la obligación de rendición de cuentas, suelen obtenerse mejores rendimientos educativos (OECD, 2013).

La financiación pública está más centralizada en el nivel terciario que en los niveles inferiores (véanse las Tablas B4.3 y B4.6 de *Panorama de la educación 2014*). En 2012, como media en los países de la OCDE, procedía del gobierno central el 52,6 % de los fondos públicos para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en su conjunto, antes de transferencias (Tabla B4.3).

En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en su conjunto, la proporción de fondos públicos iniciales del gobierno central variaba mucho de unos países a otros. Era inferior al 10 % en seis países: Alemania (7,4 %), Canadá (3,6 %), Dinamarca (5,8 %), Noruega (9,3 %), Polonia (4,8 %) y Suiza (3,6 %). En Canadá, la financiación de la educación primaria y secundaria es provincial o territorial, con la excepción de una pequeña aportación federal para algunas escuelas de Primeras Naciones o Aborígenes. En el otro extremo, los fondos públicos provienen casi exclusivamente del gobierno central en Irlanda, Nueva Zelanda y Turquía, y la cifra correspondiente supera el 90 % en Chile (94,9 %), Eslovenia (90,4 %), Países Bajos (91,0 %) y Portugal (90,6 %).

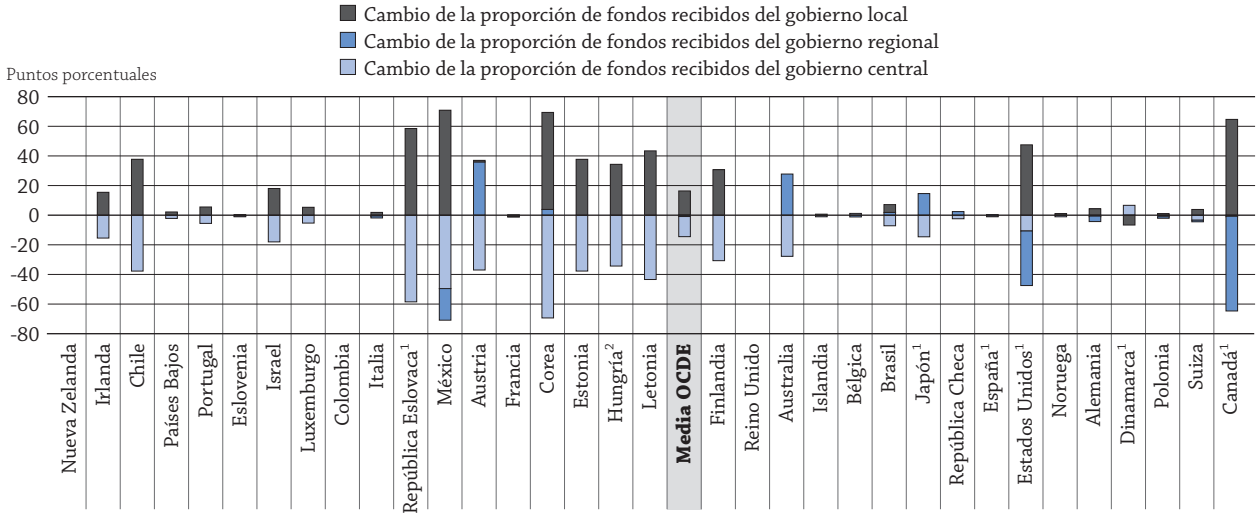
No obstante, este cuadro cambia cuando se tienen en cuenta las transferencias entre distintos niveles de gobierno. Después de estas transferencias, menos del 5 % de los fondos públicos provenía de fuentes del gobierno central en Australia (3,9 %), Canadá (2,9 %), Corea (0,8 %), Estados Unidos (0,5 %), Japón (1,8 %), Polonia (3,8 %) y Suiza (0,2 %). Solo en Nueva Zelanda había un sistema de financiación que cabe considerar enteramente centralizado aun

Gráfico B4.4. Distribución por niveles de gobierno de las fuentes iniciales de fondos públicos para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2012)



Change in the proportion of educational funds received from the different levels of governement between initial and final purchasers of educational resources (2012)

En puntos porcentuales



1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
2. Los fondos del nivel correspondiente al gobierno local incluyen los correspondientes al gobierno regional.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de fuentes iniciales de fondos procedentes del gobierno central.

Fuente: OCDE. Tabla B4.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284057

después de tener en cuenta las transferencias (Gráfico B4.4 y Tabla B4.3). Como media en los países de la OCDE, procedía de fuentes locales, después de transferencias, el 42,8 % de los fondos públicos para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en su conjunto, frente al 26,7 % antes de transferencias.

El grado de transferencia de fondos públicos desde el gobierno central a los otros dos niveles varía considerablemente de unos países a otros. La diferencia entre la cifra antes de transferencias y después de transferencias del gobierno central supera los 30 puntos porcentuales en Austria, Chile, Estonia, Finlandia y Hungría, y los 40 puntos porcentuales en Corea, Letonia, México y República Eslovaca. En Austria, Canadá y Estados Unidos, la diferencia después de las transferencias del nivel de gobierno regional al local supera los 30 puntos porcentuales (Gráfico B4.4).

B4

Definiciones

El **gasto público en educación** comprende el gasto público directo en instituciones educativas y las ayudas para gastos de alojamiento y manutención de los estudiantes y para otros gastos privados fuera de las instituciones. Incluye los gastos realizados por todas las entidades públicas, incluidos los ministerios distintos del de educación, y los gobiernos locales y regionales, así como otros organismos públicos. Los países de la OCDE presentan diferencias en la forma de utilización de los fondos públicos para educación. Estos fondos pueden entregarse directamente a las instituciones o canalizarse hasta ellas a través de programas estatales o de las propias familias. Pueden limitarse a la adquisición de servicios educativos o utilizarse además para cubrir los gastos de alojamiento y manutención de los estudiantes.

Las distintas fuentes públicas que, dejando aparte las internacionales, financian el gasto en educación pueden clasificarse en tres niveles: gobierno central (nacional), gobierno regional (región, provincia, territorio, etc.) y gobierno local (municipio, distrito, etc.). Los términos «regional» y «local» se aplican aquí a los gobiernos que tienen competencias sobre una determinada subdivisión geográfica de un país. No se aplican a los órganos administrativos cuyas competencias no están delimitadas por criterios geográficos, sino por un servicio, función o categoría de estudiantes concreto.

El **gasto público total** comprende el gasto corriente y de capital no reembolsable de la totalidad de los niveles de gobierno: central, regional y local. Incluye el gasto público directo en instituciones educativas, así como las ayudas públicas a las familias (por ejemplo, becas y préstamos a estudiantes para gastos de matrícula y gastos de alojamiento y manutención) y a otras entidades privadas para fines educativos (por ejemplo, ayudas a empresas u organizaciones sindicales que imparten programas de aprendizaje).

Metodología

Los datos se refieren al ejercicio 2012 y se basan en la recopilación de datos UOE sobre estadísticas educativas gestionada por la OCDE en 2014 (para más detalles véase Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Las cifras de gasto público total se han tomado de la Base de Datos de Cuentas Nacionales de la OCDE (OECD National Accounts Database) (véase Anexo 2) y utilizan el Sistema de cuentas nacionales de 1993.

El gasto en educación se puede expresar como porcentaje del gasto público total y como porcentaje del PIB de cada país.

Aunque en el gasto público total se incluyen los gastos de servicio de la deuda (como los pagos de intereses), estos gastos se han excluido del gasto público en educación. La razón es que algunos países no pueden separar los pagos de intereses relacionados con la educación de los relacionados con los demás servicios. Esto supone que el gasto público en educación expresado como porcentaje del gasto público total puede subestimarse en los países en que los pagos de intereses constituyen un porcentaje elevado del gasto público total en el conjunto de servicios.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos de Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del Derecho internacional.

Referencias

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid).

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful* (Volumen IV): *ReFuentes, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en (Versión en español: *Panorama de la educación 2012. Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid).

Tablas del Indicador B4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285519

Tabla B4.1	Gasto público en educación (2012)
Tabla B4.2	Tendencias del gasto público en educación de primaria a terciaria (2000, 2005, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012)
Tabla B4.3	Fuentes de fondos públicos para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2012)

Fecha de cierre pra los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

B4

Tabla B4.1. Gasto público en educación (2012)

Gasto público directo en instituciones educativas más ayudas públicas a las familias[1] y otras entidades privadas, expresado como porcentaje del PIB y como porcentaje del gasto público total, por nivel de educación

		Gasto público[1] en educación expresado como porcentaje del gasto público total			Gasto público[1] en educación expresado como porcentaje del PIB		
		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Toda la educación terciaria	Educación de primaria a terciaria (incluidos programas no distribuidos)	Toda primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Toda la educación terciaria	Educación de primaria a terciaria (incluidos programas no distribuidos)
		(6)	(9)	(10)	(16)	(19)	(20)
OCDE	Alemania	6,7	3,0	**9,8**	2,9	1,3	**4,3**
	Australia	10,1	3,4	**13,5**	3,4	1,1	**4,6**
	Austria	6,1	3,5	**9,6**	3,1	1,8	**5,0**
	Bélgica	8,1	2,7	**11,0**	4,3	1,4	**5,9**
	Canadá[2, 3]	7,8	4,1	**12,0**	3,2	1,7	**5,0**
	Chile[4]	11,6	4,8	**16,4**	2,8	1,2	**4,0**
	Corea	9,6	2,6	**14,5**	3,2	0,9	**4,8**
	Dinamarca	8,6	m	**m**	5,0	m	**m**
	Eslovenia	7,4	2,5	**9,9**	3,5	1,2	**4,7**
	España	5,9	2,1	**8,0**	2,8	1,0	**3,7**
	Estados Unidos[3]	8,1	3,5[d]	**11,6**	3,3	1,5[d]	**4,8**
	Estonia	8,4	2,7	**11,2**	3,3	1,0	**4,4**
	Finlandia	7,4	3,8	**11,2**	4,1	2,1	**6,1**
	Francia	6,6	2,2	**8,8**	3,6	1,2	**4,8**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hungría	5,3	1,7	**7,5**	2,6	0,8	**3,6**
	Irlanda	11,1	3,1	**14,2**	4,5	1,3	**5,7**
	Islandia	10,0	3,2	**14,0**	4,5	1,4	**6,4**
	Israel	9,8	2,3	**12,8**	4,0	0,9	**5,2**
	Italia	5,8	1,6	**7,4**	2,8	0,8	**3,6**
	Japón[3]	6,5	1,8[d]	**8,8**	2,7	0,8[d]	**3,7**
	Luxemburgo	7,5	1,0	**8,5**	3,2	0,4	**3,7**
	México	13,5	4,0	**18,4**	3,4	1,0	**4,7**
	Noruega[3]	9,0[d]	4,6	**14,1**	4,9[d]	2,5	**7,7**
	Nueva Zelanda	13,2	5,2	**18,4**	4,4	1,7	**6,1**
	Países Bajos	7,5	3,3	**10,8**	3,5	1,6	**5,1**
	Polonia	7,6	2,7	**10,3**	3,2	1,1	**4,3**
	Portugal[3]	7,8	1,8[d]	**9,8**	3,6	0,8[d]	**4,5**
	Reino Unido	8,8	3,0	**11,9**	4,0	1,4	**5,4**
	República Checa	6,1	2,4	**8,9**	2,6	1,0	**3,7**
	República Eslovaca[3]	6,3[d]	2,4	**9,0**	2,5[d]	0,9	**3,5**
	Suecia	7,9	3,9	**11,7**	3,9	1,9	**5,9**
	Suiza	10,8	4,2	**15,3**	3,5	1,3	**4,9**
	Turquía	m	m	**m**	2,6	1,4	**3,9**
	Media OCDE	8,3	3,0	**11,6**	3,5	1,3	**4,8**
	Media UE21	7,3	2,6	**10,0**	3,4	1,2	**4,6**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	**m**
	Argentina	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brasil	14,1	3,1	**17,2**	4,7	1,0	**5,7**
	China	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombia[4]	m	m	**m**	3,6	0,9	**4,9**
	Federación Rusa	m	m	**m**	2,2	0,9	**3,4**
	India	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonesia[4]	m	m	**m**	2,3	0,6	**3,3**
	Letonia	m	m	**m**	2,9	1,0	**3,8**
	Sudáfrica	m	m	**m**	4,8	0,8	**6,1**
	Media G20	m	m	**m**	m	m	**m**

Nota: Los valores correspondientes a cada nivel de educación pueden consultarse en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. El gasto público que se presenta en esta tabla incluye las subvenciones públicas a las familias para gastos de manutención y alojamiento (ayudas y becas a estudiantes y familias y préstamos a estudiantes), que no se gastan en instituciones educativas. Por lo tanto, las cifras aquí presentadas superan las del gasto público en instituciones recogidas en la Tabla B2.3.

2. Año de referencia 2011 en lugar de 2012.

3. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.

4. Año de referencia 2013 en lugar de 2012.

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285522

Tabla B4.2. Tendencias del gasto público en educación de primaria a terciaria (2000, 2005, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012)

Gasto público directo en instituciones educativas más ayudas públicas a las familias[1] y otras entidades privadas, expresado como porcentaje del gasto público total y como porcentaje del PIB, para los niveles de primaria a terciaria en conjunto, por año

		Gasto público[1] en educación expresado como porcentaje del gasto público total						Gasto público[1] en educación expresado como porcentaje del PIB						Índice de cambio entre 2008 y 2012 en: (2008=100, 2012 precios constantes)		
		2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012	Gasto público en educación	Gasto público total	Total del gasto público en educación expresado como porcentaje del gasto público total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	m	m	m	9,6	9,9	9,8	m	m	m	4,5	4,4	4,3	m	m	m
	Australia	14,0	14,4	13,2	14,9	14,2	13,5	4,5	4,5	4,3	5,0	4,8	4,6	119	116	102
	Austria	m	m	m	m	m	9,6	m	m	m	m	m	5,0	m	110	m
	Bélgica	m	10,4	11,3	11,0	10,8	11,0	m	5,3	5,5	5,6	5,6	5,9	106	111	95
	Canadá[2, 3]	11,8	11,7	11,7	11,7	11,9	12,0	4,8	4,8	4,8	5,4	5,3	5,0	109	110	99
	Chile[4]	13,8	14,5	15,0	15,4	m	16,4	3,5	2,7	3,7	3,5	3,9	4,0	128	115	111
	Corea	15,4	14,4	13,5	14,0	14,0	14,5	3,3	3,6	3,8	3,9	3,9	4,8	120	132	91
	Dinamarca	13,7	14,0	13,3	13,2	12,5	m	7,2	7,2	6,7	7,5	7,1	m	m	112	m
	Eslovenia	m	11,6	10,6	10,1	9,9	9,9	m	5,2	4,6	5,0	4,9	4,7	92	99	93
	España	10,0	9,6	9,6	9,2	9,0	8,0	3,8	3,6	3,9	4,1	4,0	3,7	90	108	84
	Estados Unidos	12,8	13,3	12,8	12,1	13,0	11,6	4,2	4,6	4,9	5,0	4,8	4,8	99	110	91
	Estonia	13,5	13,4	12,8	12,8	12,5	11,2	4,9	4,5	5,0	5,1	4,7	4,4	86	99	87
	Finlandia	11,8	11,8	11,7	11,6	11,5	11,2	5,5	5,7	5,5	6,2	6,1	6,1	106	111	96
	Francia	10,3	9,3	9,3	9,2	9,0	8,8	5,2	4,9	4,8	5,0	4,9	4,8	102	108	94
	Grecia	7,0	9,2	m	m	m	m	3,1	4,0	m	m	m	m	m	84	m
	Hungría	8,7	9,0	8,4	7,9	7,6	7,5	4,1	4,4	4,1	3,9	3,8	3,6	78	93	83
	Irlanda	13,4	13,9	13,3	9,6	12,9	14,2	4,1	4,5	5,5	6,0	5,8	5,7	103	94	110
	Islandia	14,0	15,8	11,1	12,5	13,2	14,0	5,7	6,5	6,1	6,1	6,0	6,4	92	78	118
	Israel	10,7	9,8	10,8	11,1	12,1	12,8	5,2	4,6	4,7	4,7	4,8	5,2	121	108	113
	Italia	8,6	8,2	8,4	8,0	7,7	7,4	3,8	3,8	3,9	3,9	3,7	3,6	87	98	88
	Japón[3]	8,6	8,7	8,6	8,5	8,4	8,8	3,3	3,2	3,3	3,5	3,5	3,7	109	112	97
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	8,5	m	m	m	m	m	3,7	m	m	m
	México	20,6	20,4	17,5	17,7	17,3	18,4	3,8	4,3	4,1	4,5	4,4	4,7	116	116	100
	Noruega	13,8	15,4	14,8	14,0	13,6	14,1	7,8	8,6	8,1	8,1	7,6	7,7	101	111	91
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	18,4	m	m	m	m	m	6,1	m	m	m
	Países Bajos	10,4	11,4	10,9	10,7	10,9	10,8	4,3	4,8	4,8	5,2	5,1	5,1	105	106	99
	Polonia	11,2	11,3	10,4	10,2	10,1	10,3	4,4	4,9	4,5	4,6	4,3	4,3	108	110	99
	Portugal	11,4	10,0	9,9	10,0	9,7	9,8	4,7	4,5	4,2	4,9	4,7	4,5	98	100	97
	Reino Unido	m	m	m	m	m	11,9	m	m	m	m	m	5,4	m	m	m
	República Checa	8,0	8,3	8,3	8,3	8,9	8,9	3,2	3,4	3,3	3,5	3,7	3,7	108	106	102
	República Eslovaca[3]	6,4	8,8	8,8	9,2	9,2	9,0	3,3	3,3	3,0	3,6	3,5	3,5	117	113	104
	Suecia	12,2	11,8	11,8	12,0	11,9	11,7	6,4	6,0	5,8	5,9	5,8	5,9	105	105	100
	Suiza	13,6	14,1	14,1	15,0	14,9	15,3	4,5	4,9	4,4	4,7	4,7	4,9	112	106	105
	Turquía	m	m	8,1	8,6	9,0	m	2,5	2,8	2,9	3,5	3,3	3,9	m	m	m
	Media OCDE	11,8	12,0	11,4	11,3	11,3	11,6	4,5	4,7	4,6	4,9	4,8	4,8	105	106	98
	Media UE21	10,4	10,7	10,6	10,2	10,2	10,0	4,5	4,7	4,7	5,0	4,8	4,6	99	104	95
	Media OCDE (países con datos disponibles para todos los años)	11,8	12,0	11,4	11,3	11,5	11,5	4,6	4,7	4,6	4,9	4,8	4,8	~	~	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	9,5	13,3	16,1	16,8	17,6	17,2	3,2	4,2	5,0	5,4	5,5	5,7	126	118	107
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4,9	m	m	m
	Federación Rusa	7,7	7,8	m	m	m	m	2,1	2,7	3,0	3,0	2,8	3,4	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,3	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,8	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. El gasto público que se presenta en esta tabla incluye las subvenciones públicas a las familias para gastos de manutención y alojamiento (ayudas y becas a estudiantes y familias y préstamos a estudiantes), que no se gastan en instituciones educativas. Por lo tanto, las cifras aquí presentadas superan las del gasto público en instituciones recogidas en la Tabla B2.3.

2. Año de referencia 2011 en lugar de 2012.

3. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.

4. Año de referencia 2013 en lugar de 2012. Los datos se refieren al periodo 2009-2012 en lugar de al periodo 2008-2011.

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285538

B4

Tabla B4.3 Fuentes de fondos públicos para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2012)

Antes y después de transferencias

		Fondos iniciales (antes de transferencias entre distintos niveles de gobierno)				Fondos finales (después de transferencias entre distintos niveles de gobierno)			
		Central	Regional	Local	Total	Central	Regional	Local	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	7,4	75,1	17,5	100,0	6,8	71,4	21,8	100,0
	Australia	31,7	68,3	m	100,0	3,9	96,1	m	100,0
	Austria	76,6	12,6	10,8	100,0	39,6	48,6	11,8	100,0
	Bélgica	22,7	73,2	4,1	100,0	23,9	72,0	4,1	100,0
	Canadá[1, 2]	3,6	75,4	21,0	100,0	2,9	11,5	85,6	100,0
	Chile[3]	94,9	a	5,1	100,0	57,2	a	42,8	100,0
	Corea	70,2	26,4	3,4	100,0	0,8	30,3	68,9	100,0
	Dinamarca	5,8	0,0	94,2	100,0	12,4	0,0	87,6	100,0
	Eslovenia	90,4	a	9,6	100,0	90,0	a	10,0	100,0
	España	14,7	79,4	5,9	100,0	14,3	79,8	5,9	100,0
	Estados Unidos[2]	11,2	38,5	50,4	100,0	0,5	1,7	97,9	100,0
	Estonia	64,7	a	35,3	100,0	26,9	a	73,1	100,0
	Finlandia	41,3	a	58,7	100,0	10,6	a	89,4	100,0
	Francia	70,4	16,9	12,7	100,0	70,2	16,9	12,9	100,0
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	64,4	x(3)	35,6[d]	100,0	30,0	x(7)	70,0[d]	100,0
	Irlanda	99,1	a	0,9	100,0	83,7	a	16,3	100,0
	Islandia	27,4	a	72,6	100,0	26,7	a	73,3	100,0
	Israel	89,6	a	10,4	100,0	71,6	a	28,4	100,0
	Italia	82,2	8,1	9,7	100,0	81,7	6,7	11,6	100,0
	Japón[2]	16,4	66,8	16,8	100,0	1,8	81,4	16,8	100,0
	Luxemburgo	89,1	a	10,9	100,0	83,8	a	16,2	100,0
	México	78,1	21,9	0,0	100,0	28,5	0,6	70,9	100,0
	Noruega[2]	9,3	0,0	90,7	100,0	8,2	0,0	91,8	100,0
	Nueva Zelanda	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0
	Países Bajos	91,0	0,0	8,9	100,0	88,9	0,0	11,1	100,0
	Polonia	4,8	1,9	93,3	100,0	3,8	1,9	94,3	100,0
	Portugal[2]	90,6	5,8	3,6	100,0	85,1	5,8	9,2	100,0
	Reino Unido	34,5	a	65,5	100,0	34,5	a	65,5	100,0
	República Checa	15,9	58,8	25,3	100,0	13,4	61,2	25,3	100,0
	República Eslovaca[2]	81,5	a	18,5	100,0	23,0	a	77,0	100,0
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suiza	3,6	61,5	34,9	100,0	0,2	61,0	38,8	100,0
	Turquía	100,0	a	m	100,0	94,3	5,7	m	100,0
	Media OCDE	52,6	21,6	26,7	100,0	38,1	21,7	42,8	100,0
	Media UE21	55,1	19,5	27,4	100,0	43,3	24,3	37,5	100,0
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	17,6	45,1	37,3	100,0	10,4	47,0	42,6	100,0
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[3]	85,3	5,7	9,0	100,0	85,3	5,7	9,0	100,0
	Federación Rusa	m	m	m	m	7,0	71,7	21,3	100,0
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	64,2	a	35,8	100,0	20,8	a	79,2	100,0
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2011.
2. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
3. Año de referencia 2013.

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

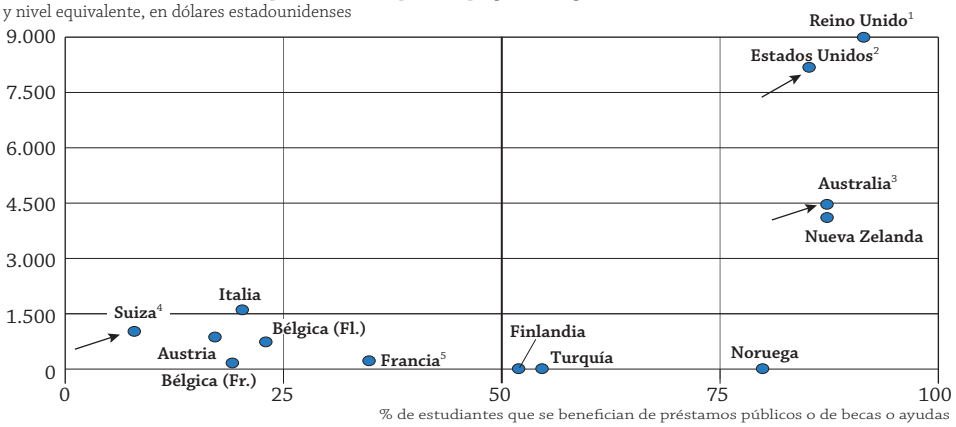
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285547

¿CUÁNTO PAGAN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TERCIARIA Y QUÉ AYUDAS PÚBLICAS RECIBEN?

- Entre los países de la OCDE hay diferencias significativas en el nivel de las tasas de matrícula que cobran sus instituciones de educación terciaria. En ocho países de la OCDE, las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula a los estudiantes a tiempo completo matriculados en programas de grado o equivalentes. En cambio, en más de la mitad del resto de países con datos disponibles se cobran a los estudiantes nacionales tasas de matrícula que superan anualmente los 2.000 dólares estadounidenses.
- En todos los países de la OCDE, el mercado laboral brinda mejores oportunidades a las personas con un máster, doctorado o titulación equivalente que a los que solo tienen un título de grado. Sin embargo, en un tercio de los países de la OCDE, las tasas de matrícula que cobran las instituciones públicas para cursar programas de máster, doctorado o equivalentes no son mucho más elevadas que las que se aplican en los programas de grado. La diferencia entre unas y otras supera los 1.400 dólares estadounidenses solo en Australia, Colombia, Corea y Estados Unidos.
- Es cada vez mayor el número de países de la OCDE que cobra tasas de matrícula más elevadas a los estudiantes internacionales que a los nacionales, y muchos hacen depender la cuantía de las tasas del ámbito de estudios, debido en gran parte a la relevancia de las distintas cualificaciones en el mercado laboral.

Gráfico B5.1. Tasas de matrícula medias cobradas por instituciones públicas con relación a la proporción de estudiantes que se benefician de préstamos públicos y/o de becas o ayudas en programas de grado o nivel equivalente (2013-2014)

Para estudiantes nacionales a tiempo completo en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del PIB, año académico 2013-2014.



Nota: Las flechas muestran cómo han cambiado desde 1995 las tasas de matrícula medias y la proporción de estudiantes que se benefician de ayuda pública tras las reformas.
1. Las tasas de matrícula se refieren solo a Inglaterra.
2. Años de referencia 2011-2012.
3. Solo incluye los principales programas de becas del Gobierno australiano. Excluye todas las becas proporcionadas por instituciones educativas y el sector privado.
4. Los datos de Suiza se refieren al ejercicio fiscal de 2013 y al año académico 2012-2013.
5. Las tasas de matrícula oscilan entre 215 y 715 dólares estadounidenses para programas universitarios dependientes del Ministerio de Educación Superior.
Fuente: OCDE. Tablas B5.1a y B5.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284064

Contexto

Muchos países se marcan para la educación terciaria objetivos similares, como reforzar la economía del conocimiento, aumentar las posibilidades de acceso de los estudiantes, fomentar tasas elevadas de finalización de estudios y asegurar la estabilidad económica de sus sistemas de educación terciaria. Sin embargo, entre los países de la OCDE hay grandes diferencias en la forma de compartir el coste de la educación terciaria entre los gobiernos, los estudiantes y sus familias y otras entidades privadas, así como en la ayuda económica que ofrecen a los estudiantes.

Las decisiones políticas sobre la cuantía de las tasas de matrícula afectan tanto al coste de la educación terciaria para los estudiantes como a los recursos disponibles para las instituciones de este nivel de

educación. Las tasas de matrícula pueden tener un peso notable en la financiación de las instituciones de educación terciaria (véase Indicador B3) y afectan asimismo a la decisión de matricularse en programas de ese nivel en el propio país o en el extranjero (véase Indicador C4).

La ayuda pública a los estudiantes y sus familias permite a los gobiernos estimular la participación en la educación –particularmente en las familias con bajo nivel de ingresos–, cubriendo parte de los costes correspondientes, así como otros gastos relacionados. De este modo, abordan los gobiernos cuestiones como el acceso a los estudios y la igualdad de oportunidades. Por consiguiente, el éxito de esta ayuda debe juzgarse, al menos en parte, examinando los indicadores de participación, permanencia y finalización de los estudios de educación terciaria.

Además, la ayuda pública a los estudiantes financia indirectamente a las instituciones de educación terciaria. Al canalizar la financiación de las instituciones a través de los estudiantes se puede favorecer, por otra parte, la competencia entre las instituciones y responder mejor a las necesidades de los estudiantes. Puesto que las ayudas para costes de subsistencia de los estudiantes pueden servir como sucedáneo de los ingresos laborales, pueden contribuir a elevar el nivel educativo alcanzado permitiendo a los estudiantes trabajar menos. La ayuda pública adopta diversas formas: subvenciones basadas en los ingresos, asignaciones familiares para los estudiantes, deducciones fiscales para estudiantes o sus padres, u otras transferencias a las familias. Los gobiernos tratan de encontrar el equilibrio adecuado entre estos diferentes tipos de ayuda, especialmente en periodos de crisis económica. Partiendo de un volumen de ayuda determinado, las desgravaciones fiscales o las asignaciones familiares pueden ser un estímulo menos eficaz para los estudiantes con bajo nivel de ingresos que las subvenciones basadas en los ingresos, al no estar destinadas específicamente a los estudiantes con bajos ingresos. No obstante, pueden contribuir a atenuar los desequilibrios económicos existentes entre las familias que tienen hijos estudiando y las que no se encuentran en esta situación.

Otros resultados

- Los países con tasas de matrícula elevadas suelen ser también aquellos en los que hay una mayor contribución de las entidades privadas, como las empresas, a la financiación de las instituciones de educación terciaria.
- La elevada proporción de estudiantes matriculados en educación terciaria en algunos países que no cobran tasas de matrícula puede deberse, probablemente, a la existencia de sistemas muy desarrollados de ayuda económica a los estudiantes y no a la ausencia de tasas de matrícula.
- Los datos de la OCDE no permiten detectar una relación clara entre los niveles de las tasas de matrícula de los distintos países y la participación en educación terciaria. En todo caso, en los países con tasas de matrícula elevadas, los sistemas de ayuda económica a los estudiantes en forma de préstamos reembolsables en función de los ingresos y de subvenciones basadas en los ingresos pueden fomentar el acceso a los estudios y la igualdad de oportunidades, ayudando asimismo a que se compartan los costes de la educación terciaria entre el Estado y los estudiantes.

Tendencias

Como se informó en *Panorama de la educación 2012*, entre 1995 y 2010, 14 de los 25 países con datos comparables llevaron a cabo reformas sobre las tasas de matrícula. En todos ellos, salvo en Islandia y República Eslovaca, las reformas se complementaron con cambios en el nivel de la ayuda pública a disposición de los estudiantes.

A partir de 2010 se realizaron reformas en las tasas de matrícula en diez países. Las reformas afectaron a todos los niveles de educación terciaria en Australia, Bélgica (Comunidad francófona), Corea, Estonia, Hungría, Italia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Turquía; en Suecia, se centraron en los niveles de grado y máster o equivalentes. En todos estos países, a excepción de Bélgica (Comunidad francófona), Nueva Zelanda y Turquía, se modificaron también los sistemas de ayuda económica para los estudiantes. Por lo general, estas reformas comparten dos objetivos distintos: por una parte, garantizar la estabilidad de la financiación de las instituciones terciarias y, por otra, garantizar el acceso a ese nivel de educación de todos los estudiantes. Por ejemplo, en Reino Unido, en 2012, se duplicaron las tasas de matrícula –y casi se triplicaron en algunas universidades– en aplicación de un plan del gobierno para estabilizar las economías universitarias. Paralelamente, se modificaron las condiciones de devolución de los préstamos para estudiantes a fin de adaptarse a esa reforma (véase Cuadro B5.2).

B5

Análisis

Tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones de educación terciaria a estudiantes nacionales de grado

El nivel de las tasas de matrícula que cobran las instituciones de educación terciaria –junto con el nivel y tipo de la ayuda económica que se ofrece a los estudiantes– es una de las cuestiones más debatidas de la política educativa. Las distintas formas de combinar las tasas de matrícula y la ayuda económica a los estudiantes pueden influir sensiblemente en el acceso de estos a los estudios y en la igualdad de oportunidades en la educación terciaria. Es un reto conseguir el equilibrio adecuado entre la oferta de apoyo suficiente a las instituciones mediante las tasas de matrícula y el mantenimiento de las posibilidades de acceso a los estudiantes y de la igualdad de oportunidades.

Varios factores influyen en el nivel de las tasas de matrícula, como el salario de los profesores, la competencia para la contratación de los profesores mejores en un mercado académico global, el desarrollo de servicios no docentes (servicios de empleabilidad o relaciones con las empresas), el aumento del aprendizaje digital y las inversiones de apoyo a la internacionalización.

Por un lado, unas tasas de matrícula elevadas aumentan los recursos de que disponen las instituciones educativas, estimulan sus esfuerzos para mantener programas académicos de calidad y preparar otros nuevos, y les ayudan a adaptarse a los aumentos de las matriculaciones. Sin embargo, también pueden limitar el acceso de los estudiantes a la educación terciaria, especialmente de los que proceden de familias con bajos ingresos, en ausencia de un sistema sólido de ayuda pública que les ayude a pagar o devolver el coste de sus estudios. Además, pueden dificultar la elección de algunos ámbitos de estudio que requieran periodos más extensos, sobre todo si no se advierten en ellos oportunidades laborales suficientes.

Por otro lado, unas tasas de matrícula más bajas pueden facilitar el acceso y la igualdad de oportunidades en la educación terciaria, especialmente en los sectores de población con bajo nivel de ingresos. Sin embargo, también pueden limitar la capacidad de las instituciones terciarias para mantener una adecuada calidad educativa, especialmente a la vista de la expansión masiva de este nivel de educación en todos los países de la OCDE en los últimos años. Además, las presiones presupuestarias derivadas de la crisis económica mundial pueden dificultar aún más el mantenimiento futuro de este modelo de tasas de matrícula bajas.

Diferenciar tasas de matrícula (en función del nivel de educación, del ámbito de estudios, de las posibilidades económicas de los estudiantes o de la forma de impartición de la enseñanza) es un método de los países para tener en cuenta las cuestiones de igualdad en el acceso a la educación terciaria, y los costes para ofrecer oportunidades de educación y empleo.

Hay grandes diferencias entre los países en las tasas medias de matrícula cobradas a los estudiantes nacionales en programas de grado o equivalentes. En los cuatro países nórdicos con datos disponibles (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia), y en Eslovenia, Estonia, República Eslovaca y Turquía, las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula a los estudiantes a tiempo completo. No obstante, en Estonia se cobra a los estudiantes a tiempo parcial; en la República Eslovaca, a los que se matriculan en dos o más programas; y en Turquía, a los que se matriculan en programas nocturnos y a quienes no alcanzan la graduación en el periodo de duración teórica de un programa.

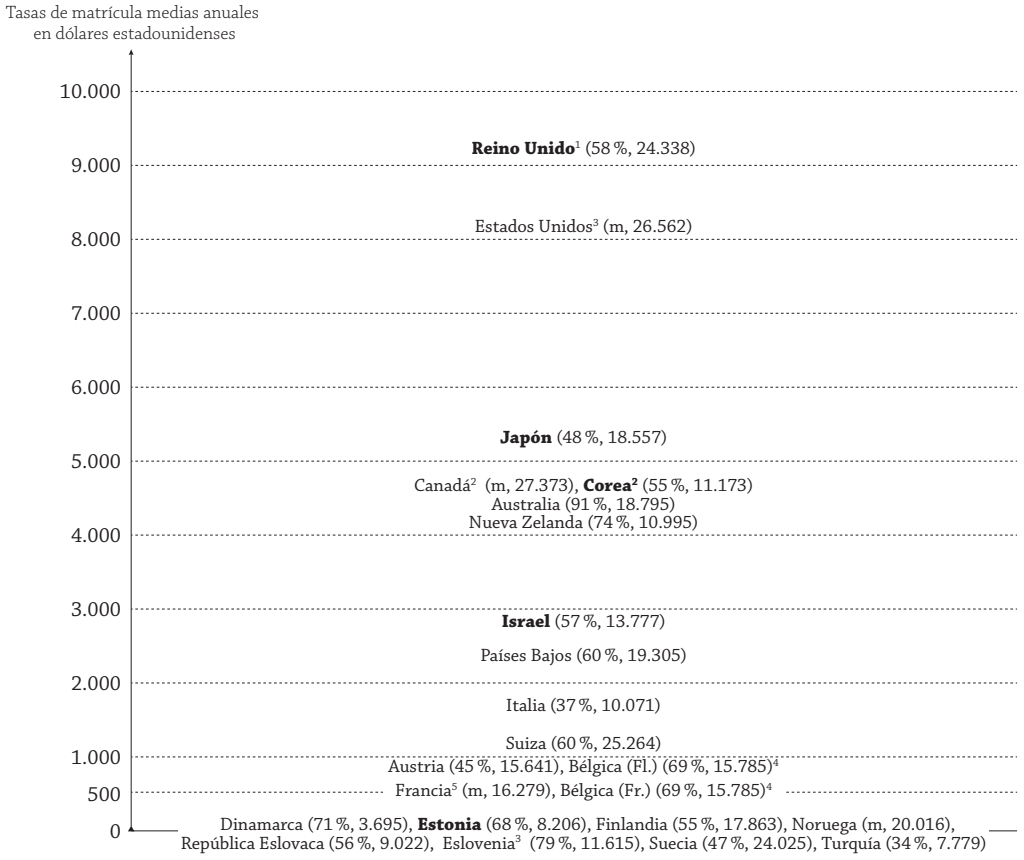
Por el contrario, se cobran tasas de matrícula superiores a 2.000 dólares estadounidenses en más de la mitad de los países con datos disponibles, superiores a 4.000 dólares estadounidenses en Australia, Canadá, Corea y Nueva Zelanda, superiores a 5.000 dólares estadounidenses en Japón y superiores a 8.000 dólares estadounidenses en Estados Unidos y Reino Unido (en este último caso, solo en las instituciones privadas inglesas dependientes del gobierno). En Austria, Bélgica (Comunidades flamenca y francófona), Colombia, Italia y Suiza las tasas son más bajas (menos de 2.000 dólares estadounidenses) para programas de grado en instituciones públicas. De los países de la UE21 con datos disponibles, solo Italia, Países Bajos y Reino Unido (en lo que respecta a las instituciones privadas dependientes del gobierno) tienen tasas de matrícula anuales superiores a 1.500 dólares estadounidenses para los estudiantes nacionales a tiempo completo (Tabla B5.1a y Gráfico B5.2).

Diferenciación de las tasas de matrícula en los distintos programas de educación terciaria y entre ámbitos de estudio

En todos los países de la OCDE con datos disponibles, las personas con un máster, doctorado o titulación equivalente tienen ventajas de ingresos y mejores oportunidades laborales que las que solo tienen un título de grado (véanse Indicadores A5 y A6). Sin embargo, las tasas de matrícula que cobran las instituciones públicas a los estudiantes nacionales en programas de máster y doctorado o equivalentes no son en general mucho más elevadas que las que

Gráfico B5.2. Tasas de matrícula medias anuales cobradas por instituciones públicas en programas de grado o nivel equivalente (2013-2014)

Tasas de matrícula cobradas a estudiantes nacionales a tiempo completo en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del PIB, año académico 2013-2014.



Nota: Este gráfico muestra las tasas de matrícula anuales cobradas en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA. Los países en negrita indican que las tasas de matrícula se refieren a instituciones públicas, pero más de dos tercios de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas. Junto a los nombres de los países se indican el gasto por estudiante (en dólares estadounidenses, para todos los servicios, incluida I+D) en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente y la tasa neta de matriculaciones en programas de grado o nivel equivalente (y se refieren al año de referencia 2012-2013).
Este gráfico no tiene en cuenta las becas, ayudas o préstamos que cubran total o parcialmente las tasas de matrícula de los estudiantes.
1. En este nivel de educación no existen instituciones públicas y casi todos los estudiantes están matriculados en instituciones privadas dependientes del gobierno. Las tasas de matrícula se refieren solo a Inglaterra.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula.
3. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.
4. El gasto por estudiante y las tasas de matrícula se refieren a programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente para toda Bélgica.
5. Las tasas de matrícula oscilan entre 215 y 715 dólares estadounidenses para programas universitarios dependientes del Ministerio de Educación Superior.
Fuente: OCDE. Tablas B1.1a, B5.1 e Indicador C3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284079

cobran en programas de grado. En una tercera parte de los países de la OCDE, las tasas de matrícula son muy similares para los estudiantes a tiempo completo, con independencia del nivel del programa. No se cobran tasas de matrícula en Dinamarca, Estonia, Finlandia, Noruega, República Eslovaca, Suecia (estudiantes nacionales) y Turquía; se cobran tasas similares en los distintos niveles de educación terciaria en Austria (aproximadamente 860 dólares estadounidenses), Canadá (entre 4.760 y 4.960 dólares estadounidenses en los programas de grado y máster), Japón (en torno a 5.150 dólares estadounidenses), Países Bajos (2.300 dólares estadounidenses en los programas de grado y máster) y Reino Unido (unos 9.000 dólares estadounidenses en instituciones privadas dependientes del gobierno).

En cambio, en algunos países hay diferencias sustanciales en las tasas de matrícula que se cobran a los estudiantes nacionales en los programas de grado y en los programas de máster. Las que se cobran en los programas de máster

son un 30 % más elevadas en Corea y Estados Unidos, un 60 % más elevadas en Australia y más de cuatro veces más elevadas en Bélgica (Comunidad francófona) y Colombia (en estos dos últimos países, las que se cobran en programas de grado no llegan a 600 dólares estadounidenses). Expresadas en dólares estadounidenses, las diferencias varían entre 1.500 y 2.900 dólares estadounidenses en Australia, Corea y Estados Unidos (Tabla B5.1a y Tabla B5.1c, disponible en Internet).

En los programas de doctorado, las tasas son mucho más bajas que las que se cobran en programas de grado y máster en un número reducido de países, como Australia, Bélgica (Comunidad francófona) y Suiza. En Australia, por ejemplo, son de 314 dólares estadounidenses, frente a los 4.473 dólares estadounidenses de un programa de grado, ya que son muy pocos los estudiantes nacionales de doctorado que las pagan (menos del 5 % de los que cursan doctorado en

Cuadro B5.1. Criterios de diferenciación de las tasas de matrícula por ámbito de estudio

El establecimiento de tasas de matrícula diferenciadas en función del ámbito de estudio es un modo de ajustar las tasas de matrícula para tener en cuenta la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación terciaria, los costes de la educación y las oportunidades del mercado laboral. En la tabla que sigue puede observarse que el principal criterio utilizado para establecer tasas diferenciadas es la relevancia de las distintas cualificaciones en el mercado laboral. Este criterio se utiliza en todos los países con datos disponibles, excepto en Estados Unidos, donde las diferencias se dan más entre unas instituciones y otras que dentro de una misma institución. En Australia, por ejemplo, la diferenciación de las tasas está vinculada al nivel salarial que pueden esperar cobrar los graduados en determinadas disciplinas.

No obstante, también se utiliza en Australia como criterio diferenciador el coste público del ámbito de estudio correspondiente, al igual que en Hungría y Nueva Zelanda. En estos países, cuanto mayor es el coste del ámbito de estudio, más elevadas son las tasas de matrícula.

Gráfico B5.a. Diferenciación del nivel de las tasas de matrícula por ámbito de estudio, educación terciaria (2013-2014)

		Estudiantes nacionales			
		Diferenciación del nivel de las tasas de matrícula por ámbito de estudio	Causas de la diferenciación del nivel de las tasas de matrícula por ámbito de estudio		
			Relevancia de las distintas cualificaciones en el mercado laboral	Coste público de los estudios	Otras
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australia	Sí	Sí	Sí	No
	Austria	Sí	No	No	No
	Canadá	Sí	Sí	No	No
	Corea	Sí	Sí	No	No
	Eslovenia[2]	Sí	m	m	m
	Estados Unidos	Sí	No	No	Las diferencias en las tasas de matrícula por ámbito de estudio son consecuencia de las existentes entre distintas instituciones (no de las existentes en una misma institución para distintos ámbitos de estudio)
	Francia	Sí	m	m	
	Hungría	Sí	Sí	Sí	No
	Israel	Sí	Sí	No	No
	Noruega	Sí	Sí	Sí	No
	Nueva Zelanda	Sí	Sí	Sí	No
	Reino Unido	Sí	Sí	No	No
	República Eslovaca[1]	Sí	Sí	No	No
Países asociados	Colombia	Sí	Sí	No	Cada institución de educación superior establece el nivel de las tasas de matrícula y el método utilizado para fijarlas (normalmente están asociadas con la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias).

Nota: No se incluyen en esta tabla los países con tasas de matrícula no diferenciadas por ámbito de estudio.

1. Diferenciación de las tasas de matrícula exclusivamente en las instituciones privadas independientes.

2. Diferenciación de las tasas de matrícula exclusivamente en los programas de doctorado o nivel equivalente. En los programas de grado, máster o nivel equivalente, los estudiantes a tiempo completo no pagan tasas de matrícula.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

instituciones públicas). En cambio, en Colombia, Corea, Eslovenia y Estados Unidos son más elevadas que las que se aplican en programas de grado y máster. Lo mismo ocurre en las instituciones privadas independientes, excepto en Eslovenia, donde no hay datos disponibles (Tabla B5.1a y Tabla B5.1d, disponible en Internet.)

Cuando las instituciones de educación terciaria cobran tasas de matrícula, estas presentan además diferencias en función del ámbito de estudio en más de la mitad de los países con datos disponibles. Se exceptúan Bélgica (Comunidades flamenca y francófona), Italia, Países Bajos y Suiza. Australia es el país con el espectro más amplio de estas tasas: las más elevadas casi triplican a las más bajas en los programas de máster (de 3.876 dólares estadounidenses en educación a 10.231 dólares estadounidenses en ciencias sociales, empresariales y derecho). En ese mismo país se observa una ratio de 1 a 3 según el ámbito de estudio en instituciones privadas independientes; lo mismo ocurre con los programas de grado en las instituciones públicas en Colombia (Tabla B5.2, disponible en Internet, y Cuadro B5.1).

Tasas de matrícula para estudiantes no nacionales

Las políticas nacionales en materia de tasas de matrícula y ayudas económicas a los estudiantes se aplican, en términos generales, a todos los estudiantes de las instituciones educativas del país. Las políticas nacionales también tienen en cuenta a los estudiantes internacionales. Las diferencias en las tasas que han de pagar o en la ayuda que pueden recibir los estudiantes nacionales y los no nacionales, junto con otros factores, como la ayuda pública que conceda el país de procedencia, pueden influir en los flujos de estudiantes internacionales. La cuantía de las tasas puede atraer a estudiantes a algunos países o, por el contrario, actuar como factor desalentador (véase Indicador C4), especialmente en un contexto, como el actual, en que se tiende a elevar esa cuantía para los estudiantes internacionales.

En la mayoría de los países con datos disponibles (20 de 38), las tasas de matrícula difieren para los estudiantes nacionales y los internacionales en el mismo programa. No obstante, en los países de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo (EEE), se cobran las mismas tasas a los estudiantes nacionales y a los que proceden de esos ámbitos. En Austria, por ejemplo, la tasa media cobrada a los estudiantes que no son nacionales de un Estado miembro de la UE o del Espacio Económico Europeo (EEE) es el doble que la cobrada a los estudiantes nacionales de estos países (en programas de grado, máster y doctorado en instituciones públicas). Políticas similares se aplican en Australia, Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Canadá, Chile, Dinamarca (desde el curso 2006-2007), Estados Unidos, Estonia, Federación Rusa, Irlanda, Nueva Zelanda (excepto para los estudiantes extranjeros de doctorado), Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia (desde 2011) y Turquía. En estos países, las tasas varían dependiendo de la nacionalidad o el país de residencia del estudiante y pueden variar también según el ámbito de estudio, como ocurre en Suecia (véase Tabla B5.6, disponible en Internet, e Indicador C4 y Cuadro C4.2).

Becas y préstamos para los estudiantes

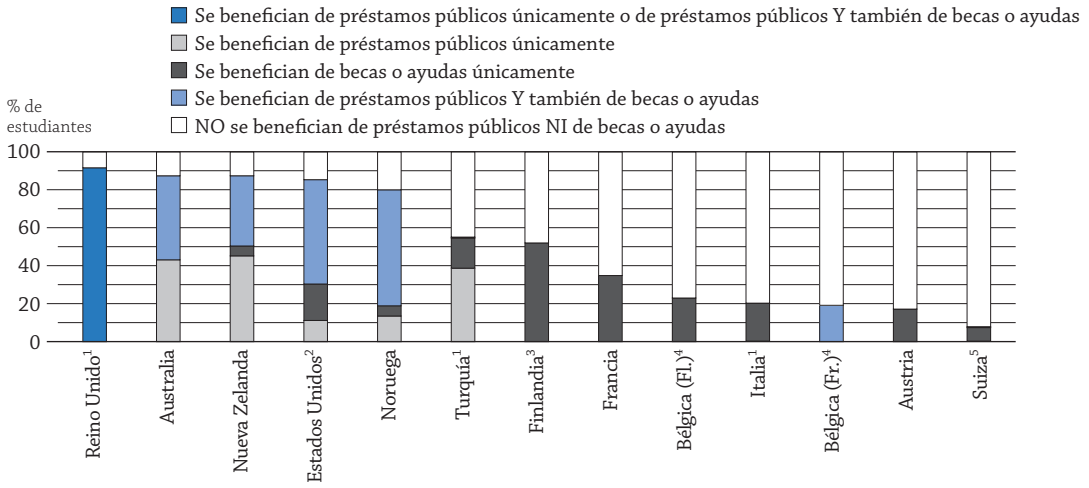
Los estudios de la OCDE (OECD, 2008) indican la importancia de contar con un sistema sólido de apoyo económico a los estudiantes de educación terciaria para garantizar los buenos resultados y asimismo la relevancia de una buena elección del tipo de ayuda. Una cuestión clave en muchos países de la OCDE es si la ayuda económica debe concederse fundamentalmente en forma de becas o de préstamos. Los gobiernos contribuyen a sufragar los costes de subsistencia o de educación de los estudiantes aplicando diversas combinaciones de estos dos tipos de ayuda. En este indicador no se incluyen las deducciones y desgravaciones fiscales. Los partidarios de los préstamos para los estudiantes sostienen que el dinero empleado en tal concepto libera recursos más amplios. Si el importe invertido en becas se usara para garantizar o subvencionar préstamos, el total de ayudas disponibles para los estudiantes sería mayor y aumentaría en términos generales el acceso a los estudios.

Además, los préstamos dirigen una parte del coste de la educación precisamente hacia quienes más se benefician de la inversión, los estudiantes, reflejando los altos retornos privados de la educación terciaria (véase Indicador A7). Los detractores de los préstamos sostienen que son menos eficaces que las becas para estimular a los estudiantes de bajo nivel económico a continuar sus estudios. Sostienen asimismo que los préstamos pueden ser menos rentables de lo previsto, debido a los variados tipos de apoyo que reciben los prestatarios o las entidades crediticias, por una parte, y a los gastos de gestión que generan, por otra. Por último, un nivel elevado de deuda por parte de los estudiantes puede tener efectos adversos para los gobiernos y los propios estudiantes, si un gran número de ellos no logran devolver sus préstamos (véase Cuadro B5.1 de *Panorama de la educación 2014*).

En el reducido grupo de países que ofrecen datos sobre la distribución de la ayuda económica a los estudiantes de grado en instituciones públicas, se observa que se benefician de ellas el 75 % o más de los estudiantes en Australia,

Gráfico B5.3. Distribución de becas o ayudas y préstamos públicos a estudiantes en programas de grado o nivel equivalente (2013-2014)

Porcentaje de estudiantes



1. Año de referencia 2014-2015
2. Año de referencia 2011-2012
3. Incluye programas de máster, doctorado o niveles equivalentes.
4. Incluye programas de máster o nivel equivalente.
5. El nivel de grado o equivalente incluye los programas de terciaria de ciclo corto. Los datos de Suiza se refieren al ejercicio 2013 y al año académico 2012-2013.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes que reciben ayuda económica para sus estudios.

Fuente: OCDE. Tabla B5.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284082

Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido. Excepto Noruega, estos países figuran también entre los que tienen las tasas de matrícula más elevadas de la OCDE. En Austria, Bélgica (Comunidades flamenca y francófona), Francia, Italia y Suiza, las tasas de matrícula son moderadas y la mayoría de los estudiantes no reciben ayuda económica, pero los que la reciben suelen percibirla en forma de becas y ayudas. Solo los estudiantes de grado de Bélgica (Comunidad francófona) se benefician de una combinación de préstamos y becas o ayudas. En Finlandia y Turquía, las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula y la mayoría de los estudiantes reciben becas (Finlandia) o bien becas o préstamos (Turquía) (Tabla B5.3 y Gráfico B5.3).

Diferencias de enfoque entre los países en la financiación de la educación terciaria

Aunque muchos países se fijan objetivos similares para la educación terciaria, como reforzar la economía del conocimiento, aumentar las posibilidades de acceso de los estudiantes, estimular tasas elevadas de finalización de los estudios y garantizar la estabilidad económica de sus sistemas de educación terciaria, hay diferencias radicales en la forma de compartir el coste de la educación terciaria entre los gobiernos, los estudiantes y sus familias y otras entidades privadas, así como en la ayuda económica que se ofrece a los estudiantes.

A pesar de las considerables variaciones en los costes de la educación terciaria y en el nivel de ayuda disponible para los estudiantes entre los países de la OCDE, es posible identificar algunas pautas para establecer una taxonomía de modelos de financiación de la educación terciaria. Puede agruparse así a los países en cuatro modelos, con arreglo a dos factores: el nivel de las tasas de matrícula y la ayuda económica disponible para los estudiantes.

No existe un modelo único de financiación de la educación terciaria. Los países en los que las instituciones terciarias cobran tasas de matrícula similares pueden presentar diferencias en el número de estudiantes que se benefician de ayuda pública o en el importe medio de esta (Tablas B5.1a y B5.3, y Gráfico B5.1). En todo caso, en los últimos años se han reformado en muchos países el régimen de tasas de matrícula en la educación terciaria y el sistema de ayuda económica a los estudiantes, con el fin de garantizar a las instituciones educativas de ese nivel la disponibilidad de los recursos económicos y humanos necesarios para afrontar el incremento de su población estudiante, y para garantizar también la equidad en el acceso a los estudios terciarios, por lo que algunos países han pasado de uno de los modelos a otro (Gráfico B5.1 y Cuadro B5.2 sobre las variaciones de las tasas de matrícula y de la ayuda económica a los estudiantes).

Cuadro B5.2. Reformas de las tasas de matrícula y del nivel de la ayuda pública a disposición de los estudiantes (2010 a 2015)

	Reformas implantadas desde 2010 en niveles de grado, máster, doctorado o niveles equivalentes		
	En el nivel de las tasas de matrícula	En la ayuda pública a los estudiantes (en combinación con cambios de las tasas de matrícula)	Comentarios
	(1)	(2)	(3)
Australia	Sí	Sí	Introducción a partir de 2012 del sistema de financiación basado en la demanda, en virtud del cual el Gobierno facilita una ayuda a cada estudiante matriculado en un curso de grado (excepto en medicina) en una universidad pública, y modificación de la revalorización de la educación superior para reflejar mejor los costes de esta educación.
Bélgica (Fr.)	Sí	No	Desde el año académico 2010-2011, reformas para garantizar la prestación gratuita y la democratización de la educación superior: fundamentalmente, abolición de las tasas de matrícula (*minerval*) para estudiantes que perciben becas del Ministerio de la Federación de Valonia-Bruselas y reducción del importe de las tasas para los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos; para todos los estudiantes, se ha suprimido la revalorización de las tasas de matrícula para los próximos cinco años.
Corea	Sí	Sí	Reformas en 2012 para aumentar el nivel de ayudas públicas a disposición de los estudiantes de educación superior, con el objetivo de reforzar el acceso a los estudios y la igualdad de oportunidades en educación terciaria. Becas nacionales a estudiantes desde 2012, combinando y ampliando las actuales becas a estudiantes con ingresos bajos.
Dinamarca	No	Sí	La beca estatal para los estudiantes que viven con sus padres se ha reducido (aproximadamente un 6 % de los estudiantes de educación terciaria viven con sus padres). Además, la revisión anual de la beca estatal será en el futuro la misma que las de los pagos de transferencias como la prestación por desempleo y la seguridad social.
Estados Unidos	No	No	Antes de 2010, el gobierno federal garantizaba los préstamos a estudiantes concedidos por bancos y prestamistas sin ánimo de lucro. En 2010 se suprimió el programa de préstamos garantizados y todos los préstamos a estudiantes del gobierno federal estadounidense pasaron a ser préstamos directos (concedidos y financiados directamente por el Departamento de Educación estadounidense).
Estonia	Sí	Sí	Para mejorar la accesibilidad de la educación terciaria e incrementar la eficiencia de los estudios, las condiciones con arreglo a las cuales una universidad puede exigir a un estudiante que devuelva los costes de sus estudios se basan en la matrícula a tiempo completo, en si el estonio es el idioma de instrucción del programa y en la finalización de la carga de créditos por el estudiante. En 2013-2014 se introdujo un nuevo sistema de ayuda a los estudiantes en función de sus necesidades. Los estudiantes de familias menos favorecidas pueden solicitar una beca de estudios (75-220 euros al mes) cuando estudian a tiempo completo y en lengua estonia. Además, a partir de 2015 se introdujo una nueva ayuda especial basada en las necesidades que puede concederse si se ha rechazado la solicitud de beca de estudios basada en las necesidades y la situación económica de la familia ha cambiado. Se ha conservado la posibilidad de solicitar préstamos especiales para estudios a entidades bancarias.
Finlandia	No	No	El nuevo gobierno de Finlandia desde 2015 tiene previsto introducir tasas de matrícula para los estudiantes procedentes de países no pertenecientes a la Unión Europa y el Espacio Económico Europeo que deseen estudiar en Finlandia. Entre 2010 y 2014 se estableció un periodo de prueba de las tasas de matrícula, durante el cual las instituciones de educación superior podían cobrar tasas a los estudiantes extranjeros no procedentes de la Unión Europea o del Espacio Económico Europeo que cursaran estudios en universidades y programas politécnicos a nivel de máster en un idioma extranjero.
Francia	No	No	Cambios en 2013 y 2014 para aumentar la ayuda económica a estudiantes de educación terciaria (incremento del importe de las becas y del número de becas concedidas a estudiantes y ampliación de las condiciones para beneficiarse de ellas).
Hungría	Sí	Sí	En las instituciones de educación superior húngaras hay plazas con tasas de matrícula íntegramente financiadas por el Estado, parcialmente financiadas por el Estado y de pago íntegro. En el año académico 2012-2013, el número de plazas íntegramente financiadas en instituciones terciarias se redujo (un 27 %) y el número de plazas financiadas por el Estado al 50 % aumentó (en un porcentaje inferior). Esta reducción afectó sobre todo a ámbitos de estudio como el derecho y la economía, mientras que la ciencia y la tecnología vieron mejoradas las ayudas. En el año académico 2012-2013, se puso en marcha un nuevo tipo de préstamo para estudiantes (*Diákhitel2*) para todos los estudiantes que pagan el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasas de matrículas»), además del *Diákhitel1*. *Diákhitel2* únicamente puede utilizarse para abonar el coste de los estudios.
Italia	Sí	Sí	Tras la adopción de una reforma general universitaria en 2010, actualmente se están introduciendo cambios significativos en el sistema de ayuda a los estudiantes. Los principales objetivos de la reforma son reforzar las oportunidades de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y promover el mérito en todos. Las medidas más importantes son la definición de los niveles mínimos de calidad para los servicios de ayuda a los estudiantes, que deben estar garantizados para todos los que tengan un nivel socioeconómico bajo, y la creación de un fondo nacional para apoyar a los que consigan mejores resultados. En este contexto, en 2013 se creó un Observatorio del derecho al estudio (*Osservatorio per il Diritto allo Studio*) con el fin de recabar información sobre la población estudiante, supervisar los servicios de ayuda a los estudiantes e informar sobre ellos y asesorar al Ministerio sobre la calidad del sistema. Aunque ya se ha aprobado la legislación necesaria para implantar estas reformas, en la actualidad se están elaborando todavía los procedimientos administrativos y las medidas de aplicación.
Nueva Zelanda	Sí	No	Aumento del control de las tasas de matrícula: el Ministerio establece límites sobre cuánto pueden subir los proveedores las tasas y los costes de los cursos. Este nivel se fija cada año y desde 2011 se sitúa en el 4 %. Para el año 2016 se ha propuesto un nivel del 3 %.

1. Reformas en el nivel de grado, máster y equivalentes.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

...

Cuadro B5.2. (continuación) **Reformas de las tasas de matrícula y del nivel de la ayuda pública a disposición de los estudiantes (2010 a 2015)**

	Reformas implantadas desde 2010 en niveles de grado, máster, doctorado o niveles equivalentes		
	En el nivel de las tasas de matrícula	En la ayuda pública a los estudiantes (en combinación con cambios de las tasas de matrícula)	Comentarios
	(1)	(2)	(3)
Países Bajos	No	No	Sin reformas, pero las tasas de matrícula se revisan cada año para tener en cuenta la inflación.
Reino Unido	Sí	Sí	Para los nuevos estudiantes que iniciasen cursos en Inglaterra a partir de 2012-2013, el importe máximo de las tasas de matrícula subió hasta 9.000 libras esterlinas anuales (desde 3.290 libras esterlinas). Los préstamos para tasas de matrícula a disposición de los estudiantes también se ampliaron hasta 9.000 libras esterlinas al año (el umbral de ingresos a partir del cual empieza la amortización de los préstamos aumentó; cuando los ingresos superan el umbral, se cobra un tipo de interés real; los umbrales de ingresos se incrementarán anualmente en línea con los ingresos; el plazo de amortización de la deuda se amplió de 25 a 30 años; se extendieron los préstamos gratuitos a los estudiantes a tiempo parcial).
República Eslovaca	No	No	Se han modificado las condiciones con arreglo a las cuales se establece el importe máximo de las tasas de matrícula; cada centro fija de forma independiente las tasas concretas en su reglamento interno.
Suecia[1]	Sí	Sí	En 2011 se introdujeron tasas de matrícula de educación superior para estudiantes procedentes de países no pertenecientes al EEE, excepto para doctorados, y se introdujeron también programas de estipendios públicos. Estos estipendios se distribuyen a través de agencias estatales distintas de la CSN.
Turquía	Sí	No	Desde el año académico 2012-2013 no se cobran tasas de matrícula a los estudiantes de programas normales en horario diurno ni a los de programas de educación a distancia que se gradúen dentro del periodo de duración teórica de los mismos. Solo pagan tasas de matrícula los estudiantes de instituciones públicas que se matriculen en programas nocturnos y los que no se gradúen dentro del periodo de duración teórica del programa de que se trate.

1. Reformas en el nivel de grado, máster y equivalentes.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Modelo 1: Países en los que no se cobran tasas de matrícula o con tasas de matrícula bajas y con importantes sistemas de ayuda a los estudiantes

Este grupo incluye a los países nórdicos: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia. Los estudiantes no pagan tasas de matrícula y se benefician de una generosa ayuda pública en educación superior. Más del 55 % de los estudiantes reciben becas públicas, préstamos públicos o una combinación de ambos (Tabla B5.3 y Tabla B5.4 de *Panorama de la educación 2014*). En estos países tienen sistemas fiscales más progresivos (OECD, 2011) y los tipos tributarios del impuesto sobre la renta de las personas físicas son más elevados. El porcentaje medio de acceso a programas de grado –el 59 %– se sitúa por encima de la media de la OCDE, que es del 56 % (véanse Indicador C3 y Tabla C3.1). Es posible que los elevados índices de matriculación se deban no solo a la inexistencia de tasas de matrícula, sino también al atractivo de los avanzados sistemas de ayuda económica al servicio de los estudiantes.

Este enfoque de la financiación de la educación terciaria refleja el gran arraigo en estos países de valores sociales como la igualdad de oportunidades y la equidad social. La idea de que el Gobierno debe proporcionar a sus ciudadanos educación terciaria gratuita es un rasgo destacado de la cultura educativa existente en ellos: la financiación tanto de las instituciones como de los estudiantes se basa en la consideración del acceso a la educación terciaria como un derecho, no un privilegio.

Sin embargo, en el último decenio Dinamarca y Suecia (a partir de 2011) decidieron imponer tasas de matrícula a los estudiantes no nacionales, a fin de aumentar los recursos de las instituciones de educación terciaria y mejorar la calidad de los programas que ofrecen (Suecia). Esta misma posibilidad se contempló en Islandia, y entre 2010 y 2014 se aplicó en Finlandia a título de prueba un régimen de tasas de matrícula para algunos estudiantes extranjeros procedentes de países no pertenecientes a la UE y al EEE. Tales cambios pueden desanimar a los estudiantes internacionales de estudiar en estos países. De hecho, en Suecia disminuyó el número de estudiantes de otros países desde que se implantó esta reforma: entre el otoño de 2010 y el otoño de 2011 se redujo en casi un 80 % el número de estudiantes procedentes de países no pertenecientes al Espacio Económico Europeo o a Suiza no incluidos en ningún programa de intercambio (Agencia Nacional Sueca de Educación Superior, 2013).

Modelo 2: Países con tasas de matrícula elevadas y sistemas bien desarrollados de ayuda a los estudiantes

Un segundo grupo lo integran Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido. En estos países existen barreras económicas potencialmente elevadas para el acceso a la educación terciaria, pero también se ofrecen importantes ayudas públicas a los estudiantes. En este grupo, el porcentaje medio de acceso a los programas de grado es el 71 %, claramente superior a la media de la OCDE (56 %) y por encima del que tienen la mayoría de los países con tasas de matrícula bajas.

Desde 1995, Reino Unido no se encuadra ya en el Modelo 4 (países con tasas de matrícula bajas y sistemas menos desarrollados de ayuda a los estudiantes) y ha pasado al Modelo 2 (Gráfico B5.1), y Países Bajos ha pasado del Modelo 1 al Modelo 2, puesto que las tasas de matrícula han aumentado y hay un sistema bien desarrollado de ayuda a los estudiantes (véase Gráfico B5.1 de *Panorama de la educación 2014*). Los países que aplican este Modelo 2 suelen ser aquellos en los que las entidades privadas (empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro) contribuyen en mayor medida a la financiación de las instituciones terciarias. En otras palabras, en estos casos el coste de la educación se reparte entre el Gobierno, las familias y las empresas privadas (véanse Gráfico B3.2 y Tabla B3.1).

Las tasas de matrícula que cobran las instituciones públicas en programas de grado (en el caso del Reino Unido, las instituciones privadas dependientes del Gobierno) superan los 4.000 dólares estadounidenses en todos estos países (excepto en Países Bajos, donde suman 2.300 dólares estadounidenses). Como mínimo el 85 % de los estudiantes de educación terciaria se beneficia de préstamos públicos o de becas o ayudas en Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido, los cuatro países con datos disponibles (Tablas B5.1a y B5.3). En estos países, los sistemas de ayuda a los estudiantes están bien desarrollados y en la mayoría de los casos cubren las necesidades de toda la población estudiante (Tabla B5.3 y Tabla B5.3 de *Panorama de la educación 2014*).

En este grupo de países, el índice de acceso a la educación terciaria es superior a la media de la OCDE. Por ejemplo, Australia y Nueva Zelanda tienen dos de los índices más elevados de acceso a programas de grado (91 % y 74 %, respectivamente), debido en gran parte al alto porcentaje de estudiantes internacionales (aunque también, si se excluye a estos, los índices siguen superando la media). Los índices de acceso se situaron asimismo en 2013 por encima de la media de la OCDE (56 %) en Países Bajos (60 %) y Reino Unido (58 %). En estos países, la inversión por estudiante de educación terciaria en servicios básicos (directamente relacionados con la enseñanza) es superior a la media de la OCDE, y también la recaudación por el impuesto sobre la renta, expresada en porcentaje del PIB, es relativamente elevada en comparación con la media de la OCDE. Se exceptúa el caso de Países Bajos, donde la recaudación fiscal por este concepto está por debajo de la media de la OCDE (véase Tabla B1.1b, disponible en Internet, y Tabla C3.1).

Los estudios de la OCDE (OECD, 2008) indican que, en general, este modelo puede ser una forma eficaz de mejorar las posibilidades de acceso a la educación superior. Sin embargo, en periodos de crisis económica, unas tasas de matrícula elevadas pueden suponer una carga económica considerable para los estudiantes y sus familias, y actuar como factores de desánimo aun a pesar de los niveles relativamente elevados de la ayuda.

Modelo 3: Países con tasas de matrícula elevadas y sistemas poco desarrollados de ayuda a los estudiantes

En Chile, Corea y Japón, la mayoría de los estudiantes pagan también tasas de matrícula elevadas (en 2013-2014, más de 4.700 dólares estadounidenses en programas de grado en instituciones públicas en Corea y Japón), pero los sistemas de ayuda están algo menos desarrollados que en los Modelos 1 y 2, lo que puede suponer una carga económica considerable para los estudiantes y sus familias. Los índices de acceso a programas de grado se sitúan ligeramente por encima o por debajo de la media de la OCDE (58 % en Chile, 55 % en Corea y 48 % en Japón). En Japón y Corea, algunos estudiantes con resultados académicos destacados, pero que tienen dificultades de financiación, pueden beneficiarse de unas tasas de ingreso o de matrícula inferiores o quedar exentos de su pago.

Japón y Corea se sitúan entre los países con menor nivel de gasto público en educación terciaria expresado como porcentaje del PIB (véase Gráfico B2.2). Esto explica en parte el bajo porcentaje de estudiantes que pueden beneficiarse de préstamos públicos. No obstante, ambos países han puesto en marcha recientemente reformas para mejorar el sistema de ayuda a los estudiantes. En Corea, las reformas iniciadas en 2012 tienen como objetivo reforzar el acceso a los estudios y la igualdad de oportunidades en educación terciaria ofreciendo becas a los estudiantes y combinando y ampliando las actuales becas para estudiantes con bajos ingresos.

Modelo 4: Países con tasas de matrícula bajas y sistemas poco desarrollados de ayuda a los estudiantes

El cuarto y último grupo incluye a los demás países europeos para los que se dispone de datos (Austria, Bélgica, Francia, Italia y Suiza en la presente edición, pero también España, Irlanda, Polonia, Portugal y República Checa según los datos de *Panorama de la educación 2014*). Todos estos países cobran tasas de matrícula moderadas en com-

paración con las de los Modelos 2 y 3, aunque desde 1995 algunos de ellos han adoptado reformas –sobre todo en Austria e Italia– para aumentarlas (Gráfico B5.1 y Cuadro B5.1 de *Panorama de la educación 2012*). En estos países del Modelo 4 existen barreras económicas relativamente bajas para el acceso a programas de grado, junto con un nivel de ayuda a los estudiantes relativamente bajo, destinado principalmente a grupos específicos. Las tasas de matrícula en instituciones públicas nunca superan los 1.600 dólares estadounidenses y la mayoría de los estudiantes no se benefician de ayudas públicas en los países de los que se dispone de datos (Tablas B5.1 y B5.3). Turquía está pasando actualmente del Modelo 4 al Modelo 1. Desde el año académico 2012-2013 las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula a los estudiantes en programas de primer grado (programas normales en horario diurno) ni en programas de educación a distancia, y la mayoría de los estudiantes se benefician de préstamos o de ayudas y becas. El objetivo de estas reformas es facilitar el acceso a la educación terciaria a todos los ciudadanos.

En los países del Modelo 4, las instituciones de educación terciaria suelen tener una fuerte dependencia del Estado para la financiación y suele estar por debajo de la media de la OCDE la participación en ese nivel de educación. El índice medio de acceso a programas de grado –un 52 %– es relativamente bajo, aunque en algunos países, como Austria y España, se complementa con unos índices por encima de la media en el caso de los programas de terciaria de ciclo corto. También el gasto por estudiante en programas de grado, máster o doctorado es bajo en términos comparativos (véanse Gráfico B5.2 e Indicador B1). Estos datos indican que, así como unas tasas de matrícula elevadas pueden suponer barreras a la participación de los estudiantes, unas tasas de matrícula bajas, que generalmente se asocian con una mayor accesibilidad a la educación, no son en sí mismas condición suficiente para garantizar un mayor acceso a la educación terciaria.

En estos países, los estudiantes y sus familias se benefician en ocasiones de la ayuda de entidades ajenas al Ministerio de Educación (por ejemplo, asignaciones para alojamiento, desgravaciones o deducciones fiscales para la educación) que no se consideran en el presente análisis. Por ejemplo, en Francia las asignaciones para alojamiento pueden representar hasta un 90 % de la financiación pública total y benefician a un tercio de los estudiantes. En Polonia, es destacable que muchos estudiantes matriculados en instituciones públicas tienen sus estudios completamente financiados por el Estado, mientras que los estudiantes a tiempo parcial han de costeárselos ellos en su totalidad.

Los países del Modelo 4 no disponen de sistemas de préstamos (préstamos públicos o préstamos garantizados por el Estado) o estos solo se ofrecen a un reducido porcentaje de estudiantes (Tabla B5.3). Además, el nivel de gasto público y de recaudación mediante el impuesto sobre la renta expresada como porcentaje del PIB presenta en este grupo una variación entre los países significativamente mayor que en otros grupos.

Puesta en marcha de sistemas de préstamos públicos y cuantía de estos

Según los datos de que se dispone, los sistemas de préstamos públicos (véase Cuadro B5.1 sobre los tipos de préstamos a estudiantes de *Panorama de la educación 2014*) están especialmente desarrollados en países con tasas de matrícula elevadas, como Australia, Estados Unidos y Reino Unido, donde benefician al 62 % o más de los estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalentes (en Estados Unidos, solo un 32 % de los doctorandos). Están bien desarrollados también en países en los que no se cobran tasas de matrícula a los estudiantes nacionales, como Dinamarca (35 %), Noruega (68 %) y Suecia (52 %).

Ahora bien, la ayuda económica facilitada en forma de préstamos públicos no puede analizarse únicamente a partir de la proporción de estudiantes beneficiarios. Depende también de la cuantía de los préstamos. De los 20 países con datos comparables, la cuantía bruta anual de los préstamos por estudiante supera como media los 4.000 dólares estadounidenses en todos aquellos países en los que (según los datos disponibles) se conceden tales préstamos a la mayoría de los estudiantes. También se supera este importe en países en los que solo reciben préstamos públicos una proporción pequeña o incluso mínima de los estudiantes (por ejemplo, en Japón) (Tabla B5.4).

Debe señalarse que cuanto mayor es la proporción de estudiantes beneficiarios de préstamos, mayor es también la cuantía anual de estos por estudiante. Por una parte, en Bélgica (Comunidad francófona), Estonia y Finlandia reciben préstamos entre el 9 % y el 22 % y la cuantía bruta anual no supera los 3.500 dólares estadounidenses. Por otra parte, en Australia, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido y Suecia reciben préstamos la mayoría de los estudiantes (las cifras oscilan entre el 52 % y el 92 %) y la cuantía bruta anual media supera los 4.000 dólares estadounidenses (Tabla B5.4).

La comparación entre el nivel medio de las tasas de matrícula y la cuantía media de los préstamos debe interpretarse con cautela, ya que, dentro de un programa de educación determinado, esa cuantía puede variar mucho de unos estudiantes a otros, aunque coincidan las tasas de matrícula. En todo caso, esa comparación permite saber si los estudiantes reciben préstamos que cubran las tasas de matrícula y los costes de alojamiento y manutención. En los países de la OCDE con datos disponibles sobre el volumen bruto anual de préstamos a estudiantes, la cuantía media de

estos es superior a las tasas de matrícula medias, excepto en Australia, Canadá (en el caso de los estudiantes de grado), Estados Unidos (en los estudios de grado y doctorado) y Reino Unido, cuatro países cuyas tasas de matrícula en programas de grado, máster y doctorado se encuentran entre las más altas. Parece, pues, que los préstamos públicos pueden utilizarse para pagar parte de los costes de alojamiento y manutención de los estudiantes durante sus estudios, pero no necesariamente en los países que tienen las tasas de matrícula más elevadas. En Canadá, la cuantía media de los préstamos públicos no es superior a las tasas de matrícula, pero los datos se refieren exclusivamente a la parte del préstamo que aporta el gobierno federal; normalmente, los estudiantes reciben otra parte de la provincia o territorio, que suele permitir la cobertura de parte de los gastos de alojamiento y manutención.

Del grupo de países que tienen tasas de matrícula medias superiores a los 2.000 dólares estadounidenses en programas de grado y que ofrecen datos sobre la cuantía bruta anual de los préstamos, la cuantía media de estos es mayor que el importe de las tasas anuales en Japón, Nueva Zelanda y Países Bajos. En cambio, en Estados Unidos y Reino Unido (en lo que respecta a las instituciones públicas dependientes del Gobierno), las tasas de matrícula media son muy superiores a la cuantía media de los préstamos. Las mayores diferencias entre las tasas de matrícula medias y la cuantía media de los préstamos se observan en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia), Estonia y Turquía, donde no se cobran tasas de matrícula y una gran proporción de los estudiantes se benefician de préstamos públicos (o de préstamos garantizados por el Estado). En estos países, la cuantía media de los préstamos varía entre 2.700 dólares estadounidenses en Finlandia (préstamo privado garantizado por el Estado) y 10.000 dólares estadounidenses en Noruega (Tabla B5.1 y Tabla B5.4).

Los sistemas de préstamos públicos ofrecen también ayuda económica a los estudiantes por otras vías, como la reducción de los tipos de interés que hay que pagar, el sistema de devolución e incluso la aplicación de mecanismos de remisión o condonación de la deuda (Tabla B5.3).

Ayuda económica por la vía de los tipos de interés

La ayuda económica por la vía de los tipos de interés en los préstamos públicos o privados tiene dos vertientes, ya que el tipo de interés aplicado durante los estudios puede ser diferente del que se aplique después de estos. Es difícil comparar los tipos de interés entre los países, ya que su estructura, sean públicos o privados, es desconocida y puede variar de forma significativa, de manera que un determinado tipo de interés se considere alto en un país y bajo en otro. En todo caso, la diferencia entre el tipo aplicado durante los estudios y el que se aplica después está destinada a reducir la carga financiera de los estudiantes durante su periodo de estudio.

En Canadá, Japón, Nueva Zelanda y República Eslovaca, no se aplica ningún tipo de interés nominal sobre los préstamos públicos durante el periodo de estudio, pero, una vez terminado este, puede aplicarse a los graduados un tipo de interés en relación con los costes monetarios pagados por el Gobierno o incluso mayor. Por ejemplo, Nueva Zelanda, que concede préstamos sin intereses a los prestatarios mientras residan en el país, cobra intereses a los que estén en otros países. En cambio, Australia, Brasil, Colombia, Corea, Estados Unidos, Estonia, Países Bajos y Suecia no distinguen entre el tipo de interés aplicado a los estudiantes durante y después de los estudios. En Australia, los préstamos son sin interés, pero la parte de ellos que no se ha devuelto pasados 11 meses o más se revaloriza para asegurar que se mantiene su valor en términos reales (Tabla B5.4).

Devolución de los préstamos

Los informes actuales sobre los gastos de los hogares en educación como parte del gasto privado (véase Indicador B3) no tienen en cuenta la devolución de los préstamos públicos. El plazo de devolución varía según los países, entre diez años o menos en Australia, Canadá, Estonia, Nueva Zelanda, República Eslovaca y Turquía, y veinte o más años en Estados Unidos (para los reembolsos dependientes del nivel de ingresos), Noruega y Suecia.

De los 16 países con datos disponibles sobre los sistemas de devolución de los préstamos, cuatro países de habla inglesa (Australia, Estados Unidos en relación con una parte de los préstamos, Nueva Zelanda y Reino Unido), junto con Corea (en relación con una parte de los préstamos), Hungría y Países Bajos, aplican un sistema de devolución dependiente del nivel de ingresos de los graduados. En todo caso, el umbral mínimo anual por encima del cual los prestatarios han de reembolsar el préstamo varía ampliamente entre los países. Mientras que es de tan solo 13.000 dólares estadounidenses en Nueva Zelanda, en el resto de países oscila entre 20.000 dólares estadounidenses en Países Bajos y los más de 30.000 en Australia y Reino Unido (Tabla B5.5).

Aparte del sistema de devolución, en casi todos los países que conceden préstamos a los estudiantes se aplican mecanismos de remisión (retraso de la devolución) o de condonación. Estos sistemas pueden beneficiar a una proporción significativa de los prestatarios. En los países con información disponible, el porcentaje de estudiantes que se

benefician de la remisión o condonación varía entre el 2 % o menos en Australia, Finlandia, Hungría, Japón, Nueva Zelanda y Suecia, y el 10 % de Países Bajos. Como consecuencia, es posible que una proporción considerable de los préstamos no se devuelva. En Australia, Canadá y Países Bajos, se estima que no se devuelve el 10 % o más de los préstamos.

Las condiciones para acogerse a estos mecanismos varían de unos países a otros. Son condiciones generalmente aceptadas el fallecimiento, la discapacidad o la mala situación económica del graduado. Además, las condiciones están vinculadas en algunos países a la situación del mercado laboral o a los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, en Estados Unidos, pueden solicitar programas de condonación de préstamo los profesores y los trabajadores de servicios públicos; en Australia pueden beneficiarse de una remisión los graduados en ámbitos específicos (siempre que estén trabajando en una ocupación relacionada) y los que se dediquen a ocupaciones relacionadas o trabajen en lugares concretos. En Colombia y Japón, algunos graduados con resultados especialmente sobresalientes también pueden solicitar la condonación de la totalidad o parte de su préstamo.

Deuda en el momento de la graduación

En los periodos de crisis económica, en los que los jóvenes graduados pueden tener problemas para encontrar trabajo, es motivo de inquietud el nivel de deuda en el momento de la graduación. Cuando las oportunidades que brinda el mercado laboral son escasas, muchos graduados optan por seguir estudiando, con lo que se arriesgan a aumentar su deuda.

En varios países, la mayoría de los estudiantes se encuentran endeudados en el momento de la graduación. Las mayores deudas se dan en países que cobran tasas de matrícula elevadas. Por el contrario, la carga de la deuda es más ligera en los países con una proporción relativamente reducida de estudiantes endeudados. Por ejemplo, en Finlandia, está endeudado en el momento de la graduación menos de uno de cada dos estudiantes, por un importe medio de unos 8.300 dólares estadounidenses, mientras que en Reino Unido (solo Inglaterra) tienen deudas derivadas de préstamos nueve de cada diez graduados, por un importe medio de más de 30.000 dólares estadounidenses (Tabla B5.4).

Con todo, en contra de lo que cabría esperar, los graduados de países que no cobran tasas de matrícula pueden tener también un elevado nivel de endeudamiento al graduarse. Es lo que sucede en Noruega y Suecia, donde la cuantía bruta anual media de los préstamos es de 10.000 y 6.800 dólares estadounidenses, respectivamente, y cubre los gastos de alojamiento y manutención de los estudiantes, ya que las instituciones de educación terciaria públicas no cobran tasas de matrícula. Además, en estos países los ingresos son en general menores tras la graduación que en los países con tasas de matrícula más altas, a lo que se añade una carga tributaria mayor (véase el Modelo 1).

Definiciones

Las **tasas de matrícula medias cobradas por las instituciones públicas y privadas de educación terciaria** distinguen entre programas de ciclo corto, de grado, de máster, de doctorado y otros equivalentes. Este indicador presenta una visión general de las tasas de matrícula en educación terciaria según la clase de institución y muestra el porcentaje de estudiantes que reciben o no becas o ayudas para cubrir total o parcialmente esas tasas. Los niveles de las tasas de matrícula y los correspondientes porcentajes de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas.

Los **préstamos a estudiantes** recogen todas las posibles variedades de préstamos, con el fin de ofrecer información sobre el nivel de ayuda que reciben los estudiantes. La cuantía bruta de los préstamos es una variable adecuada para evaluar la ayuda económica que se concede a los participantes actuales en la educación. Para evaluar el coste neto de los préstamos concedidos a los estudiantes por entidades públicas y privadas hay que tener en cuenta el pago de intereses y la devolución del principal por los prestatarios. Además, en la mayoría de los países, la devolución de los préstamos no revierte en las autoridades educativas, por lo que estas no pueden disponer de los mismos para financiar otros gastos de educación.

Al analizar la ayuda económica a los estudiantes actuales, los indicadores de la OCDE tienen en cuenta el importe íntegro (bruto) de las becas y los préstamos. Algunos países de la OCDE tienen además dificultades para cuantificar la cuantía de los préstamos concedidos a los estudiantes. Por tanto, los datos sobre préstamos deben interpretarse con cautela.

Metodología

Los datos se refieren al ejercicio 2013 o al curso académico 2013-2014 y se basan en una encuesta especial administrada por la OCDE y realizada en 2015 (para más detalles véase Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Los niveles de las tasas de matrícula y de los préstamos en moneda nacional se presentan en equivalentes a dólares estadounidenses, para lo cual se divide la cantidad correspondiente en moneda nacional por el coeficiente de PPA (paridad de poder adquisitivo) del PIB. Los niveles de las tasas de matrícula y los correspondientes porcentajes de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que representan la media ponderada de los principales programas de educación terciaria y no cubren todas las instituciones educativas.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2011), *Revenue Statistics 2011*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/ctpa-rev-data-en.

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en.

Swedish Higher Education Authority, (2013), «Fewer Students from Asia after the Tuition Reform», Statistical Analysis, Estocolmo.

Tablas del Indicador B5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285558

	Tabla B5.1a	Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas (nivel de grado, máster, doctorado o equivalente) (2013-2014)
WEB	Tabla B5.1b	Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes de programas de grado o nivel equivalente (2013-2014)
WEB	Tabla B5.1c	Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes de programas de máster o nivel equivalente (2013-2014)
WEB	Tabla B5.1d	Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes de programas de doctorado o nivel equivalente (2013-2014)
WEB	Tabla B5.1e	Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes de programas de educación terciaria de ciclo corto (2013-2014)
WEB	Tabla B5.2	Tasas de matrícula medias cobradas por instituciones de educación terciaria en programas de grado, máster, doctorado o equivalente, por ámbito de estudio (2013-2014)
	Tabla B5.3	Ayuda económica a estudiantes y tasas de matrícula cobradas por instituciones educativas (2013-2014)
	Tabla B5.4	Préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (2013-2014)
	Tabla B5.5	Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (curso académico 2013-2014)
WEB	Tabla B5.6	Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes internacionales (2013-2014)

B5

Tabla B5.1a. [1/3] Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas (nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)[1] (2013-14)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de institución y estructura del título, sobre la base de estudiantes a tiempo completo, año académico 2013-2014

Nota: Las tasas de matrícula y las proporciones correspondientes de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de terciaria y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre los distintos países de las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes. Las proporciones de estudiantes que se recogen en las columnas 1, 2, 3 y 4 se basan en la recopilación de datos utilizada para otros indicadores (recopilación de datos de la UOE) y se refieren al año académico 2013.

		Porcentaje de estudiantes a tiempo completo matriculados en:				Tasas de matrícula medias anuales en USD cobradas por las instituciones (a estudiantes a tiempo completo)								
						Instituciones públicas			Instituciones privadas dependientes del gobierno			Instituciones privadas independientes		
		Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo completo (Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)	**Instituciones públicas** (Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)	**Instituciones privadas dependientes del gobierno** (Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)	**Instituciones privadas independientes** (Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)	Nivel de grado o equivalente	Nivel de máster o equivalente	Nivel de doctorado o equivalente	Nivel de grado o equivalente	Nivel de máster o equivalente	Nivel de doctorado o equivalente	Nivel de grado o equivalente	Nivel de máster o equivalente	Nivel de doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Alemania	86	94	6	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	71	95	a	5	4.473	7.334	314	a	a	a	8.322	7.537	1.997
	Austria	100	85	15d	x(3)	861	861	861	861	861	861	m	m	m
	Bélgica (Fl.)	65	43	57	1	729	729	301 to 376	x(5)	x(6)	x(7)	m	m	m
	Bélgica (Fr.)	88	40	60	a	155	710	m	151	721	m	a	a	a
	Canadá[2]	78	m	m	m	4.761	4.961	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	100	20	16	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	100	25	a	75	4.223	6.231	7.137	a	a	a	8.554	12.270	11.510
	Dinamarca	90	99	1	0	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia[3]	81	93	6	1	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	5.839	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	m	a	a	m
	España	69	85	0	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[3]	72	60	0	40	8.202	10.818	13.264	a	a	a	21.189	16.932	22.929
	Estonia	85	18	74	8	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	m	m	m
	Finlandia	56	67	33	a	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a
	Francia	96	84	16	x(3)	0 a 8.313	300 to 2.166	458	x(11)	x(12)	m	1.808 a 7.598	1.098 a 12.994	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	68	89	11	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	88	98	0	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	71	79	20	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	83	10	72	18	2.957	m	m	2.934	m	m	7.028	m	m
	Italia	100	91	a	9	1.602	x(5)	1.235	a	a	a	6.168	x(11)	2.542
	Japón[2]	91	26	a	74	5.152	5.150	5.149	a	a	a	8.263	6.926	5.743
	Luxemburgo	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	100	68	a	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[2]	63	84	5	11	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	m	m	m	6.552	8.263	m
	Nueva Zelanda	61	97	3	1	4.113	m	4.290	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	91	m	m	m	2.300	2.300	a	m	m	m	m	m	a
	Polonia	53	91	a	9	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	95	81	0	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido[2]	78	a	100	0	a	a	a	9.019	9.019	9.019	m	m	m
	República Checa	97	87	2	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	69	94	a	6	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a	2.300	1.700	5.847
	Suecia	50	92	8	a	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a
	Suiza[4]	77	95	4	1	1.015	1.015	457	1.015	1.015	a	m	m	a
	Turquía	100	93	a	7	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a	m	m	m

1. No se tienen en cuenta las becas o ayudas que reciban los estudiantes.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (en Japón, solo para instituciones públicas).
3. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.
4. Ejercicio fiscal de referencia 2013 y año académico de referencia 2012-2013.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285566

Tabla B5.1a. [2/3] Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas (nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)[1] (2013-14)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de institución y estructura del título, sobre la base de estudiantes a tiempo completo, año académico 2013-2014

Nota: Las tasas de matrícula y las proporciones correspondientes de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de terciaria y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre los distintos países de las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes. Las proporciones de estudiantes que se recogen en las columnas 1, 2, 3 y 4 se basan en la recopilación de datos utilizada para otros indicadores (recopilación de datos de la UOE) y se refieren al año académico 2013.

		Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo completo (Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)	Porcentaje de estudiantes a tiempo completo matriculados en:			Tasas de matrícula medias anuales *en USD cobradas por las instituciones (a estudiantes a tiempo completo)*								
						Instituciones públicas			Instituciones privadas dependientes del gobierno			Instituciones privadas independientes		
			Instituciones públicas (Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)	Instituciones privadas dependientes del gobierno (Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)	Instituciones privadas independientes (Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)	Nivel de grado o equivalente	Nivel de máster o equivalente	Nivel de doctorado o equivalente	Nivel de grado o equivalente	Nivel de máster o equivalente	Nivel de doctorado o equivalente	Nivel de grado o equivalente	Nivel de máster o equivalente	Nivel de doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	100	26	0	74	m	m	m	a	a	a	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	100	41	0	59	574	3.212	3.667	a	a	a	3.082	7.097	9.885
	Federación Rusa	49	94	0	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	78	0	80	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. No se tienen en cuenta las becas o ayudas que reciban los estudiantes.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (en Japón, solo para instituciones públicas).
3. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.
4. Ejercicio fiscal de referencia 2013 y año académico de referencia 2012-2013.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285566

B5

Tabla B5.1a. [3/3] Tasas de matrícula medias anuales estimadas cobradas por instituciones educativas (nivel de grado, máster, doctorado o equivalente)[1] (2013-14)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de institución y estructura del título, sobre la base de estudiantes a tiempo completo, año académico 2013-2014

Nota: Las tasas de matrícula y las proporciones correspondientes de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de terciaria y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre los distintos países de las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes. Las proporciones de estudiantes que se recogen en las columnas 1, 2, 3 y 4 se basan en la recopilación de datos utilizada para otros indicadores (recopilación de datos de la UOE) y se refieren al año académico 2013.

		Comentario
		(14)
OCDE	Alemania	
	Australia	
	Austria	Desde el trimestre de verano de 2009, no están exentos del pago de las tasas de matrícula los estudiantes nacionales y procedentes de UE/EEE que sobrepasen la duración teórica del programa de estudios más un margen de tolerancia (existen otras causas de exención). Las tasas de matrícula no incluyen las cuotas obligatorias de socio de la asociación oficial de estudiantes universitarios (unos 43 dólares estadounidenses).
	Bélgica (Fl.)[2]	Tasas de matrícula cobradas a estudiantes de programas de grado, máster o nivel equivalente que no reciban una beca. Las tasas de matrícula cobradas a los estudiantes dependen del tipo de beca: 122 dólares estadounidenses para los estudiantes que tengan derecho a una reducción de las tasas de matrícula («*bijna beursstudenten*») y 482 dólares estadounidenses para los estudiantes que reciban una semibeca.
	Bélgica (Fr.)	Las tasas de matrícula cobradas por los programas son las mismas en las instituciones públicas y en las privadas, pero la distribución de los estudiantes varía entre unas y otras; por tanto, la media ponderada no es la misma.
	Canadá[2]	
	Chile	
	Corea	
	Dinamarca	
	Eslovenia[3]	Los estudiantes a tiempo completo no pagan tasas de matrícula. En las instituciones privadas independientes, los estudiantes se matriculan exclusivamente a tiempo parcial.
	España	
	Estados Unidos[3]	
	Estonia	A partir del año académico 2013-2014, todos los programas que se imparten en estonio son gratuitos para los estudiantes a tiempo completo. Pueden cobrarse tasas a los estudiantes que no consiguen estudiar a tiempo completo.
	Finlandia	Excepto las cuotas de miembro de las asociaciones de estudiantes.
	Francia	En las instituciones públicas, las tasas de matrícula en la mayoría de los programas de grado o equivalentes son inferiores a 750 dólares estadounidenses; pueden ser mayores en determinados programas de formación de paramedicina. Solo las tasas de matrícula anuales de instituciones públicas dependientes del Ministerio de Educación Superior o del Ministerio de Agricultura se corresponden con importes fijados por órdenes ministeriales. Los demás datos sobre las tasas de matrícula son estimaciones aproximadas sin carácter estadístico ni reglamentario.
	Grecia	
	Hungría	Los estudiantes pueden disfrutar de una beca estatal que financie íntegramente sus estudios, recibir financiación parcial mediante una beca estatal (50 % del coste de los estudios) o abonar el coste total de los estudios.
	Irlanda	
	Islandia	
	Israel	
	Italia	Cada institución fija escalas de las tasas de matrícula que dependen de las circunstancias económicas de la familia del estudiante, de acuerdo con criterios de equidad y solidaridad que se basan en normas generales establecidas a nivel nacional. Las tasas de matrícula medias anuales se calculan sobre la base de las pagadas realmente por cada estudiante (importe neto); no se incluyen en el cálculo de la media los estudiantes exentos del pago de las tasas. Los estudiantes que disfrutan de exención parcial se tienen en cuenta atendiendo al importe que pagan realmente. Están excluidos los programas en niveles equivalentes.
	Japón[2]	Las tasas de matrícula medias anuales que cobran las instituciones privadas independientes son las cobradas el primer curso académico en universidades privadas.
	Luxemburgo	
	México	
	Noruega[2]	Las tasas de matrícula de instituciones privadas independientes son las fijadas por la mayor institución privada, que imparte programas centrados fundamentalmente en la administración de empresas (economía, *marketing* y gestión). Los doctorandos no son formalmente estudiantes, sino que están contratados como investigadores. El contrato con las universidades suele tener una duración de cuatro años, para que el doctorando pueda impartir docencia además de los tres años de investigación.
	Nueva Zelanda	Tasas de matrícula medias para el conjunto de niveles de terciaria exclusivamente en universidades.
	Países Bajos	Las tasas de matrícula en instituciones públicas son las obligatorias, aplicables a todos los estudiantes del EEE.
	Polonia	
	Portugal	
	Reino Unido[2]	Tasas de matrícula medias del total de niveles de terciaria.
	República Checa	
	República Eslovaca	Generalmente, los estudiantes a tiempo completo no pagan tasas de matrícula, pero los que están matriculados simultáneamente en el mismo año académico en dos o más programas de estudio ofrecidos por una universidad pública en el mismo nivel han de pagar tasas anuales por el segundo y siguientes programas de estudio durante el mismo año académico. Además, los estudiantes que permanecen en los estudios más tiempo del normalmente necesario para finalizarlos han de pagar una matrícula anual por cada año adicional de estudio.
	Suecia	La proporción de estudiantes a tiempo completo incluye los estudiantes de máster o nivel equivalente (CINE 7) y los que cursan programas de terciaria de ciclo corto (CINE 5).
	Suiza[4]	
	Turquía	Desde el año académico 2012-2013, las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula a los estudiantes de programas normales en horario diurno ni a los de programas de educación a distancia que se gradúen dentro del periodo de duración teórica de los mismos. Solo se cobran tasas de matrícula a los estudiantes de instituciones públicas que se matriculen en programas nocturnos y a los que no se gradúen dentro del periodo de duración teórica del programa de que se trate.

1. No se tienen en cuenta las becas o ayudas que reciban los estudiantes.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (en Japón, solo para instituciones públicas).
3. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.
4. Ejercicio fiscal de referencia 2013 y año académico de referencia 2012-2013.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285566

Tabla B5.3. Ayuda económica a estudiantes y tasas de matrícula cobradas por instituciones educativas (2013-2014)

Estudiantes nacionales, sobre la base de estudiantes a tiempo completo, año académico 2013-2014

		Nivel de grado o equivalente							
		Distribución de la ayuda económica a los estudiantes. Porcentaje de estudiantes que:				Distribución de becas o ayudas para tasas de matrícula. Porcentaje de estudiantes que:			
		se benefician de préstamos públicos únicamente	se benefician de becas o ayudas únicamente	se benefician de préstamos públicos y también de becas o ayudas	NO se benefician de préstamos públicos NI de becas o ayudas	reciben becas o ayudas por importe superior a las tasas de matrícula	reciben becas o ayudas por importe equivalente a las tasas de matrícula	reciben becas o ayudas que cubren parcialmente las tasas de matrícula	NO reciben becas o ayudas para tasas de matrícula
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia[1]	43	0	44	13	x(7)	x(7)	44	56
	Austria	a	17	a	83	15	2	0	83
	Bélgica (Fl.)	a	23[d]	a	77[d]	23[d]	a	a	77[d]
	Bélgica (Fr.)	x(3)	x(3)	19[d]	81	19[d]	x(5)	x(5)	81[d]
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	a	m	a	a	m	m	m	m
	España	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[8]	11	19	55	15	m	m	m	29
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	52[d]	a	48[d]	52[d]	a	a	48[d]
	Francia	m	35	m	65	27	7	a	65
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia[5]	0[d]	20[d]	0[d]	80[d]	7[d]	5[d]	8[d]	80[d]
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	14	5	61	20	m	m	m	m
	Nueva Zelanda[3]	45	5	37	13	m	m	m	m
	Países Bajos[2]	m	m	m	m	48	0	27	24
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido[5, 7]	92[d]	a	x(1)	8[d]	a	a	a	100[d]
	República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suiza[4]	0	7	0	92	8	0	0	92
	Turquía[5, 6]	39	16	0	45	15	0	0	84
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las distribuciones de la ayuda económica a los estudiantes y de las becas o ayudas para tasas de matrícula en los niveles de máster y doctorado o equivalentes pueden consultarse en Internet.

1. Solo incluye los principales programas de becas del Gobierno australiano. Excluye todas las becas proporcionadas por instituciones educativas y el sector privado.
2. Solo instituciones públicas.
3. Valores medios para estudiantes a tiempo completo en todos los niveles de educación terciaria.
4. El nivel de grado o equivalente incluye los programas de terciaria de ciclo corto. Los datos de Suiza se refieren al ejercicio 2013 y al año académico 2012-2013.
5. Año de referencia 2014-2015.
6. Los estudiantes que se benefician de becas o ayudas son únicamente los que reciben becas o ayudas públicas.
7. Excluye las instituciones privadas independientes.
8. Años de referencia 2011-2012.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285571

B5

Tabla B5.4. [1/2] Préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (2013-2014)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Año de creación de un sistema de préstamos públicos en el país	Proporción de estudiantes que tienen un préstamo (en %) (año académico 2013-14)	Cuantía bruta anual de los préstamos disponibles para cada estudiante (en dólares estadounidenses)
				Nivel de grado, máster, doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)
OCDE	Australia	1989	79 (85 % para grado, 63 % para máster y 2 % para doctorado)	4.017
	Bélgica (Fl.)	a	a	a
	Bélgica (Fr.)[1]	1983	9	1.458
	Canadá[2, 3, 4]	1964	m	4.277 (grado), 5.899 (máster), 6.489 (doctorado)
	Corea[7]	1994	18,5	5.603
	Dinamarca[5]	1988/89	about 35	4.723
	Eslovenia	a	a	a
	Estados Unidos[8]	1960s	62 (grado), 67 (máster), 32 (doctorado)	4.330 (grado), 16.363 (máster), 5.984 (doctorado)
	Estonia[2]	1995	11	3.487
	Finlandia[2]	1969	22	2.714
	Francia[2]		0,1	1.600
	Hungría[1, 2, 6]	2001	m	2.790
	Italia[2]	m	m	4.959
	Japón[5]	1943	38	6.483 (préstamos sin intereses); 8.430 (préstamos con intereses)
	México	1970	m	m
	Noruega[5]	1947	68	10.083
	Nueva Zelanda	1992	m	5.897
	Países Bajos	1986	m	6.878
	Polonia	1998	m	m
	Portugal		m	m
	Reino Unido[5]	1990	92	5.612 (préstamo para manutención) y 10.824 (préstamo para tasas de matrícula)
	República Eslovaca[7]	1997	m	4.510
	Suecia[5]	2001 (sistema actual); 1965 para el primer sistema	52	6.829
	Suiza[3]	más de 50 años	m	3.987
	Turquía	1961	32	3.561 (grado), 7.122 (máster), 10.683 (doctorado)
Países asociados	Brasil	m	m	m
	Colombia	1953	m	3.003

Nota: Las columnas 4, 5 y 6, disponibles en Internet, muestran la cuantía bruta anual media de los préstamos disponibles para cada estudiante en los niveles de grado, máster y doctorado o niveles equivalentes.

1. Todos los estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente.
2. Préstamos privados garantizados por el Estado en lugar de préstamos públicos (en Italia, para la mayoría de los préstamos a estudiantes).
3. Año de referencia 2012-2013.
4. Solo incluye información sobre la parte de la ayuda económica a estudiantes financiada por el gobierno federal, es decir, el 60 % de los préstamos a estudiantes concedidos en las provincias que participan en el Programa de préstamos a estudiantes de Canadá (CSLP). Excluye la provincia de Québec (aproximadamente el 25 % de la población canadiense), que no participa en el CSLP.
5. Año de referencia 2014-2015 (para Japón, 2013-2014 es el año de referencia para la deuda en el momento de la graduación).
6. Los datos se refieren exclusivamente al *Diákhitel1*. En el año académico 2012-2013 se puso en marcha un nuevo tipo de préstamo para estudiantes (*Diákhitel2*), además del *Diákhitel1*. *Diákhitel2* solo puede utilizarse para cubrir el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasas de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* puede usarse para cualquier fin (por ejemplo, gastos de alojamiento y manutención).
7. Incluye programas terciarios de ciclo corto.
8. Años de referencia 2011-2012 para la proporción de estudiantes con préstamos; 2012-2013 para la deuda en el momento de la graduación, 2014-2015 para el resto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285585

Tabla B5.4. [2/2] Préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (2013-2014)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Subvención mediante reducción de los tipos de interés		Deuda en el momento de la graduación	
		Tipo de interés durante los estudios	Tipo de interés después de los estudios	Proporción de los graduados con deuda (en %)	Deuda media en el momento de la graduación (en dólares estadounidenses)
		(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australia	2 % (sin tipo de interés real)	2 % (sin tipo de interés real)	74 %	m
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)[1]	m	m	m	m
	Canadá[2, 3, 4]	Sin tipo de interés nominal	5,4 %	m	12.422
	Corea[7]	2,9 %	2,9 %	m	m
	Dinamarca[5]	4,0 % (tipo de interés más alto que el coste del préstamo para el gobierno)	1,0 % (tipo de interés igual al coste del préstamo para el gobierno)	57 %	14.856
	Eslovenia	a	a	a	a
	Estados Unidos[8]	0 al 7,21 % (coste del préstamo para el gobierno)	4,66 % al 7,21 % (coste del préstamo para el gobierno)	m	m
	Estonia[2]	5,0 %	5,0 %	m	m
	Finlandia[2]	1,0 %	Tipo de interés completo acordado con el banco privado.	43,5 %	8.291
	Francia[2]	m	m	m	m
	Hungría[1, 2, 6]	variable (7,5 % a 6,5 %) para *Diákhitel1*	variable (7,5 % a 6,5 %) para *Diákhitel1*	m	m
	Italia[2]	m	m	m	m
	Japón[5]	Sin tipo de interés nominal ni real	Máximo del 3 % y el resto pagado por el gobierno	m	29.942
	México	m	m	m	m
	Noruega[5]	a (la devolución del préstamo empieza tras la graduación)	2,52 % (coste del préstamo para el gobierno +1,25 % para cubrir costes de impagos)	m	26.826
	Nueva Zelanda	Sin tipo de interés nominal ni real	Sin tipo de interés nominal si reside en Nueva Zelanda y 5,9 % en el resto de los casos	m	13.437 (media de 2014 para prestatarios graduados y no graduados que han dejado de estudiar, con independencia del nivel de estudios que cursaran)
	Países Bajos	Coste del préstamo para el gobierno (0,12 %)	Coste del préstamo para el gobierno (0,12 %)	67 %	18.100
	Polonia	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m
	Reino Unido[5]	Índice de precios de consumo más 3 % (5,5 % para 2014-2015)	Índice de precios de consumo (2,5 % para 2014-2015) hasta el indice de precios de consumo más el 3 % (5,5 % para 2014-2015), en función de los ingresos	91,6 %	30.349
	República Eslovaca[7]	Sin tipo de interés nominal ni real	3,19 %	0,81 %	3.247
	Suecia[5]	1 %	1 %	77 %	22.789
	Suiza[3]	m	m	m	m
	Turquía	a (la devolución del préstamo empieza tras la graduación)	sobre la base del Índice de Precio del Productor nacional	m	m
Países asociados	Brasil	3,4 %	3,4 %	m	m
	Colombia	Índice de precios de consumo a índice de precios de consumo + 8 %	Índice de precios de consumo a índice de precios de consumo + 8 %	m	7.298

Nota: Las columnas 4, 5 y 6, disponibles en Internet, muestran la cuantía bruta anual media de los préstamos disponibles para cada estudiante en los niveles de grado, máster y doctorado o niveles equivalentes.

1. Todos los estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente.
2. Préstamos privados garantizados por el Estado en lugar de préstamos públicos (en Italia, para la mayoría de los préstamos a estudiantes).
3. Año de referencia 2012-2013.
4. Solo incluye información sobre la parte de la ayuda económica a estudiantes financiada por el gobierno federal, es decir, el 60 % de los préstamos a estudiantes concedidos en las provincias que participan en el Programa de préstamos a estudiantes de Canadá (CSLP). Excluye la provincia de Québec (aproximadamente el 25 % de la población canadiense), que no participa en el CSLP.
5. Año de referencia 2014-2015 (para Japón, 2013-2014 es el año de referencia para la deuda en el momento de la graduación).
6. Los datos se refieren exclusivamente al *Diákhitel1*. En el año académico 2012-2013 se puso en marcha un nuevo tipo de préstamo para estudiantes (*Diákhitel2*), además del *Diákhitel1*. *Diákhitel2* solo puede utilizarse para cubrir el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasas de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* puede usarse para cualquier fin (por ejemplo, gastos de alojamiento y manutención).
7. Incluye programas terciarios de ciclo corto.
8. Años de referencia 2011-2012 para la proporción de estudiantes con préstamos; 2012-2013 para la deuda en el momento de la graduación, 2014-2015 para el resto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285585

B5

Tabla B5.5. [1/3] Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (año académico 2013-2014)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Devolución				
		Sistema de devolución	Umbral mínimo anual de ingresos (en dólares estadounidenses)	Duración del periodo típico de amortización (en años)	Ingresos anuales estimados de los recién graduados (en dólares estadounidenses)	Cuantía anual media de la devolución (en dólares estadounidenses)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Australia	Supeditada a los ingresos	33.709	8,5	34.492	2.424
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	m	a
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m
	Canadá[1, 2, 3]	m	m	9,5	m	m
	Corea[6]	Supeditada a los ingresos y tipo hipoteca	Aproximadamente 21.755 (préstamo supeditado a los ingresos); a (préstamo tipo hipoteca)	m (préstamo supeditado a los ingresos); hasta 10 años (préstamo tipo hipoteca)	m	m
	Dinamarca[4]	Tipo hipoteca	a	7 a 15	m	m
	Eslovenia	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	Tipo hipoteca y supeditada a los ingresos.	m	10 (devolución tipo hipoteca); 20 a 25 (devolución supeditada a los ingresos; periodo previsto).	24.448	m
	Estonia	Tipo hipoteca	a	8 a 10	21.556 (salario bruto en 2012)	m
	Finlandia	Tipo hipoteca	a	5 a 15	37.574	1.530
	Francia	m	m	m	m	m
	Hungría[5]	Supeditada a los ingresos	Ninguno	10 a 15	m	1.259 (*Diákhitel1*); 664 (*Diákhitel2*)
	Italia	m	m	m	m	m
	Japón[4]	Tipo hipoteca	a	15	m	2.178 (de 1.064 a 10.024)
	Noruega	Tipo hipoteca	a	20	m	1.609
	Nueva Zelanda	Supeditada a los ingresos	12.996	7	m	1.907 (12 % del importe de los ingresos por encima del umbral de ingresos, más cualquier devolución voluntaria)
	Países Bajos	Supeditada a los ingresos	19.516	15	m	1.086
	Reino Unido[4]	Supeditada a los ingresos	30.062	m	30.778	616 (primer año de devolución para la cohorte de 2012) a 1.560 (octavo año de devolución para la cohorte de 2005)
	República Eslovaca[7]	Tipo hipoteca	a	7,1 (de 5 a 10)	m	780 (de 86 a 2.300)
	Suecia[4]	Tipo hipoteca	a	25	m	Normalmente, 756
	Suiza	m	m	m	m	m
	Turquía	Tipo hipoteca	a	2 to 6	m	m
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m
	Colombia	Tipo hipoteca	a	Desde el tiempo del periodo de estudios hasta el doble de este.	18.982	m

1. Préstamos privados garantizados por el Estado en lugar de préstamos públicos (en Italia, para la mayoría de los préstamos a estudiantes).

2. Año de referencia 2012-2013.

3. Solo incluye información sobre la parte de la ayuda económica a estudiantes financiada por el gobierno federal, es decir, el 60 % de los préstamos a estudiantes concedidos en las provincias que participan en el Programa de préstamos a estudiantes de Canadá (CSLP). Excluye la provincia de Québec (aproximadamente el 25 % de la población canadiense), que no participa en el CSLP.

4. Año de referencia 2014-2015.

5. En el año académico 2012-2013 se puso en marcha un nuevo tipo de préstamo para estudiantes (*Diákhitel2*), además del *Diákhitel1*. *Diákhitel2* solo puede utilizarse para cubrir el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasas de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* puede usarse para cualquier fin (por ejemplo, gastos de alojamiento y manutención).

6. Norma de elegibilidad: Préstamos para estudiantes supeditados a los ingresos: si el estudiante tiene 35 años o menos, ingresos en el 7.º decil o inferiores, cursó 12 o más créditos y recibió 70 o más puntos (máximo 100 puntos).

Préstamos para estudiantes generales por plazos: si el estudiante tiene 55 años o menos, ingresos en el 8.º decil o inferiores, cursó 12 o más créditos y recibió 70 o más puntos (máximo 100 puntos).

7. Incluye programas terciarios de ciclo corto.

8. Años de referencia 2011-2012 para la proporción de estudiantes con préstamos; 2012-2013 para la deuda en el momento de la graduación, 2014-2015 para el resto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285591

Tabla B5.5. [2/3] Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (año académico 2013-2014)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Remisión					
			Condiciones para la remisión/condonación			Proporción de estudiantes que se benefician de la remisión/ condonación	Proporción de préstamos que no se devuelven
		Existencia de remisión/ condonación	Fallecimiento o discapacidad del graduado	Situación económica del graduado	Otras condiciones		
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	**Australia**	Sí	Fallecimiento	Quiebra (condonación)	Remisión: reducción de las devoluciones obligatorias de HELP para los graduados de ámbitos específicos (y empleados en una ocupación relacionada) y graduados que se dediquen a ocupaciones o trabajos relacionados en lugares especificados).	Condonación: m Remisión: 0,56 %	Condonación: 17 % Remisión: 0,06 %
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m
	Canadá[1, 2, 3]	Sí	a	Graduados que tienen problemas para abonar los pagos mensuales del préstamo para estudiantes de Canadá (basado en los ingresos y en el número de miembros de la unidad familiar).		m	13 %
	Corea[6]	Sí	a	Personas de 65 años o más cuyos únicos ingresos sean una pensión nacional y con ingresos por debajo de un umbral (criterio de la fundación)	Reducción de intereses mientras se sirve en las Fuerzas Armadas (préstamos para estudiantes generales a plazos, préstamos para estudiantes supeditados a los ingresos)	m	m
	Dinamarca[4]	Sí	a	En función de la situación económica, si el graduado no tiene una gran deuda con acreedores privados. Si el graduado tiene una deuda muy voluminosa tanto con el gobierno (por ejemplo, préstamos públicos) como con acreedores privados, se puede aplicar una reducción de la deuda general.		Unos pocos	Aproxima-damente el 1 %
	Eslovenia	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	Sí	Fallecimiento o discapacidad	Graduados con una deuda derivada del préstamo federal para estudiantes superior a sus ingresos anuales discrecionales o que representa una parte significativa de sus ingresos anuales.	Graduados que entran y permanecen en la profesión docente o en los servicios públicos durante cierto número de años pueden obtener la remisión de una parte de su préstamo	m	m
	Estonia	Sí	Fallecimiento; graduados con discapacidad para trabajar del 80 %-100 %;		graduados con un hijo con una discapacidad grave	6 %	m
	Finlandia	No	a	a	a	a	1,5 %
	Francia	m	m	m	m	m	m
	Hungría[5]	Sí	Fallecimiento; discapacidad del 100 % del graduado		Condición de pensionista	0,035 % (*Diákhitel1*)	0,063 % (*Diákhitel1*)
	Italia	m	m	m	m	m	m
	Japón[4]	Sí	Fallecimiento; discapacidad física o psíquica del graduado		Graduados perceptores de préstamos de la categoría 1 con resultados especialmente sobresalientes	0,63 %	m
	Noruega	Sí	Fallecimiento o enfermedad	Personas con bajos ingresos o desempleadas	En caso de nacimiento o cuidado de hijos pequeños	5 %	m
	Nueva Zelanda	Sí	Fallecimiento	Quiebra		Menos del 0,2 %	m

1. Préstamos privados garantizados por el Estado en lugar de préstamos públicos (en Italia, para la mayoría de los préstamos a estudiantes).

2. Año de referencia 2012-2013.

3. Solo incluye información sobre la parte de la ayuda económica a estudiantes financiada por el gobierno federal, es decir, el 60 % de los préstamos a estudiantes concedidos en las provincias que participan en el Programa de préstamos a estudiantes de Canadá (CSLP). Excluye la provincia de Québec (aproximadamente el 25 % de la población canadiense), que no participa en el CSLP.

4. Año de referencia 2014-2015.

5. En el año académico 2012-2013 se puso en marcha un nuevo tipo de préstamo para estudiantes (*Diákhitel2*), además del *Diákhitel1*. *Diákhitel2* solo puede utilizarse para cubrir el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasas de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* puede usarse para cualquier fin (por ejemplo, gastos de alojamiento y manutención).

6. Norma de elegibilidad: Préstamos para estudiantes supeditados a los ingresos: si el estudiante tiene 35 años o menos, ingresos en el 7.º decil o inferiores, cursó 12 o más créditos y recibió 70 o más puntos (máximo 100 puntos).

Préstamos para estudiantes generales por plazos: si el estudiante tiene 55 años o menos, ingresos en el 8.º decil o inferiores, cursó 12 o más créditos y recibió 70 o más puntos (máximo 100 puntos).

7. Incluye programas terciarios de ciclo corto.

8. Años de referencia 2011-2012 para la proporción de estudiantes con préstamos; 2012-2013 para la deuda en el momento de la graduación, 2014-2015 para el resto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285591

B5

Tabla B5.5. [3/3] Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente (año académico 2013-2014)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Remisión					
			Condiciones para la remisión/condonación			Proporción de estudiantes que se benefician de la remisión/condonación	Proporción de préstamos que no se devuelven
		Existencia de remisión/condonación	Fallecimiento o discapacidad del graduado	Situación económica del graduado	Otras condiciones		
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Nueva Zelanda	Sí	Fallecimiento	Quiebra		Menos del 0,2 %	m
	Países Bajos	Sí	a	*la condición del nivel de ingresos no se aplica a los estudiantes graduados		10 %	10 %
	Reino Unido[4]	Sí	Fallecimiento		Los préstamos se cancelan 30 años después de la graduación	m	m
	República Eslovaca[7]	m	m	m	m	m	1,08 %
	Suecia[4]	Sí	Fallecimiento; compensación con bajos ingresos por enfermedad sin límite de tiempo		Personas de edad avanzada (65/68 años)	2 %	7,3 %
	Suiza	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Sí	Fallecimiento; incapacidad para trabajar por discapacidad			m	m
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Sí			En el momento de la graduación del programa para el que se aprobaron préstamos educativos y si se obtienen los mejores resultados en las pruebas Saber Pro.	n	m

1. Préstamos privados garantizados por el Estado en lugar de préstamos públicos (en Italia, para la mayoría de los préstamos a estudiantes).

2. Año de referencia 2012-2013.

3. Solo incluye información sobre la parte de la ayuda económica a estudiantes financiada por el gobierno federal, es decir, el 60 % de los préstamos a estudiantes concedidos en las provincias que participan en el Programa de préstamos a estudiantes de Canadá (CSLP). Excluye la provincia de Québec (aproximadamente el 25 % de la población canadiense), que no participa en el CSLP.

4. Año de referencia 2014-2015.

5. En el año académico 2012-2013 se puso en marcha un nuevo tipo de préstamo para estudiantes (*Diákhitel2*), además del *Diákhitel1*. *Diákhitel2* solo puede utilizarse para cubrir el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasas de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* puede usarse para cualquier fin (por ejemplo, gastos de alojamiento y manutención).

6. Norma de elegibilidad: Préstamos para estudiantes supeditados a los ingresos: si el estudiante tiene 35 años o menos, ingresos en el 7.º decil o inferiores, cursó 12 o más créditos y recibió 70 o más puntos (máximo 100 puntos).

Préstamos para estudiantes generales por plazos: si el estudiante tiene 55 años o menos, ingresos en el 8.º decil o inferiores, cursó 12 o más créditos y recibió 70 o más puntos (máximo 100 puntos).

7. Incluye programas terciarios de ciclo corto.

8. Años de referencia 2011-2012 para la proporción de estudiantes con préstamos; 2012-2013 para la deuda en el momento de la graduación, 2014-2015 para el resto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

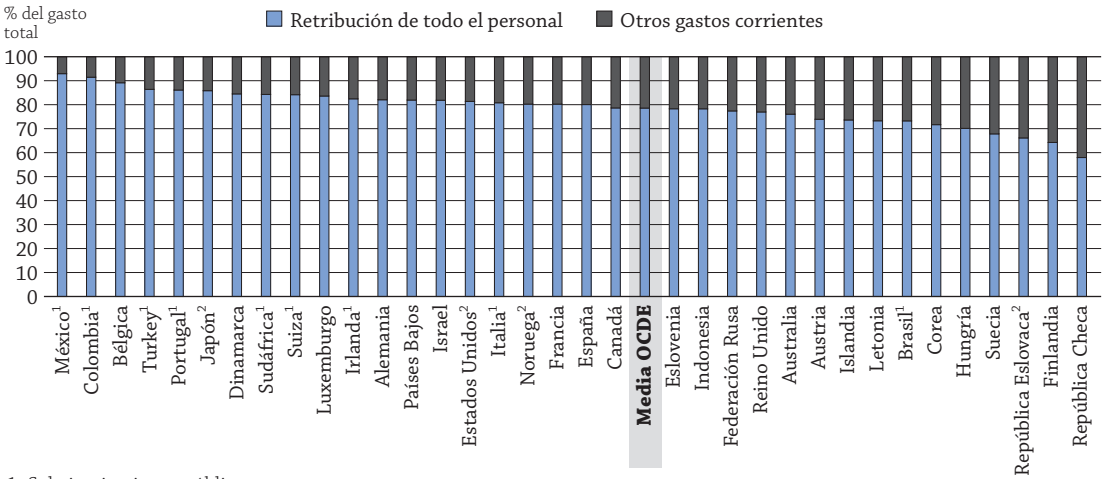
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285591

¿EN QUÉ RECURSOS Y SERVICIOS SE GASTAN LOS FONDOS DESTINADOS A EDUCACIÓN?

- Como media en los países de la OCDE, el 90 % o más del gasto total en educación corresponde a gasto corriente, y eso sucede en la mayoría de los citados países tanto en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto como en el nivel de educación terciaria.
- En dos terceras partes (24 de 33) de los países de la OCDE y países asociados con datos disponibles, la proporción del gasto total correspondiente a gasto de capital es mayor en educación terciaria que en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto. Este dato podría estar relacionado con la expansión de la educación terciaria en los últimos años y la consiguiente necesidad de construir nuevos edificios.
- En la OCDE y países asociados con datos disponibles, la mayor parte del gasto corriente se destina a la retribución del personal docente (profesores y otros).

Gráfico B6.1. Distribución del gasto corriente de las instituciones educativas en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2012)



1. Solo instituciones públicas.
2. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de la retribución de todo el personal en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.
Fuentes: OCDE. Tabla B6.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284092

Contexto

Las decisiones sobre la asignación de recursos afectan a las condiciones materiales en las que tiene lugar la enseñanza y pueden influir también en la naturaleza de esta.

Aunque se puede ahorrar recortando el gasto de capital (por ejemplo, no construyendo nuevos centros) y algunos gastos corrientes (no comprando ciertos materiales didácticos), cuando aumenta la presión sobre los presupuestos para educación es la actuación sobre los gastos de personal la que tiene más impacto sobre el gasto total. Ahorrar dinero recortando salarios y prestaciones o reduciendo el número de profesores y otro personal resulta impopular desde el punto de vista político y posiblemente sea contraproducente, ya que disuade a buenos profesores de entrar o permanecer en la profesión. De hecho, además de una gestión eficiente de los recursos materiales, es esencial una buena gestión de los recursos humanos para aumentar la calidad de los sistemas educativos. El aplazamiento de gastos como los de contratación de nuevos profesores o los de aumento de los salarios es una medida temporal para responder a la presión sobre los presupuestos públicos.

Este indicador describe los recursos y servicios en los que se gastan los fondos para educación. Muestra la diferencia entre el gasto corriente y el de capital. El gasto de capital puede verse afectado por el aumento de las matriculaciones, que a menudo lleva a la construcción de nuevos edificios. Este indicador presenta asimismo detalles sobre en qué se emplea el gasto corriente, si en la retribución del personal

de educación o en otras partidas. El gasto corriente está vinculado principalmente a los salarios de los profesores (véase Indicador D3), pero también a los sistemas de pensiones, a la distribución por edad de los profesores y a la dotación de personal no docente empleado en educación. Además, las instituciones educativas no solo imparten enseñanza, sino que prestan otros servicios, como los de comedor, transporte, alojamiento o actividades de investigación. Todos estos gastos se abordan en el presente indicador.

Otros resultados

- El gasto corriente dedicado a partidas distintas de la retribución del personal es mayor en educación terciaria en la casi totalidad de países, a excepción de Brasil e Islandia, y alcanza como media el 33 % del total del gasto corriente en los países de la OCDE. En cinco países de la OCDE y asociados llega al 40 % o incluso lo supera. La explicación puede encontrarse en el coste más alto que tienen las instalaciones y equipamientos en la educación terciaria que en los demás niveles de educación.
- En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a partidas distintas de la retribución del personal, como media en los países de la OCDE, el 21 % del gasto corriente. En la mayoría de los países, la diferencia en esa proporción entre la educación primaria y la secundaria es pequeña. No obstante, supera los 5 puntos porcentuales en Dinamarca, República Checa, Sudáfrica y Turquía, y los 10 puntos porcentuales en Indonesia, Irlanda y Luxemburgo.
- La mayor parte del gasto corriente corresponde a la retribución del personal en la casi totalidad de los países, a excepción, en el nivel de terciaria, de Indonesia y República Checa. Solo Brasil e Islandia dedican a ese concepto el 80 % o más del gasto corriente en educación terciaria; 19 países destinan proporciones similares en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto.

Análisis

Gasto corriente y gasto de capital de las instituciones educativas

El gasto en educación comprende tanto gasto corriente como gasto de capital. El gasto corriente es el que se destina a los recursos escolares necesarios anualmente para la actividad de los centros. Incluye, por ejemplo, la retribución de los profesores y otros empleados, el mantenimiento de los edificios, el servicio de comedor o el alquiler de edificios y otras instalaciones. El gasto de capital es el que se destina a bienes que duran más de un año. Incluye, por ejemplo, los gastos en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios.

La mayor proporción de gasto corresponde a gasto corriente, dada la gran dotación de personal que requiere la enseñanza. En 2012, se destinó a gasto corriente como media el 90 % o más del gasto total de los países de la OCDE, tanto en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto como en el nivel de terciaria. El gasto corriente supone más del 78 % del gasto total en todos los niveles de educación en la totalidad de países de la OCDE y países asociados. Las cifras varían desde el 86 % (Indonesia) hasta casi el 98 % (Austria) en educación primaria; desde casi el 86 % (Portugal) hasta más del 98 % (Austria y Sudáfrica) en educación secundaria, y desde el 78 % (Turquía) hasta el 97 % (Bélgica) en educación terciaria (Tablas B6.1 y B6.2 y Gráfico B6.2).

Como media en los países de la OCDE, hay una diferencia de tres puntos porcentuales entre la proporción del gasto corriente en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto (93,0 %) y en educación terciaria (90,0 %). No obstante, las diferencias en la proporción del gasto corriente en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto y en educación terciaria entre unos países y otros pueden ser relativamente grandes. En la mayoría de los países, la proporción del gasto corriente dentro del gasto total es mayor en los niveles anteriores a la educación terciaria que en este último nivel. Las principales excepciones son Finlandia, Israel, Noruega, Países Bajos, Portugal y Suecia, donde la proporción del gasto corriente en educación terciaria es entre uno y cuatro puntos porcentuales mayor que en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto. Se da la situación inversa, con diferencias de cinco puntos porcentuales o más, en Australia, España, Hungría, Indonesia, Italia, Letonia, Polonia, República Eslovaca y Turquía.

Las diferencias entre países reflejan probablemente la organización concreta de los diferentes niveles de educación, así como la presión que ejerce el aumento de las matriculaciones para la construcción de nuevos edificios, especialmente en educación terciaria. El gasto de capital en el nivel de terciaria es superior al 15 % en Indonesia (20,2 %), Letonia (18,4 %), Polonia (18,4 %), República Eslovaca (18,8 %) y Turquía (22,0 %). También el modo de describir en cada país el gasto de capital relacionado con los edificios universitarios puede explicar las diferencias de la proporción de gasto corriente y de capital en educación terciaria. Por ejemplo, los edificios y terrenos utilizados para educación pueden ser propiedad de las instituciones, ser utilizados gratuitamente por estas o ser alquilados, y el importe del gasto corriente y el gasto de capital depende en parte del tipo de gestión inmobiliaria de cada país (véase Cuadro B6.1 en *Panorama de la educación 2012* [OECD, 2012]).

Distribución del gasto corriente

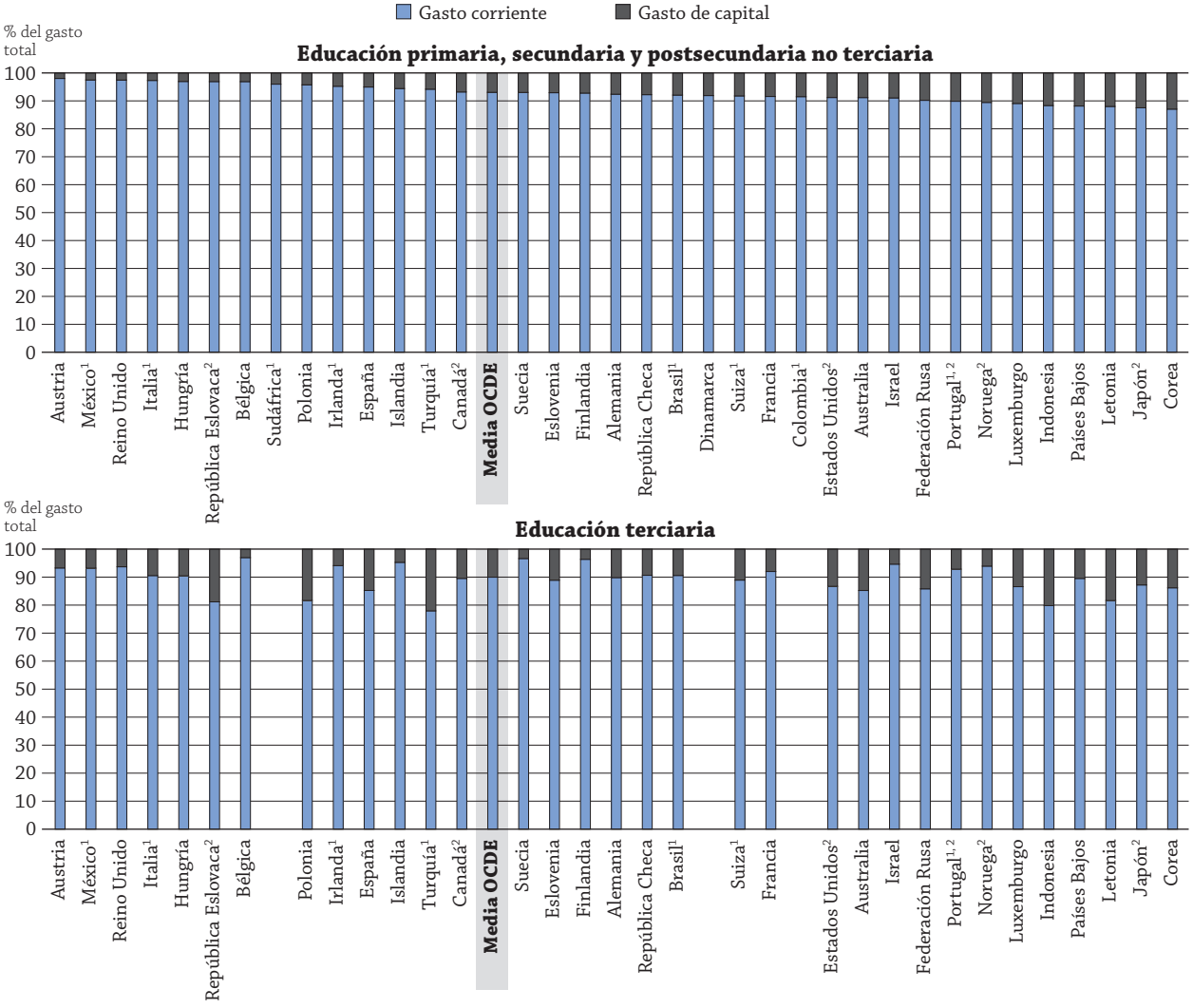
El gasto corriente de las instituciones educativas puede subdividirse en tres grandes categorías funcionales: retribución de los profesores, retribución de otro personal y otros gastos corrientes, incluyéndose en esta última categoría los materiales y suministros didácticos, el mantenimiento de edificios, el servicio de comedor y el alquiler de instalaciones escolares. El importe asignado a cada una de estas categorías depende en parte de la evolución actual y prevista de las matriculaciones, de las retribuciones del personal de educación y de los gastos de mantenimiento y construcción de instalaciones educativas. Aunque las proporciones de estas categorías no experimentan grandes cambios de un año para otro, las decisiones adoptadas pueden afectar no solo a los importes asignados, sino también a esas proporciones.

Como media en los países de la OCDE, en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto se destina a la retribución de los profesores más del 62 % del gasto corriente, a la retribución de otro personal más del 15 % y a gastos distintos de la retribución más del 21 %. En educación terciaria, como media en los países de la OCDE, se destina a la retribución de los profesores casi un 40 % del gasto corriente, puesto que se destinan proporciones mayores a la retribución de otro personal (más del 26 %) y a otros gastos corrientes (en torno al 33 %).

Hay diferencias relativamente grandes en la asignación del gasto corriente entre educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto, por un lado, y educación terciaria, por otro. Por ejemplo, en todos los países, la proporción destinada a la retribución de los profesores es mayor en los niveles inferiores a terciaria que en el nivel de terciaria.

Gráfico B6.2. Distribución del gasto corriente y del gasto de capital en instituciones educativas (2012)

Por categoría de recursos y nivel de educación



1. Solo instituciones públicas (para Italia, excepto en educación terciaria).
2. Algunos niveles educativos están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuentes: OCDE. Tabla B6.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284103

En cuanto a otros gastos corrientes, la proporción solamente es superior al 30 % en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto en cuatro países: Finlandia (35,7 %), República Checa (42,0 %), República Eslovaca (33,9 %) y Suecia (32,2 %). En cambio, en educación terciaria es superior al 30 % en más de la mitad de los países de la OCDE con datos disponibles e inferior al 20 % solamente en dos: Brasil (18,9 %) e Islandia (17,4 %).

Las diferencias en el gasto corriente no destinado a la retribución del personal entre los distintos niveles de educación refleja las diferencias de tamaño de los sistemas administrativos existentes (por ejemplo, el número de empleados o el equipamiento de que dispone el personal administrativo). Hay que suponer que el coste de las instalaciones y del equipamiento es mayor en educación terciaria que en los otros niveles. Asimismo, las diferencias entre los países en la retribución del personal no docente probablemente reflejan en parte los criterios aplicados para incluir o no en esta categoría a los directores de centros, tutores, conductores de autobús, enfermeros, conserjes o personal de mantenimiento (véase Indicador D2). La retribución del personal que trabaja en investigación y desarrollo en educación terciaria puede explicar igualmente parte de las diferencias que se observan entre los países y entre los niveles de educación en la proporción del gasto corriente que se destina a la retribución de otro personal.

B6

Definiciones

El **gasto de capital** comprende el gasto en activos que duran más de un año, incluyendo las partidas de construcción, obras y reparaciones importantes de edificios, y el equipamiento nuevo o de sustitución. El gasto de capital que se recoge en este indicador representa el valor del capital educativo adquirido o creado durante el año considerado –es decir, el valor del capital generado–, con independencia de que se haya financiado mediante ingresos corrientes o mediante préstamos. Ni el gasto corriente ni el de capital incluyen la amortización de la deuda.

El **gasto corriente** comprende el gasto en bienes y servicios consumidos en el año en curso y que debe efectuarse de manera periódica para garantizar la prestación de los servicios educativos. El gasto corriente de las instituciones educativas distinto de la retribución del personal de educación corresponde a servicios subcontratados, ya se trate de servicios de apoyo (por ejemplo, mantenimiento de edificios escolares), de servicios complementarios (por ejemplo, servicio de comedor para los estudiantes) o del alquiler de edificios escolares y de otras instalaciones. Estos servicios son prestados por proveedores externos, a diferencia de los prestados por las autoridades e instituciones educativas mediante su propio personal.

Metodología

Los datos se refieren al ejercicio 2012 y se basan en la recopilación de datos de la UOE sobre estadísticas educativas gestionada por la OCDE en 2014 (para más detalles véase Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Los cálculos cubren el gasto de las instituciones públicas o, en caso de que se disponga de esta información, de las instituciones públicas y privadas.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid.)

Tablas del Indicador B6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285627

Tabla B6.1	**Gasto de las instituciones educativas de primaria y secundaria, por categoría de recursos (2012)**
Tabla B6.2	**Gasto de las instituciones educativas, por categoría de recursos y nivel de educación (2012)**

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

B6

Tabla B6.1. Gasto de las instituciones educativas de primaria y secundaria, por categoría de recursos (2012)

Distribución del gasto total y el gasto corriente de las instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas

		Educación primaria						Educación secundaria					
		Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente				Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente			
		Corriente	De capital	Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes	Corriente	De capital	Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	**93,7**	**6,3**	x(5)	x(5)	82,2	17,8	**92,0**	**8,0**	x(11)	x(11)	82,7	17,3
	Australia	**91,3**	**8,7**	62,9	15,3	78,2	21,8	**90,8**	**9,2**	x(11)	x(11)	75,0	25,0
	Austria	**97,8**	**2,2**	62,0	13,3	75,3	24,7	**98,1**	**1,9**	66,9	6,9	73,8	26,2
	Bélgica[1]	**95,2**	**4,8**	67,5	21,6	89,1	10,9	**97,8**	**2,2**	71,3	17,9	89,2	10,8
	Canadá[1, 2]	**93,2**	**6,8**	63,7	15,0	78,6	21,4	**93,2**	**6,8**	63,7	15,0	78,6	21,4
	Chile	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Corea	**87,1**	**12,9**	56,3	15,2	71,5	28,5	**87,0**	**13,0**	56,0	15,8	71,8	28,2
	Dinamarca	**90,1**	**9,9**	68,3	19,2	87,4	12,6	**93,4**	**6,6**	65,1	16,9	82,0	18,0
	Eslovenia[1]	**93,1**	**6,9**	x(5)	x(5)	80,4	19,6	**92,8**	**7,2**	x(11)	x(11)	76,4	23,6
	España[1]	**95,0**	**5,0**	67,6	10,4	78,0	22,0	**94,9**	**5,1**	72,6	9,0	81,6	18,4
	Estados Unidos	**91,2**	**8,8**	54,6	26,8	81,4	18,6	**91,2**	**8,8**	54,6	26,7	81,4	18,6
	Estonia	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Finlandia[1]	**93,1**	**6,9**	54,5	10,4	64,8	35,2	**92,6**	**7,4**	50,6	13,4	64,0	36,0
	Francia	**91,6**	**8,4**	56,3	21,3	77,6	22,4	**91,5**	**8,5**	57,9	23,6	81,5	18,5
	Grecia	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Hungría	**96,9**	**3,1**	x(5)	x(5)	70,5	29,5	**97,0**	**3,0**	x(11)	x(11)	70,4	29,6
	Irlanda[3]	**94,6**	**5,4**	71,6	18,5	90,1	9,9	**95,6**	**4,4**	63,9	15,1	79,1	20,9
	Islandia	**94,9**	**5,1**	x(5)	x(5)	74,1	25,9	**93,8**	**6,2**	x(11)	x(11)	73,2	26,8
	Israel	**90,0**	**10,0**	x(5)	x(5)	83,7	16,3	**92,5**	**7,5**	x(11)	x(11)	79,4	20,6
	Italia[3]	**96,4**	**3,6**	62,0	21,0	83,0	17,0	**97,9**	**2,1**	61,9	19,8	81,7	18,3
	Japón[1]	**86,9**	**13,1**	x(5)	x(5)	85,8	14,2	**88,0**	**12,0**	x(11)	x(11)	85,9	14,1
	Luxemburgo	**86,5**	**13,5**	71,8	5,6	77,4	22,6	**91,0**	**9,0**	77,1	11,1	88,2	11,8
	México[3]	**97,5**	**2,5**	86,4	8,2	94,6	5,4	**97,4**	**2,6**	75,3	15,7	91,1	8,9
	Noruega[1]	**90,3**	**9,7**	x(5)	x(5)	80,6	19,4	**88,7**	**11,3**	x(11)	x(11)	80,0	20,0
	Nueva Zelanda	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Países Bajos	**88,3**	**11,7**	x(5)	x(5)	82,5	17,5	**88,0**	**12,0**	x(11)	x(11)	81,6	18,4
	Polonia	**94,7**	**5,3**	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	**96,6**	**3,4**	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Portugal[1, 3]	**96,1**	**3,9**	x(5)	x(5)	87,3	12,7	**85,7**	**14,3**	x(11)	x(11)	85,2	14,8
	Reino Unido	**97,2**	**2,8**	68,8	9,5	78,4	21,6	**97,6**	**2,4**	65,1	10,8	75,9	24,1
	República Checa	**90,1**	**9,9**	43,8	18,8	62,6	37,4	**93,0**	**7,0**	43,5	12,7	56,2	43,8
	República Eslovaca[1]	**96,3**	**3,7**	49,7	13,3	63,0	37,0	**97,2**	**2,8**	54,1	13,5	67,5	32,5
	Suecia	**93,4**	**6,6**	52,9	16,6	69,5	30,5	**92,7**	**7,3**	51,1	15,3	66,4	33,6
	Suiza[1, 3]	**90,3**	**9,7**	66,0	17,0	82,9	17,1	**92,9**	**7,1**	73,0	12,1	85,1	14,9
	Turquía[3]	**95,4**	**4,6**	x(5)	x(5)	90,3	9,7	**93,5**	**6,5**	x(11)	x(11)	84,4	15,6
	Media OCDE	**92,9**	**7,1**	62,5	15,6	79,3	20,7	**93,2**	**6,8**	62,4	15,1	78,2	21,8
	Media UE21	**93,7**	**6,3**	61,3	15,3	77,7	22,3	**94,0**	**6,0**	61,6	14,3	76,9	23,1
Países asociados	Arabia Saudí	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Argentina	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Brasil[2]	**91,4**	**8,6**	x(5)	x(5)	72,9	27,1	**92,5**	**7,5**	x(11)	x(11)	73,5	26,5
	China	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Colombia[3, 4]	**91,5**	**8,5**	81,7	9,7	91,5	8,5	**91,5**	**8,5**	81,7	9,7	91,5	8,5
	Federación Rusa	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	India	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Indonesia[4]	**86,0**	**14,0**	x(5)	x(5)	84,6	15,4	**92,1**	**7,9**	x(11)	x(11)	68,6	31,4
	Letonia	**87,9**	**12,1**	x(5)	x(5)	74,8	25,2	**88,1**	**11,9**	x(11)	x(11)	72,2	27,8
	Sudáfrica[3]	**94,1**	**5,9**	77,4	4,6	82,0	18,0	**98,6**	**1,4**	82,6	4,6	87,2	12,8
	Media G20	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m

1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2011.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2013.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285635

B6

Tabla B6.2. Gasto de las instituciones educativas, por categoría de recursos y nivel de educación (2012)

Distribución del gasto total y el gasto corriente de las instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Terciaria					
		Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente				Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente			
		Corriente	De capital	Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes	Corriente	De capital	Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	**92,4**	**7,6**	x(5)	x(5)	82,1	17,9	**89,8**	**10,2**	x(11)	x(11)	66,7	33,3
	Australia	**91,2**	**8,8**	x(5)	x(5)	76,0	24,0	**85,2**	**14,8**	x(11)	x(11)	62,4	37,6
	Austria	**98,0**	**2,0**	65,2	8,7	73,9	26,1	**93,3**	**6,7**	59,8	5,0	64,9	35,1
	Bélgica	**96,9**	**3,1**	69,9	19,2	89,1	10,9	**97,0**	**3,0**	49,0	28,4	77,4	22,6
	Canadá[1, 2]	**93,2**	**6,8**	63,7	15,0	78,6	21,4	**89,5**	**10,5**	38,2	28,3	66,5	33,5
	Chile	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Corea	**87,0**	**13,0**	56,1	15,6	71,7	28,3	**86,2**	**13,8**	34,9	19,5	54,4	45,6
	Dinamarca	**91,9**	**8,1**	66,6	17,9	84,5	15,5	**m**	**m**	m	m	m	m
	Eslovenia	**92,9**	**7,1**	x(5)	x(5)	78,3	21,7	**88,9**	**11,1**	x(11)	x(11)	72,9	27,1
	España	**94,9**	**5,1**	70,5	9,6	80,0	20,0	**85,2**	**14,8**	54,1	21,4	75,5	24,5
	Estados Unidos[2]	**91,2**	**8,8**	54,6	26,7	81,4	18,6	**86,7**	**13,3**	29,4	35,4	64,8	35,2
	Estonia	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Finlandia	**92,8**	**7,2**	51,9	12,4	64,3	35,7	**96,4**	**3,6**	33,8	28,9	62,7	37,3
	Francia	**91,6**	**8,4**	57,3	22,9	80,2	19,8	**92,0**	**8,0**	39,7	38,6	78,4	21,6
	Grecia	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Hungría	**96,9**	**3,1**	x(5)	x(5)	70,1	29,9	**90,5**	**9,5**	x(11)	x(11)	60,5	39,5
	Irlanda[3]	**95,2**	**4,8**	65,8	16,6	82,4	17,6	**94,1**	**5,9**	43,2	28,6	71,9	28,1
	Islandia	**94,4**	**5,6**	x(5)	x(5)	73,6	26,4	**95,3**	**4,7**	x(11)	x(11)	82,6	17,4
	Israel	**91,0**	**9,0**	x(5)	x(5)	81,9	18,1	**94,6**	**5,4**	x(11)	x(11)	70,9	29,1
	Italia[3, 4]	**97,3**	**2,7**	60,5	20,4	80,8	19,2	**90,5**	**9,5**	33,3	29,5	62,9	37,1
	Japón[2]	**87,5**	**12,5**	x(5)	x(5)	85,8	14,2	**87,2**	**12,8**	x(11)	x(11)	59,6	40,4
	Luxemburgo[3]	**89,1**	**10,9**	74,8	8,8	83,6	16,4	**86,6**	**13,4**	16,5	50,0	66,4	33,6
	México[3]	**97,5**	**2,5**	81,1	11,8	92,9	7,1	**93,2**	**6,8**	61,7	15,3	77,0	23,0
	Noruega[2]	**89,4**	**10,6**	x(5)	x(5)	80,2	19,8	**93,9**	**6,1**	x(11)	x(11)	68,1	31,9
	Nueva Zelanda	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Países Bajos	**88,1**	**11,9**	x(5)	x(5)	81,9	18,1	**89,5**	**10,5**	x(11)	x(11)	70,3	29,7
	Polonia	**95,7**	**4,3**	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	**81,6**	**18,4**	x(11)	x(11)	75,7	24,3
	Portugal[2, 3]	**89,8**	**10,2**	x(5)	x(5)	86,1	13,9	**92,8**	**7,2**	x(11)	x(11)	70,8	29,2
	Reino Unido	**97,4**	**2,6**	66,7	10,3	77,0	23,0	**93,7**	**6,3**	35,6	28,1	63,6	36,4
	República Checa	**92,2**	**7,8**	43,6	14,4	58,0	42,0	**90,6**	**9,4**	25,2	15,4	40,6	59,4
	República Eslovaca[2]	**96,9**	**3,1**	52,7	13,4	66,1	33,9	**81,2**	**18,8**	31,5	22,2	53,7	46,3
	Suecia	**93,0**	**7,0**	52,0	15,8	67,8	32,2	**96,6**	**3,4**	x(11)	x(11)	64,3	35,7
	Suiza[3]	**91,8**	**8,2**	69,9	14,2	84,2	15,8	**88,9**	**11,1**	49,4	27,3	76,7	23,3
	Turquía[3]	**94,2**	**5,8**	x(5)	x(5)	86,4	13,6	**78,0**	**22,0**	x(11)	x(11)	62,4	37,6
	Media OCDE	**93,0**	**7,0**	62,4	15,2	78,6	21,4	**90,0**	**10,0**	39,7	26,4	67,1	32,9
	Media UE21	**93,8**	**6,2**	61,4	14,6	77,0	23,0	**90,6**	**9,4**	38,3	26,9	66,6	33,4
Países asociados	Arabia Saudí[3, 5]	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Argentina	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Brasil[3]	**92,1**	**7,9**	x(5)	x(5)	73,2	26,8	**90,6**	**9,4**	x(11)	x(11)	81,1	18,9
	China	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Colombia[3, 5]	**91,5**	**8,5**	81,7	9,7	91,5	8,5	**m**	**m**	m	m	m	m
	Federación Rusa	**90,2**	**9,8**	x(5)	x(5)	77,4	22,6	**85,8**	**14,2**	x(11)	x(11)	62,9	37,1
	India	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Indonesia[5]	**88,3**	**11,7**	x(5)	x(5)	78,3	21,7	**79,8**	**20,2**	x(11)	x(11)	31,2	68,8
	Letonia	**88,0**	**12,0**	x(5)	x(5)	73,3	26,7	**81,6**	**18,4**	x(11)	x(11)	64,7	35,3
	Sudáfrica[3]	**96,0**	**4,0**	79,7	4,6	84,3	15,7	**m**	**m**	m	m	m	m
	Media G20	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m

1. Año de referencia 2011.
2. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Véase el código «x» en la Tabla B1.1a para obtener más detalles.
3. Solo instituciones públicas (para Italia y Reino Unido, excepto en educación terciaria. Para Luxemburgo, solo en educación terciaria).
4. Excluye los programas de terciaria de ciclo corto.
5. Año de referencia 2013.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

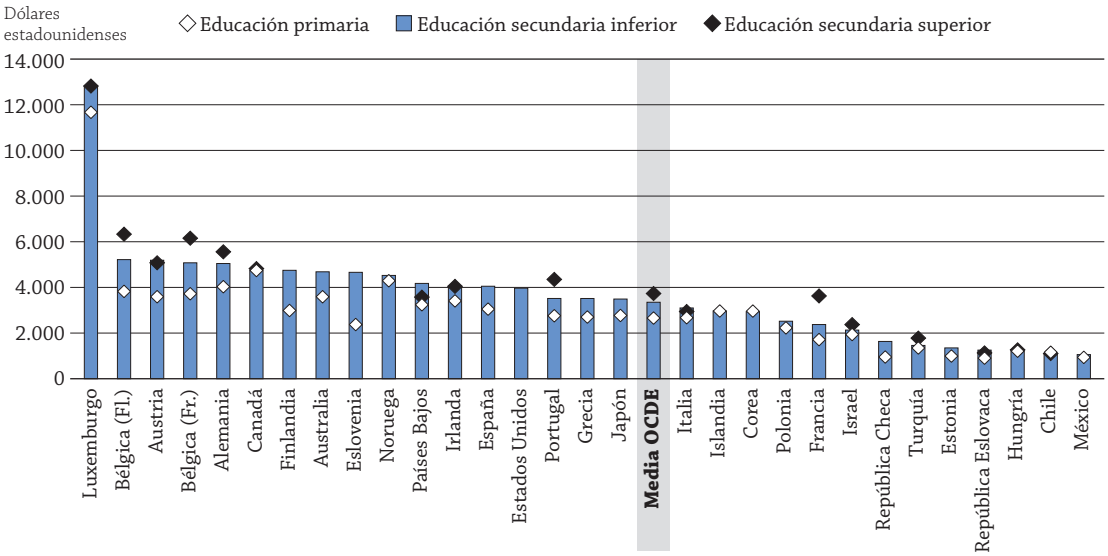
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285646

¿QUÉ FACTORES INFLUYEN EN EL NIVEL DE GASTO EN EDUCACIÓN?

- Cuatro factores influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante y, con ello, en el gasto en educación: las horas de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el tamaño de la clase. Por tanto, un nivel determinado de coste salarial de los profesores por estudiante puede ser resultado de distintas combinaciones de estos cuatro factores.
- En la mayoría de los países, el coste salarial de los profesores por estudiante crece a medida que se eleva el nivel de educación.
- Entre 2010 y 2013, ese coste aumentó en la mayoría de los países tanto en educación primaria como en secundaria inferior. Como media, el aumento fue de un 2,6 % (de 2.550 a 2.616 dólares estadounidenses) en educación primaria y de un 1,0 % (de 3.185 a 3.215 dólares estadounidenses) en educación secundaria inferior.

Gráfico B7.1. Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2013)

En dólares estadounidenses



Los países están clasificados en orden descendente del coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior.
Fuentes: OCDE. Tabla B7.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284112

Contexto

Los gobiernos prestan cada vez más atención a la relación entre la cantidad de recursos dedicados a la educación y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Buscan impartir más y mejor educación a su población y, al mismo tiempo, garantizar un uso eficiente de los fondos públicos, en especial cuando los presupuestos públicos se ven sometidos a ajustes. La retribución de los profesores representa habitualmente la mayor parte del gasto en educación y, por tanto, del gasto por estudiante (véase Indicador B6). El coste salarial de los profesores está en función de las horas de enseñanza de los estudiantes, de las horas lectivas de los profesores, de los salarios de los profesores y del número de docentes necesarios para enseñar, que depende del tamaño estimado de la clase (Cuadro B7.1).

Las diferencias en estos cuatro factores en los distintos países pueden explicar las diferencias en el nivel de gasto por estudiante. Análogamente, un nivel determinado de gasto puede ser resultado de distintas combinaciones de estos factores. Este indicador examina las opciones elegidas por los distintos países al invertir sus recursos en educación primaria y secundaria, y explora cómo han afectado al coste salarial de los profesores los cambios realizados entre 2005, 2010 y 2013 en las políticas relativas a estos cuatro factores. Hay que tener en cuenta, en todo caso, que algunas de estas opciones no necesariamente reflejan decisiones políticas, sino más bien cambios demográficos, tales como una reduc-

ción del número de estudiantes. Así, por ejemplo, en países en los que han disminuido en años recientes las matriculaciones, también se ha reducido el tamaño de la clase (suponiendo constantes el resto de factores), a menos que simultáneamente haya disminuido el número de docentes.

Otros resultados

- Unos niveles similares de gasto en diversos países pueden enmascarar una variedad de opciones políticas. Esta es la causa de que no exista una relación simple entre el gasto general en educación y el nivel de rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, en educación secundaria superior, Austria y Canadá tenían en 2013 unos niveles similares de costes salariales de los profesores por estudiante, ambos por encima de la media. En Austria, era el resultado combinado de un valor superior a la media en el nivel salarial de los docentes y en las horas de enseñanza y de un valor inferior a la media en las horas lectivas y en el tamaño estimado de la clase. En Canadá, se debía principalmente a un nivel salarial superior a la media y, en menor medida, a un tamaño de la clase por debajo de la media, cuyos efectos quedaban ligeramente contrarrestados por un valor superior a la media en las horas lectivas e inferior a la media en las horas de enseñanza.
- Los salarios de los profesores suelen ser el principal factor de las diferencias en el coste salarial medio de los profesores en los distintos niveles de educación; el segundo factor es el tamaño estimado de la clase.
- Ahora bien, si se tienen en cuenta las diferencias de riqueza económica entre los distintos países, es menos frecuente que los salarios de los profesores aparezcan como el factor determinante de las diferencias en el coste salarial medio de los profesores por estudiante.

Tendencias

El aumento del coste salarial de los profesores por estudiante que se observa entre 2010 y 2013 se debe principalmente a las variaciones producidas en dos factores: los salarios de los profesores y el tamaño estimado de la clase. Durante ese periodo, en los países que disponen de datos para ambos años, los salarios de los profesores disminuyeron como media menos del 1 % en educación primaria y en secundaria inferior, mientras que el tamaño estimado de la clase se redujo un 1 % en educación primaria y aumentó más de un 10 % en educación secundaria inferior. Las variaciones de los otros dos factores, las horas de enseñanza de los estudiantes y las horas lectivas de los profesores, fueron generalmente menores en la mayor parte de los países, aunque en algunos casos fueron de tal entidad que influyeron en la media. El número de horas de enseñanza en educación secundaria inferior fue el factor que más varió durante este periodo, aumentando como media un 2,9 % en los países que disponen de datos para ambos años.

En educación primaria y secundaria inferior, el número de países en los que aumentaron los salarios de los profesores y/o el tamaño estimado de la clase entre 2010 y 2013 es muy similar al número de países en los que disminuyeron. Estas variaciones se tradujeron en un aumento del coste salarial por estudiante en la mayoría de los países y también como media en los países con datos disponibles para ambos años. Hubo, no obstante, países en los que se redujo ese coste, especialmente (con una disminución del 15 % o más) en España y en Portugal, tanto en educación primaria como en secundaria inferior. En ambos países, las disminuciones salariales, unidas al aumento del tamaño estimado de la clase, son las principales causas de la reducción del coste salarial de los profesores por estudiante. También en otros países se realizaron reformas que, desde 2005, han afectado al coste salarial de los profesores por estudiante. Por ejemplo, en Hungría aumentó en 2006 el número de horas lectivas de los profesores de educación secundaria, con la reducción consiguiente del número de docentes requeridos en este nivel. Con ello se redujo, a su vez, el coste salarial de los profesores. Italia aplicó reformas en el tamaño de la clase para aumentar ligeramente el número de estudiantes por clase. Con ello se redujo el coste salarial de los profesores por estudiante (véase Tabla B7.5 en *Panorama de la educación 2012* [OECD, 2012]).

B7

Análisis

Variación del coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación

El gasto por estudiante refleja los factores estructurales e institucionales que influyen en la organización de los centros escolares y los currículos. El gasto se puede desglosar en retribución de los profesores y otros gastos (es decir, gastos no destinados a la retribución de los profesores). La retribución de los profesores constituye habitualmente la porción mayor del gasto en educación. Como consecuencia, el nivel de retribución de los profesores, dividido entre el número de estudiantes (que es lo que aquí denominamos «coste salarial de los profesores por estudiante»), representa la proporción más elevada del gasto por estudiante.

Cuadro B7.1. Relación entre el coste salarial de los profesores por estudiante y las horas de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el tamaño de la clase

Una manera de analizar los factores que influyen en el gasto por estudiante y de medir sus efectos consiste en comparar las diferencias entre las correspondientes cifras nacionales y la media de la OCDE. Tal análisis calcula las diferencias en el gasto por estudiante entre los distintos países y la media de la OCDE, y después la contribución de los distintos factores a esa variación respecto a la media de la OCDE.

El ejercicio se basa en una relación matemática entre los distintos factores y sigue el método presentado en la publicación canadiense *Education Statistics Bulletin/Boletín de Estadísticas Educativas* (2005) (para ver explicaciones, consulte Anexo 3). El gasto educativo está matemáticamente relacionado con tres factores relativos al contexto escolar de un país (número de horas de enseñanza de los estudiantes, número de horas lectivas de los profesores, estimación del tamaño de la clase) y con un factor relativo a los profesores (salario reglamentario).

El gasto se desglosa en retribución de los profesores y otros gastos (es decir, gastos no destinados a la retribución de los profesores). La retribución de los profesores dividida por el número de estudiantes, o «coste salarial de los profesores por estudiante» (CSE), se calcula mediante la fórmula siguiente:

$$CSE = SAL \times Hinst \times \frac{1}{Hprof} \times \frac{1}{Tamclase} = \frac{SAL}{Ratioalum/profesor}$$

SAL: salario de los profesores (estimado como el salario reglamentario tras 15 años de experiencia)
Hinst: horas de enseñanza de los estudiantes (estimadas como el número anual de horas previstas de enseñanza de los estudiantes)
Hprof: horas lectivas de los profesores (estimadas como el número anual de horas lectivas de los profesores)
Tamclase: tamaño estimado de la clase
Ratioalum/profesor: ratio alumnos por profesor

Con la excepción del tamaño de la clase (que no se calcula en educación secundaria superior, ya que en este nivel es difícil de definir y comparar, debido a que los estudiantes pueden asistir a distintas clases dependiendo de la materia), los valores de las distintas variables se pueden obtener a partir de los indicadores publicados en *Panorama de la educación* (Capítulo D). No obstante, para el propósito de este análisis se calcula un tamaño de clase «estimado» o indirecto, basado en la ratio alumnos por profesor y en el número de horas lectivas de los profesores y de enseñanza de los estudiantes (véase Cuadro D2.2). Al tratarse de un valor indirecto, debe ser interpretado con precaución.

Utilizando la relación matemática indicada y comparando los valores de cada país en cada uno de los cuatro factores con las medias de la OCDE es posible medir las contribuciones, tanto directas como indirectas, de esos factores a la variación del coste salarial por estudiante de ese país respecto a la media de la OCDE (para más detalles, véase Anexo 3). Por ejemplo, en el caso de que solo interactúen dos factores, si se le aumenta a un trabajador el salario por hora en un 10 % y el número de horas de trabajo en un 20 %, sus ingresos aumentarán en un 32 % como resultado de la contribución directa de estas dos variaciones (0,1 + 0,2) y de la contribución indirecta de ambas debida a la combinación de los dos factores (0,1 * 0,2). Para tener en cuenta las diferencias del nivel de riqueza económica entre los países al comparar los costes salariales por estudiante, se pueden dividir tanto estos costes como los salarios de los profesores por el PIB per cápita (asumiendo la hipótesis de que el PIB per cápita es una estimación del nivel de riqueza económica de un país). Con ello es posible comparar el coste salarial «relativo» por estudiante de los distintos países (véanse las tablas de *Panorama de la educación 2013*, disponibles en Internet).

...

El coste salarial de los profesores por estudiante se estima basándose en valores teóricos: los salarios reglamentarios en un punto concreto de la escala salarial, las horas teóricas de enseñanza de los estudiantes y las horas lectivas reglamentarias de los profesores, así como el tamaño estimado de la clase. Por lo tanto, el parámetro resultante puede no coincidir con el coste salarial real de los profesores obtenido combinando los valores medios reales de estos cuatro factores. Así se explican, por otra parte, al menos parcialmente, las diferencias entre este indicador y los Indicadores B1, B2, B3 y B6, que se basan en el gasto y la población de estudiantes reales de cada nivel de educación.

El coste salarial de los profesores por estudiante se basa en las horas de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el número de docentes necesarios para enseñar, que depende del tamaño estimado de la clase (Cuadro B7.1). Como consecuencia, las diferencias entre países en estos cuatro factores pueden explicar las diferencias en el nivel de gasto. Del mismo modo, un nivel determinado de gasto puede ser resultado de distintas combinaciones de estos factores.

Los costes salariales de los profesores por estudiante muestran un patrón común en los países de la OCDE: habitualmente crecen a medida que se eleva el nivel de educación. Sin embargo, en algunos países son más bajos en secundaria superior que en secundaria inferior. En general, según los datos disponibles para cada uno de estos niveles en 2013, en los países de la OCDE el coste salarial medio de los profesores por estudiante es de 2.677 dólares estadounidenses en educación primaria, de 3.350 dólares estadounidenses en educación secundaria inferior y de 3.749 dólares estadounidenses en educación secundaria superior (Gráfico B7.1).

Disparidades en el coste salarial de los profesores entre los países de la OCDE

La variación del coste salarial de los profesores por estudiante entre los distintos niveles de educación presenta divergencias significativas entre los países. En 2013, la diferencia entre los tres niveles de educación mencionados fue menor de 100 dólares estadounidenses en Canadá, Chile, Hungría, Islandia y México, pero superó los 1.900 dólares en Francia y los 2.000 dólares estadounidenses en Bélgica (Comunidades flamenca y francófona) y Eslovenia (Tabla B7.1 y Gráfico B7.1).

Este aumento según se eleva el nivel de educación es consecuencia, en parte, del incremento de los salarios de los profesores y del aumento del número de horas de enseñanza de los estudiantes en los niveles de educación superiores. Según datos de 2013, los salarios medios en la OCDE oscilan entre 41.864 dólares estadounidenses en educación primaria, 43.634 dólares estadounidenses en educación secundaria inferior y 45.701 dólares estadounidenses en educación secundaria superior. La media de horas de enseñanza anuales varía entre 794 horas en educación primaria, 905 horas en educación secundaria inferior y 929 horas en educación secundaria superior. El aumento se debe asimismo a la disminución en general de las horas lectivas de los profesores a medida que se eleva el nivel de educación, lo cual obliga a tener más docentes para dar clase a un determinado número de estudiantes (en 2013 la media de horas lectivas anuales disminuyó de 772 horas en educación primaria a 694 horas en educación secundaria inferior y a 643 horas en educación secundaria superior). Sin embargo, en los niveles superiores de educación, las clases más numerosas tienden a reducir el coste salarial por estudiante (el tamaño medio estimado de la clase en la OCDE aumenta al pasar de educación primaria a secundaria inferior y a secundaria superior, de 15,2 estudiantes a 17,3 estudiantes y 17,6 estudiantes, respectivamente) (Tablas B7.2a y b, y Tabla B7.2c, disponible en Internet).

Variaciones en los costes salariales de los profesores por estudiante entre 2010 y 2013

El coste salarial de los profesores por estudiante también varía a lo largo del tiempo en un mismo nivel de educación. Esta variación solo se analiza, sin embargo, en los niveles de primaria y de secundaria inferior, porque no hay datos de tendencias en secundaria superior. El análisis se limita, además, a los países que disponen de datos para los años 2010 y 2013 (24 y 23 países, respectivamente, en el caso de la educación primaria y la secundaria inferior), ya que son menos los países que disponen de datos comparables para un periodo más largo (2005, 2010 y 2013).

Así pues, entre 2010 y 2013, como media en los países que disponen de datos para ambos años, el coste salarial de los profesores por estudiante aumentó ligeramente (menos del 3 %) tanto en educación primaria como en secundaria inferior (de 2.550 a 2.616 dólares estadounidenses en primaria y de 3.185 a 3.215 dólares estadounidenses en secundaria inferior) (Gráfico B7.2).

En la mayor parte de los países, en ese periodo aumentó el coste salarial de los profesores por estudiante en estos dos niveles de educación. El aumento alcanzó o superó el 25 % en Corea en primaria y superó el 35 % en Israel en primaria y en Polonia en secundaria inferior (Gráfico B7.3).

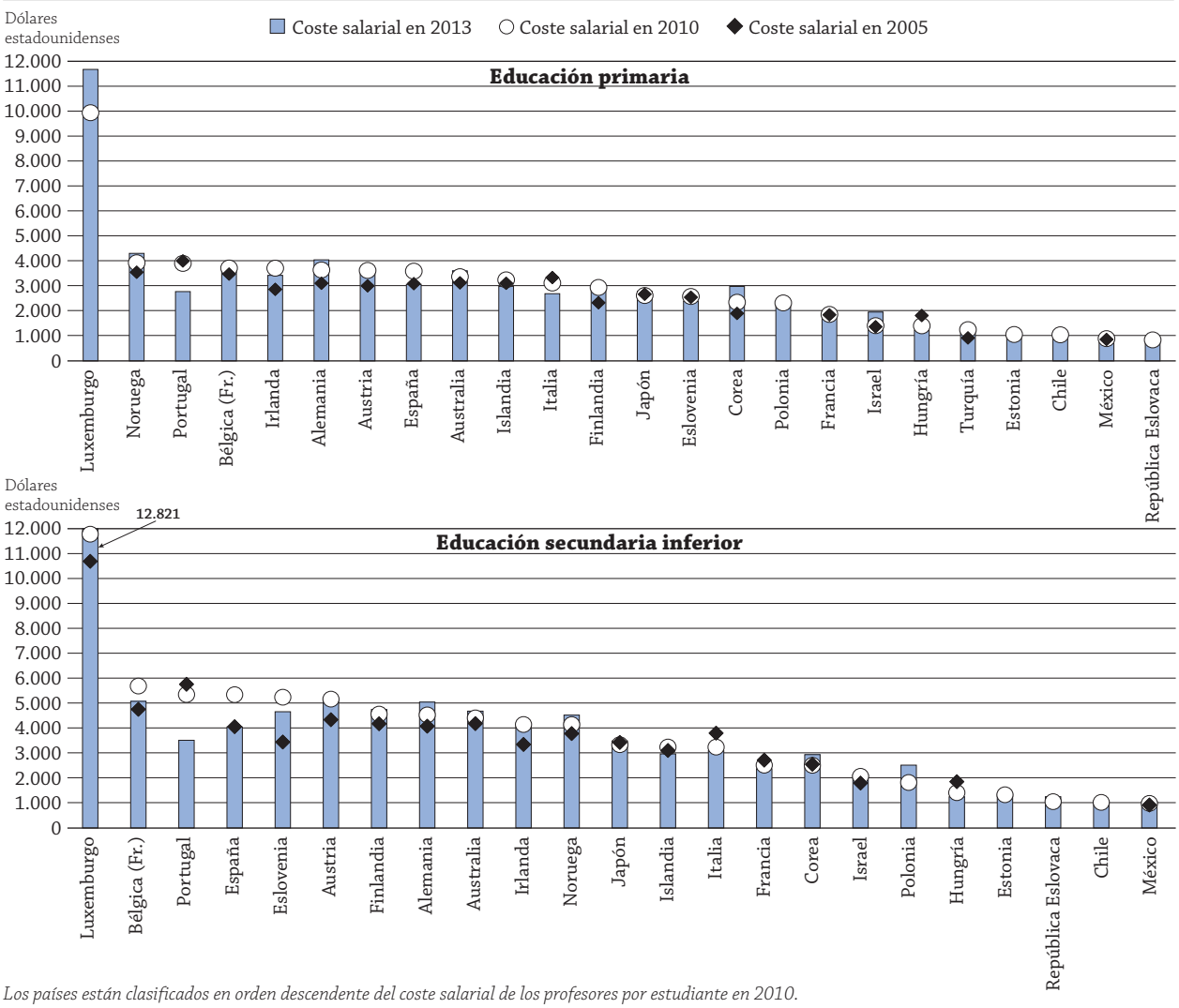
No obstante, también disminuyó en un número significativo de países, especialmente en España (en torno a un 15 % en educación primaria y un 24 % en educación secundaria inferior) y en Portugal (un 29 % en educación primaria y un 34 % en educación secundaria inferior). Se observaron asimismo descensos superiores al 10 % y de hasta el 15 % en educación primaria en Hungría e Italia, y en secundaria inferior en Bélgica (Comunidad francófona), Eslovenia y Hungría (Gráfico B7.2).

Impacto de los salarios de los profesores y del tamaño de la clase sobre el coste salarial de los profesores por estudiante

De los cuatro factores que determinan el nivel del coste salarial de los profesores, dos son los principales responsables de las amplias variaciones que se dan en él: los salarios de los profesores y el tamaño de la clase. Entre 2010 y 2013, en los países que disponen de datos para este periodo, el salario medio de los profesores (a precios constantes) disminuyó en menos de un 1 % en educación primaria y en secundaria inferior, mientras que el tamaño estimado de la clase disminuyó en un 1 % en educación primaria y aumentó en más de un 10 % en secundaria inferior (Tablas B7.2a y b).

Gráfico B7.2. Variación del coste salarial de los profesores por estudiante, en educación primaria y secundaria inferior (2005, 2010 y 2013)

En dólares estadounidenses



Los países están clasificados en orden descendente del coste salarial de los profesores por estudiante en 2010.

Fuente: OCDE. Tablas B7.3 y B7.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

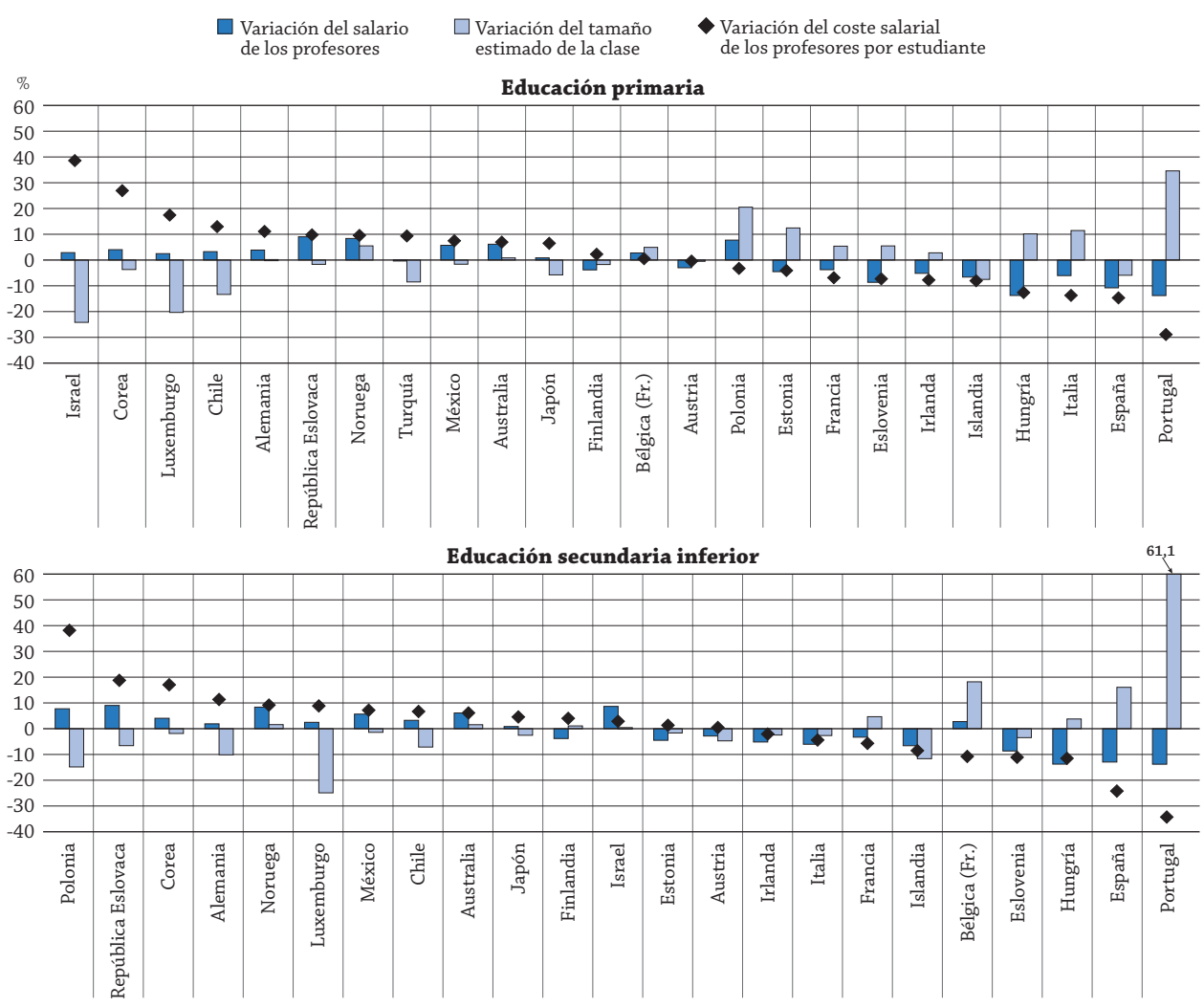
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284120

Tanto en primaria como en secundaria inferior, la pequeña reducción del salario medio de los profesores (en términos reales) fue el resultado neto de disminuciones y aumentos producidos en un número similar de países. Los salarios de los profesores descendieron de manera especialmente notable (un 10 % o más) en España, Hungría y Portugal en ambos niveles de educación, lo que contribuyó (junto con el aumento del tamaño estimado de la clase) a la reducción del coste salarial de los profesores por estudiante que se observa en estos países (Gráfico B7.3).

La exigua disminución del tamaño medio estimado de la clase en primaria y el considerable aumento en secundaria inferior fue igualmente el resultado neto de disminuciones y aumentos producidos en un número similar de países. En educación primaria y en secundaria inferior, las mayores reducciones se observaron en países en los que el tamaño estimado de la clase era en 2010 relativamente grande (Chile e Israel en educación primaria y Polonia en educación secundaria inferior), así como en países en los que ese tamaño estaba por debajo de la media (Luxemburgo, tanto en primaria como en secundaria inferior). En estos cuatro países, las citadas reducciones dieron lugar a un aumento del coste salarial de los profesores por estudiante. En cambio, en otros países el tamaño estimado de la clase aumentó de manera significativa, contribuyendo a la disminución del coste salarial. Especialmente notables fueron los aumentos en Portugal (de 10,6 a 14,3 en primaria y de 9,5 a 15,3 en secundaria inferior), en Polonia en

Gráfico B7.3. Variación del coste salarial de los profesores por estudiante, salarios de los profesores y tamaño estimado de la clase en educación primaria y secundaria inferior (2010, 2013)

Variación, en porcentaje, entre 2010 y 2013



Los países están clasificados en orden descendente de la variación del coste salarial de los profesores por estudiante entre 2010 y 2013.

Fuente: OCDE. Tablas B7.2a, B7.2b, B7.3 y B7.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284134

primaria (de 9,3 a 11,2 estudiantes), y en la Comunidad francesa de Bélgica (de 11,6 a 13,7 estudiantes) y en España (de 14,9 a 17,2 estudiantes) en secundaria inferior.

Las variaciones en el número de horas de enseñanza y de horas lectivas, los otros dos factores que influyen en el coste salarial de los profesores, oscilaron como media durante el mismo periodo entre un -0,5 % y un 2,9 % tanto en educación primaria como en secundaria inferior (en países con datos disponibles para ambos años) (Tablas B7.2a y B7.2b). Es posible que esto refleje la sensibilidad política de la aplicación de reformas en estas áreas (véase Tabla B7.5 en *Panorama de la educación 2012*).

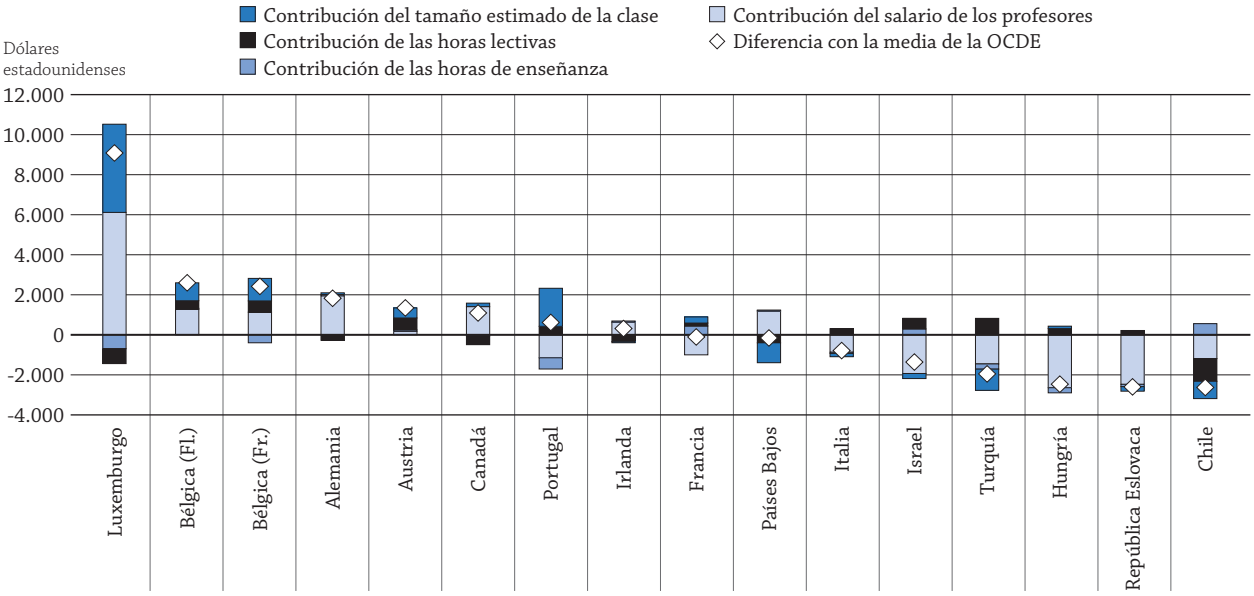
En todo caso, en ambos factores se produjeron variaciones significativas en un pequeño número de países. Por ejemplo, en Noruega, Polonia y Portugal se introdujeron recientemente reformas para aumentar el número de horas de enseñanza de los estudiantes en lectura y matemáticas. Las variaciones más significativas (en más de 100 horas) en el número de horas lectivas de los profesores se produjeron en Corea (una disminución de 807 horas a 667 horas en educación primaria) y en Luxemburgo (un aumento de 634 horas a 739 horas en educación secundaria inferior). También las horas de enseñanza registraron variaciones significativas (más de 100 horas) en algunos países. En secundaria inferior, se redujeron en más de 100 horas en Islandia y aumentaron en más de 100 horas en Portugal.

Relación entre gasto en educación y opciones políticas

Unos niveles más elevados de gasto en educación no equivalen automáticamente a un mejor rendimiento de los sistemas educativos. Esta afirmación no debe sorprender, ya que puede haber países que gasten cantidades similares en educación, pero cuyas políticas y prácticas educativas no sean necesariamente similares. Por ejemplo, en 2013, el coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior era muy similar en Austria y en Canadá (5.093 dólares estadounidenses y 4.839 dólares estadounidenses, respectivamente), superando la media de

Gráfico B7.4. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante, en educación secundaria superior (2013)

En dólares estadounidenses



Cómo leer este gráfico

Este gráfico muestra la contribución (en dólares estadounidenses) de los factores que influyen en la diferencia entre el coste salarial de los profesores por estudiante de cada país y la media de la OCDE. En Chile, por ejemplo, el coste salarial de los profesores por estudiante es 2.624 dólares inferior a la media de la OCDE. Esto se debe a que Chile tiene salarios de profesores más bajos (-1.183 dólares estadounidenses) que la media de la OCDE, un valor de horas de enseñanza de los estudiantes superior a la media (+557 dólares estadounidenses), un valor de horas lectivas de los profesores superior a la media (-1.136 dólares estadounidenses) y un tamaño estimado de la clase por encima de la media (-863 dólares estadounidenses).

Nota: Las contribuciones expresadas como porcentajes del PIB per cápita pueden consultarse también en un gráfico similar disponible en Internet.
Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre el coste salarial de los profesores por estudiante y la media de la OCDE.
Fuente: OCDE. Tabla B7.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284144

la OCDE en ambos casos. En Canadá, se debía principalmente a que los salarios de los profesores eran superiores a la media, mientras que en Austria se debía al efecto combinado de unos valores inferiores a la media del tamaño estimado de la clase y el número de horas de enseñanza y, en menor medida, a unos valores superiores a la media de las horas lectivas y los salarios de los profesores. También Hungría y República Eslovaca presentaban costes salariales de los profesores por estudiante similares (por debajo de la media). Aunque en ambos países eran similares los salarios de los profesores y las horas de enseñanza, los otros dos factores (horas lectivas y tamaño estimado de la clase) incidían de forma distinta en el coste salarial de los profesores (Tabla B7.5 y Gráfico B7.4).

Además, aun cuando es posible que algunos países se decanten por opciones políticas similares, estas opciones pueden generar diferentes costes salariales de los profesores por estudiante. Por ejemplo, en Canadá e Irlanda, el coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior es el punto de equilibrio entre dos efectos opuestos: un número de horas lectivas de los profesores por encima de la media reduce el coste salarial de los profesores por estudiante en relación con la media de la OCDE, y un salario de los profesores relativamente elevado (y un tamaño estimado de la clase reducido en Canadá) aumenta el coste salarial de los profesores por estudiante en relación con la media de la OCDE.

El coste salarial de los profesores por estudiante que resulta de esta combinación supera en los dos países la media de la OCDE, pero la diferencia con esa media varía desde 315 dólares estadounidenses en Irlanda hasta 1.091 dólares estadounidenses en Canadá (Tabla B7.5 y Gráfico B7.4).

Principales factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación

La comparación del coste salarial de los profesores por estudiante con la media de la OCDE y la contribución de los cuatro factores a estas diferencias permiten analizar el grado del impacto de cada uno de los factores en esas diferencias. En todos los niveles de educación, los salarios de los profesores suelen ser el factor principal –es decir, el que tiene más impacto– de las diferencias en el coste salarial medio de los profesores por estudiante. En los países con datos disponibles para 2013, es el factor principal en 22 de 29 países en educación primaria, en 17 de 30 países en

Cuadro B7.2. Principales factores determinantes en el coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2013)

	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior
Salario	**22 países** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), EST (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), ISL (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), JPN (+), KOR (+), LUX (+), NLD (+), POL (-), PRT (-), SVK (-), TUR (-)	**17 países** AUS (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), EST (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), ISL (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), POL (-), PRT (-), SVK (-)	**14 países** BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (-), FRA (-), DEU (+), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), SVK (-), TUR (-)
Horas de enseñanza	**1 país** FIN (-)	**1 país** ESP (+)	**0 países**
Horas lectivas	**2 países** FRA (-), SVN (+)	**1 país** USA (-)	**1 país** AUT (+)
Tamaño estimado de la clase	**4 países** AUT (+), MEX (-), NOR (+), ESP (+)	**11 países** AUT (+), BFL (+), BFR (+), FIN (+), FRA (-), JPN (-), KOR (-), MEX (-), NOR (+), SVN (+), TUR (-)	**1 país** PRT (+)

Nota: Para cada nivel de educación, los países se incluyen en la celda correspondiente al factor que tiene un impacto mayor (medido en dólares estadounidenses) sobre el coste salarial de los profesores por estudiante. Los signos positivos o negativos indican si el factor aumenta o disminuye el coste salarial de los profesores por estudiante.

Fuente: OCDE. Tablas B7.3, B7.4 y B7.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

***Para** obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285727

educación secundaria inferior y en 14 de 16 países en educación secundaria superior. Esta situación se da tanto en los países que tienen los valores más altos como en los que tienen los valores más bajos de coste salarial de los profesores por estudiante.

En educación secundaria inferior, por ejemplo, los salarios de los profesores por encima de la media constituyen el factor principal de la diferencia en el coste salarial medio de los profesores por estudiante en el país que tiene el coste salarial más elevado (Luxemburgo) y también en siete de los diez países con el coste salarial más bajo: Chile, Estonia, Hungría, Israel, Polonia, República Checa y República Eslovaca (Tabla B7.4).

El tamaño estimado de la clase es el segundo factor determinante de la diferencia en el coste salarial de los profesores por estudiante en los distintos niveles de educación (en cuatro países en educación primaria, en 11 países en educación secundaria inferior y en un país en educación secundaria superior). En educación secundaria superior, un tamaño estimado de la clase inferior a la media es el factor principal en tres de los seis países con el coste salarial de los profesores por estudiante más elevado: Austria y Bélgica (Comunidades flamenca y francófona) (Cuadro B7.2 y Tabla B7.4).

Principales factores determinantes en el coste salarial de los profesores por estudiante, después de tener en cuenta la riqueza económica de los países

El nivel de los salarios de los profesores y, a su vez, el nivel del coste salarial de los profesores por estudiante dependen de la riqueza económica relativa del país. Para tener en cuenta las diferencias de riqueza económica entre los países, se analizaron los niveles salariales de los profesores (y el coste salarial por estudiante) en relación con el PIB per cápita. Al comparar de esta forma el coste salarial relativo de los profesores por estudiante, la clasificación de los países experimenta cambios (Gráfico B7.4 continuación, disponible en Internet). Sin embargo, solo en unos pocos países se producen cambios de posición significativos con respecto al análisis hecho en dólares estadounidenses. En educación secundaria superior, Luxemburgo tiene el coste salarial de los profesores por estudiante en dólares estadounidenses más elevado, principalmente debido a un alto nivel salarial en dólares estadounidenses, pero no como proporción del PIB per cápita (aunque continúa estando por encima de la media de la OCDE), debido a que el tamaño estimado de la clase es inferior a la media. En consecuencia, los salarios de los profesores como porcentaje del PIB per cápita no elevan el coste salarial de los profesores por estudiante (Tablas B7.3 continuación, B7.4 continuación, B7.5 continuación y Gráfico B7.4 continuación, disponibles en Internet).

Incluso después de tener en cuenta las diferencias de riqueza económica entre los países, los salarios de los profesores como porcentaje del PIB per cápita y el tamaño estimado de la clase siguen siendo los factores principales de las variaciones del coste salarial medio de los profesores por estudiante en los distintos niveles de educación (Cuadro B7.2 continuación, disponible en Internet).

Metodología

Los datos referidos al año académico 2013, así como los datos de 2005 y 2010 relativos a salarios de profesores y horas lectivas, proceden de la recopilación de datos de la UOE sobre estadísticas educativas y del Estudio sobre Profesores y Currículo llevados a cabo por la OCDE en 2014. Otros datos referidos a los años académicos 2005 y 2010 proceden de la recopilación de datos de la UOE y del Estudio sobre Profesores y Currículo llevados a cabo por la OCDE y publicados en las ediciones de 2007 y 2012 de *Panorama de la educación* (datos sobre la ratio alumnos por profesor y sobre horas lectivas). Los datos de las horas de enseñanza de 2013 se refieren a los datos de 2014 de la edición de *Panorama de la educación* de ese año. Se ha validado la coherencia de los datos referidos a los años 2005, 2010 y 2013 (para más detalles, véase Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

El coste salarial de los profesores por estudiante se calcula a partir de los salarios de los profesores, el número de horas de enseñanza de los estudiantes, el número de horas lectivas de los profesores y el tamaño estimado de la clase (que es un valor estimado o indirecto; véase Cuadro D2.2). En la mayor parte de los casos, los valores de estas variables proceden de *Panorama de la educación* (véase arriba). En educación secundaria superior, los salarios de los profesores y las horas lectivas se refieren a los programas de orientación general. Los salarios de los profesores en moneda nacional se han convertido a su equivalente en dólares estadounidenses dividiendo el importe en moneda nacional por el índice de paridad de poder adquisitivo (PPA) del consumo privado, aplicando la metodología utilizada en el Indicador D3 sobre los salarios de los profesores, obteniéndose el coste salarial por estudiante expresado en equivalente a dólares estadounidenses. Para obtener más detalles sobre el análisis de estos factores, véase Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid.)

Tablas del Indicador B7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

Tabla B7.1	Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2013)
Tabla B7.2a	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación primaria (2005, 2010 y 2013)
Tabla B7.2b	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación secundaria inferior (2005, 2010 y 2013)
WEB Tabla B7.2c	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación secundaria superior (2013)
Tabla B7.3	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2005, 2010 y 2013)
WEB Tabla B7.3 (continuación)	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2013)
Tabla B7.4	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2005, 2010 y 2013)
WEB Tabla B7.4 (continuación)	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2013)
Tabla B7.5	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior (2013)
WEB Tabla B7.5 (continuación)	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior (2013)

Material adicional disponible exclusivamente en Internet

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

WEB Gráfico B7.4 (continuación)	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior (2012)
WEB Box B7.2 (continuación)	Principales factores determinantes en el coste salarial de los profesores por estudiante como porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación (2013)

B7

Tabla B7.1. Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del consumo privado, y en porcentaje del PIB per cápita

		Coste salarial de los profesores por estudiante (en dólares estadounidenses)			Coste salarial de los profesores por estudiante (en porcentaje del PIB per cápita)		
		Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	4.047	5.047	5.573	9,7	12,1	13,4
	Australia	3.608	4.684	m	8,1	10,6	m
	Austria	3.609	5.191	5.093	8,2	11,8	11,6
	Bélgica (Fl.)	3.842	5.218	6.344	9,8	13,4	16,2
	Bélgica (Fr.)	3.739	5.078	6.167	9,6	13,0	15,8
	Canadá	4.755	4.755	4.839	11,4	11,4	11,6
	Chile	1.181	1.095	1.124	6,0	5,5	5,7
	Corea	2.981	2.941	m	9,6	9,4	m
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m
	Escocia	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	2.392	4.661	m	9,2	17,9	m
	España	3.067	4.052	m	10,4	13,8	m
	Estados Unidos	m	3.967	m	m	7,5	m
	Estonia	1.015	1.350	m	4,5	6,0	m
	Finlandia	3.008	4.749	m	8,0	12,7	m
	Francia	1.735	2.374	3.643	4,8	6,6	10,1
	Grecia	2.720	3.515	m	12,1	15,7	m
	Hungría	1.229	1.252	1.287	5,9	6,0	6,1
	Inglaterra	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	3.426	4.063	4.063	8,7	10,4	10,4
	Islandia	2.985	2.970	m	7,4	7,4	m
	Israel	1.956	2.131	2.391	6,5	7,0	7,9
	Italia	2.692	3.100	2.963	8,5	9,8	9,4
	Japón	2.790	3.491	m	8,3	10,4	m
	Luxemburgo	11.674	12.821	12.821	13,7	15,0	15,0
	México	958	1.057	m	6,5	7,2	m
	Noruega	4.307	4.525	m	7,0	7,4	m
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	3.258	4.176	3.593	7,6	9,7	8,4
	Polonia	2.247	2.519	m	9,9	11,1	m
	Portugal	2.777	3.516	4.366	11,4	14,4	17,9
	República Checa	973	1.633	m	3,7	6,2	m
	República Eslovaca	924	1.254	1.152	3,9	5,2	4,8
	Suecia	m	m	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m
	Turquía	1.368	1.459	1.800	8,5	9,1	11,2
	Media OCDE	2.677	3.350	3.749	7,9	9,4	10,4

Fuentes: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285662

B7

Tabla B7.2a. [1/2] Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación primaria (2005, 2010 y 2013)

		Salario de los profesores (anual, en dólares estadounidenses precios constantes 2013)				Horas de enseñanza (de los estudiantes, horas anuales)				Horas lectivas (de los profesores, horas anuales)			
		2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania[1]	58.592	60.865	63.221	**3,9**	627	641	683	**6,5**	808	805	800	**-0,6**
	Australia[1]	50.684	53.076	56.335	**6,1**	952	982	1.010	**2,9**	888	868	879	**1,3**
	Austria[1]	42.514	44.344	43.015	**-3,0**	690	690	705	**2,2**	774	779	779	**0,0**
	Bélgica (Fl.)	47.103	47.821	48.690	**1,8**	m	m	821	**m**	752	752	752	**0,0**
	Bélgica (Fr.)[1]	44.457	46.111	47.381	**2,8**	840	840	849	**1,1**	722	732	721	**-1,5**
	Canadá	m	m	66.702	**m**	m	917	919	**0,3**	m	799	796	**-0,4**
	Chile[1]	m	25.771	26.610	**3,3**	m	1.083	1.049	**-3,2**	1.128	1.105	1.129	**2,2**
	Corea[1]	53.256	49.598	51.594	**4,0**	667	667	648	**-2,9**	883	807	667	**-17,4**
	Dinamarca	51.700	54.558	52.672	**-3,5**	671	701	754	**7,6**	640	650	662	**1,8**
	Escocia	48.098	47.148	43.991	**-6,7**	a	a	a	**m**	893	855	855	**0,0**
	Eslovenia[1]	38.258	41.882	38.261	**-8,6**	621	621	664	**7,0**	627	627	627	**0,0**
	España[1]	44.294	47.288	42.187	**-10,8**	793	875	787	**-10,0**	880	880	880	**0,0**
	Estados Unidos	60.284	55.802	59.339	**6,3**	m	m	967	**m**	m	m	m	**m**
	Estonia[1]	10.070	13.857	13.233	**-4,5**	752	595	661	**11,0**	630	630	619	**-1,7**
	Finlandia[1]	37.024	41.276	39.701	**-3,8**	530	608	632	**3,9**	677	680	677	**-0,5**
	Francia[1]	35.709	34.804	33.500	**-3,7**	918	847	864	**2,0**	924	924	924	**0,0**
	Grecia	34.859	35.333	25.826	**-26,9**	864	720	783	**8,8**	604	589	569	**-3,4**
	Hungría[1]	19.280	15.143	13.061	**-13,8**	555	555	616	**11,0**	583	604	601	**-0,5**
	Inglaterra	54.792	50.317	47.279	**-6,0**	880	893	861	**-3,5**	m	684	722	**5,6**
	Irlanda[1]	51.371	59.108	56.057	**-5,2**	941	915	915	**0,0**	915	915	915	**0,0**
	Islandia[1]	35.173	33.350	31.145	**-6,6**	720	800	729	**-8,9**	671	624	624	**0,0**
	Israel[1]	23.621	29.035	29.869	**2,9**	666	914	957	**4,7**	731	820	840	**2,5**
	Italia[1]	35.402	35.367	33.230	**-6,0**	990	891	891	**0,0**	739	770	752	**-2,3**
	Japón[1]	51.724	48.139	48.546	**0,8**	707	735	762	**3,7**	578	707	736	**4,2**
	Luxemburgo[1]	73.586	100.460	102.956	**2,5**	847	924	924	**0,0**	774	739	810	**9,5**
	México[1]	24.353	25.097	26.533	**5,7**	800	800	800	**0,0**	800	800	800	**0,0**
	Noruega[1]	38.749	41.099	44.538	**8,4**	599	701	748	**6,7**	741	741	741	**0,0**
	Nueva Zelanda	m	m	43.292	**m**	m	m	m	**m**	m	m	922	**m**
	Países Bajos	m	m	54.001	**m**	940	940	940	**0,0**	930	930	930	**0,0**
	Polonia[1]	20.453	23.132	24.921	**7,7**	m	600	635	**5,8**	m	644	629	**-2,3**
	Portugal[1]	43.221	42.528	36.663	**-13,8**	855	757	806	**6,5**	765	779	747	**-4,0**
	República Checa[2]	m	m	18.273	**m**	661	588	676	**15,0**	813	862	827	**-4,1**
	República Eslovaca[1]	m	14.354	15.650	**9,0**	m	695	680	**-2,0**	m	841	832	**-1,1**
	Suecia	34.971	m	38.175	**m**	741	741	754	**1,8**	m	m	a	**m**
	Suiza	60.689	61.677	63.504	**3,0**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Turquía[1]	23.762	27.122	27.139	**0,1**	720	720	720	**0,0**	720	720	720	**0,0**
	Media OCDE	41.602	42.112	41.864	**-1,8**	761	773	794	**2,5**	771	771	772	**-0,4**
	Media de los 24 países con todos los datos disponibles para 2010 y 2013	~	39.700	39.389	**-0,8**	~	769	781	**1,5**	~	773	769	**-0,5**

Nota: Los datos de esta tabla provienen del capítulo D (datos sobre los salarios y sobre las horas lectivas de los profesores correspondientes a 2005, 2010 y 2013, datos sobre la ratio estudiantes-personal docente correspondientes a 2013) o de las ediciones de *Panorama de la educación* correspondientes a 2007 y 2012 (datos sobre la ratio estudiantes-personal docente y sobre las horas de enseñanza). Los datos de las horas de enseñanza de 2013 se refieren a los datos de 2014 de la edición de *Panorama de la educación* de ese año. Véanse las notas sobre estos datos en estas tablas.

1. Países con todos los datos disponibles para 2008 y 2013.

2. Horas de enseñanza reales para 2005 y 2015, horas de enseñanza mínimas para 2013.

Fuentes: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285671

Tabla B7.2a. [2/2] Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación primaria (2005, 2010 y 2013)

		Ratio alumnos-personal docente (número de alumnos por profesor)				Tamaño estimado de la clase (número de alumnos por clase)			
		2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (13)*(5) / (9)	(18) = (14)*(6) / (10)	(19) = (15)*(7) / (11)	(20)
OCDE	Alemania[1]	18,8	16,7	15,6	**-6,5**	14,6	13,3	13,3	**0,2**
	Australia[1]	16,2	15,7	15,6	**-0,8**	17,4	17,8	17,9	**0,8**
	Austria[1]	14,1	12,2	11,9	**-2,6**	12,6	10,8	10,8	**-0,5**
	Bélgica (Fl.)	12,8	12,4	12,7	**2,2**	m	m	13,8	**m**
	Bélgica (Fr.)[1]	12,8	12,4	12,7	**2,2**	14,9	14,2	14,9	**4,9**
	Canadá	m	17,9	14,0	**-21,7**	m	20,6	16,2	**-21,2**
	Chile[1]	25,9	24,6	22,5	**-8,6**	m	24,2	20,9	**-13,3**
	Corea[1]	28,0	21,1	17,3	**-18,1**	21,2	17,4	16,8	**-3,7**
	Dinamarca	11,9	11,5	m	**m**	12,5	12,4	m	**m**
	Escocia	14,9	19,8	m	**m**	m	m	m	**m**
	Eslovenia[1]	15,0	16,2	16,0	**-1,5**	14,9	16,1	16,9	**5,5**
	España[1]	14,3	13,2	13,8	**4,6**	12,9	13,1	12,3	**-5,9**
	Estados Unidos	14,9	14,5	15,3	**5,6**	m	m	m	**m**
	Estonia[1]	m	13,1	13,0	**-0,5**	m	12,4	13,9	**12,4**
	Finlandia[1]	15,9	14,0	13,2	**-5,9**	12,5	12,5	12,3	**-1,7**
	Francia[1]	19,4	18,7	19,3	**3,3**	19,2	17,1	18,1	**5,4**
	Grecia	11,1	m	9,5	**m**	15,8	m	13,1	**m**
	Hungría[1]	10,6	10,8	10,6	**-1,3**	10,1	9,9	10,9	**10,1**
	Inglaterra	14,9	19,8	m	**m**	m	25,9	m	**m**
	Irlanda[1]	17,9	15,9	16,4	**2,8**	18,4	15,9	16,4	**2,8**
	Islandia[1]	11,3	10,3	10,4	**1,5**	m	13,2	12,2	**-7,5**
	Israel[1]	17,3	20,6	15,3	**-25,8**	15,7	22,9	17,4	**-24,2**
	Italia[1]	10,6	11,3	12,3	**8,9**	14,2	13,1	14,6	**11,4**
	Japón[1]	19,4	18,4	17,4	**-5,3**	23,7	19,1	18,0	**-5,8**
	Luxemburgo[1]	m	10,1	8,8	**-12,7**	m	12,6	10,1	**-20,3**
	México[1]	28,3	28,1	27,7	**-1,6**	28,3	28,1	27,7	**-1,6**
	Noruega[1]	10,9	10,5	10,3	**-1,1**	8,8	9,9	10,4	**5,5**
	Nueva Zelanda	18,1	16,2	16,4	**1,0**	m	m	m	**m**
	Países Bajos	15,9	15,7	16,6	**5,3**	16,1	15,9	16,8	**5,3**
	Polonia[1]	11,7	10,0	11,1	**11,4**	m	9,3	11,2	**20,5**
	Portugal[1]	10,8	10,9	13,2	**21,3**	12,1	10,6	14,3	**34,6**
	República Checa[2]	17,5	18,7	18,8	**0,6**	14,3	12,7	15,4	**20,6**
	República Eslovaca[1]	18,9	17,1	16,9	**-0,7**	m	14,1	13,9	**-1,7**
	Suecia	12,2	11,7	12,7	**8,6**	m	m	m	**m**
	Suiza	14,6	14,9	14,8	**-1,0**	m	m	m	**m**
	Turquía[1]	25,8	21,7	19,8	**-8,5**	25,8	21,7	19,8	**-8,5**
	Media OCDE	16,1	15,6	14,9	**-1,4**	16,2	15,8	15,2	**0,9**
	Media de los 24 países con todos los datos disponibles para 2010 y 2013	~	15,6	17,1	**9,6**	~	15,5	15,3	**-1,3**

Nota: Los datos de esta tabla provienen del capítulo D (datos sobre los salarios y sobre las horas lectivas de los profesores correspondientes a 2005, 2010 y 2013, datos sobre la ratio estudiantes-personal docente correspondientes a 2013) o de las ediciones de *Panorama de la educación* correspondientes a 2007 y 2012 (datos sobre la ratio estudiantes-personal docente y sobre las horas de enseñanza). Los datos de las horas de enseñanza de 2013 se refieren a los datos de 2014 de la edición de *Panorama de la educación* de ese año. Véanse las notas sobre estos datos en estas tablas.

1. Países con todos los datos disponibles para 2008 y 2013.

2. Horas de enseñanza reales para 2005 y 2015, horas de enseñanza mínimas para 2013.

Fuentes: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285671

Tabla B7.2b. [1/2] Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación secundaria inferior (2005, 2010 y 2013)

		Salario de los profesores (anual, en dólares estadounidenses precios constantes 2013)				Horas de enseñanza (de los estudiantes, horas anuales)				Horas lectivas (de los profesores, horas anuales)			
		2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania[1]	63.357	67.426	68.698	**1,9**	872	887	866	**-2,3**	758	756	752	**-0,5**
	Australia[1]	50.801	53.076	56.315	**6,1**	970	997	1.015	**1,8**	810	819	821	**0,3**
	Austria[1]	46.053	47.996	46.631	**-2,8**	913	914	900	**-1,5**	607	607	607	**0,0**
	Bélgica (Fl.)	47.103	47.821	48.690	**1,8**	m	m	928	**m**	684	669	669	**0,0**
	Bélgica (Fr.)[1]	44.956	46.111	47.381	**2,8**	960	960	971	**1,1**	662	671	661	**-1,5**
	Canadá	m	m	66.702	**m**	m	922	921	**-0,1**	m	740	743	**0,4**
	Chile[1]	m	25.771	26.610	**3,3**	m	1.083	1.062	**-2,0**	1.128	1.105	1.129	**2,2**
	Corea[1]	53.127	49.485	51.489	**4,1**	867	859	842	**-2,0**	621	627	557	**-11,2**
	Dinamarca	51.700	55.344	53.431	**-3,5**	880	900	930	**3,3**	640	650	662	**1,8**
	Escocia	48.098	47.148	43.991	**-6,7**	a	a	a	**a**	893	855	855	**0,0**
	Eslovenia[1]	38.258	41.882	38.261	**-8,6**	791	817	767	**-6,1**	627	627	627	**0,0**
	España[1]	50.864	53.880	46.907	**-12,9**	956	1.050	1.061	**1,1**	713	713	713	**0,0**
	Estados Unidos	55.361	59.163	60.965	**3,0**	m	m	1.011	**m**	m	m	981	**m**
	Estonia[1]	10.070	13.857	13.233	**-4,5**	1.073	802	823	**2,5**	630	630	619	**-1,7**
	Finlandia[1]	41.697	44.578	42.877	**-3,8**	796	777	844	**8,7**	592	595	592	**-0,5**
	Francia[1]	38.567	37.834	36.589	**-3,3**	959	971	991	**2,1**	648	648	648	**0,0**
	Grecia	34.859	35.333	25.826	**-26,9**	998	796	785	**-1,3**	434	415	415	**0,0**
	Hungría[1]	19.280	15.143	13.061	**-13,8**	717	671	710	**5,9**	555	604	601	**-0,5**
	Inglaterra	54.792	50.317	47.279	**-6,0**	900	925	911	**-1,5**	m	703	745	**5,9**
	Irlanda[1]	51.924	59.749	56.667	**-5,2**	848	929	935	**0,7**	735	735	735	**0,0**
	Islandia[1]	35.173	33.350	31.145	**-6,6**	872	969	839	**-13,4**	671	624	624	**0,0**
	Israel[1]	24.071	26.428	28.715	**8,7**	971	981	1.004	**2,3**	579	598	644	**7,6**
	Italia[1]	38.563	38.534	36.207	**-6,0**	1.016	1.023	990	**-3,2**	605	630	616	**-2,3**
	Japón[1]	51.724	48.139	48.546	**0,8**	869	877	895	**2,1**	505	602	608	**1,1**
	Luxemburgo[1]	96.227	107.575	110.243	**2,5**	782	908	845	**-6,9**	642	634	739	**16,7**
	México[1]	31.129	32.257	34.083	**5,7**	1.167	1.167	1.167	**0,0**	1.047	1.047	1.047	**0,0**
	Noruega[1]	38.749	41.099	44.538	**8,4**	827	836	868	**3,8**	656	654	663	**1,5**
	Nueva Zelanda	m	m	44.509	**m**	m	m	m	**m**	m	m	841	**m**
	Países Bajos	m	m	66.831	**m**	1.067	1.000	1.000	**0,0**	750	750	750	**0,0**
	Polonia[1]	20.453	23.132	24.921	**7,7**	m	765	810	**5,9**	m	572	555	**-3,0**
	Portugal[1]	43.221	42.528	36.663	**-13,8**	880	757	892	**17,8**	623	634	609	**-4,0**
	República Checa[2]	m	m	18.273	**m**	902	862	874	**1,3**	647	647	620	**-4,1**
	República Eslovaca[1]	m	14.354	15.650	**9,0**	m	822	828	**0,7**	m	652	645	**-1,1**
	Suecia	35.860	m	38.852	**m**	741	741	754	**1,8**	m	m	a	**m**
	Suiza	69.260	70.052	71.929	**2,7**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Turquía	25.116	28.279	28.110	**-0,6**	791	768	840	**9,4**	504	504	504	**0,0**
	Media OCDE	43.680	43.795	43.634	**-1,8**	903	895	905	**1,0**	677	679	694	**0,2**
	Media de los 23 países con todos los datos disponibles para 2010 y 2013	~	41.921	41.540	**-0,9**	~	905	910	**0,5**	~	686	706	**2,9**

Nota: Los datos de esta tabla provienen del capítulo D (datos sobre los salarios y sobre las horas lectivas de los profesores correspondientes a 2005, 2010 y 2013, datos sobre la ratio estudiantes-personal docente correspondientes a 2013) o de las ediciones de *Panorama de la educación* correspondientes a 2007 y 2012 (datos sobre la ratio estudiantes-personal docente y sobre las horas de enseñanza). Los datos de las horas de enseñanza de 2013 se refieren a los datos de 2014 de la edición de *Panorama de la educación* de ese año. Véanse las notas sobre estos datos en estas tablas.

1. Países con todos los datos disponibles para 2008 y 2013.

2. Horas de enseñanza reales en 2000 y 2005, horas de enseñanza mínimas en 2013.

Fuentes: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285680

B7

Tabla B7.2b. [2/2] Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante, en educación secundaria inferior (2005, 2010 y 2013)

		Ratio alumnos-personal docente (número de alumnos por profesor)				Tamaño estimado de la clase (número de alumnos por clase)			
		2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variación 2010-2013 (%)
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (13)*(5) / (9)	(18) = (14)*(6) / (10)	(19) = (15)*(7) / (11)	(20)
OCDE	Alemania[1]	15,5	14,9	13,6	**-8,5**	17,9	17,4	15,7	**-10,1**
OCDE	Australia[1]	12,1	12,0	12,0	**0,0**	14,5	14,6	14,9	**1,6**
OCDE	Austria[1]	10,6	9,3	9,0	**-3,3**	16,0	14,0	13,3	**-4,7**
OCDE	Bélgica (Fl.)	9,4	8,1	9,3	**15,2**	m	m	12,9	**m**
OCDE	Bélgica (Fr.)[1]	9,4	8,1	9,3	**15,2**	13,7	11,6	13,7	**18,2**
OCDE	Canadá	m	17,9	14,0	**-21,7**	m	22,3	17,4	**-22,1**
OCDE	Chile[1]	25,9	25,1	24,3	**-3,2**	m	24,6	22,9	**-7,1**
OCDE	Corea[1]	20,8	19,7	17,5	**-11,1**	29,0	27,0	26,5	**-1,9**
OCDE	Dinamarca	11,9	11,5	m	**m**	16,4	15,9	m	**m**
OCDE	Escocia	15,1	17,1	m	**m**	m	m	m	**m**
OCDE	Eslovenia[1]	11,1	8,0	8,2	**2,8**	14,0	10,4	10,0	**-3,5**
OCDE	España[1]	12,5	10,1	11,6	**14,8**	16,8	14,9	17,2	**16,1**
OCDE	Estados Unidos	15,1	14,0	15,4	**9,9**	m	m	15,8	**m**
OCDE	Estonia[1]	m	10,4	9,8	**-5,8**	m	13,2	13,0	**-1,7**
OCDE	Finlandia[1]	10,0	9,8	9,0	**-7,5**	13,4	12,7	12,9	**1,1**
OCDE	Francia[1]	14,2	15,0	15,4	**2,5**	21,0	22,5	23,6	**4,7**
OCDE	Grecia	7,9	m	7,3	**m**	18,1	m	13,9	**m**
OCDE	Hungría[1]	10,4	10,7	10,4	**-2,5**	13,4	11,9	12,3	**3,8**
OCDE	Inglaterra	15,1	17,1	m	**m**	m	22,5	m	**m**
OCDE	Irlanda[1]	15,5	14,4	13,9	**-3,1**	17,9	18,2	17,8	**-2,5**
OCDE	Islandia[1]	11,3	10,3	10,5	**2,1**	14,7	16,0	14,1	**-11,6**
OCDE	Israel[1]	13,4	12,8	13,5	**5,6**	22,4	20,9	21,0	**0,4**
OCDE	Italia[1]	10,1	11,9	11,7	**-1,7**	17,0	19,3	18,8	**-2,7**
OCDE	Japón[1]	15,1	14,4	13,9	**-3,5**	26,0	21,0	20,5	**-2,6**
OCDE	Luxemburgo[1]	9,0	9,1	8,6	**-5,8**	11,0	13,1	9,8	**-24,9**
OCDE	México[1]	33,7	32,7	32,2	**-1,4**	37,6	36,5	35,9	**-1,4**
OCDE	Noruega[1]	10,2	9,9	9,8	**-0,7**	12,9	12,7	12,9	**1,6**
OCDE	Nueva Zelanda	16,8	16,3	16,4	**0,5**	m	m	m	**m**
OCDE	Países Bajos	16,2	16,5	16,0	**-3,0**	23,1	22,0	m	**m**
OCDE	Polonia[1]	12,7	12,7	9,9	**-22,0**	m	17,0	14,4	**-14,8**
OCDE	Portugal[1]	7,5	7,9	10,4	**31,2**	10,6	9,5	15,3	**61,1**
OCDE	República Checa[2]	13,5	11,2	11,2	**-0,2**	18,8	14,9	15,8	**5,4**
OCDE	República Eslovaca[1]	14,1	13,6	12,5	**-8,2**	m	17,1	16,0	**-6,6**
OCDE	Suecia	12,0	11,4	12,0	**5,2**	m	m	m	**m**
OCDE	Suiza	11,7	11,8	11,8	**-0,1**	m	m	m	**m**
OCDE	Turquía	m	m	19,3	**m**	m	m	32,1	**m**
	Media OCDE	13,6	13,4	13,0	**-0,3**	18,1	17,6	17,3	**-0,2**
	Media de los 23 países con todos los datos disponibles para 2010 y 2013	~	13,2	12,9	**-1,8**	~	15,5	17,1	**10,4**

Nota: Los datos de esta tabla provienen del capítulo D (datos sobre los salarios y sobre las horas lectivas de los profesores correspondientes a 2005, 2010 y 2013, datos sobre la ratio estudiantes-personal docente correspondientes a 2013) o de las ediciones de *Panorama de la educación* correspondientes a 2007 y 2012 (datos sobre la ratio estudiantes-personal docente y sobre las horas de enseñanza). Los datos de las horas de enseñanza de 2013 se refieren a los datos de 2014 de la edición de *Panorama de la educación* de ese año. Véanse las notas sobre estos datos en estas tablas.

1. Países con todos los datos disponibles para 2008 y 2013.

2. Horas de enseñanza reales en 2000 y 2005, horas de enseñanza mínimas en 2013.

Fuentes: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285680

Tabla B7.3. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2005, 2010 y 2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del consumo privado

		Coste salarial de los profesores por estudiante			Diferencia (en dólares estadounidenses) con la media de la OCDE de 2013 de **2.677 dólares estadounidenses**	Contribución de los factores subyacentes a la diferencia con la media de la OCDE			
						Efecto (en dólares estadounidenses) del salario de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2013 de **39.960 dólares estadounidenses**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas de enseñanza de los estudiantes por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2013 de **789 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas lectivas de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2013 de **770 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tamaño estimado de la clase por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2013 de **15,3 alumnos por clase**
		2005	2010	2013	2013	2013	2013	2013	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)= (5)+(6)+(7)+(8)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	3.110	3.643	4.047	**1.370**	1.529	- 490	- 130	462
OCDE	Australia	3.125	3.373	3.608	**931**	1.082	781	- 424	- 508
OCDE	Austria	3.007	3.623	3.609	**932**	232	- 355	- 39	1.094
OCDE	Bélgica (Fl.)	m	m	3.842	**1.165**	636	131	75	324
OCDE	Bélgica (Fr.)	3.477	3.720	3.739	**1.062**	541	235	208	78
OCDE	Canadá	m	m	4.755	**2.078**	1.853	563	- 124	- 214
OCDE	Chile	m	1.046	1.181	**-1.496**	- 753	553	- 710	- 585
OCDE	Corea	1.902	2.349	2.981	**304**	729	- 565	409	- 269
OCDE	Dinamarca	4.343	4.738	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Escocia	m	m	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Eslovenia	2.549	2.580	2.392	**- 285**	- 111	- 437	524	- 261
OCDE	España	3.094	3.594	3.067	**390**	156	- 5	- 386	625
OCDE	Estados Unidos	m	m	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Estonia	m	1.058	1.015	**-1.662**	-1.931	- 333	420	181
OCDE	Finlandia	2.329	2.942	3.008	**331**	- 19	- 635	368	616
OCDE	Francia	1.845	1.862	1.735	**- 943**	- 384	200	- 397	- 362
OCDE	Grecia	3.150	m	2.720	**43**	-1.209	- 20	834	438
OCDE	Hungría	1.817	1.406	1.229	**-1.448**	-2.188	- 511	527	723
OCDE	Inglaterra	m	2.537	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Irlanda	2.866	3.714	3.426	**749**	1.035	456	- 534	- 208
OCDE	Islandia	3.108	3.246	2.985	**308**	- 716	- 228	601	651
OCDE	Israel	1.368	1.412	1.956	**- 721**	- 672	452	- 202	- 298
OCDE	Italia	3.339	3.120	2.692	**15**	- 497	328	62	122
OCDE	Japón	2.670	2.620	2.790	**113**	535	- 94	122	- 450
OCDE	Luxemburgo	m	9.940	11.674	**8.997**	5.648	1.033	- 337	2.653
OCDE	México	860	892	958	**-1.719**	- 691	25	- 67	- 986
OCDE	Noruega	3.551	3.931	4.307	**1.630**	375	- 186	132	1.309
OCDE	Nueva Zelanda	m	m	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Países Bajos	m	m	3.258	**581**	899	524	- 569	- 274
OCDE	Polonia	m	2.322	2.247	**- 430**	-1.191	- 551	515	797
OCDE	Portugal	4.003	3.905	2.777	**99**	- 235	60	82	193
OCDE	República Checa	m	m	973	**-1.704**	-1.301	- 270	- 127	- 7
OCDE	República Eslovaca	m	842	924	**-1.753**	-1.535	- 259	- 137	177
OCDE	Suecia	m	m	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Suiza	m	m	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Turquía	921	1.251	1.368	**-1.309**	- 753	- 180	133	- 509
	Media OCDE de los países con datos para 2010 y 2013	~	2.550	2.616	**~**	~	~	~	~

Fuentes: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285697

B7

Tabla B7.4. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2005, 2010 y 2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del consumo privado

		Coste salarial de los profesores por estudiante			Diferencia (en dólares estadounidenses) con la media de la OCDE de 2013 de **3.350 dólares estadounidenses**	Contribución de los factores subyacentes a la diferencia con la media de la OCDE			
						Efecto (en dólares estadounidenses) del salario de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2013 de **43.634 dólares estadounidenses**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas de enseñanza de los estudiantes por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2013 de **905 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas lectivas de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2013 de **694 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tamaño estimado de la clase por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2013 de **17 alumnos por clase**
		2005	2010	2013	2013	2013	2013	2013	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)= (5)+(6)+(7)+(8)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	4.081	4.534	5.047	**1.698**	1.885	- 187	- 339	339
	Australia	4.185	4.414	4.684	**1.335**	1.019	458	- 681	538
	Austria	4.341	5.167	5.191	**1.841**	280	- 25	567	1.019
	Bélgica (Fl.)	m	m	5.218	**1.869**	464	105	154	1.146
	Bélgica (Fr.)	4.758	5.691	5.078	**1.728**	343	290	203	893
	Canadá	m	m	4.755	**1.406**	1.708	71	- 280	- 93
	Chile	m	1.027	1.095	**-2.254**	-1.001	342	- 985	- 610
	Corea	2.554	2.513	2.941	**- 408**	533	- 235	710	-1.416
	Dinamarca	4.343	4.806	m	**m**	m	m	m	m
	Escocia	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Eslovenia	3.447	5.243	4.661	**1.312**	- 538	- 678	413	2.114
	España	4.062	5.345	4.052	**702**	267	586	- 99	- 52
	Estados Unidos	m	m	3.967	**617**	1.240	410	-1.296	262
	Estonia	m	1.332	1.350	**-2.000**	-2.721	- 237	285	673
	Finlandia	4.179	4.566	4.749	**1.400**	- 71	- 283	638	1.115
	Francia	2.722	2.518	2.374	**- 975**	- 503	260	197	- 929
	Grecia	4.426	m	3.515	**166**	-1.895	- 513	1.849	724
	Hungría	1.857	1.415	1.252	**-2.098**	-2.669	- 579	354	796
	Inglaterra	m	2.937	m	**m**	m	m	m	m
	Irlanda	3.350	4.149	4.063	**713**	968	120	- 213	- 162
	Islandia	3.108	3.246	2.970	**- 380**	-1.075	- 245	341	599
	Israel	1.800	2.072	2.131	**-1.218**	-1.132	284	208	- 578
	Italia	3.802	3.243	3.100	**- 250**	- 604	290	389	- 324
	Japón	3.430	3.339	3.491	**141**	367	- 39	455	- 642
	Luxemburgo	10.692	11.780	12.821	**9.471**	6.502	- 537	- 491	3.998
	México	923	986	1.057	**-2.293**	- 514	552	- 842	-1.488
	Noruega	3.785	4.145	4.525	**1.176**	81	- 166	179	1.082
	Nueva Zelanda	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Países Bajos	m	m	4.176	**826**	1.619	380	- 297	- 875
	Polonia	m	1.823	2.519	**- 830**	-1.666	- 335	677	493
	Portugal	5.763	5.350	3.516	**166**	- 601	- 51	452	366
	República Checa	m	m	1.633	**-1.716**	-2.106	- 90	287	193
	República Eslovaca	m	1.056	1.254	**-2.096**	-2.198	- 206	170	138
	Suecia	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Turquía	m	m	1.459	**-1.891**	-1.029	- 180	787	-1.470
	Media OCDE de los países con datos para 2010 y 2013	~	3.185	3.215	**~**	~	~	~	~

Fuentes: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285709

Tabla B7.5. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del consumo privado

		Coste salarial de los profesores por estudiante	Diferencia con la media de la OCDE de **3.749 dólares estadounidenses**	Contribución de los factores subyacentes a la diferencia con la media de la OCDE			
				Efecto (en dólares estadounidenses) del salario de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE de **48.248 dólares estadounidenses**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas de enseñanza de los estudiantes por debajo o por encima de la media de la OCDE de **921 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas lectivas de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE de **674 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tamaño estimado de la clase por debajo o por encima de la media de la OCDE de **17,6 alumnos por clase**
		(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	5.573	**1.824**	1.948	63	- 274	88
OCDE	Australia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Austria	5.093	**1.344**	173	73	595	503
OCDE	Bélgica (Fl.)	6.344	**2.596**	1.283	40	378	895
OCDE	Bélgica (Fr.)	6.167	**2.419**	1.130	- 397	562	1.124
OCDE	Canadá	4.839	**1.091**	1.408	- 61	- 430	173
OCDE	Chile	1.124	**-2.624**	-1.183	557	-1.136	- 863
OCDE	Corea	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Dinamarca	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Escocia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Eslovenia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	España	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Estados Unidos	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Estonia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Finlandia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Francia	3.643	**- 105**	- 998	440	147	305
OCDE	Grecia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Hungría	1.287	**-2.462**	-2.638	- 256	312	120
OCDE	Inglaterra	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Irlanda	4.063	**315**	629	62	- 337	- 39
OCDE	Islandia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Israel	2.391	**-1.358**	-1.929	294	530	- 253
OCDE	Italia	2.963	**- 786**	- 868	- 60	306	- 164
OCDE	Japón	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	12.821	**9.073**	6.108	- 692	- 744	4.400
OCDE	México	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Noruega	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Nueva Zelanda	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Países Bajos	3.593	**- 156**	1.216	19	- 397	- 994
OCDE	Polonia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Portugal	4.366	**618**	-1.145	- 560	424	1.899
OCDE	República Checa	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	República Eslovaca	1.152	**-2.596**	-2.470	- 112	217	- 231
OCDE	Suecia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Suiza	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Turquía	1.800	**-1.949**	-1.452	- 259	821	-1.059

Fuentes: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285712

Capítulo

C

Acceso a la Educación, Participación y Progresión



Indicador C1 ¿Quién participa en la educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285737

Indicador C2 ¿En qué se diferencian los sistemas de educación de la primera infancia del mundo?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285801

Indicador C3 ¿Cuántos estudiantes se espera que accedan a la educación terciaria?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285864

Indicador C4 ¿Quién estudia en el extranjero y dónde?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285911

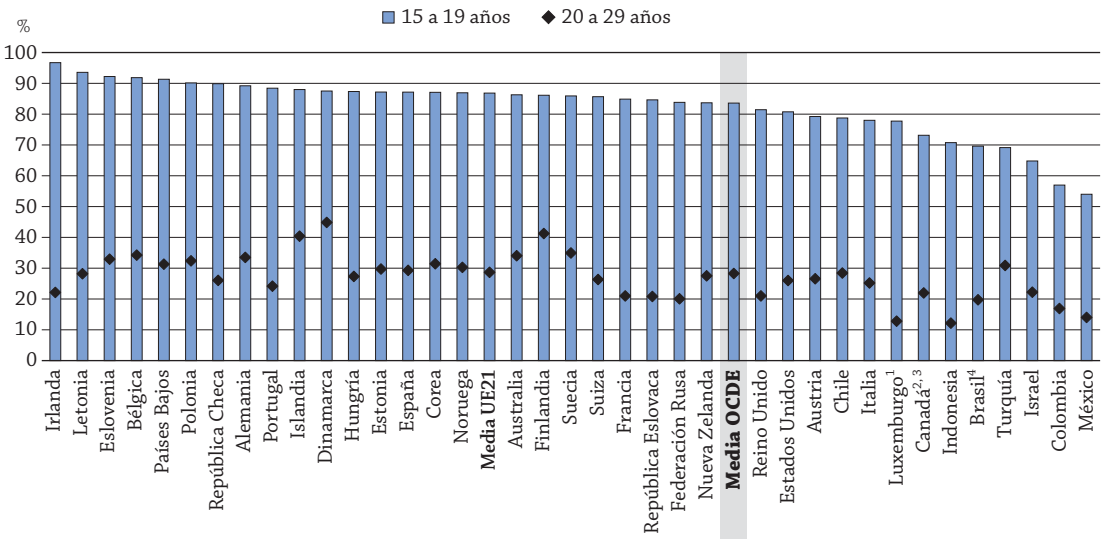
Indicador C5 Transición de la educación al trabajo: ¿dónde están los jóvenes de 15 a 29 años?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285971

Indicador C6 ¿Cuántos adultos participan en la educación y el aprendizaje?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286024

¿QUIÉN PARTICIPA EN LA EDUCACIÓN?

- Entre los 5 y los 14 años de edad, el acceso a la educación es universal en todos los países de la OCDE y en la mayoría de los países asociados con datos disponibles.
- En 2013, las tasas de matriculación de los jóvenes de 15 a 19 años fueron superiores al 70 % en 32 de los 37 países de la OCDE y países asociados con datos disponibles.
- En el grupo de edad de 20 a 29 años, en 2013 más de una de cada cinco personas en casi todos los países de la OCDE participaba en la educación.

Gráfico C1.1. Tasas de matriculación de las personas de 15 a 19 años y de 20 a 29 años de edad (2013)



1. Subestimada porque muchos estudiantes residentes asisten a un centro escolar situado en países vecinos.
2. Se excluye la educación postsecundaria no terciaria.
3. Año de referencia 2012.
4. Se excluyen las matriculaciones en los niveles CINE 7 y 8.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de las personas de 15 a 19 años de edad.

Fuente: OCDE. Tabla C1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284155

Contexto

En épocas de dificultades económicas se hacen aún más evidentes las ventajas de la educación para las perspectivas del mercado laboral. Actualmente, los sistemas educativos de los países de la OCDE y de la mayoría de los países del G20 ofrecen acceso universal a la educación básica, con lo que en la mayor parte de los países también la educación infantil y la secundaria superior están generalizadas (véase también Indicador C2). La expansión de la secundaria superior constituye una respuesta a una creciente demanda y es, al mismo tiempo, el resultado de varios cambios en la política educativa, que abarcan desde la flexibilización de los currículos y la remodelación de los estudios de formación profesional hasta los esfuerzos para ampliar el acceso a la educación a la totalidad de la población. Aun cuando en la educación terciaria se han producido cambios similares, las tasas de participación en este nivel son significativamente más bajas.

La educación secundaria superior ha pasado a ser la cualificación mínima para acceder al mercado laboral sin problemas y con éxito; con este nivel educativo se reduce el riesgo de desempleo (véase Indicador A2). Aunque la conclusión de los programas de secundaria superior es fundamental para abordar los problemas de equidad (OECD, 2010a; OECD, 2011), las tasas de graduación correspondientes varían mucho entre los países de la OCDE (véase Indicador A2). Para garantizar los buenos resultados de los individuos, los sistemas de educación deben ser capaces de ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias que necesitan para su empleabilidad a corto plazo y para seguir aprendiendo durante

toda su vida laboral (OECD, 2010b). Los profundos cambios estructurales que han tenido lugar en el mercado laboral internacional en las últimas décadas indican que las personas con un mayor nivel educativo seguirán teniendo más ventaja cuanto más se base el mercado laboral en el conocimiento.

Otros resultados

- Sobre la base de las pautas de matriculación de 2013, un niño de 5 años de un país de la OCDE puede esperar participar más de 17 años en educación a tiempo completo o a tiempo parcial, como media, hasta cumplir los 40 años. La duración prevista de la educación oscila entre 13 años en Arabia Saudí y 19 años o más en Australia, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Islandia y Suecia.
- Según datos de 2013, en los países de la OCDE al menos el 90 % de la población en edad escolar cursará un promedio de 13 años de educación formal. En 28 de los 40 países con datos disponibles se alcanzaba o se superaba esta media de la OCDE, mientras que no se alcanzaba en 12 países.

Tendencias

Entre 2005 y 2013, las tasas de matriculación de los jóvenes de 15 a 19 años se incrementaron como media del 81 % al 84 % en los países de la OCDE. El aumento fue de 30 puntos porcentuales en Turquía, mientras que no hubo prácticamente cambios en Francia, Israel y República Eslovaca (Tabla C1.6, disponible en Internet). En 2013, las tasas de matriculación fueron del 70 % o inferiores en Brasil, Colombia, Israel, México y Turquía. Las tasas de matriculación de los jóvenes de 20 a 29 años aumentaron como media 4 puntos porcentuales, pasando del 24 % en 2005 al 28 % en 2013.

Análisis

En 20 de los 40 países de la OCDE y países asociados con datos disponibles, en 2013 la matriculación completa en la educación (entendida como una tasa de matriculación superior al 90 % de la población del rango de edades correspondiente a un determinado nivel de estudios) empezaba a los 3 o 4 años (a los 2 años en Dinamarca, Islandia y Noruega); en los otros 20 países empezaba a los 5 o 6 años, excepto en Arabia Saudí y Federación Rusa, donde lo hacía a los 7 años. En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, están matriculados en programas de infantil o de primaria al menos el 75 % de los niños de 3 y 4 años (Tabla C1.1a e Indicador C2). Las tasas de matriculación en ese rango de edades alcanzaban al menos el 96 % en Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Islandia, Israel, Italia, Nueva Zelanda, Noruega y Reino Unido en 2013.

Cuadro C1.1. **Años esperados en educación**

La estimación de los años esperados en educación incluye todas las modalidades de educación formal, incluida la participación discontinua e incompleta. En este sentido, basándose en las pautas de matriculación de 2013, un niño de 5 años puede esperar participar en la educación, como media, más de 17 años antes de cumplir los 40 años. Más específicamente, cursará un año de educación de la primera infancia, 6 años de primaria, 3 años de secundaria inferior, 4 años de secundaria superior, 0,3 años de postsecundaria no terciaria y 3 años de terciaria. Ese mismo estudiante puede esperar también participar en estudios a tiempo completo durante 16 años y en estudios a tiempo parcial durante un año. Las mujeres pueden esperar estar matriculadas en estudios a tiempo completo durante 17 años, mientras que los hombres pueden estarlo durante 16 años, como media.

De los países con datos disponibles, el número de años esperados en educación varía entre 15 o menos en Arabia Saudí, Colombia, Indonesia, Japón, Luxemburgo y México, y 19 o más en Australia, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Islandia y Suecia. (Tabla C1.5)

La matriculación en los programas educativos no se limita a un rango de edades concreto para cada programa. Según datos de 2013, en Australia, Bélgica, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda y Suecia participan en la educación segmentos significativos de la población adulta (en especial, adultos de 40 a 64 años). Esta participación se explica por la expansión de la matriculación a tiempo parcial y por los programas de aprendizaje a lo largo de la vida que se aplican en esos países. El sistema basado en créditos de Suecia, por ejemplo, permite a los adultos participar en la educación formal como vía para aumentar sus competencias en un ámbito concreto.

Los años esperados en educación son solo una estimación del número potencial de años que una persona estará en educación. Es un parámetro no equiparable al nivel educativo alcanzado y puede diferir también de las proyecciones sobre el nivel educativo que se alcanzará en el futuro, porque el tiempo dedicado a un programa concreto puede variar dentro de la población.

Participación en la educación obligatoria

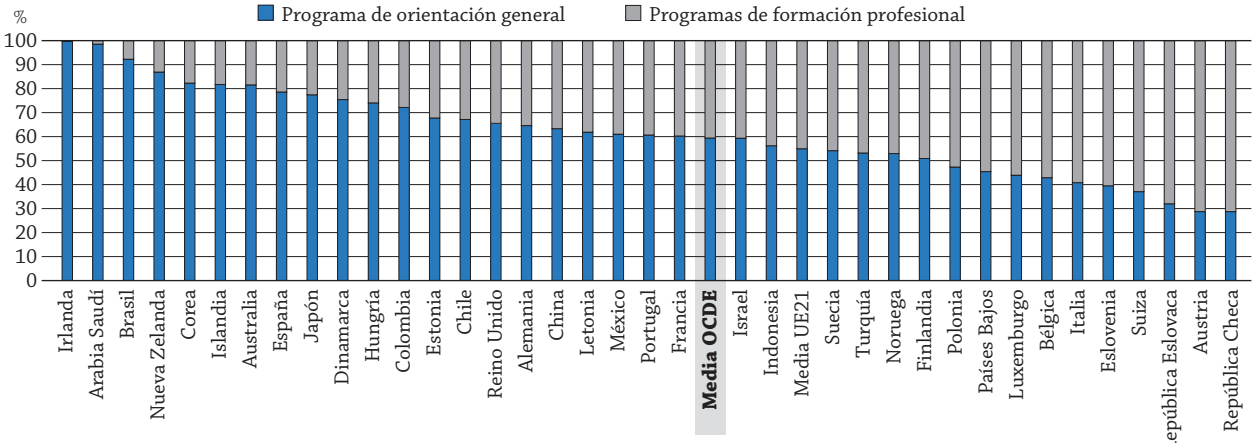
La educación obligatoria varía entre unos países y otros. En 2013, la edad de comienzo variaba entre los 4 años en Brasil, Luxemburgo y México, y los 7 años en Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Indonesia, Sudáfrica y Suecia. En Reino Unido variaba entre los 4 y 5 años, y en Estados Unidos entre los 4 y 6 años; en Suiza, entre los 5 y los 7 años (como la fecha de referencia para la recopilación de datos es el 1 de enero, puede ocurrir que los niños sean un año más pequeños al iniciar la educación obligatoria).

La educación obligatoria comprende los programas de primaria y de secundaria inferior en todos los países de la OCDE, y los de secundaria superior en la mayoría de ellos, de acuerdo con los rangos teóricos de edades correspondientes a los diferentes niveles de educación en cada país. Las tasas de matriculación entre los 5 y los 14 años son superiores al 90 %, es decir, hay una matriculación completa, en casi todos los países de la OCDE y países asociados con datos disponibles. En 2013, las tasas de matriculación eran del 95 % o más en 34 de los 39 países con datos disponibles (Tabla C1.1a y Tabla X1.3).

Participación en educación secundaria superior

En los últimos años, los países han aumentado la diversidad de los programas de educación secundaria superior. Esta diversificación constituye una respuesta a la demanda creciente de este nivel de educación y es, al mismo tiempo, el

Gráfico C1.2. Distribución de los estudiantes de 15 a 19 años de edad matriculados en educación secundaria superior, por orientación del programa (2013)



Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de estudiantes en programas de orientación general.
Fuente: OCDE. Tabla C1.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284162

resultado de los cambios introducidos en el currículo. Los planes de estudio han evolucionado gradualmente desde los programas separados de orientación general y de formación profesional para ofrecer programas más completos que incluyen ambos tipos de aprendizaje, lo que lleva a vías más flexibles para el acceso a una educación ulterior o al mercado laboral.

Según los datos de 2013, las tasas de matriculación en los jóvenes de 15 a 19 años, es decir, las edades típicas de cursar programas de secundaria superior o de pasar a niveles más altos de educación, alcanzaron al menos el 80 % en 26 de los 37 países de la OCDE y países asociados con datos disponibles. Estas tasas superan el 90 % en Bélgica, Eslovenia, Irlanda, Letonia, Países Bajos y Polonia (Tabla C1.1a). En cambio, la proporción de personas de este grupo de edad que no estaban matriculadas en la educación superaba el 20 % en Austria, Canadá, Chile, Italia y Luxemburgo, y superaban el 30 % en Brasil y Turquía. En Israel, más del 35 % de jóvenes de este grupo de edad no estaban matriculados en la educación, en gran parte debido al servicio militar obligatorio, mientras que en Colombia y México esta proporción superaba el 40 % (Tabla C1.1a y Gráfico C1.2).

En 2013, al menos el 85 % de los chicos y las chicas de 15 y 16 años se matricularon en educación secundaria en 36 de los 38 países con datos disponibles (Tabla C1.1b, disponible en Internet).

La variación de las tasas de matriculación en los distintos países refleja las diferencias existentes en los requisitos exigidos para la finalización de este nivel de estudios o en los límites de edad impuestos. Por ejemplo, en Países Bajos el 42 % de las matriculaciones en programas de formación profesional de ese nivel de educación corresponden a estudiantes de 20 años (Tabla C1.2). Las políticas educativas, combinadas con otros factores, como la mayor duración de los programas, la repetición de cursos y el ingreso tardío en el mercado laboral o la participación en la educación mientras se está trabajando, entre otros, explican la presencia de un mayor número de estudiantes de más edad en la educación secundaria superior (véase Indicador A2). Por consiguiente, en algunos países de la OCDE aproximadamente entre uno de cada cinco y uno de cada tres jóvenes de 20 años están aún matriculados en educación secundaria superior. Es lo que ocurre en Alemania (23 %), Dinamarca (33 %), Luxemburgo (25 %), Países Bajos (27 %) y Suiza (25 %) (Tabla C1.1b, disponible en Internet).

Programas de formación profesional (FP)

Muchos países han renovado recientemente su interés por los programas de formación profesional (FP), al considerarlos eficaces para desarrollar competencias en quienes, de lo contrario, carecerían de cualificaciones para conseguir una transición con éxito al mercado laboral (OECD, 2010a). Los países con programas de este tipo consolidados han resultado más eficaces en controlar el desempleo juvenil (véase Indicador C5). En sentido contrario, algunos consideran la formación profesional como una opción menos atractiva que la educación académica, y determinados estudios señalan que aumenta el riesgo de desempleo en edades posteriores (Hanushek *et al.*, 2011).

En la mayoría de los países, la conclusión con éxito de un programa para aprendices suele implicar la obtención de una cualificación de educación secundaria superior o postsecundaria. En algunos países es posible obtener incluso

una cualificación superior, como el Diploma Avanzado, concedido en Australia. Los programas de formación profesional de los países de la OCDE ofrecen diferentes combinaciones de formación junto con programas para aprendices. Los programas de formación profesional se encuadran en muchos casos en la educación secundaria superior, pero en algunos países de la OCDE solo puede accederse a ellos una vez finalizada esta última. Así, mientras que en Austria, España y Hungría hay programas de formación profesional en el nivel de secundaria superior, en Canadá se ofrecen en el nivel de postsecundaria (véase Indicador A2).

En más de un tercio de los países con datos disponibles para 2013, están matriculados en programas de formación profesional el 50 % de los estudiantes de educación secundaria superior, y esta proporción es al menos del 70 % en Austria, Finlandia y República Checa. En los dos tercios restantes de países, más del 50 % de estudiantes de educación secundaria superior están matriculados en programas de orientación general en vez de en formación profesional. La proporción es superior al 80 % en Arabia Saudí, Brasil, Corea, Irlanda y Sudáfrica (Tabla C1.2).

En la mayoría de los países, la formación profesional en el nivel de secundaria superior se ofrece solo en centros escolares. En algunos países, sin embargo, se combina el aula con el lugar de trabajo. Alrededor del 60 % de los estudiantes de secundaria superior en Suiza están matriculados en programas combinados de este tipo, al igual que más del 30 % de todos los estudiantes de educación secundaria superior en Alemania, Austria, China, Dinamarca y Letonia (Tabla C1.2).

Participación de los adultos jóvenes en educación

En 2013, una media del 28 % de los jóvenes de 20 a 29 años de los países de la OCDE estaban matriculados en algún tipo de educación. Las cifras más altas (superiores al 40 %) se daban en Dinamarca y Finlandia. En cambio, en Luxemburgo, México y Sudáfrica eran inferiores al 15 % (Tabla C1.1a y Gráfico C1.1).

En la mayoría de los países analizados, los jóvenes de 20 años cursan habitualmente educación terciaria. En 2013, en los países de la OCDE estaban matriculados en este nivel de educación, como media, cerca del 37 % de los jóvenes de 20 años. En Corea eran siete de cada diez jóvenes de 20 años, mientras que en Bélgica, Eslovenia, Federación Rusa e Irlanda, al menos una de cada dos personas de esta edad está matriculada. En cambio, menos de una de cada cuatro está matriculada en educación terciaria en Alemania, Brasil, China, Colombia, Dinamarca, Islandia, Israel, Luxemburgo, México, Suecia y Suiza (Tabla C1.1b, disponible en Internet).

Reanudar los estudios o continuar con ellos es una opción para los adultos que desean mejorar y diversificar sus competencias y estar más adaptados a las exigencias cambiantes del mercado laboral. En el contexto actual de alto desempleo y cambio de las competencias necesarias en el mercado laboral, algunos países, como Chile, han adoptado políticas específicas para animar a los adultos a continuar sus estudios de formación profesional.

Diferencias por sexo

Estudios recientes han subrayado la importancia de un enfoque más equilibrado desde el punto de vista del sexo, dado que la mitad del crecimiento económico en los países de la OCDE en los últimos 50 años puede atribuirse a un nivel educativo alcanzado más elevado como consecuencia principal, a su vez, del aumento de la participación de las chicas y mujeres en todos los niveles de la educación (OCDE, 2012c).

La diferencia en las matriculaciones por razón de sexo es relativamente pequeña entre los menores de 20 años, pero aumenta después. Como media en los países de la OCDE, en 2013, en el grupo de población de 20 a 29 años participaban en la educación el 30 % de las mujeres, frente al 27 % de los hombres. Hay importantes diferencias entre los países. En Polonia, por ejemplo, las cifras son del 38 % de mujeres y solo del 27 % de hombres. En Eslovenia, Polonia y Suecia, la tasa de matriculación en las mujeres era al menos 11 puntos porcentuales mayor que en los hombres. En Corea, la diferencia de 14 puntos porcentuales a favor de los hombres comunicada en 2013 se debe al retraso de la graduación de los hombres motivado por el cumplimiento del servicio militar obligatorio.

En la mayoría de los países, las tasas de matriculación son asimismo más altas en las mujeres que en los hombres en el grupo de población de 30 a 39 años Las tasas más altas se dan en Australia, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda y Suecia, siendo Suecia el país que muestra la diferencia mayor por razón de sexo, de casi ocho puntos porcentuales (Tabla C1.1a).

Estudios a tiempo parcial

La nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 (CINE 2011), utilizada por primera vez en esta edición de *Panorama de la educación*, permite, entre otras cosas, una mayor desagregación de los datos en el nivel de educación terciaria. En lugar de los programas de terciaria de tipo A y de tipo B según CINE 1997 considerados en

ediciones anteriores, ahora se distingue en este nivel entre programas de ciclo corto y programas de grado, máster, doctorado o nivel equivalente.

Es más probable que los estudiantes de terciaria cursen programas a tiempo completo que a tiempo parcial, independientemente del tipo de programas. Según datos de 2013, más del 77 % de los estudiantes de terciaria están matriculados a tiempo completo, como media en los países de la OCDE, y las cifras superan el 95 % en Austria, Colombia, México, Portugal, República Checa y Turquía. Los estudiantes tienen más probabilidades de estar matriculados a tiempo completo en los programas de grado o nivel equivalente (media de la OCDE, 80 %). Aunque la mayoría de los estudiantes matriculados en programas de ciclo corto también están matriculados a tiempo completo (media de la OCDE, 73 %), la proporción es la más baja de todos los estudiantes del nivel terciario.

En 2013, como media en los países de la OCDE, el 27 % de los estudiantes en programas de ciclo corto estaban matriculados a tiempo parcial. La cifra supera el 50 % en Australia y Estados Unidos, el 60 % en Nueva Zelanda, el 72 % en Bélgica y el 89 % en Reino Unido. No obstante, hay diferencias significativas por razón de sexo entre los distintos países. En Países Bajos, por ejemplo, el 37 % de las mujeres están matriculadas a tiempo parcial, frente al 27 % de los hombres. En Alemania, Irlanda y Nueva Zelanda, la diferencia por razón de sexo es de ocho puntos porcentuales (Tabla C1.3).

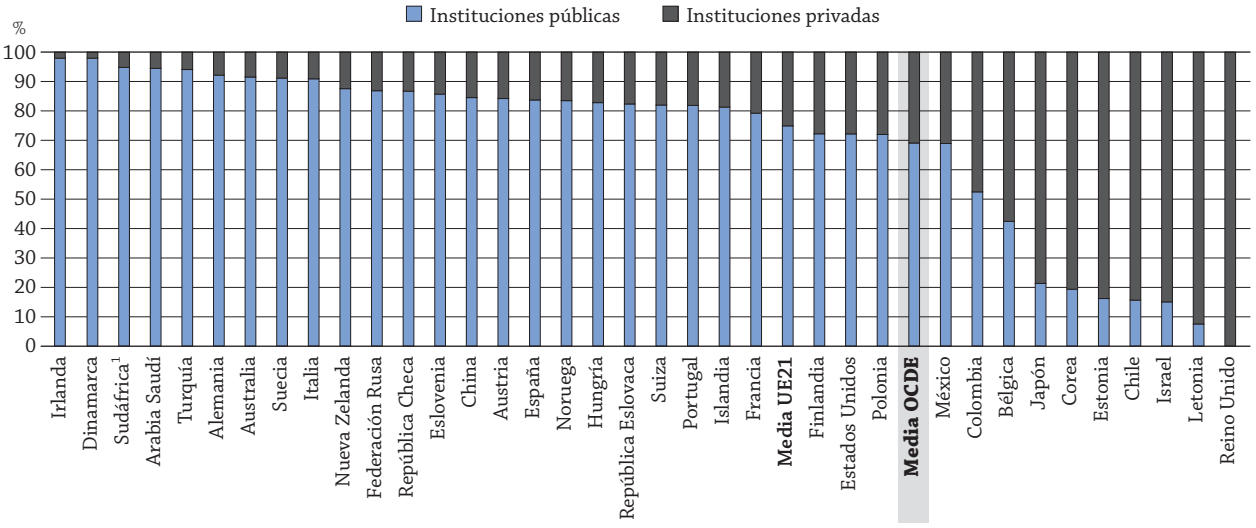
En los programas de grado o nivel equivalente, las matriculaciones a tiempo parcial no superan a las de tiempo completo en ningún país, excepto en Suecia, donde llegan al 55 %. En Polonia, suponen el 47 %. En 17 de los 31 países con datos disponibles, más del 20 % de las matriculaciones en programas de grado o equivalente eran a tiempo parcial (Tabla C1.3).

En los programas de máster o nivel equivalente, hay información sobre matriculaciones a tiempo parcial en 28 de los 33 países de la OCDE y países asociados con datos disponibles en 2013. Más del 50 % de los estudiantes de programas de máster o equivalente en Federación Rusa, Finlandia y Nueva Zelanda optaron por matricularse a tiempo parcial, mucho más que la media de la OCDE del 26 %. En Australia, Estados Unidos, Irlanda, Luxemburgo, Polonia y Reino Unido, más del 40 % también eligieron la matriculación a tiempo parcial. (Tabla C1.3).

Tamaño relativo de los sectores público y privado

En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, están matriculados en instituciones públicas la mayor parte de los estudiantes de educación primaria a terciaria. Como media en los países de la OCDE, las cifras de matriculación en centros públicos en 2013 eran el 90 % de los estudiantes de primaria, el 86 % de los estudiantes de secun-

Gráfico C1.3. Distribución de los estudiantes en educación terciaria, por tipo de institución (2013)



1. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción estudiantes en instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Tabla C1.4b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284178

daria inferior y el 81 % de los estudiantes de secundaria superior. En educación secundaria inferior, al menos el 90 % de los estudiantes en 35 de los 39 países con datos disponibles estudiaban en instituciones públicas o en instituciones privadas dependientes del gobierno, y en educación secundaria superior se observaba el mismo porcentaje en 30 de esos 39 países con datos disponibles (Tabla C1.4a).

En educación terciaria, sobre la base de la nueva CINE 2011, en 2013 el 69 % de los estudiantes estaban matriculados en instituciones públicas, como media en los países de la OCDE. Al menos el 90 % estaban matriculados en instituciones públicas en Alemania, Arabia Saudí, Australia, Dinamarca, Irlanda, Italia, Sudáfrica, Suecia y Turquía. En contraste, este porcentaje era inferior al 20 % en Chile, Corea, Estonia, Israel, Letonia y Reino Unido (donde el 100 % de los estudiantes estaban matriculados en instituciones privadas dependientes del gobierno) (Tabla C1.4b y Gráfico C1.3).

Se imparte en instituciones públicas el 100 % de la educación terciaria de ciclo corto en Arabia Saudí, Finlandia y Luxemburgo, y al menos el 90 % en Dinamarca, Estados Unidos, Federación Rusa, México y Turquía (véase Indicador C3 para más detalles sobre los ámbitos de estudio que los estudiantes eligen en este nivel de educación en los citados países). Análogamente, el 95 % o más de las matriculaciones en programas de máster o nivel equivalente se hacen en instituciones públicas en Alemania, Arabia Saudí, Australia, China, Dinamarca, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Sudáfrica y Suiza. La totalidad de las matriculaciones en programas de doctorado o nivel equivalente se hacen en instituciones públicas en Alemania, Arabia Saudí, China, Dinamarca, Federación Rusa, Finlandia, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Checa, Sudáfrica y Suiza (Tabla C1.4b).

Definiciones

La **intensidad de participación** mide el tiempo de dedicación de los estudiantes. Se entiende por **estudiante a tiempo completo** aquel cuya dedicación al estudio (tanto dentro como fuera de la institución educativa) representa el 75 % o más de la semana escolar, tal como se aplica a escala local en este nivel de educación, y si normalmente se espera que el estudiante permanecerá en el programa correspondiente durante todo el año académico. Se entiende por **estudiante a tiempo parcial** aquel que dedica al estudio menos del 75 % de la semana escolar o del que se espera que no permanecerá en el programa todo el año académico.

Los **programas de secundaria** pueden subdividirse en tres categorías, dependiendo de la mayor o menor orientación a profesiones u oficios de un tipo específico y del mayor o menor grado en que conduzcan a una cualificación relevante para el mercado laboral:

En los **programas mixtos desarrollados en el centro educativo y en el lugar de trabajo,** se imparte menos del 75 % del currículo en el entorno escolar o mediante educación a distancia. Estos programas pueden organizarse en colaboración con las autoridades o instituciones educativas y abarcan tanto programas para aprendices, en los que la formación se imparte en el centro educativo y en el lugar de trabajo, como programas en los que se alternan intervalos de asistencia a instituciones educativas y de formación en el trabajo (a veces denominados programas «sándwich»).

En los **programas desarrollados en el centro educativo,** la enseñanza tiene lugar (parcial o totalmente) en instituciones educativas. Estas pueden ser centros de formación especiales dirigidos por autoridades públicas o privadas, o centros de formación especiales de empresas, si están habilitados como instituciones educativas. Los programas pueden incluir un componente de formación que conlleve alguna experiencia práctica en el lugar de trabajo. Los programas se clasifican como desarrollados en el centro educativo si se imparte en el entorno de este al menos el 75 % del currículo. Pueden incluir educación a distancia.

Los **programas de orientación general** no se han diseñado explícitamente para preparar a los participantes para una ocupación u oficio específico, ni para acceder a programas de formación profesional o técnica (menos del 25 % del contenido del programa es profesional o técnico).

El grado de orientación general o profesional de los programas no determina necesariamente si los participantes tienen o no acceso a la educación terciaria. En varios países de la OCDE, hay programas de formación profesional diseñados para preparar a los estudiantes para continuar los estudios de nivel terciario, y en algunos países los programas de orientación general no siempre ofrecen acceso directo a estudios superiores.

Los **programas de formación profesional o técnica** preparan a los participantes para el acceso directo a ocupaciones específicas sin más formación. Al finalizarlos se obtiene una cualificación profesional o técnica relevante para el mercado laboral. Los programas de formación profesional se dividen adicionalmente en dos categorías (programas impartidos en el centro educativo o programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo) según el porcentaje de formación impartida en esos dos entornos.

Metodología

Los datos de matriculación son del curso escolar 2012-2013 y proceden de la recopilación de datos de la UEO sobre sistemas educativos que gestiona anualmente la OCDE. Excepto que se especifique lo contrario, las cifras se basan en el recuento de personas, es decir, no se hace distinción entre estudios a tiempo completo y a tiempo parcial, ya que el concepto de estudios a tiempo parcial no está reconocido por algunos países. En algunos países de la OCDE, los datos facilitados solo cubren en parte la educación a tiempo parcial. Las tasas netas de matriculación, expresadas como porcentajes en la Tabla C1.1a, se calculan dividiendo el número de estudiantes de un grupo de edad concreto matriculado en todos los niveles de educación por el tamaño de la población de dicho grupo de edad.

En la Tabla C1.1b (disponible en Internet), los datos sobre tendencias de las tasas de matriculación de los años 2005 y 2013 se basan en una encuesta especial realizada en marzo de 2015 en los países de la OCDE, Brasil y la Federación Rusa.

Los años esperados en educación se han calculado como la proporción de la población matriculada en edades específicas en un rango de edades. El supuesto principal es que cada año de matriculación completa corresponde a un año completo esperado en educación de una persona que no ha cumplido esa edad.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Hanushek, E., L. Woessmann y L. Zhang (2011), «General Education, Vocational Education, and LaborMarket Outcomes over the Life-Cycle», *IZA Discussion Paper*, No. 6083, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, octubre 2011.

OECD (2012), *Closing the Gender Gap: Act Now*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179370-en.

OECD (2011), «Acceso a la Educación, Participación y Progresión» in *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, (Volume II), PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en.

OECD (2010b), *Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en.

Tablas del Indicador C1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285737

	Tabla C1.1a	Tasas de matriculación en educación, por grupo de edad (2013)
WEB	Tabla C1.1b	Porcentaje de estudiantes de 15 a 20 años matriculados por nivel de educación (2013)
	Tabla C1.2	Porcentaje de estudiantes matriculados en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y grupo de edad (2013)
	Tabla C1.3	Porcentaje de estudiantes en los niveles CINE de educación terciaria y en toda la terciaria, por intensidad de estudio y sexo (2013)
	Tabla C1.4a	Porcentaje de estudiantes en educación primaria y secundaria, por tipo de institución (2013)
	Tabla C1.4b	Porcentaje de estudiantes en el nivel CINE de educación terciaria y en toda la terciaria, por tipo de institución (2013)
	Tabla C1.5	Años esperados en educación de los 5 a los 39 años de edad, por nivel de educación, intensidad de estudio y sexo (2013)
WEB	Tabla C1.6	Tendencias en las tasas de matriculación de las personas de 15 a 19 años y de 20 a 29 años (2005-2013)

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

C1

Tabla C1.1a. Tasas de matriculación en educación, por grupo de edad (2013)

Estudiantes en programas a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas o privadas

		Número de años en los que están matriculados al menos el 90% de los estudiantes en edad escolar	Rango de edad en el que está matriculada el menos el 90% de la población en edad escolar	Estudiantes como porcentaje de la población de un grupo de edad específico											Tasa de matriculación de la población total
				2 años de edad y menos[1]	3 y 4 años	5 a 14 años	15 a 19 años	20 a 29 años			30 a 39 años			40 a 64 años	
								H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	15	3 - 17	33	94	99	89	34	34	33	4	5	4	0	20
	Australia	13	5 - 17	36	72	*100*	86	34	33	35	13	13	14	7	30
	Austria	13	4 - 16	15	81	98	79	27	25	28	6	6	6	1	21
	Bélgica	15	3 - 17	17	98	98	92	34	30	39	10	8	11	5	27
	Canadá[2, 3]	12	5 - 16	m	m	100	73	22	20	24	5	4	5	1	18
	Chile	13	5 - 17	18	67	97	79	28	27	29	6	6	6	1	28
	Corea	14	3 - 17	63	92	98	87	31	38	24	2	2	2	1	24
	Dinamarca	16	2 - 17	61	97	99	88	45	42	48	9	8	10	2	29
	Eslovenia	15	4 - 18	37	87	97	92	33	27	39	3	3	4	1	21
	España	15	3 - 17	32	96	97	87	29	28	31	5	5	5	2	22
	Estados Unidos	12	5 - 16	m	54	97	81	26	23	29	8	6	9	2	26
	Estonia	14	4 - 17	30	89	96	87	30	26	34	7	5	9	1	23
	Finlandia	13	6 - 18	28	71	97	86	41	38	44	16	15	18	5	27
	Francia	15	3 - 17	4	100	99	85	21	19	23	1	1	1	1	23
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	14	4 - 17	3	84	97	87	27	26	29	4	3	5	1	21
	Irlanda	15	4 - 18	0	70	*100*	97	22	22	22	4	4	4	1	26
	Islandia	16	2 - 17	44	96	99	88	40	37	44	14	11	17	5	33
	Israel	15	3 - 17	31	*100*	98	65	22	19	25	6	7	6	2	33
	Italia	15	3 - 17	5	96	*100*	78	25	22	28	2	2	3	0	18
	Japón[4]	14	4 - 17	0	88	*100*	m	m	m	m	m	m	m	m	16
	Luxemburgo	12	4 - 15	2	85	97	78	13	13	12	2	2	1	0	20
	México	9	5 - 13	2	66	*100*	54	14	15	13	3	3	3	2	30
	Noruega	17	2 - 18	55	96	100	87	30	27	33	7	6	9	2	28
	Nueva Zelanda	15	3 - 17	41	98	*100*	84	28	25	30	10	8	12	5	30
	Países Bajos	14	4 - 17	0	91	100	91	31	32	31	3	3	3	1	24
	Polonia	13	5 - 18	2	60	96	90	32	27	38	3	2	4	2	22
	Portugal	14	4 - 17	0	84	*100*	88	24	24	24	4	4	4	1	20
	Reino Unido	15	3 - 17	11	96	98	81	21	20	22	6	5	8	3	24
	República Checa	13	6 - 18	6	71	98	90	26	23	29	3	3	4	1	20
	República Eslovaca	12	6 - 17	4	68	94	85	21	17	24	3	2	4	1	20
	Suecia	16	3 - 18	46	94	98	86	35	29	41	14	10	18	4	27
	Suiza	13	5 - 17	0	22	100	86	26	27	26	4	5	4	1	19
	Turquía	9	6 - 14	m	22	96	69	31	33	29	8	8	7	1	29
	Media OCDE	13	4 - 16	21	81	98	84	28	27	30	6	5	7	2	24
	Media UE21	14	4 - 16	17	86	98	87	29	26	31	6	5	6	2	23
Países asociados	Arabia Saudí	11	7 - 11	0	17	88	m	m	m	m	1	1	1	1	30
	Argentina[2]	12	5 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[5]	10	6 - 15	16	65	95	70	20	18	21	7	6	8	2	28
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	7	5 - 13	19	62	93	57	17	16	18	6	6	7	2	30
	Federación Rusa	11	7 - 17	18	76	93	84	20	18	22	3	3	4	0	20
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	8	6 - 15	2	27	90	71	12	12	13	0	0	0	0	27
	Letonia	15	4 - 18	0	86	98	94	28	25	32	5	4	6	1	21
	Sudáfrica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	0	0	27
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La falta de coincidencia entre la cobertura de los datos de población y los datos de matriculación significa que las tasas de participación pueden estar subestimadas en países como Luxemburgo, que son exportadores netos de estudiantes, y sobrestimadas en países que son importadores netos. Las tasas superiores al 100% en el cálculo se muestran en cursiva.

1. Incluye solo programas de primera infancia impartidos en instituciones y dotados de un componente educativo intencional. No son la única forma de educación efectiva disponible para los menores de 3 años, por lo que hay que proceder con cautela al sacar cualquier conclusión sobre el acceso y la calidad de la educación y el cuidado infantil. En los países en los que existe un sistema integrado de educación y cuidado infantil, la tasa de matriculación se indica como no aplicable para los niños menores de 2 años.

2. Año de referencia 2012.

3. Se excluye la educación postsecundaria no terciaria.

4. Se excluye a los estudiantes de 17 años o mayores matriculados en educación terciaria.

5. Se excluyen las matriculaciones en los niveles CINE 7 y 8.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285743

Tabla C1.2. Porcentaje de estudiantes matriculados en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria, por orientación del programa y grupo de edad (2013)

		Secundaria superior							Postsecundaria no terciaria				
			Formación profesional				Distribución de los estudiantes de 15-19 años			Formación profesional			
		Orientación general	Total	De ellos, de 20 años o más	De ellos, matriculados a tiempo parcial	Formación profesional en programas combinados de aula y trabajo	Orientación general	Profesional	Orientación general	Total	De ellos, de 20 años o más	De ellos, matriculados a tiempo parcial	Formación profesional en programas combinados de aula y trabajo
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	52	48	43	a	41	65	35	10	90	15	2	49
	Australia	50	50	79	78	m	82	18	a	100	73	75	m
	Austria	30	70	10	a	34	29	71	a	100	42	a	61
	Bélgica	40	60	41	39	4	43	57	8	92	54	72	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	69	31	3	m	m	67	33	a	a	a	a	a
	Corea	82	18	0	m	a	82	18	m	m	m	m	m
	Dinamarca	57	43	66	0	43	75	25	a	a	a	a	a
	Eslovenia	34	66	23	23	a	39	61	a	a	a	a	a
	España	66	34	50	24	m	79	21	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	a	100	54	42	m
	Estonia	66	34	20	0	0	68	32	a	100	48	2	4
	Finlandia	30	70	61	a	11	51	49	a	100	97	a	70
	Francia	57	43	14	m	12	60	40	49	51	10	m	a
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	74	26	17	8	19	74	26	a	100	17	28	100
	Irlanda	99	1	83	a	a	100	0	a	100	24	18	m
	Islandia	69	31	65	31	13	82	18	2	98	82	61	14
	Israel	60	40	0	a	4	59	41	100	a	a	a	a
	Italia	41	59	6	m	m	41	59	a	100	0	m	m
	Japón	77	23	m	2	a	77	23	m	m	m	m	a
	Luxemburgo	40	60	23	1	14	44	56	a	100	58	a	100
	México	61	39	5	a	a	61	39	a	a	a	a	a
	Noruega	48	52	25	4	15	53	47	a	100	75	72	a
	Nueva Zelanda	67	33	71	75	m	87	13	x(9)	100[d]	52[d]	66[d]	m
	Países Bajos	33	67	42	1	m	45	55	a	100	85	0	97
	Polonia	51	49	6	5	7	47	53	a	100	36	88	a
	Portugal	54	46	29	a	a	61	39	a	100	27	0	a
	Reino Unido	56	44	53	66	25	66	34	a	a	a	a	a
	República Checa	26	74	17	0	7	29	71	79	21	m	100	13
	República Eslovaca	32	68	6	2	5	32	68	a	100	36	31	13
	Suecia	53	47	33	20	1	54	46	29	71	69	8	44
	Suiza	34	66	23	0	60	37	63	100	0	50	0	0
	Turquía	55	45	5	a	a	53	47	a	a	a	a	a
	Media OCDE	54	46	31	20	17	59	41	13	87	48	39	47
	Media UE21	50	50	32	15	15	55	45	11	89	41	32	55
Países asociados	Arabia Saudí	95	5	68	m	m	99	1	a	a	a	a	a
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	92	8	21	a	a	92	8	a	100	48	a	a
	China	54	46	16	0	46	63	37	67	33	m	100	a
	Colombia	74	26	1	a	m	72	28	100	a	a	a	m
	Federación Rusa[1]	m	m	m	m	m	m	m	a	100[d]	9[d]	0[d]	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	56	44	3	a	a	56	44	a	a	a	a	a
	Letonia	61	39	19	0	39	62	38	a	100	27	14	100
	Sudáfrica[2]	88	12	71	m	m	m	m	a	100	27	a	a
	Media G20	65	35	30	37	25	69	31	14	86	m	44	49

1. Los programas de formación profesional de secundaria superior están incluidos parcialmente en los programas de postsecundaria no terciaria y de terciaria.
2. Año de referencia 2012

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285759

Tabla C1.3. Porcentaje de estudiantes en los niveles CINE de educación terciaria y en toda la terciaria, por intensidad de estudio y sexo (2013)

		Terciaria de ciclo corto				Grado o equivalente				Máster o equivalente				Total de terciaria			
		Hombres + Mujeres a tiempo completo	Tiempo parcial			Hombres + Mujeres a tiempo completo	Tiempo parcial			Hombres + Mujeres a tiempo completo	Tiempo parcial			Hombres + Mujeres a tiempo completo	Tiempo parcial		
			H + M	Hombres	Mujeres		H + M	Hombres	Mujeres		H + M	Hombres	Mujeres		H + M	Hombres	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	68	32	25	33	90	10	10	9	95	5	6	3	86	14	16	12
OCDE	Australia	46	54	51	57	75	25	23	27	54	46	44	48	67	33	31	35
OCDE	Austria	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
OCDE	Bélgica	28	72	90	60	73	27	28	26	64	36	41	32	70	30	32	29
OCDE	Canadá[1]	88	12	11	13	79	21	20	22	69	31	28	34	80	20	18	21
OCDE	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Dinamarca	71	29	26	33	89	11	10	12	94	6	7	6	m	m	m	m
OCDE	Eslovenia	54	46	46	45	81	19	17	20	89	11	10	12	77	23	23	22
OCDE	España	92	8	5	11	71	29	31	27	64	36	39	34	73	27	28	26
OCDE	Estados Unidos	46	54	52	55	77	23	22	24	54	46	42	48	62	38	35	39
OCDE	Estonia	a	a	a	a	85	15	18	13	85	15	17	14	85	15	17	13
OCDE	Finlandia	100	a	a	a	65	35	41	29	41	59	59	59	56	44	48	40
OCDE	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Hungría	71	29	26	30	67	33	28	37	71	29	25	31	69	31	28	34
OCDE	Irlanda	72	28	24	32	95	5	5	4	59	41	42	40	85	15	15	15
OCDE	Islandia	52	48	55	39	75	25	23	26	60	40	37	41	71	29	27	30
OCDE	Israel	100	a	a	a	80	20	19	21	94	6	7	5	86	14	13	15
OCDE	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Japón	97	3	2	3	90	10	8	12	98	2	2	3	92	8	6	9
OCDE	Luxemburgo	100	0	0	0	99	1	0	1	57	43	49	38	83	17	18	15
OCDE	México	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
OCDE	Noruega	60	40	46	24	63	37	32	40	71	29	25	31	63	37	34	40
OCDE	Nueva Zelanda	38	62	57	66	63	37	34	39	36	64	63	65	56	44	42	46
OCDE	Países Bajos	69	31	27	37	92	8	8	9	86	14	11	17	91	9	8	10
OCDE	Polonia	67	33	32	33	53	47	45	49	52	48	45	50	53	47	45	48
OCDE	Portugal	a	a	a	a	95	5	6	4	96	4	5	3	95	5	6	4
OCDE	Reino Unido	11	89	87	91	86	14	13	15	51	49	47	50	69	31	28	33
OCDE	República Checa	100	0	0	0	99	1	1	2	94	6	4	7	97	3	2	3
OCDE	República Eslovaca	82	18	15	19	69[d]	31[d]	26[d]	34[d]	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	69	31	27	34
OCDE	Suecia	91	9	11	7	45	55	55	55	61	39	34	43	53	47	44	49
OCDE	Suiza	73	27	32	23	71	29	35	23	86	14	16	12	76	24	28	19
OCDE	Turquía	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
	Media OCDE	73	27	27	26	80	20	19	20	74	26	25	26	77	23	22	23
	Media UE21	74	26	26	27	81	19	19	19	74	26	26	26	77	23	23	23
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	China	69	31	32	30	80	20	20	20	72	28	33	21	75	25	26	24
Países asociados	Colombia	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
Países asociados	Federación Rusa[2]	79[d]	21[d]	22[d]	19[d]	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	49[d]	51[d]	51[d]	52[d]	57[d]	43[d]	42[d]	44[d]
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m
Países asociados	Letonia	51	49	51	48	76	24	24	25	84	16	15	16	73	27	27	27
Países asociados	Sudáfrica[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	73	27	26	27	89	11	11	12	77	23	23	24	79	21	20	22

1. Año de referencia 2012.

2. Los programas de formación profesional de secundaria superior están incluidos parcialmente en los programas de postsecundaria no terciaria y de terciaria.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285765

Tabla C1.4a. Porcentaje de estudiantes en educación primaria y secundaria, por tipo de institución (2013)

		Educación primaria				Secundaria inferior				Secundaria superior			
			Privadas, de las cuales				Privadas, de las cuales				Privadas, de las cuales		
		Públicas	Total	Dependientes del Gobierno	Independientes	Públicas	Total	Dependientes del Gobierno	Independientes	Públicas	Total	Dependientes del Gobierno	Independientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	95	5	5[d]	x(3)	90	10	10[d]	x(7)	92	8	8[d]	x(11)
OCDE	Australia	69	31	31	a	63	37	37	m	63	37	37	m
OCDE	Austria	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	90	10	10[d]	x(11)
OCDE	Bélgica	46	54	54	m	42	58	58	m	41	59	59	m
OCDE	Canadá[1]	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	94	6	6[d]	x(11)
OCDE	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Corea	98	2	a	2	82	18	18	a	56	44	44	a
OCDE	Dinamarca	85	15	15	0	73	27	26	1	98	2	2	0
OCDE	Eslovenia	99	1	1	0	100	0	0	0	96	4	2	2
OCDE	España	68	32	28	4	71	29	27	3	75	25	17	8
OCDE	Estados Unidos	92	8	a	8	92	8	a	8	92	8	a	8
OCDE	Estonia	95	5	a	5	96	4	a	4	97	3	a	3
OCDE	Finlandia	98	2	2	a	95	5	5	a	81	19	19	a
OCDE	Francia	85	15	14	0	78	22	22	0	68	32	31	1
OCDE	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Hungría	86	14	14	a	85	15	15	a	73	27	27	a
OCDE	Irlanda	99	1	0	1	100	0	0	0	98	2	0	2
OCDE	Islandia	97	3	3	0	99	1	1	0	80	20	19	1
OCDE	Israel	77	23	23	a	84	16	16	a	94	6	6	a
OCDE	Italia	93	7	a	7	96	4	a	4	91	9	5	4
OCDE	Japón	99	1	a	1	93	7	a	7	68	32	a	32
OCDE	Luxemburgo	90	10	0	9	81	19	10	9	83	17	7	10
OCDE	México	91	9	a	9	89	11	a	11	83	17	a	17
OCDE	Noruega	97	3	2	0	97	3	3	0	89	11	11	0
OCDE	Nueva Zelanda	98	2	0	2	95	5	0	5	85	15	10	5
OCDE	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Polonia	96	4	1	3	94	6	2	4	84	16	1	15
OCDE	Portugal	88	12	4	8	87	13	7	6	79	21	5	16
OCDE	Reino Unido	89	11	6	4	48	52	47	6	26	74	69	5
OCDE	República Checa	98	2	2	a	97	3	3	a	85	15	15	a
OCDE	República Eslovaca	94	6	6	a	93	7	7	a	85	15	15	a
OCDE	Suecia	90	10	10	0	85	15	15	0	82	18	18	0
OCDE	Suiza	94	6	1	4	91	9	3	6	85	15	9	5
OCDE	Turquía	97	3	a	3	97	3	a	3	97	3	a	3
	Media OCDE	90	10	~	~	86	14	~	~	81	19	~	~
	Media UE21	89	11	~	~	84	16	~	~	80	20	~	~
Países asociados	Arabia Saudí	90	10	x(2)	x(2)	92	8	x(6)	x(6)	80	20	x(10)	x(10)
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	84	16	a	16	88	12	a	12	86	14	a	14
Países asociados	China	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	90	10	10[d]	x(11)
Países asociados	Colombia	82	18	0	18	81	19	0	19	75	25	0	25
Países asociados	Federación Rusa	99	1	a	1	99	1	a	1	98	2	a	2
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	82	18	a	18	64	36	a	36	50	50	a	50
Países asociados	Letonia	99	1	a	1	99	1	a	1	98	2	a	2
Países asociados	Sudáfrica[1]	96	4	x(2)	x(2)	96	4	x(6)	x(6)	94	6	x(10)	x(10)
	Media G20	91	9	~	~	85	15	~	~	78	22	~	~

1. Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285770

C1

Tabla C1.4b. Porcentaje de estudiantes en el nivel CINE de educación terciaria y en toda la terciaria, por tipo de institución (2013)

		Total de terciaria				Terciaria de ciclo corto				Grado o equivalente				Máster o equivalente				Doctorado o equivalente			
			Privadas, de las cuales				Privadas, de las cuales				Privadas, de las cuales				Privadas, de las cuales				Privadas, de las cuales		
		Públicas	Total	Dependientes del Gobierno	Independientes	Públicas	Total	Dependientes del Gobierno	Independientes	Públicas	Total	Dependientes del Gobierno	Independientes	Públicas	Total	Dependientes del Gobierno	Independientes	Públicas	Total	Dependientes del Gobierno	Independientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania	92	8	8[d]	x(3)	80	20	20[d]	x(7)	88	12	12[d]	x(11)	97	3	3[d]	x(15)	100	0	0	0
	Australia	92	8	3	6	74	26	16	10	95	5	0	5	95	5	a	5	99	1	a	1
	Austria	84	16	16[d]	x(3)	82	18	18[d]	x(7)	79	21	21[d]	x(11)	89	11	11[d]	x(15)	99	1	1[d]	x(19)
	Bélgica	42	58	57	m	37	63	63	m	43	57	57	0	40	60	60	1	58	42	42	0
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	16	84	12	72	3	97	2	94	20	80	15	65	26	74	16	58	44	56	44	11
	Corea	19	81	a	81	2	98	a	98	24	76	a	76	31	69	a	69	36	64	a	64
	Dinamarca	98	2	2	0	97	3	3	0	97	3	3	0	100	0	0	0	100	0	0	0
	Eslovenia	86	14	6	8	76	24	2	21	85	15	7	8	92	8	5	2	87	13	4	10
	España	84	16	2	14	80	20	13	7	84	16	0	16	85	15	0	15	92	8	0	8
	Estados Unidos	72	28	a	28	90	10	a	10	66	34	a	34	46	54	a	54	62	38	a	38
	Estonia	16	84	74	10	a	a	a	a	23	77	64	13	1	99	95	4	0	100	99	1
	Finlandia	72	28	28	a	100	0	0	a	65	35	35	a	92	8	8	a	100	0	0	a
	Francia	79	21	3	18	67	33	12	21	86	14	2	13	78	22	0	22	99	1	0	1
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	83	17	17	a	44	56	56	a	87	13	13	a	89	11	11	a	94	6	6	a
	Irlanda	98	2	m	m	m	m	m	m	98	2	0	2	97	3	0	3	99	1	0	1
	Islandia	81	19	19	0	45	55	55	0	81	19	19	0	83	17	17	0	95	5	5	0
	Israel	15	85	73	12	38	62	62	0	12	88	73	16	7	93	79	14	0	100	100	0
	Italia	91	9	a	9	0	100	0	100	90	10	a	10	92	8	a	8	95	5	0	5
	Japón	21	79	a	79	8	92	a	92	20	80	a	80	47	53	a	53	75	25	a	25
	Luxemburgo	m	m	m	m	100	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	69	31	a	31	96	4	a	4	69	31	a	31	47	53	a	53	67	33	a	33
	Noruega	83	17	7	9	60	40	40	0	81	19	7	12	95	5	2	3	98	2	1	1
	Nueva Zelanda	88	12	11	1	57	43	40	4	96	4	4	0	97	3	3	0	100	0	0	0
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100	a	a	a
	Polonia	72	28	a	28	89	11	a	11	70	30	a	30	74	26	a	26	93	7	a	7
	Portugal	82	18	0	18	a	a	a	a	79	21	0	21	85	15	0	15	93	7	0	7
	Reino Unido	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a
	República Checa	87	13	2	11	86	14	14	a	84	16	3	13	90	10	a	10	100	0	a	0
	República Eslovaca	82	18	0	17	74	26	26	a	81	19	0	19	83	17	0	17	94	6	0	6
	Suecia	91	9	9	0	51	49	49	0	95	5	5	0	92	8	8	0	93	7	7	0
	Suiza	82	18	9	9	8	92	19	73	80	20	11	9	95	5	3	2	100	0	0	0
	Turquía	94	6	a	6	97	3	a	3	94	6	a	6	85	15	a	15	94	6	a	6
	Media OCDE	69	31	~	~	59	41	~	~	69	31	~	~	71	29	~	~	80	20	~	~
	Media UE21	74	26	~	~	66	34	~	~	74	26	~	~	76	24	~	~	84	16	~	~
Países asociados	Arabia Saudí	94	6	x(2)	x(2)	100	0	x(6)	x(6)	94	6	x(10)	x(10)	82	18	x(14)	x(14)	100	0	0	0
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	58	42	a	42	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	85	15	15	a	87	13	13	a	81	19	19	a	100	a	a	a	100	a	a	a
	Colombia	52	48	0	48	76	24	0	24	42	58	0	58	28	72	0	72	68	32	0	32
	Federación Rusa	87	13	a	13	95	5	a	5	83	17	a	17	86	14	a	14	100	0	a	0
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	32	68	a	68	50	50	a	50	79	21	a	21
	Letonia	8	92	65	27	41	59	18	41	a	100	72	28	a	100	92	8	a	100	93	7
	Sudáfrica[1]	95	5	x(2)	x(2)	90	10	x(6)	x(6)	97	3	x(10)	x(10)	95	5	x(14)	x(14)	100	0	0	0
	Media G20	71	29	~	~	63	37	~	~	68	32	~	~	69	31	~	~	80	20	~	~

1. Año de referencia 2012.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285780

Tabla C1.5. Años esperados en educación de los 5 a los 39 años de edad, por nivel de educación, intensidad de estudio y sexo (2013)

		Tiempo completo			Tiempo parcial[1]			Tiempo completo + Tiempo parcial[1]								
		Todos los niveles de educación combinados			Todos los niveles de educación combinados			Todos los niveles de educación combinados			Educación de la primera infancia	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria
		H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	Hombres + Mujeres					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	18	18	18	0	0	0	18	18	18	1	4	6	3	1	3
	Australia	16	16	16	3	3	3	19	19	19	0	7	4	3	1	4
	Austria	17	17	17	a	a	a	17	17	17	1	4	4	4	0	4
	Bélgica	16	16	16	3	2	3	19	18	19	1	6	3	5	0	3
	Canadá[2]	16	16	16	1	0	1	16	16	17	m	6	3	3	m	3
	Chile	m	m	m	m	m	m	17	17	17	1	6	2	4	a	4
	Corea	m	m	m	m	m	m	17	18	17	1	6	3	3	m	5
	Dinamarca	19	19	19	1	0	1	20	19	20	1	7	4	4	a	4
	Eslovenia	17	16	18	1	1	1	18	18	19	1	6	3	5	a	4
	España	16	16	17	1	1	1	18	17	18	1	6	4	4	m	4
	Estados Unidos	15	15	16	2	2	2	17	17	18	1	6	3	3	m	4
	Estonia	17	16	18	1	1	1	18	17	18	2	6	3	3	1	3
	Finlandia	18	18	19	2	2	2	20	19	20	2	6	3	5	0	4
	Francia	m	m	m	m	m	m	16	16	17	1	5	4	3	0	3
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	16	16	16	1	1	1	17	17	17	m	4	4	4	1	3
	Irlanda	17	17	17	1	0	1	18	18	18	0	8	3	3	1	3
	Islandia	18	17	18	2	2	2	20	19	20	1	7	3	5	0	3
	Israel	15	15	16	0	0	0	16	16	16	1	6	3	3	0	3
	Italia	17	16	17	0	0	0	17	16	17	1	5	3	5	0	3
	Japón	16	15	15	0	0	0	16	16	15	1	6	3	3	0	m
	Luxemburgo[3]	15	15	15	0	0	0	15	15	15	1	6	3	4	0	1
	México	14	14	14	a	a	a	14	14	14	1	7	3	2	a	2
	Noruega	17	17	17	1	1	1	18	18	19	1	7	3	4	0	3
	Nueva Zelanda	15	15	16	3	2	3	18	17	19	0	6	4	4	1	3
	Países Bajos	18	18	18	0	0	0	18	18	18	1	6	4	3	0	3
	Polonia	16	15	16	2	2	3	18	17	19	2	6	3	3	1	3
	Portugal	17	17	17	0	0	0	17	17	18	1	7	3	3	0	3
	Reino Unido	15	15	15	2	2	2	17	16	17	0	6	3	5	a	3
	República Checa	17	17	18	0	0	0	17	17	18	1	5	4	4	m	3
	República Eslovaca	15	15	16	1	1	1	16	16	17	1	4	5	4	0	3
	Suecia	16	16	17	3	2	3	19	18	20	2	7	3	4	0	3
	Suiza	17	17	17	1	1	1	17	17	17	2	6	3	4	0	3
	Turquía	17	17	17	a	a	a	17	17	17	0	5	4	4	a	4
	Media OCDE	16	16	17	1	1	1	17	17	18	1	6	3	4	0	3
	Media UE21	17	16	17	1	1	1	18	17	18	1	6	4	4	0	3
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	13	14	12	m	m	m	m	a	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[4]	16	15	16	a	a	a	16	15	16	1	5	4	3	0	2
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3	2	m	1
	Colombia	14	14	15	a	a	a	14	14	15	1	5	4	2	0	2
	Federación Rusa	14	14	15	2	1	2	16	16	16	2	4	5	1	1	4
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	14	14	14	a	a	a	14	14	14	1	6	3	2	a	2
	Letonia	17	16	17	1	1	1	18	17	18	2	6	3	3	0	3
	Sudáfrica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4	3	m	3

1. Los años esperados en educación a tiempo parcial deben interpretarse con cautela, puesto que pueden reflejar variaciones debidas a la diferente intensidad de la participación de los países, niveles y personas de distintas edades.
2. Año de referencia 2012.
3. Unos altos niveles de matriculación en el extranjero e inmigración pueden afectar a los años esperados en educación.
4. Se excluyen las matriculaciones en los niveles CINE 7 y 8.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

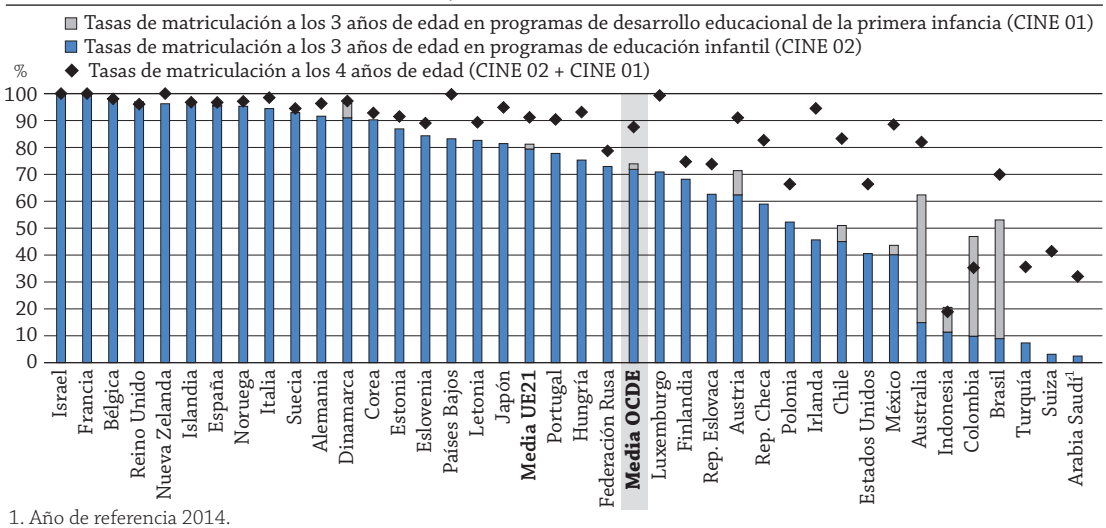
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285796

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA DEL MUNDO?

- Los estudiantes de 15 años que cursaron en su momento al menos un año de educación preprimaria tienen un rendimiento en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE mejor que los que no lo cursaron, incluso después de considerar los respectivos entornos socioeconómicos.
- La educación de la primera infancia es especialmente beneficiosa para los estudiantes con un entorno inmigrante. Entre los estudiantes inmigrantes de 15 años de edad que llegaron al país de acogida de la OCDE antes de cumplir los 6 años, la diferencia de rendimiento entre los que cursaron educación preprimaria y los que no la cursaron equivale, aproximadamente, a dos años de escolarización.
- En la mayor parte de los países de la OCDE, la educación empieza actualmente para la mayoría de los niños antes de cumplir los 5 años. En los países de la OCDE, están matriculados en educación de la primera infancia el 74 % de los niños de 3 años; en los países de la OCDE que forman parte de la Unión Europea, el 80 %.

Gráfico C2.1. Tasas de matriculación en educación de la primera infancia a los 3 y 4 años de edad (2013)



1. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación a los 3 años de edad en programas de educación preprimaria.

Fuente: OCDE. Tabla C2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284184

Contexto

Al cambiar las estructuras familiares, también lo hacen las edades de los padres. Aumenta el número de mujeres y de hombres que esperan hasta más tarde para formar una familia. Lo hacen por varios motivos, como la planificación de un futuro económico más seguro y de una mayor madurez emocional, la toma de más tiempo para encontrar una relación estable y el mayor compromiso con la carrera profesional antes de poner la atención en tener hijos. Al aumentar la participación en la población activa de padres y madres más jóvenes, por un lado, y de más edad, por otro, crece la necesidad de la educación de primera infancia. Hay asimismo una conciencia cada vez mayor del importante papel que desempeña esta última en el desarrollo cognitivo y emocional de los jóvenes. Por tanto, garantizar la calidad de la educación y el cuidado de la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en muchos países.

El acceso de los niños a la educación de primera infancia puede mitigar además las desigualdades sociales y promover unos mejores resultados de los estudiantes en general. Muchas de las desigualdades que se encuentran en los sistemas educativos son ya evidentes cuando los niños inician la escolaridad formal y persisten a medida que progresan en ella. Como las desigualdades tienden a crecer cuando la escolarización no es obligatoria, uno de los medios para reducirlas es adelantar la entrada en el sistema escolar. La educación preprimaria prepara, por otra parte, a los niños para entrar en la educación formal y progresar en ella.

Existen muchos sistemas y estructuras de educación y de cuidado de la primera infancia en los países de la OCDE. Consiguientemente, hay también una amplia gama de enfoques para determinar las fronteras

entre la educación y el cuidado de la primera infancia (véanse Cuadro C2.1 y *Definiciones*). Estas diferencias deben tenerse en cuenta al tratar de extraer conclusiones de las comparaciones internacionales.

Otros resultados

- Casi nueve de cada diez niños de 4 años (el 88 %) están matriculados en educación de primera infancia o primaria en los países de la OCDE.
- Tienen financiación pública el 84 % de las instituciones educativas de educación preprimaria en los países de la OCDE que forman parte de la UE, y el 80 % en los países de la OCDE que no forman parte de Europa.
- El gasto en educación preprimaria representa el 0,6 % del PIB, mientras que el gasto en desarrollo educacional de la primera infancia representa como media el 0,4 %.
- En la mayoría de los países, la proporción de alumnos en instituciones de educación de primera infancia privadas es considerablemente mayor que la de estudiantes matriculados en instituciones de primaria y de secundaria públicas. Así, asisten a centros privados más del 50 %, como media, de los niños matriculados en programas de desarrollo educacional de la primera infancia. Esta situación puede suponer una pesada carga económica para los padres, aunque se cuente con ayudas públicas.
- La ratio alumnos por personal docente es un indicador de los recursos dedicados a educación de la primera infancia. En educación preprimaria, esa ratio, excluyendo al personal no docente (por ejemplo, los asistentes educativos), varía entre más de 20 niños por profesor en Chile, China, Colombia, Francia, Indonesia y México, y menos de 10 en Eslovenia, Estonia, Federación Rusa, Islandia, Nueva Zelanda y Suecia.
- En algunos países se hace amplio uso de los asistentes educativos en educación preprimaria. En doce países, la ratio alumnos por personal de contacto es menor que la de alumnos por profesor. En concreto, es sustancialmente menor (al menos, dos alumnos menos) en Austria, Chile, China, Federación Rusia, Francia y Noruega.

Tendencias

A lo largo de la última década, son muchos los países que han ampliado la educación de la primera infancia. Esta mayor atención al citado nivel de educación ha tenido como resultado en algunos países la ampliación de la educación obligatoria a edades más bajas, la implantación de la educación gratuita de la primera infancia, la oferta universal de educación de la primera infancia y la creación de programas que combinan el cuidado y la educación preprimaria formal.

Como media en los países de la OCDE con datos para 2005 y 2013, la matriculación en educación preprimaria aumentó desde el 52 % de los niños de 3 años en 2005 hasta el 72 % en 2013 y desde el 69 % de los niños de 4 años en 2005 hasta el 85 % en 2013. En los niños de 4 años, el aumento fue de 20 puntos porcentuales o más en Australia, Chile, Corea, Federación Rusa, México, Polonia y Turquía entre 2005 y 2013.

Nota

Se agrupan en el nivel CINE 0 los programas de educación de primera infancia con un componente educativo intencional. Estos programas se dirigen a niños que no han cumplido aún la edad para iniciar la educación primaria (nivel CINE 1). Tratan de desarrollar las habilidades cognitivas, físicas y socioemocionales necesarias para la participación y el bienestar en la escuela y en la sociedad.

Con la nueva CINE, el nivel 0 incluye ahora la educación de la primera infancia para los niños de cualquier edad, incluso los muy pequeños. Los programas se subdividen en dos categorías, dependiendo del nivel de complejidad del contenido educativo: desarrollo educacional de la primera infancia (código 01) y educación preprimaria (código 02). Los programas de desarrollo educacional de la primera infancia (código 01) se destinan con carácter general a niños de menos de 3 años. Se incluyen como una categoría nueva en la CINE 2011 y no estaban incluidos en la CINE 1997. La educación preprimaria (código 02) corresponde exactamente al nivel 0 de la CINE 1997. No se ofrecen programas de desarrollo educacional de la primera infancia en Bélgica (aunque sí en la Comunidad flamenca), Francia, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Suiza. En esos países existen otras estructuras, pero los correspondientes programas de educación y cuidado de la primera infancia quedan fuera del ámbito de la CINE 2011 o de la recopilación de datos de la UEO (véanse más detalles en Cuadro C2.1 y en *Definiciones*).

C2

Análisis

En la mayoría de los países de la OCDE, la política de educación y cuidado de la primera infancia se ha desarrollado paralelamente a la evolución de la actividad laboral de la mujer. Desde los años setenta, cada vez más mujeres trabajan por cuenta ajena, debido a la expansión de las economías basadas en los servicios y en el conocimiento. Como la prosperidad económica depende del mantenimiento de una elevada ratio empleo-población, para animar a las mujeres a entrar en el mercado laboral los gobiernos se han interesado cada vez más por expandir los servicios de educación y cuidado de la primera infancia. En los años setenta y ochenta, los gobiernos europeos, en especial, aplicaron medidas políticas en el ámbito de la familia y del cuidado infantil para favorecer la natalidad y garantizar la viabilidad de la conciliación del trabajo y la familia de las mujeres (OECD, 2013a; 2011a).

Hay pruebas cada vez más abundantes de que los niños que empiezan su aprendizaje y su cuidado de una forma sólida consiguen mejores resultados al crecer. Estas pruebas han impulsado a los responsables políticos a diseñar intervenciones precoces y a remodelar los patrones de gasto en educación para que sean «rentables».

Matriculación en educación de la primera infancia

La educación de la primera infancia, tal como se define en la CINE 2011, constituye la etapa inicial de la enseñanza institucionalizada para muchos niños y puede tener una función significativa en su desarrollo. Así como los patrones de matriculación en primaria y en secundaria son bastante similares en los distintos países de la OCDE, en los programas de educación de la primera infancia hay significativas variaciones entre esos países y otros países del G20. Estas variaciones conciernen al nivel general de participación, a la edad típica de inicio, a la financiación y a la duración de los programas (Tabla C2.5).

En la mayoría de los países de la OCDE, la educación comienza bastante antes de cumplir los 5 años. Están matriculados en educación preprimaria y primaria en los países de la OCDE casi nueve de cada diez niños de 4 años (el 88 %). Esa cifra es del 91 % en los países de la OCDE que forman parte de la Unión Europea. Las cifras varían entre el 95 % o más en Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido, y menos del 60 % en Arabia Saudí, Colombia, Indonesia y Turquía. También se incluye en este grupo Suiza, pero, al no facilitarse para este país la matriculación en programas integrados (véase *Definiciones*), no es posible calcular la tasa de matriculación real y es probable que sea mayor de lo que se indica aquí. En Suiza, la tasa de matriculación más alta en educación de la primera infancia corresponde a los niños de 5 años (Tabla C2.1).

Matriculación en educación de la primera infancia y rendimiento en PISA a los 15 años de edad

Como media en los países de la OCDE, el 74 % de los estudiantes de 15 años evaluados en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE habían cursado más de un año de educación preprimaria. Según las respuestas de los estudiantes, la matriculación en más de un año de educación preprimaria era casi universal diez años atrás en Bélgica, Francia, Hungría, Islandia, Japón y Países Bajos, donde más del 90 % de los jóvenes de 15 años contestaron que habían asistido a educación preprimaria durante más de un año. La educación preprimaria no está generalizada en Turquía, donde menos del 30 % de los jóvenes de 15 años habían participado en

Cuadro C2.1. Cobertura de los programas de educación de la primera infancia (CINE 01 y CINE 02) en el Indicador C2

En la CINE 2011 (y ahora por primera vez en *Panorama de la educación 2015*), el nivel 0 abarca la educación de la primera infancia para niños de cualquier edad, incluso los muy pequeños. Los programas se subdividen en dos categorías, dependiendo de la edad y del nivel de complejidad del contenido educativo: desarrollo educacional de la primera infancia (código 01) y educación preprimaria (código 02). Los programas de desarrollo educacional de la primera infancia (código 01) se destinan en general a niños de menos de 3 años. Se incluyen como una categoría nueva en la CINE 2011 y no estaban incluidos en la CINE 1997. La educación preprimaria (código 02) corresponde exactamente al nivel 0 de la CINE 1997.

Los datos procedentes de programas integrados destinados a niños menores y mayores de 3 años deben asignarse al nivel 01 o al 02 según la edad del niño, como se ha indicado antes. Estos datos pueden implicar una estimación diferenciada de los gastos y del personal en esos dos niveles, respectivamente.

...

No obstante, algunos países definen internamente la educación de la primera infancia en términos más amplios que otros. Así, la comparabilidad de las estadísticas internacionales sobre los programas del nivel CINE 0 depende de la voluntad y la capacidad de cada país para facilitar datos sobre este nivel acomodados a una definición internacional normalizada, aunque esta definición se aparte de la que use para compilar sus estadísticas nacionales. En este sentido, los datos facilitados en *Panorama de la educación* en relación con los programas del nivel CINE 0 pueden diferir de los incluidos en la información nacional sobre la educación de la primera infancia.

A fin de garantizar la comparabilidad de los datos, han de cumplirse varios criterios para determinar si un programa debe clasificarse en el nivel CINE 0 e incluirse en la información. Para incluir un programa en el nivel CINE 0, debe:

- Presentar características educativas intencionales adecuadas; y
- Estar institucionalizado; y
- Tener como objetivo a niños del rango de edades comprendido entre 0 años y la edad de entrada en la educación del nivel CINE 1; *y asimismo*
- Tener la intensidad y duración mínima (una intensidad al menos de 2 horas al día *y* una duración al menos de 100 días al año).

El programa debería además, en la medida de lo posible:

- Tener un marco reglamentario reconocido por las autoridades nacionales competentes; y
- Disponer de personal preparado o acreditado de acuerdo con el marco reglamentario. Se excluyen de este indicador los programas que solo atienden al cuidado de los niños (es decir, los que atienden a su supervisión, nutrición y salud). Cuando hay programas educativos y no educativos, y pueden cursarse unos u otros independientemente, solo se incluyen en el Indicador C2 los de carácter educativo. Por ejemplo, en una institución que ofrezca un programa educativo de día y asimismo un programa de cuidado de niños vespertino o nocturno, y que permita a los padres elegir entre matricular a sus hijos en uno u otro, solo se incluirá en el Indicador C2 el programa educativo de día. Los programas integrados en los que la parte no educativa sea mayor que la educativa podrán incluirse siempre que la parte educativa cumpla ciertos criterios.

El nivel CINE 0 excluye los acuerdos de alcance puramente familiar que no cumplan la definición de «programa» que recoge la UEO (es decir, los de enseñanza informal de los niños por sus padres, parientes o amigos no están incluidos en el nivel CINE 0). Se excluyen asimismo las actividades de enseñanza desarrolladas en hogares privados o en otros centros institucionalizados que estén fuera de la competencia de una autoridad u organismo nacional apropiado de educación de la primera infancia, independientemente de que tales actividades se organicen al modo de un programa de educación de la primera infancia aprobado. Es el caso de un particular que, por voluntad propia, ofrezca a niños oportunidades de aprendizaje que cumplan nominalmente los criterios del nivel CINE 0 en cuanto a los requisitos relativos a la educación intencional, a la intensidad y duración y a la cualificación del personal, pero que no estén reconocidas por ningún organismo facultado para conceder la autorización.

Son ejemplos de exclusión los siguientes:

- Programas en los que la asistencia pueda ser específica o circunstancial, de forma que los niños no experimenten una continuidad de oportunidades de aprendizaje estructuradas;
- Programas de corta duración, como los de cuidado en días festivos, que quizá tengan un currículo educativo, pero que no ofrecen una continuidad de oportunidades de enseñanza o aprendizaje;
- Programas que tengan características educativas intencionales, pero carezcan de un nivel de asistencia mínimo, como sucede cuando los padres tienen libertad para elegir una intensidad y duración de la asistencia de sus hijos que no cumplen los requisitos del nivel CINE 0;
- Servicios para niños que tengan un horario extendido y ofrezcan actividades educativas intencionales durante esas horas, pero no exijan una intensidad y duración mínimas en la asistencia o la matriculación.

Los países de la OCDE seguirán cooperando para mejorar los métodos de entrega de estadísticas sobre educación de la primera infancia. Puede hallarse información específica sobre los países en el Anexo 3 de esta publicación y en la Tabla C2.5.

ella en algún periodo. Es infrecuente la educación preprimaria durante más de un año en Australia, Chile, Irlanda y Polonia, países en los que esa educación había sido cursada durante ese tiempo por menos del 52 % de los encuestados (véase OCDE, 2013b, Tabla IV.3.33).

Según los análisis de PISA, los estudiantes que cursaron al menos un año de educación preprimaria tienden a tener en las pruebas correspondientes un mejor rendimiento que los que no lo cursaron, incluso después de tener en cuenta los respectivos entornos socioeconómicos. PISA muestra también que la relación entre la asistencia a educación preprimaria y el rendimiento en las pruebas tiende a ser más sólida en los sistemas escolares en los que la educación preprimaria se caracteriza por una mayor duración, unas ratios alumnos por profesor más pequeñas y un gasto público por niño más elevado (OECD 2013b, Tabla IV.3.33).

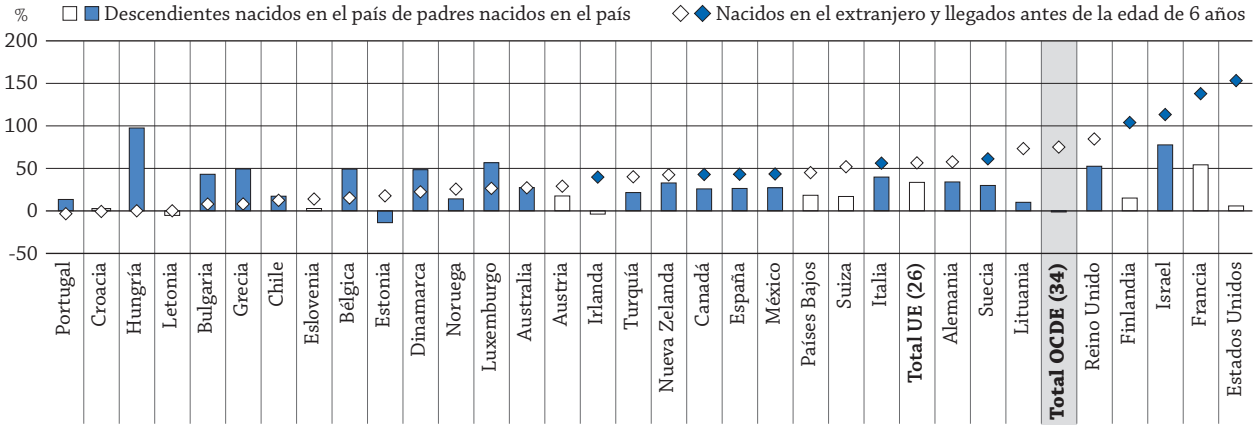
La participación en la educación de la primera infancia es especialmente beneficiosa para los estudiantes de entorno inmigrante. En los países de la OCDE, estaban matriculados en 2012 en educación preprimaria, como media, el 69 % de los niños inmigrantes de 3 a 6 años de edad, tasa que es 7 puntos inferior a la de los naturales del país de ese mismo rango de edades. En la Unión Europea, es solo mínimamente menos probable que cursen educación preprimaria los niños inmigrantes que los naturales de cada país. Hay, no obstante, excepciones: en Italia, Noruega y República Checa, por ejemplo, las tasas de asistencia son 10 puntos más bajas entre los niños inmigrantes (véase Figura 13.5 en *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In* [OECD/European Union, 2015]).

En los niños inmigrantes de entornos socioeconómicos comparables que llegaron a su país de acogida de la OCDE antes de cumplir los 6 años, los que cursaron educación preprimaria tienen un mejor rendimiento en las pruebas de lectura de PISA a los 15 años que los que no la cursaron. La diferencia de rendimiento entre los dos grupos es de 75 puntos porcentuales, equivalentes a casi dos años de escolarización (la diferencia es menor, aunque todavía considerable, cuando la comparación se hace entre niños no inmigrantes). Los beneficios de la educación de la primera infancia para niños inmigrantes son especialmente significativos en Estados Unidos, Finlandia, Francia e Israel. Este resultado tiene especial repercusión en Estados Unidos, donde la proporción de niños inmigrantes que cursan educación de la primera infancia es relativamente pequeña (Gráfico C2.2).

Además, contribuye a mejorar los resultados entre los niños inmigrantes la llegada temprana al país de acogida (antes de los seis años). Así, los que llegaron al país de la OCDE de acogida cuando tenían entre 6 y 10 años consiguen puntuaciones de lectura en PISA que son, como media, 19 puntos porcentuales más bajas que las que obtienen los que llegaron antes de cumplir los 6 años. La diferencia supera los 39 puntos porcentuales (el equivalente aproximadamente a un año de escolarización) en Alemania, Bélgica, Finlandia, Francia, Islandia e Israel (véase Tabla 13.A1.6 en *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In* [OECD/European Union, 2015]).

Gráfico C2.2. Diferencias de las puntuaciones en lectura en PISA entre los estudiantes de 15 años de edad que cursaron y no cursaron educación preprimaria en el país de acogida, 2012

Diferencias de las puntuaciones en lectura en PISA después de tener en cuenta el entorno socioeconómico



Nota: Las barras y marcadores en blanco indican diferencias que no son estadísticamente significativas (con una probabilidad de 0,05). Las cifras positivas indican que la puntuación PISA en lectura fue mejor en los estudiantes que cursaron educación preprimaria que en los que no la cursaron.
Los países están clasificados en orden ascendente de la diferencia de las puntuaciones en lectura en PISA entre los inmigrantes que habían llegado al país de acogida de la OCDE antes de la edad de 6 años y que habían asistido a educación preprimaria, y los que no habían asistido a educación preprimaria.
Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*, Figura 13.6.
Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284199

Los programas de educación de la primera infancia para niños más pequeños no están tan generalizados. En algunos países, la demanda de educación de la primera infancia para niños de 3 años o menos es mucho mayor que la oferta, incluso cuando se financian largos permisos de maternidad y paternidad. Están matriculados en educación de la primera infancia, en conjunto, en los países de la OCDE cuatro de cada diez niños de 2 años de edad, y tres de cada cuatro (el 74 %) niños de 3 años de edad. Las tasas de matriculación más altas a los 3 años se dan en Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Islandia, Italia, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido. En países donde la financiación pública de los permisos de maternidad y paternidad es limitada, muchos padres trabajadores tienen que buscar en el mercado privado, donde su capacidad para pagar influye significativamente en el acceso a servicios de calidad, o recurrir a acuerdos informales con la familia, amigos y vecinos (Tabla C2.1, Gráfico C2.1 y Starting Strong III [OECD, 2011b]).

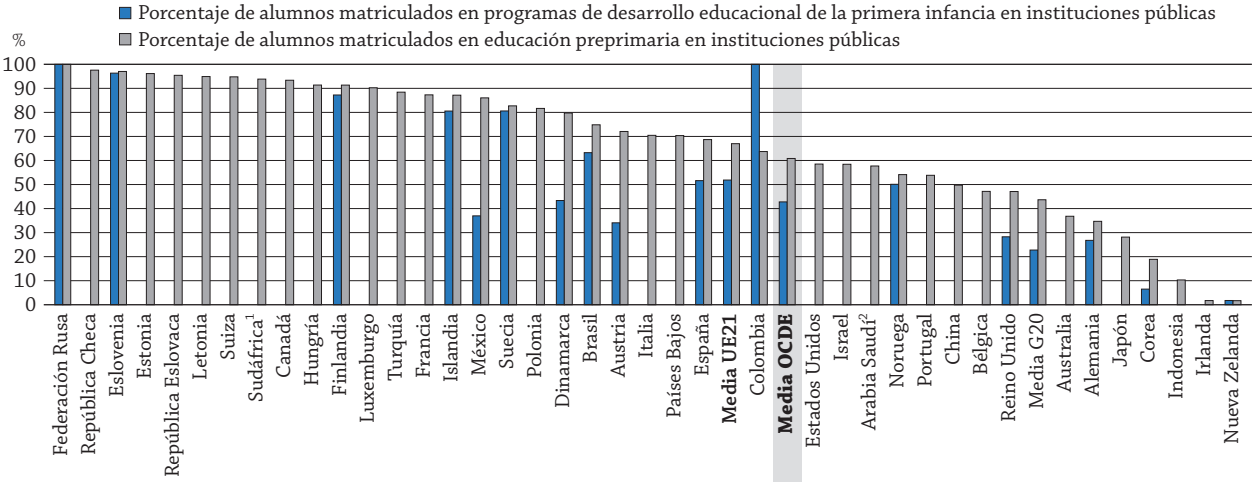
Algunos países han hecho del acceso a la educación preprimaria algo prácticamente universal para los niños de 3 años. La disponibilidad de la educación de la primera infancia está creciendo con rapidez en la mayoría de los países. Como media en los países de la OCDE con datos de 2005 y 2013, la matriculación creció desde el 52 % de los niños de 3 años en 2005 al 72 % en 2013, y del 69 % de los niños de 4 años en 2005 al 85 % en 2013 (Tabla C2.1).

Educación de la primera infancia, por tipo de instituciones

Dada la expansión continua de los programas de educación de la primera infancia, es importante considerar las necesidades y expectativas de los padres en lo que respecta a su accesibilidad, a su coste, a la calidad del personal y al régimen de rendición de cuentas implantado. Cuando los padres no ven satisfechas sus necesidades en lo tocante a la calidad, accesibilidad y rendición de cuentas por las instituciones públicas, algunos pueden sentirse más inclinados a buscar soluciones privadas, ya se trate de instituciones de educación preprimaria, de programas de cuidado de los niños o de actividades extracurriculares (Shin *et al.*, 2009).

En la mayoría de los países, son una minoría los alumnos que cursan estudios en centros privados en los niveles de primaria a secundaria superior. En cambio, son considerablemente mayores las proporciones de alumnos matriculados en escuelas de preprimaria privadas: en los países de la OCDE, como media, un 15 %. Si se agrupan los centros privados independientes y los dependientes del gobierno, la cifra aumenta al 39 %. Supera el 50 % en Alemania, Australia, Bélgica, Corea, Indonesia, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido (Tabla C2.2 y Gráfico C2.3). Más aún, en 12 de los 13 países de la OCDE con datos disponibles, concretamente en todos ellos, excepto Nueva Zelanda, la proporción de niños matriculados en programas de desarrollo educacional de la primera infancia en centros privados (tanto independientes como dependientes del gobierno) (nivel CINE 01) es más alta que la de matriculaciones en centros privados de educación preprimaria (nivel CINE 02). En Nueva Zelanda, casi todas las instituciones de educación de la primera infancia son privadas dependientes del gobierno e imparten educación al 98 % de los alumnos matriculados en los niveles CINE 01 y 02. Como media, el 58 % de los niños matriculados en programas de

Gráfico C2.3. Porcentaje de alumnos matriculados en educación de la primera infancia en instituciones públicas (2013)



1. Año de referencia 2012.
2. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de alumnos matriculados en educación preprimaria en instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284204

desarrollo educacional de la primera infancia acuden a centros privados independientes o dependientes del gobierno, frente a solo el 39 % en el nivel de educación preprimaria. En la mayoría de estos países, la financiación privada es proporcionalmente mayor en los programas de desarrollo educacional de la primera infancia (nivel CINE 01) que en los programas de educación preprimaria (nivel CINE 02). Esta situación puede suponer una pesada carga económica para los padres, aunque se cuente con ayudas públicas (Tabla C2.2 y Gráfico C2.3).

Financiación de la educación de la primera infancia

Una financiación pública sostenida es imprescindible para apoyar el crecimiento y la calidad de los programas de educación de la primera infancia. Una financiación apropiada contribuye a garantizar la contratación de personal profesional cualificado para apoyar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Invertir en instalaciones y materiales para la educación de la primera infancia ayuda además a promover el desarrollo de entornos de aprendizaje centrados en los niños. En los países que no proporcionan suficiente financiación pública para cubrir tanto la calidad como la cantidad de la educación de la primera infancia, los padres pueden tender a enviar a sus hijos a servicios de educación o cuidado de la primera infancia privados, lo que implica grandes cargas económicas (OECD, 2011b); otros pueden preferir dejar a los niños en casa, lo que puede dificultar su actividad laboral (OECD, 2011a).

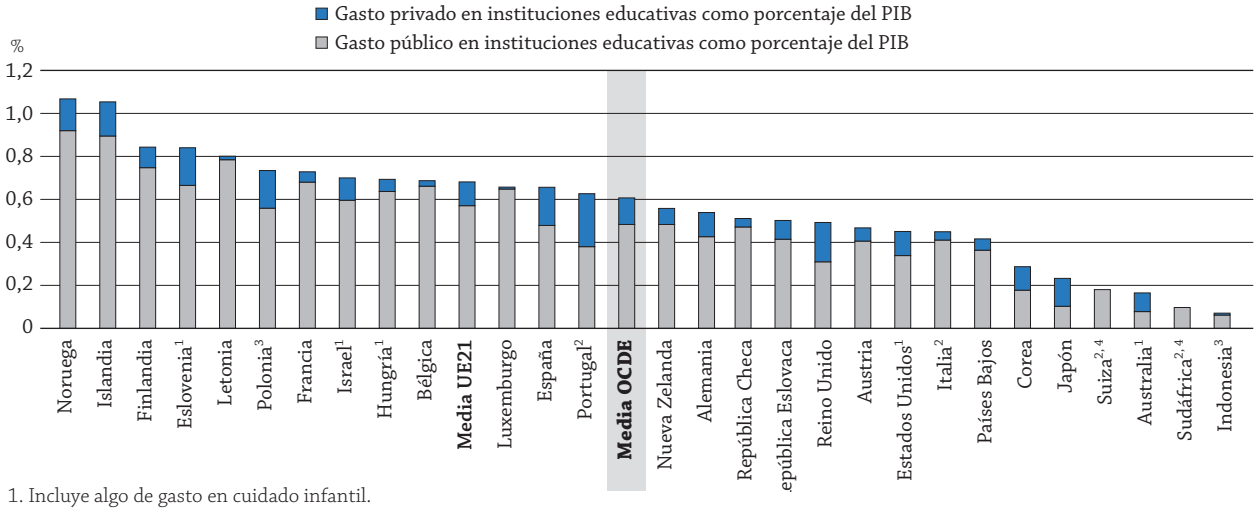
El gasto público en educación preprimaria se destina principalmente a apoyar instituciones públicas, pero en algunos países también financia, en grado mayor o menor, instituciones privadas. Como media en los países de la OCDE, el nivel anual de gasto público y privado por estudiante en instituciones tanto públicas como privadas es de 8.008 dólares estadounidenses. Sin embargo, varía desde 4.000 dólares estadounidenses o menos en Israel, Letonia y Sudáfrica hasta más de 10.000 dólares estadounidenses en Australia, Estados Unidos, Islandia, Luxemburgo, Reino Unido y Suecia (Tabla C2.3, y véase Tabla B1.1a en el Indicador B1).

En el nivel de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia, el gasto anual por estudiante de fuentes públicas y privadas en instituciones tanto públicas como privadas es, como media, de 12 324 dólares estadounidenses en los países OCDE con datos disponibles.

El gasto en educación preprimaria supone una media del 0,6 % del PIB. Las diferencias entre países son significativas. Por ejemplo, mientras que se gasta el 0,1 % o menos del PIB en Indonesia y Sudáfrica, se gasta el 0,8 % o más en Eslovenia, Finlandia, Islandia, Letonia, Noruega y Suecia (Tabla C2.3 y Gráfico C2.4). Estas diferencias se explican en gran parte por las distintas tasas de matriculación, disposiciones legales y costes, así como por las diferentes edades de comienzo de la educación primaria; también influye el grado mayor o menor en que este indicador cubre la educación preprimaria privada. En Suiza, es probable que la carencia de datos sobre programas integrados en este nivel

Gráfico C2.4. Gasto en instituciones de educación preprimaria (2012)

Como porcentaje del PIB, por fuente de financiación



1. Incluye algo de gasto en cuidado infantil.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2013.
4. Solo gasto público.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total público y privado en instituciones de educación infantil como porcentaje del PIB (2012).

Fuente: OCDE. Tabla C2.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933291276

dé lugar a una subestimación del nivel real de gasto y de las matriculaciones en programas de educación de la primera infancia (véanse más detalles en Cuadro C2.1) y afecte a la comparabilidad de los datos con los de otros países. De ahí que deba procederse con cautela al tratar de sacar conclusiones sobre el acceso a la educación y cuidado de la primera infancia y sobre su calidad (Tabla C2.3 y Cuadro C2.1). Puede influir en las diferencias de gasto, expresadas como porcentaje del PIB, la duración de los programas. En algunos países, como Nueva Zelanda, la educación preprimaria dura dos años, mientras que en otros dura tres o incluso cuatro años (Tabla C2.5). La duración de los programas influye en el nivel de gasto en educación de la primera infancia.

La educación preprimaria financiada con fuentes públicas tiende a estar más desarrollada en los países de la OCDE europeos que en los no europeos. En Europa, está generalmente aceptado el concepto de acceso universal a la educación para niños de 3 a 6 años. La mayoría de los países de esta zona ofrecen a todos los niños al menos dos años de educación preprimaria gratuita de financiación pública en centros escolares antes de comenzar la educación primaria. Excepto en Irlanda y Países Bajos, este acceso se configura generalmente como un derecho legal a partir de los 3 años, y en algunos países incluso antes de esa edad. Las instituciones de educación preprimaria reciben de fuentes privadas una proporción de los fondos (20 %) mayor que las de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Sin embargo, las cifras varían ampliamente, desde el 5 % o menos en Bélgica, Letonia y Luxemburgo hasta el 50 % o más en Australia y Japón (Tabla C2.3 y Starting Strong II [OECD, 2006]).

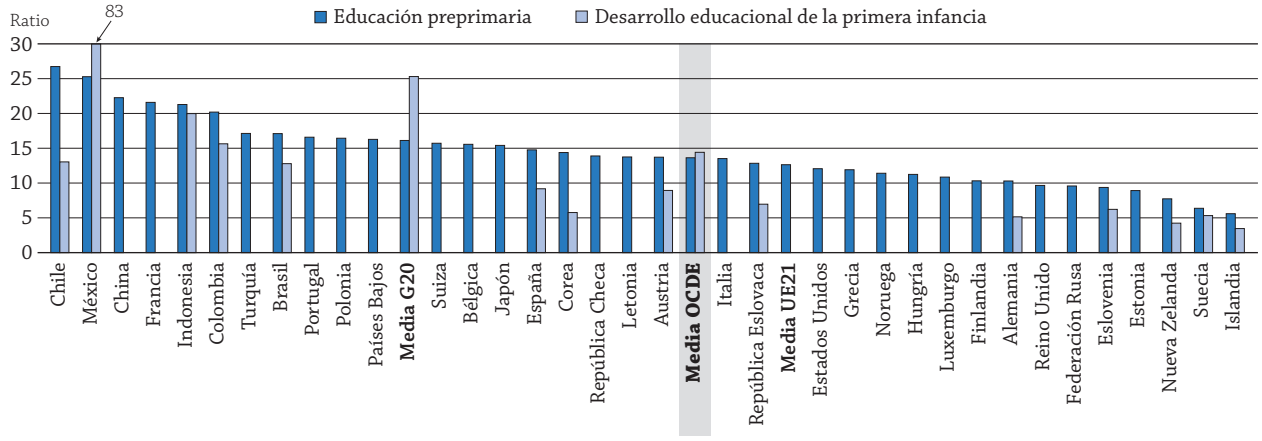
La ratio alumnos por profesor varía considerablemente entre los países de la OCDE

Los estudios realizados demuestran que unos profesionales mejor cualificados fomentan unos entornos enriquecidos y estimulantes y una pedagogía de gran calidad, y que una mejor interacción entre los niños y el personal facilita mejores resultados de aprendizaje. Aunque la cualificación es uno de los predictores más poderosos de la calidad del personal, solo representa una parte de la cuestión. Las cualificaciones indican el grado de especialización y de formación práctica alcanzados en la educación inicial del personal, los tipos de desarrollo profesional y de formación de que dispone este y los años de experiencia que ha acumulado. Además de las cualificaciones, pueden influir en la satisfacción profesional las condiciones de trabajo, con la consiguiente afectación de la capacidad y disposición de los profesionales para construir relaciones e interactuar atentamente con los niños (Shin *et al.*, 2009). Unos niveles altos de rotación del personal perturban la continuidad de la atención, debilitan los esfuerzos de desarrollo profesional, reducen la calidad global y afectan de forma negativa a los resultados de los niños.

La ratio alumnos por personal docente es otro indicador importante de los recursos que se destinan a la educación. Esta ratio se obtiene dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo en un nivel de educación dado entre el número de profesores en equivalente a tiempo completo en ese nivel y en tipos de instituciones similares. Sin embargo, no tiene en cuenta el tiempo de enseñanza de los alumnos, ni el tiempo que dedican los

Gráfico C2.5. Ratio alumnos por personal docente en educación de la primera infancia (2013)

Instituciones públicas y privadas, cálculos basados en equivalente a tiempo completo



Nota: Las cifras deben interpretarse con cautela, porque el indicador compara las ratios alumnos por profesor en países que tienen programas «solamente educativos» y «programas integrados de educación y cuidado infantil». En algunos países, los requisitos de personal en estos dos tipos de prestación son muy diferentes.

Los países están clasificados en orden descendente de las ratios alumnos por personal docente en educación preprimaria.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933291280

profesores a enseñar. Por tanto, no se puede interpretar en términos de tamaño de la clase. El número de alumnos por clase resume diferentes factores, pero distinguir entre ellos contribuye a identificar diferencias en la calidad de los sistemas educativos (véase Indicador D2).

La Tabla C2.2 muestra la ratio alumnos por personal docente y la ratio alumnos por personal de contacto (por ejemplo, profesores y personal no profesional [asistentes educativos]) en educación de la primera infancia. Algunos países hacen amplio uso de asistentes educativos en educación preprimaria. Doce de los 24 países de la OCDE y del G20 refirieron ratios alumnos por personal de contacto (columna 10 de la Tabla C2.2) inferiores a las ratios alumnos por personal docente. Las ratios alumnos por personal de contacto son sustancialmente más bajas en Austria, Chile, China, Federación Rusa, Francia y Noruega. Como media en los países de la OCDE, en educación preprimaria hay 14 niños por profesor. En educación preprimaria, la ratio alumnos por profesor, excluyendo al personal no docente (por ejemplo, los asistentes educativos), varía entre más de 20 niños por profesor en Chile, China, Colombia, Francia, Indonesia y México, y menos de 10 en Eslovenia, Estonia, Federación Rusa, Islandia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suecia (Tabla C2.2 y Gráfico C2.5).

Definiciones

Se entiende por **programas solo educativos** en educación de la primera infancia los que ofrecen principalmente servicios de educación durante un corto periodo al día. Los padres que trabajan normalmente tienen que utilizar servicios adicionales de cuidado de los hijos por la mañana y/o por la tarde.

Se entiende por **programas integrados** en educación de la primera infancia los que ofrecen conjuntamente servicios de educación y de cuidado infantil.

Hay variaciones a escala nacional que no pueden presentarse y en algunos casos se han simplificado las «características de los programas». Por ejemplo, en ciertos países varía entre los distintos territorios o regiones la edad de comienzo de los programas de educación de la primera infancia. En estos casos, la información que se comunica es la más común o típica.

El **nivel CINE 0** se refiere a los programas de educación de la primera infancia con un componente educativo intencional. Los programas de este nivel se dirigen a niños que no han cumplido aún la edad de comienzo de la educación primaria (nivel CINE 1).

Se diseñan característicamente con un enfoque global para ayudar al desarrollo cognitivo, lingüístico, físico, social y emocional de los niños pequeños e introducirles en la enseñanza organizada en un contexto institucionalizado. No están necesariamente muy estructurados, sino que están concebidos para ofrecer un conjunto organizado e intencional de actividades de aprendizaje en un entorno seguro. Permiten a los niños aprender mediante la interacción con otros niños bajo la guía de personal/educadores, a través típicamente de actividades creativas y de juego.

El nivel CINE 0 se refiere a los programas de educación de la primera infancia con un componente educativo intencional. Estos programas tratan de desarrollar las competencias socioemocionales necesarias para participar en la escuela y en la sociedad, desarrollar algunas de las competencias necesarias para la aptitud académica y preparar a los niños para el acceso a la educación primaria.

Junto con el enfoque intencional en el desarrollo infantil y en la educación, un factor definitorio fundamental de estos programas del nivel CINE 0 es el carácter sostenido de la intensidad y la duración de las actividades educativas intencionales. Eso es lo que les diferencia de otros programas, como los de cuidado de los niños y los de cuidado ocasional fuera de horario o en festivos.

Los programas de este nivel CINE 0 se dirigen a niños que no han cumplido aún la edad de acceso al nivel CINE 1. Se distinguen en ellos dos categorías: Nivel CINE 01: programas de desarrollo educacional de la primera infancia, y nivel CINE 02: educación preprimaria. Los programas de nivel CINE 01 tienen un contenido educativo intencional destinado a niños más pequeños (típicamente, de 0 a 2 años), mientras que los de nivel CINE 02 están destinados típicamente a niños desde 3 años hasta la edad de acceso a la educación primaria (nivel CINE 1).

Los programas del nivel CINE 0 pueden designarse a escala nacional de muchas maneras: educación y desarrollo de la primera infancia, escuela de juegos, de recepción, de infantil, de preescolar, *Kindergarten*, *Kita*, *Krippe*, o *educación inicial*. En el caso de los programas impartidos en *crèches*, centros de cuidado de día, casas particulares, *Tagespflege o guarderías*, es importante comprobar que cumplen los criterios que se indican más adelante para ser clasificados en el nivel CINE 0. A efectos de comparabilidad internacional, se usa el término «educación de la primera infancia» para referirse al nivel CINE 0 (véase también Cuadro C2.1 y el *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications* (OECD, Eurostat, Instituto de Estadística de la UNESCO [2015]).

Aparte de lo expuesto, las características educativas de los programas del nivel CINE 0 pueden describirse como sigue:

- *CINE 01: Desarrollo educacional de la primera infancia*

El entorno de aprendizaje es visualmente estimulante y rico en lenguaje, y fomenta la autoexpresión haciendo hincapié en la adquisición del lenguaje y en su uso para una comunicación dotada de significado. Se ofrecen oportunidades de juego activo, de forma que los niños puedan ejercitar sus habilidades de coordinación y motrices bajo supervisión y en interacción con el personal. Programas dirigidos típicamente a niños muy pequeños, de 0 a 2 años.

- *Nivel CINE 02: Educación preprimaria*

A través de la interacción con los compañeros y los educadores, los niños mejoran el uso de sus habilidades lingüísticas y sociales, empiezan a desarrollar habilidades lógicas y de razonamiento y se expresan a través de sus procesos de pensamiento. Se les introduce además en conceptos alfabéticos y matemáticos, y en la comprensión y el uso del lenguaje, y se les anima a explorar el *mundo circundante y el entorno. Pueden emplearse como aprendizaje actividades de motricidad* gruesa supervisadas (es decir, ejercicio físico a través de juegos y otras actividades) y actividades de juego para promover interacciones sociales con los compañeros y para desarrollar habilidades, la autonomía personal y la disposición a la escuela. Programas dirigidos a niños que tienen los años inmediatamente anteriores a los de comienzo de la escolaridad obligatoria, típicamente 3-5 años.

Metodología

Los programas del nivel CINE 0 se imparten en centros escolares o están institucionalizados de otra forma para impartirse a un *grupo* de niños. Puesto que las instituciones autorizadas para impartir programas del nivel CINE 0 presentan grandes variaciones (puede tratarse de un centro, o de una entidad comunitaria, o de un entorno familiar), para poder incluirlos en la recopilación de la UEO es preciso que estén reconocidos en el correspondiente sistema de educación de la primera infancia tanto el *programa* en sí como la *modalidad o institución* que lo imparta. Debe prestarse una atención especial a los programas impartidos en el entorno familiar: se incluyen en la información si cumplen los criterios indicados antes *y* están reconocidos en la legislación respectiva.

A fin de garantizar la comparabilidad internacional de los datos, una vez que se ha determinado que el programa encaja en el nivel CINE 0 por cumplir los criterios exigidos, al recopilar datos del mismo para fines relativos a la base de datos de la UEO han de seguirse las reglas que se indican a continuación. Estas reglas son de aplicación a la totalidad de los programas (no solo a los que tienen un componente educativo intencional):

Equivalentes a tiempo completo en las matriculaciones

Los conceptos empleados para definir la participación a tiempo completo y a tiempo parcial en los demás niveles CINE, como los de carga de estudio, participación del alumno y valor académico o progreso implícito en el estudio, no son fácilmente aplicables al nivel CINE 0. Además, hay amplias variaciones entre los países en cuanto a las horas diarias o semanales que supone un programa de nivel CINE 0. Por todo ello, los equivalentes a tiempo completo no pueden calcularse para los programas de este nivel del mismo modo que para los demás niveles.

No hay consenso sobre la metodología de cálculo de los equivalentes a tiempo completo en este caso, pero en la información sobre la UEO se recomienda considerar como tales equivalentes las cifras resultantes de los recuentos (es decir, considerar las matriculaciones contadas como matriculaciones a tiempo completo). Este criterio no resulta satisfactorio para indicadores como el gasto por estudiante (aunque se acepte para la comparación de las matriculaciones), pero la mayoría de las países defienden esta solución, garantía que no ofrecen los demás métodos de estimación.

Instituciones que ofrecen programas de educación y programas de cuidado infantil

En algunos países, las instituciones que imparten educación de la primera infancia ofrecen también servicios de cuidado de niños en horario extendido o nocturno. Los programas de educación que se impartían tradicionalmente de día pueden ofrecerse ahora fuera de horario para favorecer la flexibilidad de los padres y cuidadores. Debe prestárseles una atención especial al informar sobre ellos.

Cuando los componentes de cuidado infantil están nítidamente separados de los componentes educativos (por ejemplo, cuando se ofrecen unos y otros como programas separados, en los que cabe hacer la matriculación diferenciadamente), se excluyen de la información los componentes de cuidado infantil. Cuando los programas se ofrecen en la modalidad de horario extendido u horario nocturno y cumplen los criterios antes señalados, se incluyen en la información como programas educativos.

C2

Cuando hay programas educativos y programas de cuidado infantil, y es posible la matriculación en ellos por separado, se informa solo de los primeros. Cuando en los programas integrados la parte no educativa es mayor que la educativa, se incluyen siempre que esta última cumpla los criterios indicados. Por ejemplo, en el caso de una institución que ofrezca un programa educativo de día y un programa de cuidado infantil en horario extendido o nocturno, y de que los padres puedan elegir entre uno y otro, en la recopilación de la base de datos de la UOE solo se informa del primero de ellos.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2013a), «How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?» *Education Indicators in Focus*, No. 11, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful?* (Volume IV), *Resources, Policies and Practices,* PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

OECD (2011b), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en.

OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en.

OECD/ European Union (2015) *Indicators of Immigrant Integration2015: Settling In*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en.

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

Shin, E., M. Jung y E. Park, E. (2009), «A Survey on the Development of the Pre-school Free Service Model», Research Report of the Korean Educational Development Institute, Seúl.

Tablas del Indicador C2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285801

Tabla C2.1	**Tasas de matriculación en educación de la primera infancia y en educación primaria, por edad (2005, 2013)**
Tabla C2.2	**Características de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2013)**
Tabla C2.3	**Gasto en instituciones de educación de la primera infancia (2012)**
Tabla C2.4	**Características de los programas solamente educativos y de los programas integrados de educación preprimaria (2013)**
Tabla C2.5	**Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en los países de la OCDE y asociados**

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla C2.1. Tasas de matriculación en programas de desarrollo educacional de la primera infancia y en educación primaria, por edad (2005, 2013)

		Tasas de matriculación (2013)															Tasas de matriculación (2005)			
		2 años			3 años			4 años			5 años			6 años			3 años	4 años		
		CINE 01	CINE 02	Total	CINE 01	CINE 02	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 02	CINE 1	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	Alemania	59	0	59	0	92	92	96	0	96	97	0	98	34	62	96	80	89	0	89
	Australia	55	0	55	47	15	62	80	2	82	16	85	100	0	100	100	17	51	2	53
	Austria	27	7	34	9	62	71	91	0	91	96	0	96	40	58	98	m	m	m	m
	Bélgica	a	51	51	a	98	98	98	0	98	97	1	98	4	93	98	m	m	0	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	0	m	92	0	92	m	99	m	m	m	m	m
	Chile	27	2	29	6	45	51	83	0	83	93	0	93	13	84	97	23	30	12	42
	Corea	83	0	83	0	90	90	93	0	93	91	1	91	0	93	93	14	30	0	30
	Dinamarca	91	1	92	5	91	96	97	0	97	97	2	99	8	92	99	m	m	m	m
	Eslovenia	68	0	68	0	84	84	89	0	89	91	0	91	5	92	98	67	76	0	76
	España	52	0	52	0	96	96	97	0	97	97	0	97	1	96	97	94	99	0	99
	Estados Unidos	m	m	m	a	41	41	66	0	66	85	5	90	21	76	97	39	68	0	68
	Estonia	x(2)	67[d]	67	x(5)	87[d]	87	91[d]	0	91	90[d]	0	90	79[d]	14	92	80	84	0	84
	Finlandia	52	0	52	0	68	68	75	0	75	80	0	80	97	0	98	62	69	0	69
	Francia	a	11	11	a	100	100	100	0	100	100	1	100	2	99	100	101	101	0	101
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	56	0	56
	Hungría	m	9	m	m	75	m	93	0	93	96	0	96	69	23	92	73	91	0	91
	Irlanda	a	0	0	a	46	46	57	37	95	3	99	100	0	100	100	m	m	44	m
	Islandia	95	0	95	0	96	96	97	0	97	95	0	96	0	99	99	m	m	m	m
	Israel	45	0	45	0	100	100	100	0	100	99	0	99	15	83	98	66	84	0	84
	Italia	a	16	16	a	94	94	98	a	98	90	9	99	1	99	100	99	102	0	102
	Japón	a	a	a	a	81	81	95	a	95	97	a	97	a	100	100	69	95	a	95
	Luxemburgo	a	5	5	a	71	71	99	0	99	95	5	100	5	91	96	62	95	a	95
	México	5	0	5	3	40	44	89	0	89	84	28	100	1	100	100	23	69	0	69
	Noruega	90	0	90	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	100	100	m	m	0	m
	Nueva Zelanda	65	0	65	0	96	96	100	0	100	4	97	100	0	100	100	m	m	0	m
	Países Bajos	a	0	0	a	83	83	100	0	100	99	0	99	0	100	100	m	98	0	98
	Polonia	a	6	6	a	52	52	66	a	66	92	8	100	78	9	86	28	38	0	38
	Portugal	a	0	0	a	78	78	90	0	90	97	0	98	6	96	100	61	84	0	84
	Reino Unido	32	0	32	0	97	97	62	34	96	0	97	97	0	97	97	m	m	32	m
	República Checa	a	18	18	a	59	59	83	0	83	89	0	89	48	48	97	66	91	0	91
	República Eslovaca	a	12	12	a	63	63	74	0	74	81	0	81	41	50	90	m	m	0	m
	Suecia	88	0	88	0	93	93	94	0	94	95	0	95	96	1	97	m	m	m	m
	Suiza	a	0	0	a	3	3	41	0	41	96	0	97	58	42	100	9	39	0	39
	Turquía	m	m	m	a	7	7	36	a	36	41	32	74	a	99	99	2	5	0	5
	Media OCDE	33	6	39	2	72	74	85	2	88	81	14	95	22	75	97	52	69	3	72
	Media UE21	26	10	35	1	79	80	88	4	91	84	11	95	31	66	97	67	84	4	84
Países asociados	Arabia Saudí[1]	a	m	m	a	2	2	32	0	32	15	0	15	0	83	83	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	31	1	32	44	9	53	70	0	70	81	7	88	10	85	95	m	m	m	m
	China	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	31	2	33	37	10	47	34	1	35	60	19	79	8	78	86	m	m	m	m
	Federación Rusa	51	0	51	0	73	73	79	a	79	80	1	81	75	13	88	55	55	0	55
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	7	0	7	9	11	21	19	0	19	23	4	27	50	70	100	m	m	m	m
	Letonia	a	0	0	a	83	83	89	0	89	96	0	96	93	4	97	66	73	0	73
	Sudáfrica[2]	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En los casos en los que una categoría de datos no es aplicable a un país determinado (código «a»), se ha atribuido el valor cero con el fin de calcular la media de la OCDE y de la UE21. La educación infantil se dirige a los niños que no han cumplido la edad para ingreso en el nivel 1 de la CINE. Hay dos categorías de programas en el nivel 0 de la CINE: desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01) y educación preprimaria (CINE 02). Las tasas de matriculación en edades jóvenes deben interpretarse con cautela; la falta de coincidencia entre la cobertura de los datos de población y los datos de matriculación significa que las tasas de participación pueden estar subestimadas en países como Luxemburgo, que son exportadores netos de estudiantes, y sobrestimadas en países que son importadores netos.

1. Año de referencia 2014.

2. Año de referencia 2012.

Fuente: OCDE. Argentina, China, Colombia, Indonesia: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285815

C2

Tabla C2.2. Características de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2013)

Programas de desarrollo educacional de la primera infancia: CINE 01; educación preprimaria: CINE 02

		Estudiantes matriculados en educación infantil (CINE 02) como porcentaje del total de estudiantes matriculados en educación infantil (CINE 01+ CINE 02)	Distribución de los estudiantes del nivel CINE 01, por tipo de institución (2013)			Distribución de los estudiantes del nivel CINE 02, por tipo de institución (2013)			Ratio de alumnos a personal docente en equivalentes a tiempo completo en el nivel CINE 01 (2013)		Ratio de alumnos a personal docente en equivalentes a tiempo completo en el nivel CINE 02 (2013)		Características de los programas de educación de la primera infancia						
			Públicas	Privadas dependientes del Gobierno	Privadas independientes	Públicas	Privadas dependientes del Gobierno	Privadas independientes	Alumnos a personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Alumnos a personal docente	Alumnos a personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Alumnos a personal docente	Edad de comienzo más temprana	Edad de comienzo habitual	Duración habitual (en años)	Edad de comienzo habitual en el nivel CINE 1	Edad de ingreso en la escolarización obligatoria (si procede)	Duración de los programas de escolarización obligatoria (si procede) (en años)	Tiempo completo (TC)/ Tiempo parcial (TP)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	77	27	73[d]	x(3)	35	65[d]	x(6)	5	5	9	10	3	3	3	6	a	a	TC
	Australia	42	m	m	a	37	63	a	m	m	m	m	3	4	1	5	a	a	TP
	Austria	87	34	66[d]	x(3)	72	28[d]	x(6)	6	9	9	14	3	3	3	6	5	1	TC
	Bélgica	m	a	a	a	47	53	m	a	a	m	16	3	3	3 a 4	6	a	a	TC
	Canadá	m	m	m	m	93	7[d]	x(6)	m	m	m	m	m	m	m	6	m	m	m
	Chile	80	m	m	m	m	m	m	9	13	19	27	0	4	2	m	a	a	TC/TP
	Corea	59	7	93	a	19	81	a	6	6	14	14	3	3 a 5	3	6	m	m	TC
	Dinamarca	63	43	12	45	80	20	0	m	m	m	m	0	1	5	6	m	m	TC
	Eslovenia	70	96	3	0	97	3	0	6	6	9	9	3	3	3	6	a	a	TC
	España	77	52	16	32	69	27	4	m	9	m	15	0	2 a 3	3 a 4	6	a	a	TC
	Estados Unidos	m	m	a	m	59	a	41	a	a	10	12	3	4	1	6	a	a	TC/TP
	Estonia	m	x(5)	a	x(6)	96[d]	a	4[d]	m	x(11)	m	9[d]	0	3	4	7	m	m	TC
	Finlandia	79	87	13	a	91	9	a	m	m	m	10	0	1	5 a 6	7	a	a	TC
	Francia	100	a	a	a	87	12	0	a	a	15	22	2	2 a 3	3	6	a	a	TC
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12	12	4	4	1 a 2	6	5	1	TC
	Hungría	m	m	m	m	91	9	a	m	m	11	11	3	3	3	7	5	1	TC
	Irlanda	m	a	a	a	2	0	98	a	a	m	m	3	3	1	4 a 5	a	a	TC/TP
	Islandia	69	81	19	0	87	13	0	3	3	6	6	0	2	4	6	a	a	TC/TP
	Israel	76	a	73	27	58	29	12	m	m	m	m	3	3	3	6	3	3	TC
	Italia	m	a	a	a	70	a	30	a	a	14	14	m	m	m	m	a	a	TC
	Japón	100	a	a	a	28	a	72	a	a	14	15	3	3	3	6	a	a	TC
	Luxemburgo	100	a	a	a	90	0	10	a	a	11	11	3	3	3	6	4	2	TC
	México	95	37	a	63	86	a	14	26	83	25	25	3	4 a 5	3	6	3	3	TC
	Noruega	64	50	50	0	54	46	0	x(10)	x(11)	5[d]	11[d]	0	1	5	6	a	a	TC/TP
	Nueva Zelanda	62	2	98	0	2	98	0	m	4	m	8	0	3	2	5	a	a	TC/TP
	Países Bajos	100	a	a	a	70	a	30	a	a	14	16	3	3 a 4	2 a 3	6	5	1	TC
	Polonia	100	a	a	a	82	2	17	a	a	m	16	3	2 a 3	4	7	6	1	TC
	Portugal	m	a	a	a	54	30	16	a	a	m	17	3	3	3	6	a	a	TC
	Reino Unido	83	28	42	30	47	44	9	m	m	m	10	3	3	2	5	a	a	TC/TP
	República Checa	100	a	a	a	98	2	a	a	a	14[d]	14	3	3	3	6	a	a	TC
	República Eslovaca	100	a	a	a	95	5	a	a	a	13	13	2	3	3	6	a	a	TC
	Suecia	73	81	19	0	83	17	0	m	5	6	6	1	1 a 2	4 a 5	7	a	a	TC/TP
	Suiza	m	a	a	a	95	1	4	a	a	m	16	4	5	2	6	4	2	TC
	Turquía	m	m	m	m	88	a	12	m	m	m	17	3	4 a 5	1 a 3	6	a	a	TC
	Media OCDE	81	43	40	18	61	24	15	9	14	12	14							
	Media UE21	86	52	28	20	67	18	15	6	7	11	13							
Países asociados	Arabia Saudí[1]	100	a	a	a	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	TC
	Brasil	64	63	a	37	75	a	25	8	13	15	17	0	1	5	6	4	2	TC
	China	100	a	a	a	50	50[d]	x(6)	a	a	17	22	m	m	m	m	m	m	TC
	Colombia	42	100	0	m	64	0	36	m	16	20	20	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	84	100	a	a	100	a	a	x(10)	x(11)	4[d]	10[d]	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	61	0	a	100	10	a	90	m	20	19	21	m	m	m	m	m	m	TC
	Letonia	100	a	a	a	95	a	5	m	a	m	14	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica[2]	100	a	a	a	94	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	82	23	42	35	44	33	23	11	23	14	16							

1. Año de referencia 2014.

2. Año de referencia 2012.

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285821

Tabla C2.3. Gasto en instituciones de educación de la primera infancia (2012)

		Gasto en instituciones de educación infantil como porcentaje del PIB			Proporción del gasto procedente de fuentes públicas			Gasto anual por estudiante en instituciones educativas por la totalidad de servicios		
		Desarrollo educacional de la primera infancia	Educación infantil	Total de educación de la primera infancia	Desarrollo educacional de la primera infancia	Educación infantil	Total de educación de la primera infancia	Desarrollo educacional de la primera infancia	Educación infantil	Total de educación de la primera infancia
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	0,3	0,5	0,8	70	79	76	13.720	8.568	9.744
	Australia[1]	0,3	0,2	0,4	4	47	21	10.054	10.298	10.146
	Austria	0,1	0,5	0,6	69	87	84	9.434	7.716	7.954
	Bélgica	m	0,7	m	m	96	m	m	6.975	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile[2]	x(3)	x(3)	0,9	x(6)	x(6)	82	x(9)	x(9)	4.599
	Corea	m	0,3	m	m	62	m	m	5.674	m
	Dinamarca[1]	x(3)	x(3)	1,4	x(6)	x(6)	81	x(9)	x(9)	10.911
	Eslovenia[1]	0,4	0,8	1,3	75	79	78	11.665	7.472	8.726
	España	0,2	0,7	0,9	62	73	70	7.924	6.182	6.588
	Estados Unidos[1]	m	0,5	m	m	75	m	m	10.042	m
	Estonia	x(3)	x(3)	0,4	x(6)	x(6)	99	x(9)	x(9)	2.193
	Finlandia	0,4	0,8	1,2	90	89	89	17.860	9.998	11.559
	Francia	a	0,7	0,7	a	93	93	a	6.969	6.969
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría[1]	m	0,7	m	m	92	m	m	4.539	m
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	0,6	1,1	1,7	88	85	86	12.969	10.250	11.096
	Israel[1]	m	0,7	m	m	85	m	m	3.416	m
	Italia[3]	a	0,4	0,4	a	91	91	a	7.892	7.892
	Japón	a	0,2	0,2	a	44	44	a	5.872	5.872
	Luxemburgo	m	0,7	m	m	99	m	m	19.719	m
	México	x(3)	x(3)	0,6	x(6)	x(6)	83	x(9)	x(9)	2.445
	Noruega	1,0	1,1	2,1	86	86	86	15.604	9.050	11.383
	Nueva Zelanda	0,4	0,6	1,0	72	87	80	12.656	9.670	10.726
	Países Bajos	a	0,4	0,4	a	87	87	a	8.176	8.176
	Polonia[3]	a	0,7	0,7	a	76	76	a	6.505	6.505
	Portugal[3]	m	0,6	m	m	61	m	m	5.713	m
	Reino Unido	0,1	0,5	0,6	64	63	63	9.495	10.699	10.548
	República Checa	a	0,5	0,5	a	92	92	a	4.447	4.447
	República Eslovaca	a	0,5	0,5	a	83	83	a	4.694	4.694
	Suecia	0,5	1,2	1,8	m	m	m	14.180	12.212	12.752
	Suiza[3]	a	0,2	0,2	a	m	m	a	5.457	5.457
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	0,4	0,6	0,8	68	80	78	12.324	8.008	7.886
	Media UE21	0,3	0,7	0,8	72	84	83	12.040	8.146	7.977
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1, 3]	x(3)	x(3)	0,6	m	m	m	x(9)	x(9)	2.939
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[2]	x(3)	x(3)	0,5	x(6)	x(6)	57	x(9)	x(9)	1.236
	Federación Rusa	x(3)	x(3)	0,8	x(6)	x(6)	89	x(9)	x(9)	4.887
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[2]	m	0,1	m	m	88	m	m	m	m
	Letonia	a	0,8	0,8	a	98	98	a	3.067	3.067
	Sudáfrica[3]	a	0,1	0,1	a	m	m	a	806	806
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Incluye algo de gasto en cuidado infantil.
2. Año de referencia 2013.
3. Solo instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285830

C2

Tabla C2.4. Características de los programas solamente educativos y de los programas integrados de educación preprimaria (2013)

		Programas solamamente educativos			Programas integrados (incluyen servicios de educación y de cuidado infantil)			Proporción relativa de las matriculaciones comunicadas en Panorama de la educación (%)		
		Existentes a escala nacional	Impartidos por profesores cualificados	Cuentan con currículo formal	Existentes a escala nacional	Impartidos por profesores cualificados	Cuentan con currículo formal	Programas solamente educativos	Programas integrados	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Australia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	x(9)	x(9)	100
	Austria	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	3	97	100
	Bélgica	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Canadá	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	m	m
	Chile	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	x(9)	x(9)	100
	Corea	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	x(9)	x(9)	100
	Dinamarca	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Eslovenia	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	España	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Estados Unidos	Sí	Varía	Varía	Sí	Varía	Varía	x(9)	x(9)	100
	Estonia	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Finlandia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	31	69	100
	Francia	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Grecia	Sí	Sí	Sí	Sí	m	m	100	m	100
	Hungría	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Irlanda	No	a	a	Sí	a	a	a	100	100
	Islandia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	1	99	100
	Israel	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	98	2	100
	Italia	No	a	a	Sí	m	m	a	100	m
	Japón	Sí	Sí	Sí	Sí	Varía	Varía	x(9)	x(9)	100
	Luxemburgo	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	México	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	99	1	100
	Noruega	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Nueva Zelanda	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Países Bajos	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Varía	70	30	100
	Polonia	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Portugal	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Reino Unido	Sí	Sí	Sí	Sí	Varía	Sí	x(9)	x(9)	100
	República Checa	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	República Eslovaca	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Suecia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	17	83	100
	Suiza	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	100	m	100
	Turquía	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	x(9)	x(9)	100
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Fuente: OCDE, Recopilación especial de datos por el Grupo de trabajo INES sobre programas de educación de la primera infancia. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285840

Tabla C2.5. [1/3] Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en los países de la OCDE y asociados

CINE 01 y CINE 02, sobre la base de las clasificaciones de CINE 2011

		CINE 010 - Programas de desarrollo educacional de la primera infancia				020 - Educación preprimaria			
		Nombre del programa en la lengua nacional	Nombre del programa en español	Edad de comienzo teórica	Duración teórica del programa	Nombre del programa en la lengua nacional	Nombre del programa en español	Edad de comienzo teórica	Duración teórica del programa
OCDE	**Alemania**	Krippen	Guardería	0	2 - 3	01 Kindergärten	Jardín de infancia 01	3	3
						02 Schulkindergärten	Jardín de infancia 02	6	1
						03 Vorklassen	Clases de preescolar 03	5	1
	Australia	Early childhood education	Educación infantil	0	2 - 4	Pre-primary, preschool	Programas de educación preprimaria impartidos en instituciones educativas o en guarderías de día completo	4	1
	Austria	Kinderkrippe	Guardería	0	3	Kindergarten	Jardín de infancia	3	3
						Vorschulstufe	Etapa preprimaria (de la escuela primaria)	6	1
	Bélgica (Fl.)	a				Gewoon kleuteronderwijs	Guardería normal	2.5 - 3	3
						Buitengewoon kleuteronderwijs	Guardería especial	2.5 - 3	3
	Bélgica (Fr.)	a				Enseignement maternel ordinaire	Escuela maternal normal	2.5 - 3	3
						Enseignement maternel spécialisé	Escuela maternal especial	2.5 - 3	3
	Canadá	Early childhood development or equivalent	Desarrollo educacional de la primera infancia	3 - 4	1 - 2	Kindergarten	Jardín de infancia	4 - 5	1
	Chile	Educación parvularia (Sala cuna y Nivel medio menor)	Educación parvularia (Sala cuna y Nivel medio menor)	0 - 2	3	Educación parvularia (Nivel medio mayor, Nivel de transición 1 y Nivel de transición 2)	Educación parvularia (Nivel medio mayor, Nivel de transición 1 y Nivel de transición 2)	3 - 5	3
	Corea	어린이집 (0 - 2세) (Eorinyijip, 0-2 años de edad)	Curso infantil, Centro de cuidado infantil	0 - 2	1 - 3	어린이집 (3 - 5세) (Eorinyijip, 3-5 años de edad)	Jardín de infancia, Centro de cuidado infantil	3 - 5	1 - 3
		특수학교 (Teuksu-hakgyo), 영아과정 (Younga kwajeong)	Curso infantil, Escuela especial	0 - 2	1 - 3	유치원 (Yuchiwon)	Jardín de infancia	3 - 5	1 - 3
						특수학교 (Teuksu-hakgyo), 유치원과정 (Yuchiwon-kwajeong)	Jardín de infancia, escuela especial	3 - 5	1 - 3
	Dinamarca	Vuggestue	Guardería	0 - 2	3	Børnehave	Escuela maternal	3 - 5	2
	Eslovenia	Pedšolska vzgoja (1.starostno obdobje)	Educación preescolar (primera etapa)	1	2	Predšolska vzgoja (2. starostno obdobje)	Educación preescolar (segunda etapa)	3	3
	España	Educación infantil primer ciclo (0-2 años)	Educación infantil primer ciclo (0-2 años)	0	3	Educación infantil segundo ciclo (3+ años)	Educación infantil segundo ciclo (3+ años)	3	3
	Estados Unidos	m				Preschool or pre-kindergarten	Educación preescolar o pre-jardín de infancia	2 - 4	1 - 2
						Kindergarten	Jardín de infancia	4 - 6	1
	Estonia	Incluida en el nivel CINE 02				Alusharidus (alushariduse raamõppekava)	Educación preprimaria (programa general)	0	6
	Finlandia	0-2-v. lapset päiväkodeissa	Jardín de infancia (niños de 0 a 2 años de edad), incluidos los programas de educación especial	0 - 2	1 - 3	3-5-v. lapset päiväkodeissa	Jardín de infancia (niños de 3 a 5 años de edad), incluidos los programas de educación especial	3 - 5	1 - 3
		0-2-v. lapset perhepäivähoidossa	Cuidado infantil (niños de 0 a 2 años de edad), incluidos los programas de educación especial	0 - 2	1 - 3	6-v. lasten esiopetus	Educación preprimaria para niños de 6 años de edad en jardines de infancia y en escuelas integradas, incluidos los programas de educación especial	6	1
						3-5-v. lapset perhepäivähoidossa	Jardín de infancia (niños de 3 a 5 años de edad), incluidos los programas de educación especial	3 - 5	1 - 3

Fuente: Mapas CINE 2011. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285850

C2

Tabla C2.5. [2/3] Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en los países de la OCDE y asociados

CINE 01 y CINE 02, sobre la base de las clasificaciones de CINE 2011

		CINE 010 - Programas de desarrollo educacional de la primera infancia				020 - Educación preprimaria			
		Nombre del programa en la lengua nacional	Nombre del programa en español	Edad de comienzo teórica	Duración teórica del programa	Nombre del programa en la lengua nacional	Nombre del programa en español	Edad de comienzo teórica	Duración teórica del programa
OCDE	**Francia**	a				Enseignement préélémentaire	Educación preelemental	2 - 3	3
	Grecia	Vrefonipiakos stathmos	Jardín de infancia	0	1 - 3	Nipiagogio	Educación preprimaria	4 - 5	1 - 2
	Hungría	Bölcsőde (2 évestől)	Créche	2	1	Óvoda	Jardín de infancia (con un año de preprimaria)	3	3
	Irlanda	a				Early start	Atención precoz	3 - 4	1
						Traveller Pre-School Programmes	Programas de preprimaria para transeúntes	3 - 4	1
						Privately provided Pre-Primary education – Early Childhood Care and Education (ECCE) Scheme and the Community Childcare Subvention (CCS) Programme	Educación preprimaria impartida en centros privados - Plan de atención y educación de la primera infancia (ECCE) y Programa de subvenciones para atención infantil en la comunidad (CCS)	3 años y 2 meses a 4 años y 6 meses	1
	Islandia	Leikskóli I	Educación preprimaria I	0	1 - 3	Leikskóli II	Educación preprimaria II	3	0 a 3 años, variable
						5 ára bekkur	Grado 0 para niños de 5 años de edad	5	1
	Israel	Hinuh be ganey misrad ha kalkala or harevacha	Educación preprimaria supervisada por el Ministerio de Economía o el Ministerio de Bienestar	0	3	Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-ziburi (misrad ha kalkala, misrad ha revacha ve misrad ha hinuh)	Educación preprimaria impartida por centros públicos (supervisada por el Ministerio de Economía, el Ministerio de Bienestar o el Ministerio de Educación)	3	3
						Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-prati	Educación preprimaria impartida por centros privados independientes	3	3
	Italia	a				Scuola dell'infanzia	Escuela infantil	3	3
	Japón	a				Yochien	Jardín de infancia	3 - 5	1 - 3
						Tokubetsu-shien-gakko Yochi-bu	Escuela para niños con necesidades especiales, departamento de jardín de infancia	3 - 5	1 - 3
						Hoikusho	Guardería	3 - 5	1 - 3
	Luxemburgo	a				Enseignement fondamental/ cycle 1-éducation précoce	Educación fundamental, ciclo 1 - educación precoz	3	1
						Éducation précoce	Educación precoz (impartida por centros privados independientes)	<4	1
						Enseignement fondamental/cycle 1 – éducation préscolaire (Spillschoul)	Educación fundamental/ ciclo 1 - educación preescolar	4	2
						Éducation préscolaire	Educación preescolar (impartida por centros privados independientes)	4	2
	México	Educación inicial	Educación inicial	0	3	Educación preescolar	Educación preescolar	3	2 - 3
	Noruega	Barnehage, 0 - 2 åringer	Jardín de infancia	0	2	Barnehage, 3 - 5 åringer	Jardín de infancia	3	3
	Nueva Zelanda	Early childhood education	Educación de la primera infancia	0	<= 3	Early childhood education	Educación de la primera infancia	3	2

Fuente: Mapas CINE 2011. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285850

Tabla C2.5. [3/3] Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en los países de la OCDE y asociados

CINE 01 y CINE 02, sobre la base de las clasificaciones de CINE 2011

		CINE 010 - Programas de desarrollo educacional de la primera infancia				020 - Educación preprimaria			
		Nombre del programa en la lengua nacional	Nombre del programa en español	Edad de comienzo teórica	Duración teórica del programa	Nombre del programa en la lengua nacional	Nombre del programa en español	Edad de comienzo teórica	Duración teórica del programa
OCDE	**Países Bajos**	Early childhood education	Educación de la primera infancia	0	<= 3	Voorschools onderwijs	Educación preescolar en guarderías y grupos de juegos	3	1
		Barnehage, 0 - 2 åringer	Jardín de infancia	0	2	Basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, groep 1 en 2	Educación preprimaria en centros escolares, incluidos los grupos con necesidades especiales 1 y 2	4	2
	Polonia	a				Wychowanie przedszkolne	Educación preescolar	3	4
						Wychowanie przedszkolne specjalne	Educación preescolar especial	3	4
	Portugal	a				Educação pré-escolar	Educación preprimaria	3 - 5	3
	Reino Unido	Children's Centres (including Sure Start centres)	Centros infantiles (incluidos los de Comienzo seguro (*Sure Start*))	1	2	Reception and nursery classes in schools	Clases de recepción y de guardería en escuelas	3	1 - 2
		Registered childminders	Niñeras registradas	1	2	Preschool or pre-kindergarten	Educación preescolar o pre-jardín de infancia	2 - 4	1 - 2
		Day nurseries	Guardería	1	2	Kindergarten	Jardín de infancia	4 - 6	1
	República Checa	a				Mateřská škola	Escuela maternal	3	3
						Přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním	Clases preparatorias para niños socialmente desfavorecidos	6	1
						Přípravný stupeň základní školy speciální	Etapa preparatoria de la escuela básica especial	6	3
	República Eslovaca	a				Materská škola	Escuela maternal	3	3
						Špeciálna materská škola	Escuela maternal especial	3	3
						Prípravné triedy na základnej škole	Clases preparatorias en escuelas básicas	6	1
						Prípravné triedy v špeciálnej škole	Clases preparatorias en escuelas especiales	6	1
	Suecia	Förskola för barn/elever under 3 år	Educación infantil para niños menores de 3 años	0	0 - 2	Förskola för barn/elever 3 år eller äldre	Educación preescolar para niños de 3 años o más	3	3
						Förskoleklass	Clases de preescolar	6	1
	Suiza	a				Vorschule, préscolarité, prescolarità	Educación preescolar	4 - 6	2
						Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale	Programa de educación especial	4 - 6	2
	Turquía	Erken çocukluk dönemi eğitimi (0-2 yaş)	Cuidado y educación preprimaria (0-2 años)	0 - 2	1 - 2	Okul öncesi eğitimi (3-5 yaş)	Educación preprimaria (3 - 5 años)	3 - 5	1 - 3
Países asociados	**Brasil**	Educação Infantil – creche	Educación infantil - guardería	0	3	Educação Infantil – pré-escola	Educación infantil - preescolar	4	2
	Colombia	Atención integral a la primera infnacia	Desarrollo educacional de la primera infancia	0	3	Pre-jardin (3 year-olds) , Jardin (4 year-olds), and Transicicón (5-year-olds)	Educación preprimaria	3 - 5	1 - 3
	Federación Rusa	Программы развития детей младшего возраста	Desarrollo educacional de la primera infancia	0	2	Дошкольное образование	Educación preprimaria	3	3
	Letonia	Pirmskolas izglitibas programmas (lidz 2 gadu vecumam)	Programas de educación preprimaria (parte del programa que cubre hasta los 2 años de edad) (educación de la primera infancia)	0	1 - 2	Pirmskolas izglitibas programmas (no 3 gadu vecuma)	Programas de educación preprimaria (parte del programa que cubre desde los 3 años de edad)	3	1 - 4

Fuente: Mapas CINE 2011. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

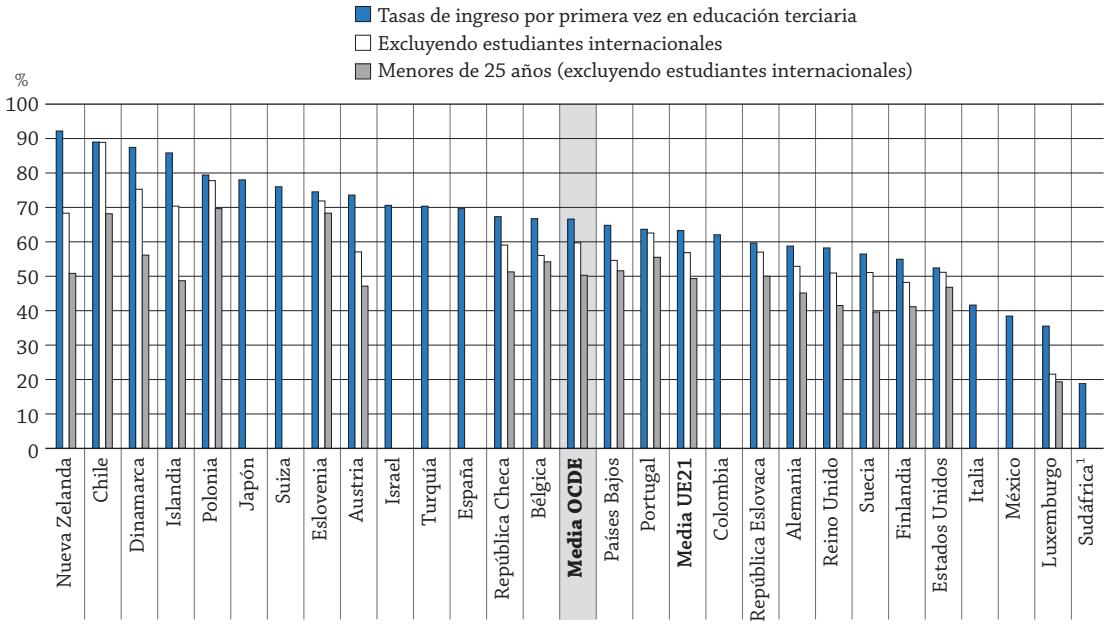
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285850

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES SE ESPERA QUE ACCEDAN A LA EDUCACIÓN TERCIARIA?

- Se estima que aproximadamente el 57 % de los jóvenes de los países de la OCDE accederán a un grado o programa equivalente a lo largo de su vida y que un 22 % lo harán a un programa de máster o equivalente a lo largo de su vida.
- En todos los países de la OCDE a excepción de Corea, los ámbitos de estudio más populares entre los nuevos ingresados en programas de educación terciaria son los de ciencias sociales, administración de empresas y derecho.
- Por término medio en los países de la OCDE, el 54 % de los nuevos ingresados en educación terciaria son mujeres, y un 82 % tienen menos de 25 años. Aproximadamente el 13 % de los ingresados son estudiantes internacionales.

Gráfico C3.1. Tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria (2013)



Nota: La falta de coincidencia entre la cobertura de los datos de población y los datos de nuevos ingresados significa que las tasas de ingreso pueden estar subestimadas en países que son exportadores netos de estudiantes y sobreestimadas en aquellos países que son importadores netos. Las tasas de ingreso ajustadas pretenden compensar este desajuste. Consulte Anexo 3 para obtener información específica por países.
1. Año de referencia 2012.
Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso en educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla C3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284214

Contexto

Las tasas de ingreso estiman la proporción de personas que se espera que accedan a un tipo específico de programa de educación terciaria durante su vida. Ofrecen cierta indicación sobre la accesibilidad de la educación terciaria, el valor percibido de la asistencia a programas de educación terciaria y el grado en el que la población adquiere las competencias y los conocimientos de alto nivel que pueden crear e impulsar economías basadas en el conocimiento. Unas elevadas tasas de ingreso y de participación en educación terciaria implican que se está desarrollando y manteniendo una población activa muy cualificada.

En los países de la OCDE, la convicción de que las competencias adquiridas en la educación superior se valoran más que las conseguidas por las personas con un nivel educativo inferior se deriva de la percepción, tanto real como temida, de que los empleos «rutinarios» pueden exportarse a países de bajos salarios o mecanizarse, así como de la creciente conciencia de que el conocimiento y la innovación son

clave para sostener el crecimiento económico. Las instituciones terciarias deben no solo satisfacer la creciente demanda ampliando el número de plazas ofrecidas, sino también adaptar sus programas y métodos de enseñanza para cubrir la diversidad de necesidades de la nueva generación de estudiantes.

Otros resultados

- Se estima que como mínimo uno de cada 25 estudiantes de Alemania, Austria, Reino Unido y Suiza accederán a un programa de doctorado a lo largo de su vida, pero menos de uno de cada 200 estudiantes lo hará en Arabia Saudí, Chile, China, Colombia, Indonesia y México.
- Según los modelos actuales, se estima que una media del 18 % de los jóvenes de hoy en los países de la OCDE accederán a un programa terciario de ciclo corto a lo largo de su vida, y el 57 % a un grado o programa equivalente.
- En Austria, Luxemburgo y Nueva Zelanda, más de uno de cada cinco estudiantes que ingresan en un programa de grado son estudiantes internacionales, muy por encima del 9 % que constituye la media de la OCDE.
- Como media, el 23 % de los estudiantes que acceden a educación terciaria de nivel de máster lo hacen como parte de una primera titulación de ciclo largo; en Suecia, este porcentaje se incrementa más del 90 %.

Nota

Las tasas de ingreso representan el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se prevé que acceda a un programa terciario a lo largo de su vida. Dicha estimación se basa en el número de nuevos ingresados en 2013 y en la distribución por edad de este grupo. Por tanto, las tasas de ingreso se basan en un supuesto de «cohorte sintética», según el cual el patrón actual de ingreso constituye la mejor estimación del comportamiento de los adultos jóvenes de hoy a lo largo de su vida.

Las tasas de ingreso son sensibles a los cambios del sistema educativo, como la introducción de nuevos programas. Por ejemplo, durante la aplicación del Proceso de Bolonia, algunos estudiantes de países europeos han prolongado más de lo previsto su educación terciaria, mientras que otros han pospuesto su ingreso para poder obtener una titulación adaptada a la nueva clasificación. Las tasas de ingreso pueden ser muy elevadas, incluso superiores al 100 % (lo que indica claramente que el supuesto de la cohorte sintética es poco probable), en los periodos en que haya cifras de ingresos inesperadamente altas.

En algunos países, las elevadas tasas de ingreso pueden reflejar un fenómeno temporal, como los efectos de los ciclos económicos y las crisis, durante las cuales los estudiantes ajustan sus expectativas a la realidad del mercado laboral, o de los incentivos públicos. También los programas de segunda oportunidad, que los gobiernos utilizan para fomentar la reincorporación al sistema educativo de estudiantes de mayor edad, pueden aumentar las tasas de ingreso.

Por otra parte, estas pueden verse infladas con carácter temporal por un fuerte incremento del número de estudiantes internacionales. El porcentaje de nuevos ingresos previstos en los programas de educación terciaria cambia muy notablemente cuando se excluyen del cómputo los estudiantes internacionales. Estos estudiantes, junto con los de mayor edad, representan un porcentaje significativo de la población total de estudiantes en algunos países, y sus cifras pueden inflar artificialmente la proporción de adultos jóvenes de hoy que se espera que accedan a un programa de educación terciaria. Cuando se excluyen del cómputo los estudiantes internacionales y los de mayor edad, algunos países destacan por unas cifras de ingreso en educación terciaria especialmente elevadas.

C3

Análisis

Acceso global a la educación terciaria

En el *Panorama de la educación 2015*, la transición a la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) ayuda a distinguir entre los distintos niveles de educación terciaria, que incluyen los programas terciarios de ciclo corto, los grados, los programas de máster y los programas de doctorado.

Se estima que el 67 % de los adultos jóvenes en los países de la OCDE ingresarán en programas de educación terciaria por lo menos en una ocasión a lo largo de su vida si continúan los actuales patrones de ingreso. Este porcentaje medio se reduce hasta el 60 % cuando no se computan los estudiantes internacionales y hasta el 51 % si solo se tienen en cuenta los estudiantes nacionales menores de 25 años (Gráfico C3.1). Algunos países tienen tasas de ingreso en educación terciaria muy elevadas, debido fundamentalmente a la existencia de programas de ciclo corto que gozan de una gran popularidad. En Chile, por ejemplo, se estima que aproximadamente el 89 % de los jóvenes accederá a la educación terciaria por lo menos una vez en su vida, y el 45 % de ellos se matriculará en programas de ciclo corto (Tablas C3.1 y C3.2).

En torno al 18 % de los estudiantes de educación terciaria de los países de la OCDE ingresan en programas de ciclo corto, como hacen asimismo el 12 % de los estudiantes de educación terciaria de los 21 Estados miembros de la Unión Europea que también pertenecen a la OCDE. En determinados países, como Chile, se espera que más del 40 % de los estudiantes accedan a programas de educación terciaria de ciclo corto, mientras que en 6 de los 30 países ese porcentaje es del 1 % o incluso inferior. Este tipo de programas no existe en Estonia, Finlandia, Grecia y Portugal (Tablas C3.1 y C3.2).

En la mayoría de los países, la mayor parte de los estudiantes de educación terciaria cursan programas de grado (CINE 6). En el conjunto de la OCDE, se estima que el 57 % de los jóvenes ingresarán en uno de estos programas a lo largo de su vida, aunque las tasas presentan variaciones significativas entre países. En Luxemburgo, por ejemplo, las tasas de ingreso por primera vez son tan solo del 22 %, debido a la gran proporción de sus ciudadanos que estudia en el extranjero. En cambio, Australia, que tiene una amplia población de estudiantes internacionales de educación terciaria, tiene una tasa de ingreso por primera vez del 91 %. Si se excluyen del cómputo los ingresados internacionales, la tasa de ingreso de Australia se reduce hasta el 76 %.

Muchos países de la OCDE invierten grandes cantidades de dinero para ofrecer educación más allá del nivel de grado. Algunos presentan tasas de ingreso que alcanzan el 46 % en los programas de máster (Polonia) y se aproximan al 5 % en los programas de doctorado (Alemania y Suiza).

Se estima que aproximadamente el 22 % de los estudiantes de la OCDE cursarán un programa de máster a lo largo de su vida, y que el 14 % de los estudiantes nacionales ingresarán en dichos programas antes de cumplir los 30 años. Tras excluir del cómputo a los estudiantes internacionales, las tasas de ingreso en programas de máster oscilan entre el 35 % o el 37 % de Islandia y la República Checa, respectivamente, y el 3 % de China.

Solo el 2 % de los jóvenes accederán a un programa de doctorado a lo largo de su vida, y únicamente el 1 % de los estudiantes nacionales lo harán antes de cumplir los 30.

Estudiantes internacionales

Como se ha mencionado anteriormente, es muy importante tener en cuenta a los estudiantes internacionales para comprender si las tasas de ingreso describen de forma precisa el sistema educativo de un país. Muchas de las personas que acceden a un determinado nivel educativo proceden de otros países o han cursado el nivel educativo previo en otro país, lo que altera sustancialmente los indicadores. Por ejemplo, cuando no se computa a los estudiantes internacionales, las tasas de ingreso de los programas de grado se reducen como media en 2 puntos porcentuales.

En los niveles de máster y doctorado, la variación de las tasas también es significativa si no se tienen en cuenta los estudiantes internacionales. En promedio, la tasa de ingreso por primera vez en programas de máster, calculada teniendo en cuenta exclusivamente los estudiantes nacionales, es 3 puntos porcentuales inferior a la que resulta si se tienen en cuenta todos los estudiantes. Las tasas de ingreso por primera vez en programas de doctorado pasan del 2,5 % al 1,8 %, lo que supone una diferencia relativamente grande. En el Indicador C4 se analiza más exhaustivamente la motivación de los estudiantes para cursar programas de educación superior, en particular programas de máster y doctorado en otros países.

Estudiantes de edad superior a la habitual

La «edad habitual o típica» es aquella a la que la mayoría de los estudiantes acceden a un determinado nivel educativo. Tras excluir a los estudiantes de edad superior a la habitual en la fecha de ingreso, se observan diferencias sus-

tanciales en las tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria correspondientes a los estudiantes nacionales, que como media oscilan entre el 60 % y el 50 %. Por consiguiente, se estima que la mitad de los jóvenes del conjunto de la OCDE accederán a un programa de nivel terciario antes de cumplir los 25 años (Tabla C3.1). Sin embargo, en algunos países los estudiantes que acceden por primera vez a este nivel educativo son mayores. En Islandia, Israel y Suiza, por ejemplo, como mínimo el 30 % de los estudiantes que se matriculan en educación terciaria son mayores de 25 años (Tabla C3.2).

Las tasas de ingreso en programas de doctorado también se ven afectadas por este ajuste en los cálculos. Aunque se estima que el 1,8 % de todos los jóvenes nacionales accederán a un programa de doctorado, solo el 1,1 % lo harán antes de cumplir los 30.

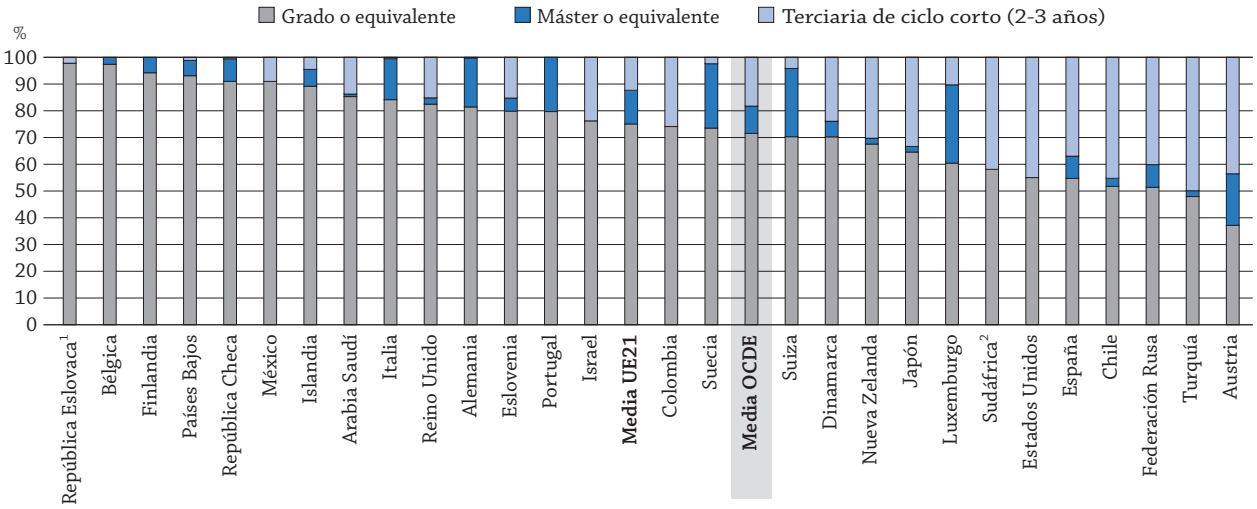
Perfil de los nuevos ingresados en educación terciaria

Por nivel de educación

Conocer el nivel en el que los estudiantes acceden a la educación terciaria contribuye a determinar la profundidad y la duración de los estudios que cursan. La mayoría de los sistemas educativos sitúan el inicio de la educación terciaria en el nivel de grado.

El Gráfico C3.2 muestra que, en los países de la OCDE, el 72 % de los nuevos ingresados en el nivel terciario comienzan en el nivel de grado, mientras que aproximadamente el 10 % comienzan en el nivel de máster o equivalente, en la mayoría de los casos porque cursan primeras titulaciones de larga duración. Una media de aproximadamente el 18 % de los nuevos ingresados acceden a programas de educación terciaria cortos, aunque en Turquía lo hacen el 50 % o más de los nuevos ingresados. En Luxemburgo, Portugal, Suecia y Suiza, más de uno de cada cinco nuevos ingresados acceden a programas de máster (Tabla C3.2).

Gráfico C3.2. Distribución de nuevos ingresados por nivel educativo (2013)



1. Las titulaciones de máster se han incluido en las titulaciones de grado.
2. Año de referencia 2012.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de nuevos ingresados en titulaciones de grado o equivalente.
Fuente: OCDE. Tabla C3.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284224

Participación de la mujer en la educación terciaria

Las mujeres son mayoría entre los ingresados en educación terciaria en todos los países excepto Arabia Saudí, México, Suiza y Turquía. Como media en los países de la OCDE, el 54 % de los nuevos ingresados son mujeres. Las mayores proporciones de mujeres entre los nuevos ingresados (58 %) se dan en Islandia, República Checa y Suecia. No obstante, una participación por igual de hombres y mujeres en un nivel educativo dado no significa que los dos sexos se distribuyan de forma equilibrada en todos los ámbitos de estudio. Las mujeres están sobrerrepresentadas en programas que conducen a puestos de trabajo con salarios relativamente más bajos, como la enseñanza y la enfermería, mientras que los hombres están sobrerrepresentados en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. La Tabla C3.3 muestra las diferencias de sexo por ámbitos de estudio en el nivel de grado (véase el apartado siguiente).

Proporción de nuevos ingresados de edad superior a la habitual

La edad de los nuevos ingresados en educación terciaria varía en los países de la OCDE debido a las diferencias en la edad habitual de graduación en educación secundaria superior, a las plazas disponibles en las instituciones (admisiones con *numerus clausus*, uno de los muchos métodos utilizados para limitar el número de estudiantes de educación terciaria), al coste de oportunidad de la incorporación al mercado laboral antes de matricularse en educación terciaria y a las expectativas culturales.

Durante la reciente crisis económica, algunos jóvenes han aplazado su acceso al mercado laboral y han seguido estudiando. Determinados gobiernos también han establecido programas de segunda oportunidad, dirigidos a las personas que abandonaron los estudios de manera temprana, para mejorar el nivel de destrezas de la población activa y aumentar las oportunidades de obtener una educación y competencias prácticas. No obstante, ingresar en educación terciaria en una etapa más tardía es más costoso tanto desde el punto de vista público como individual. Significa que, durante un determinado periodo de tiempo, no se aprovecha el potencial productivo de una persona. Por consiguiente, los impuestos recaudados son menores y el gasto público puede ser más elevado (véase Indicador B7). Los estudiantes de más edad pueden tener más dificultades para combinar los estudios con el trabajo y, por tanto, no ser capaces de finalizar los programas a tiempo. Al comprender que un retraso en la finalización de los estudios resulta costoso para el sistema educativo, los gobiernos están introduciendo medidas para fomentar su finalización en plazo.

La proporción de nuevos ingresados de más edad en programas de educación terciaria puede reflejar la flexibilidad de estos programas y su idoneidad para los estudiantes que están fuera del grupo típico de edad. También puede poner de manifiesto el valor que se otorga a la experiencia laboral antes de acceder a la educación superior, que es característico de países con pequeñas proporciones de ingresados con edad inferior a la habitual (menos del 75 %), como Colombia, Dinamarca, Islandia, Israel, Luxemburgo y Suiza. La existencia de ingresados de mayor edad puede reflejar asimismo el resultado de medidas políticas encaminadas a ampliar el aprendizaje a lo largo de la vida y a flexibilizar el acceso a la educación terciaria. Los motivos difieren sustancialmente de un país a otro. Por ejemplo, en Australia, tomarse un año de transición antes de ingresar en educación terciaria se ha convertido en una tendencia: en 2009-2010 lo hizo casi uno de cada cuatro estudiantes y el 51 % declararon que el «trabajo» había sido el motivo principal para dejar de estudiar un año (Lumsden y Stanwick, 2012).

Proporción de estudiantes internacionales

En la mayoría de los países, todos los estudiantes internacionales que se matriculan en un país por primera vez se cuentan como nuevos ingresados, con independencia de su educación previa en otros países. Para resaltar el impacto de los estudiantes internacionales en las tasas de ingreso, en la Tabla C3.1 se muestran esas tasas de ingreso tanto sin ajustar como ajustadas (estas últimas, cuando se excluye a los estudiantes internacionales).

La proporción total de estudiantes internacionales que ingresan en un programa de educación terciaria por primera vez oscila entre casi cero en Chile y más del 40 % en Luxemburgo. También es elevada (en torno al 25 %) en Austria y Nueva Zelanda. En promedio, sin embargo, el 13 % de todos los nuevos ingresados en países de la OCDE proceden de otro país (Tabla C3.2).

Proporción de nuevos ingresados, por ámbito de estudio

En todos los países con datos disponibles, con la excepción de Corea, los programas de educación terciaria de ciencias sociales, administración de empresas y derecho atraen a más estudiantes que el resto. En Corea, el 25 % de los nuevos ingresados cursan estudios de ingeniería, producción industrial y construcción.

En términos comparativos, son menos solicitados los ámbitos relacionados con las ciencias, esto es, las ciencias e ingenierías, la producción industrial y la construcción. Los ámbitos de estudio con menos matriculaciones son, como media, la agricultura (2 %) y los servicios (6 %) (Tabla C3.2).

Programas de grado

Los programas de grado son las titulaciones de educación terciaria que gozan de una mayor aceptación en todos los países, lo que significa que los estudiantes tienen más probabilidades de ingresar en este nivel educativo que en cualquier otro de la educación terciaria. Casi tres de cada cuatro personas que ingresan en la educación terciaria por primera vez se matriculan en un programa de grado (Tabla C3.2). Se estima que aproximadamente el 57 % de los jóvenes del conjunto de la OCDE accederán a un programa de grado en algún momento de su vida (Tabla C3.1).

En 31 de los 35 países con datos disponibles, las mujeres tienen más probabilidades de acceder a un programa de grado que los hombres. En Suecia, el 61 % de los ingresados en este nivel son mujeres, mientras que en Japón representan el 44 % (Tabla C3.3).

Tradicionalmente, los estudiantes ingresan en programas de grado inmediatamente después de completar la educación secundaria superior, y así sigue ocurriendo en muchos países. Como media, el 83 % de los nuevos ingresados en un programa de grado son menores de 25 años. En 6 de los 26 países para los que se calculan estos porcentajes, el 90 % o más de los nuevos ingresados tienen menos de 25 años. Sin embargo, en algunos países, la transición de la educación secundaria superior a la terciaria puede producirse a una edad más tardía debido a la incorporación temporal al mercado laboral o a la prestación del servicio militar. El servicio militar obligatorio de algunos países implica que se posponga el ingreso en educación terciaria. Por ejemplo, es obligatorio el servicio militar en Israel y Suiza, donde el 68 % y el 67 %, respectivamente, de los nuevos ingresados en programas de grado tienen menos de 25 años.

Más de la mitad (54 %) de quienes acceden a un programa de grado optan por programas de educación, humanidades o ciencias sociales, y el 27 % como media cursan programas de ingeniería o ciencias. Aproximadamente el 12 % de los nuevos ingresados eligen estudios de salud y servicios sociales. Las mayores proporciones de ingresados en programas de grado de educación, humanidades o ciencias sociales (70 % o más) se observan en Israel y Luxemburgo, mientras que en Alemania el 40 % de los ingresados en programas de grado optan por el ámbito de las ciencias y la ingeniería (Tabla C3.3).

Mientras que más mujeres escogen estudios de educación, humanidades o ciencias sociales en el nivel de grado (excepto en Japón, donde solo el 15 % de los nuevos ingresados en estos estudios son mujeres), los hombres son mayoría en el caso de las ciencias y las ingenierías. Por otra parte, como media el 78 % de los ingresados en estudios de grado de salud y servicios sociales son mujeres (Tabla C3.3).

La proporción de estudiantes internacionales ingresados en el nivel de grado presenta grandes variaciones entre los países de la OCDE, oscilando entre el 25 % de Luxemburgo o el 24 % de Austria y menos del 1 % en Chile y China (Tabla C3.3). Los países con mayores porcentajes de estudiantes internacionales registran notables descensos en sus tasas de ingreso si se excluye a estos del cómputo. En Australia, las tasas de ingreso por primera vez en programas de grado se reducen del 91 % al 76 % cuando no se incluyen los estudiantes internacionales (Tabla C3.1).

Programas de ciclo corto

En comparación con otros niveles educativos, los programas terciarios de ciclo corto presentan el perfil de ingresados con mayor diversidad. Aunque una media del 54 % de los nuevos ingresados en programas terciarios cortos son mujeres, esta proporción muestra grandes variaciones: mientras que en Italia y Arabia Saudí los porcentajes son inferiores al 25 %, en Polonia las mujeres representan el 81 %.

Como media en los países de la OCDE, el 68 % de los estudiantes que acceden a un programa de ciclo corto (CINE 5) son menores de 25 años; en siete países, el porcentaje llega al 80 %. En cambio, en Dinamarca, Islandia, Reino Unido y Suecia, menos de uno de cada dos nuevos ingresados tiene menos de 25 años.

Los estudiantes internacionales que acceden a programas terciarios de ciclo corto representan una proporción reducida del total, aunque aproximadamente el 20 % de los estudiantes internacionales en Nueva Zelanda y el Reino Unido optan por estos estudios, así como el 30 % en Islandia.

Programas de máster

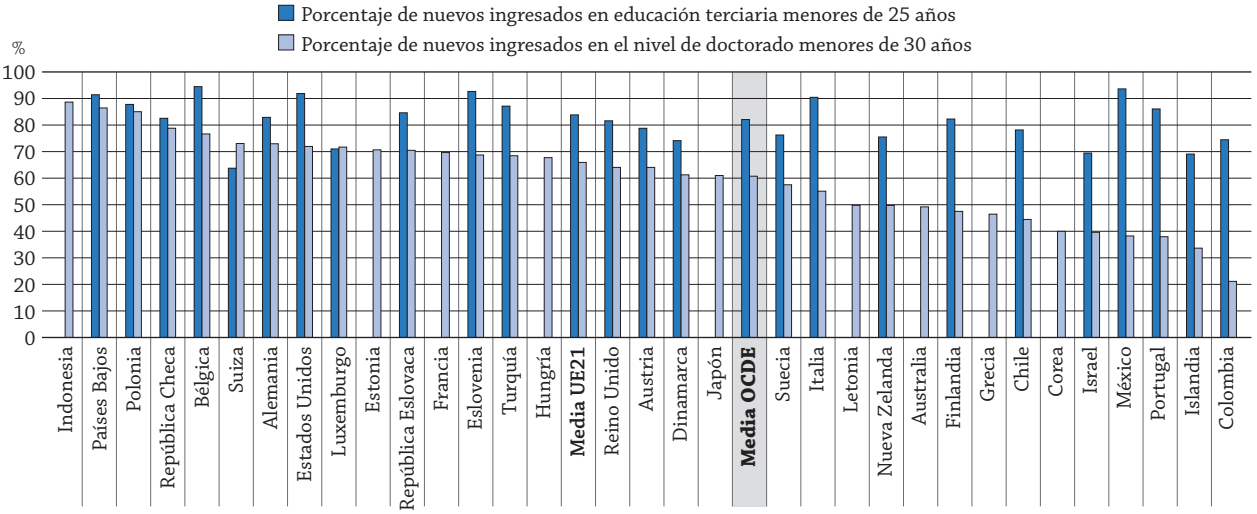
Este año, gracias a la recopilación de nuevos datos, *Panorama de la educación* puede analizar por separado los programas de grado y de máster. Ambos programas gozan de una creciente popularidad, sobre todo en los países de la OCDE.

Los programas de máster atraen a una mayor proporción de estudiantes internacionales que los programas de grado (véase Indicador C4). Como media, el 21 % de todas las personas que se matriculan por primera vez en el nivel de máster son estudiantes internacionales.

Del total de nuevos ingresados, el 27 % tienen menos de 30 años, la edad típica para obtener una titulación de máster. El porcentaje oscila entre más del 50 % en Chile y Colombia y menos del 5 % en Bélgica e Indonesia.

La proporción de estudiantes que acceden a un programa de primer grado de ciclo largo con respecto al total de ingresados en un programa de máster o equivalente varía dependiendo del país. En Suecia, más del 94 % de quienes ingresan en un programa de máster (CINE 7) lo hacen en el marco de un primer grado de ciclo largo. En cambio, en

Gráfico C3.3. Porcentaje de ingresados por debajo de la edad habitual (2013)



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de nuevos ingresados en el nivel de doctorado que tienen menos de 30 años.
Fuente: OCDE. Tablas C3.2. y C3.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284233

Dinamarca, México y Suiza, los programas de primer grado largos son infrecuentes y en Corea, Indonesia y Países Bajos no existe este tipo de programas.

En los países de la OCDE, una media del 56 % de los ingresados en programas de máster son mujeres. Las proporciones de mujeres que acceden a programas de máster son inferiores al promedio en países como Arabia Saudí (43 %), China (47 %), Indonesia (48 %), Japón (33 %), Suiza (48 %) y Turquía (44 %).

Programas de doctorado

La investigación de posgrado, sobre todo a nivel de doctorado, desempeña un papel fundamental en la innovación y el desarrollo económico, y contribuye de manera significativa a la base de conocimiento nacional e internacional. Las empresas se sienten atraídas por los países donde este nivel de investigación es fácilmente accesible (Halse y Mowbray, 2011; Smith, 2010), y las personas que alcanzan este nivel de educación se benefician de salarios más altos y una mayor tasa de empleo (véanse Indicadores A5 y A6).

Varios países están desarrollando programas de doctorado o modificando la política de financiación para atraer a estudiantes internacionales. Atraer a los mejores estudiantes de todo el mundo ayuda a un país a desempeñar un papel primordial en la investigación y la innovación (Smith, 2010). Como cabía esperar, en 8 de los 22 países de la OCDE con datos disponibles, más del 40 % de los estudiantes que acceden a programas de doctorado son estudiantes internacionales; en Luxemburgo la proporción supera el 90 %.

Como media en los países de la OCDE, el 61 % de los ingresados en el nivel de doctorado son menores de 30 años (Tabla C3.4). Una proporción más alta de ingresados más jóvenes puede reflejar una menor tasa de abandono y un mayor interés en adquirir competencias especializadas con un primer grado de educación terciaria. Algunos países ofrecen incentivos, como ayudas, becas, programas de movilidad internacional, empleos a tiempo parcial y formación a distancia, para animar a los estudiantes a cursar estudios avanzados inmediatamente después de completar su primer grado de educación terciaria. A la inversa, la mayor edad de algunos nuevos ingresados puede tener que ver con las tasas académicas, la disponibilidad de becas y/o expectativas culturales, como la de acceder al mercado laboral antes de cumplir una determinada edad o la de adquirir experiencia profesional antes de comenzar la educación terciaria.

Definiciones

La **tasa de ingreso** es la suma de las tasas de ingreso por edad específica, calculada dividiendo el número de ingresados en un determinado nivel educativo a una edad concreta por la población total de esa edad.

La **tasa de ingreso ajustada** es la que se calcula excluyendo a los estudiantes internacionales en el numerador de cada tasa de ingreso por edad específica.

La **tasa de ingreso a edad inferior a la habitual** es la suma de las tasas de ingreso por edad específica para los grupos de edad inferior a la habitual.

Estudiantes internacionales son los que han dejado su país de origen y se han trasladado a otro para estudiar. Los estudiantes internacionales que se matriculan por primera vez en un programa se consideran nuevos ingresados.

Los **nuevos ingresados** son los estudiantes que se matriculan por primera vez en el nivel educativo correspondiente.

La **tasa de ingreso en el nivel de educación terciaria** es una probabilidad estimada, basada en los actuales patrones de ingreso, de que un joven ingrese en educación terciaria a lo largo de su vida.

Metodología

Los datos se refieren al curso académico 2012-2013 y se basan en los datos recogidos por la UOE sobre estadísticas educativas administradas por la OCDE en 2014 (para más información, consulte el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los ámbitos de estudio utilizados en cuestionarios de UOE siguen la clasificación revisada CINE 11 por ámbito de estudio. Se utiliza la misma clasificación en todos los niveles educativos.

La Tabla C3.1 y la Tabla C3.5, disponible en Internet, muestran la suma de las tasas de ingreso netas en todas las edades. Las Tablas C3.2, C3.3 y C3.4 presentan la proporción de ingresados con distintos perfiles.

La **tasa neta de ingreso** para una edad específica se obtiene dividiendo el número de nuevos ingresados de esa edad en cada tipo de educación terciaria por la población total en el grupo de edad correspondiente. La tasa neta de ingreso de un grupo de edad se calcula sumando las tasas de cada año de edad. El resultado representa una estimación de la probabilidad de que una persona joven ingrese en educación terciaria a lo largo de su vida si continúan las actuales tasas de ingreso para esa edad concreta.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Halse C. y S. Mowbray (2011), «The Impact of the Doctorate», *Studies in Higher Education*, 36:5, pp. 513-525, http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.594590.

Lumsden, M. y J. Stanwick (2012), «Who Takes A Gap Year And Why?» Longitudinal Surveys of Australian Youth, *Briefing Paper* 28. National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaida, Australia.

OCDE(2013), *Education at a Glance 2013: OCDEIndicators*, OCDEPublishing, París http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*).

Smith, A. (2010), «One Step Beyond: Making the Most of Postgraduate Education», Report for the UK Department for Business, Innovation and Skills.

Tablas del Indicador C3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285864

	Tabla C3.1	Tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria, por nivel CINE (2013)
	Tabla C3.2	Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en educación terciaria (2013)
	Tabla C3.3	Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en programas de grado (2013)
	Tabla C3.4	Perfil de los nuevos ingresados por primera vez, por nivel educativo (2013)
WEB	Tabla C3.5	(Solo Web) Tasas de ingreso en educación terciaria, por nivel CINE y año (2005, 2013)

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

C3

Tabla C3.1. Tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria, por nivel CINE (2013)

Suma de las tasas de ingreso por edad específica, por grupos demográficos

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años) CINE 5			Grado o equivalente CINE 6			Máster o equivalente CINE 7			Doctorado o equivalente CINE 8			Primera titulación terciaria (CINE 5 a 7)		
			Excluyendo estudiantes internacionales			Excluyendo estudiantes internacionales			Excluyendo estudiantes internacionales			Excluyendo estudiantes internacionales			Excluyendo estudiantes internacionales	
		Total	Total	Menores de 25 años	Total	Total	Menores de 25 años	Total	Total	Menores de 30 años	Total	Total	Menores de 30 años	Total	Total	Menores de 25 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0	0	0	48	46	38	25	18	17	5,4	3,9	4,0	59	53	45
	Australia	m	m	m	91	76	60	28	15	7	3,6	2,2	0,9	m	m	m
	Austria	35	35	29	45	34	26	28	20	17	4,0	2,6	1,7	74	57	47
	Bélgica	m	m	m	69	62	60	26	21	20	1,0	0,5	0,5	67	56	54
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	49	49	34	58	58	45	13	12	6	0,4	0,4	0,2	89	89	68
	Corea	34	m	m	55	m	m	14	m	m	3,3	m	m	m	m	m
	Dinamarca	32	29	11	71	66	50	32	25	21	3,7	2,5	1,4	87	75	56
	Eslovenia	28	28	19	79	77	71	28	27	23	2,7	2,5	1,8	75	72	68
	España	26	m	m	46	46	42	10	8	7	m	m	m	70	m	m
	Estados Unidos	39	38	27	m	m	m	13	12	7	1,2	0,7	0,4	52	51	47
	Estonia	a	a	a	70	68	55	25	24	19	2,0	1,8	1,2	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	55	51	41	11	8	4	2,6	1,9	0,9	55	48	41
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,5	m	m	m	m	m
	Grecia	a	a	a	66	m	m	11	m	m	2,1	m	m	m	m	m
	Hungría	13	m	m	41	m	m	14	m	m	1,7	m	m	m	m	m
	Irlanda	20	20	17	59	57	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	6	4	1	80	68	48	39	35	17	2,5	1,8	0,5	86	70	49
	Israel	23	m	m	57	55	37	21	20	9	1,8	1,7	0,6	71	m	m
	Italia	0	m	m	37	m	m	23	m	m	1,7	m	m	42	m	m
	Japón	28	m	m	48	m	m	9	8	7	1,2	1,0	m	78	m	m
	Luxemburgo	4	3	3	22	17	16	30	10	7	0,7	0,1	0,0	36	22	19
	México	3	m	m	35	m	m	4	m	m	0,4	m	m	38	m	m
	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	38	30	13	74	58	43	9	7	3	2,7	1,3	0,5	92	68	51
	Países Bajos	1	1	0	60	54	51	17	13	12	1,2	0,7	0,7	65	55	52
	Polonia	1	1	1	73	m	m	46	m	m	3,0	m	m	79	78	70
	Portugal	a	a	a	52	51	45	36	34	27	3,3	2,7	1,2	64	63	56
	Reino Unido	9	7	3	58	48	40	28	15	8	4,0	2,2	1,4	58	51	42
	República Checa	0	0	0	64	58	49	31	27	24	3,5	3,0	2,4	67	59	51
	República Eslovaca	1	1	1	56	54	m	39	37	m	2,9	2,7	2,0	60	57	50
	Suecia	9	9	4	47	45	33	29	24	18	2,7	1,6	0,7	56	51	40
	Suiza	5	m	m	60	m	m	21	m	m	4,9	m	m	76	m	m
	Turquía	35	m	m	34	m	m	8	m	m	1,5	m	m	70	m	m
	Media OCDE	18	m	m	57	55	45	22	20	14	2,5	1,8	1,1	67	60	50
	Media UE21	12	m	m	56	52	45	26	21	16	2,7	2,0	1,4	63	57	49
Países asociados	Arabia Saudí	12	m	m	72	m	m	3	m	m	0,2	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	25	25	m	25	25	m	3	3	m	0,3	0,3	m	m	m	m
	Colombia	16	m	m	46	m	m	11	m	m	0,1	m	m	62	m	m
	Federación Rusa	38	m	m	72	m	m	11	m	m	2,0	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	29	m	m	2	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Letonia	26	m	m	77	m	m	18	m	m	2,3	m	m	m	m	m
	Sudáfrica[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m
	Media G20	20	m	m	50	m	m	13	m	m	2	m	m	m	m	m

Nota: La falta de coincidencia entre la cobertura de los datos de población y los datos de nuevos ingresados significa que las tasas de ingreso pueden estar subestimadas en países que son exportadores netos de estudiantes y sobreestimadas en aquellos países que son importadores netos. Las tasas de ingreso ajustadas pretenden compensar este desajuste. Consulte Anexo 3 para obtener información específica por países.

1. Año de referencia 2012.

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285873

Tabla C3.2. Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en educación terciaria (2013)

		Porcentaje de nuevos ingresados mujeres	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 25 años	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales	Proporción de nuevos ingresados por primera vez, por nivel educativo			Proporción de nuevos ingresados, por ámbito de estudio (para todos los niveles terciarios)							
					Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Educación	Humanidades y arte	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	50	83	10	0	81	18	10	11	30	16	22	2	6	3
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	54	79	23	44	37	19	13	10	33	11	19	2	6	7
	Bélgica	56	94	17	m	97	3	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	52	78	0	45	52	3	10	4	25	6	20	2	19	14
	Corea	m	m	m	m	m	m	7	18	20	7	25	1	14	7
	Dinamarca	54	74	14	24	70	6	7	11	42	9	11	1	17	2
	Eslovenia	53	93	4	15	80	5	6	8	33	11	21	4	7	11
	España	53	84	m	37	55	8	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	53	92	2	45	55	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	7	13	29	15	16	2	10	8
	Finlandia	55	82	12	a	94	6	4	10	23	9	23	2	20	8
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	8	14	29	14	19	4	11	2
	Hungría	m	m	m	m	m	m	6	11	37	10	14	3	9	11
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	58	69	18	5	89	6	11	16	36	12	10	1	12	3
	Israel	56	69	m	24	76	a	18	9	35	9	20	0	8	0
	Italia	56	90	m	1	84	15	4	17	33	11	19	3	10	3
	Japón	50	m	m	36	62	2	9	15	27	3	17	3	16	9
	Luxemburgo	53	71	41	10	60	29	16	11	49	10	5	1	9	0
	México	49	94	m	9	91	m	10	5	41	5	26	2	10	1
	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	55	76	26	30	68	2	8	16	34	17	8	1	12	5
	Países Bajos	52	91	16	1	93	6	9	8	40	8	9	1	18	6
	Polonia	56	88	2	a	m	m	10	10	34	9	17	2	8	9
	Portugal	56	86	2	a	80	20	8	11	34	8	18	2	13	7
	Reino Unido	55	82	13	15	82	2	10	16	29	18	9	1	15	1
	República Checa	58	83	12	1	91	8	9	9	32	13	15	5	12	6
	República Eslovaca	57	85	5	2	98[4]	x(6)	13	7	31	10	16	2	14	7
	Suecia	58	76	9	2	74	24	11	14	28	10	18	1	16	3
	Suiza	49	64	m	4	70	26	8	9	37	9	16	1	12	6
	Turquía	49	87	m	50	48	2	7	13	39	7	16	3	9	5
	Media OCDE	54	82	13	18	72	10	9	11	33	10	17	2	12	6
	Media UE21	55	84	13	12	75	13	9	11	33	11	16	2	12	5
Países asociados	Arabia Saudí	45	m	m	14	85	1	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	51	74	m	26	74	a	9	4	48	4	24	2	7	3
	Federación Rusa	m	m	m	40	51	8	8	4	38	8	27	2	7	7
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	6	9	40	8	16	2	12	7
	Sudáfrica[1]	57	78	m	42	58	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas 1 a 6 se refieren a los estudiantes que acceden a educación terciaria por primera vez, mientras que las columnas 7 a 14 se refieren a la suma de todos los estudiantes que acceden por primera vez a un determinado nivel de educación terciaria.

1. Año de referencia 2012.

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285889

C3

Tabla C3.3. Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en programas de grado (2013)

		Porcentaje de nuevos ingresados mujeres	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 25 años	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales	Porcentaje de nuevos ingresados en programas de grado, por ámbito de estudio				Porcentaje de nuevos ingresados mujeres en programas de grado, por ámbito de estudio			
					Educación, humanidades y ciencias sociales	Ciencias e ingeniería	Salud y servicios sociales	Otros	Educación, humanidades y ciencias sociales	Ciencias e ingeniería	Salud y servicios sociales	Otros
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	47	81	5	51	40	4	5	63	24	79	41
	Australia	57	78	16	57	19	18	5	60	31	73	57
	Austria	55	76	24	61	33	3	3	65	35	81	45
	Bélgica	55	96	11	53	16	26	5	59	19	74	52
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	51	79	0	44	27	18	11	60	23	77	47
	Corea	47	98	m	48	35	9	7	57	30	68	37
	Dinamarca	56	76	8	50	20	26	4	57	31	78	29
	Eslovenia	54	90	3	50	31	7	12	66	30	78	53
	España	55	87	1	60	24	10	5	62	30	75	45
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	55	78	4	47	31	11	11	67	29	90	43
	Finlandia	56	80	8	38	32	20	11	67	23	87	63
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	54	90	m	52	33	10	5	65	34	72	47
	Hungría	50	84	m	49	32	6	13	64	23	84	51
	Irlanda	53	91	4	49	26	21	4	56	30	75	48
	Islandia	59	71	14	59	25	12	4	64	36	85	64
	Israel	58	68	4	70	24	6	1	64	34	79	44
	Italia	55	89	m	53	31	8	8	63	38	72	46
	Japón	44	m	m	67	20	7	6	48	15	70	69
	Luxemburgo	51	90	25	72	20	8	0	57	22	70	a
	México	50	94	m	55	31	10	4	59	29	66	33
	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	59	75	22	58	27	13	2	63	41	78	49
	Países Bajos	52	94	12	56	16	20	8	54	21	75	48
	Polonia	55	88	m	47	32	8	13	65	34	82	50
	Portugal	57	84	2	56	21	13	9	61	34	82	46
	Reino Unido	55	84	16	53	31	14	2	59	37	79	66
	República Checa	58	82	9	47	29	12	12	68	33	86	48
	República Eslovaca	56	m	4	51	27	13	9	67	31	78	39
	Suecia	61	73	4	58	23	15	4	65	36	84	50
	Suiza	48	67	m	54	25	14	7	55	20	77	45
	Turquía	50	92	m	67	23	5	5	54	37	75	36
	Media OCDE	54	83	9	54	27	12	7	61	30	78	48
	Media UE21	55	85	9	53	27	13	7	62	30	79	48
Países asociados	Arabia Saudí	48	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	54	m	0	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	54	75	m	60	29	8	2	61	34	74	43
	Federación Rusa	m	m	m	63	29	1	7	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	51	100	m	61	21	12	6	54	36	71	36
	Letonia	55	73	m	56	25	11	9	65	23	78	54
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285907

Tabla C3.4. Perfil de los nuevos ingresados por primera vez, por nivel educativo (2013)

Indicadores descriptivos de los ingresados por primera vez en CINE 5, 7 y 8

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años) CINE 5			Máster o equivalente CINE 7				Doctorado o equivalente CINE 8		
		Porcentaje de nuevos ingresados mujeres	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 25 años	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales	Porcentaje de nuevos ingresados mujeres	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 30 años	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales	Porcentaje de primeras titulaciones largas	Porcentaje de nuevos ingresados mujeres	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 30 años	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	77	50	a	53	91	25	42	42	73	28
OCDE	Australia	m	m	m	54	66	47	m	50	49	38
OCDE	Austria	53	82	2	54	83	28	41	48	64	36
OCDE	Bélgica	m	m	m	53	95	21	65	48	77	48
OCDE	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chile	50	70	0	58	48	6	10	46	44	10
OCDE	Corea	51	91	m	50	57	m	a	40	40	m
OCDE	Dinamarca	51	41	11	56	84	20	0	49	61	32
OCDE	Eslovenia	46	62	1	61	86	5	12	54	69	7
OCDE	España	49	79	m	55	78	19	45	m	m	m
OCDE	Estados Unidos	54	71	1	62	66	13	m	53	72	42
OCDE	Estonia	a	a	a	61	79	5	15	53	71	13
OCDE	Finlandia	a	a	a	57	56	30	10	54	47	27
OCDE	Francia	m	m	m	m	m	m	m	46	70	m
OCDE	Grecia	a	a	a	58	53	m	m	50	46	m
OCDE	Hungría	63	77	m	59	82	m	m	49	68	m
OCDE	Irlanda	38	83	2	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Islandia	50	24	30	67	52	9	2	55	34	29
OCDE	Israel	51	63	m	61	51	5	m	50	40	6
OCDE	Italia	23	75	m	59	92	m	29	51	55	m
OCDE	Japón	61	m	m	33	m	m	21	31	m	14
OCDE	Luxemburgo	65	90	10	51	61	66	a	47	72	91
OCDE	México	38	93	m	53	65	m	a	48	38	m
OCDE	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Nueva Zelanda	53	53	21	58	56	26	m	53	50	52
OCDE	Países Bajos	53	62	0	54	94	24	a	49	86	40
OCDE	Polonia	81	75	a	65	88	m	12	53	85	m
OCDE	Portugal	a	a	a	56	75	6	27	54	38	21
OCDE	Reino Unido	57	49	19	59	70	47	m	47	64	44
OCDE	República Checa	62	82	4	59	85	12	14	46	79	15
OCDE	República Eslovaca	68	77	1	61	m	5	7	48	70	8
OCDE	Suecia	49	49	0	58	76	15	94	48	58	43
OCDE	Suiza	60	53	m	48	80	m	0	47	73	m
OCDE	Turquía	47	82	m	44	78	m	20	44	68	m
	Media OCDE	54	68	m	56	73	21	23	48	61	31
	Media UE21	56	69	m	57	79	22	29	49	66	32
Países asociados	Arabia Saudí	24	m	m	43	m	m	m	33	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	China	49	m	0	47	m	13	m	38	m	3
Países asociados	Colombia	44	72	m	56	36	m	m	35	21	m
Países asociados	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	42	m	m
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	48	100	m	a	41	89	m
Países asociados	Letonia	60	64	m	62	87	m	4	57	50	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	48	m	m	50	m	m	m	43	m	m

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

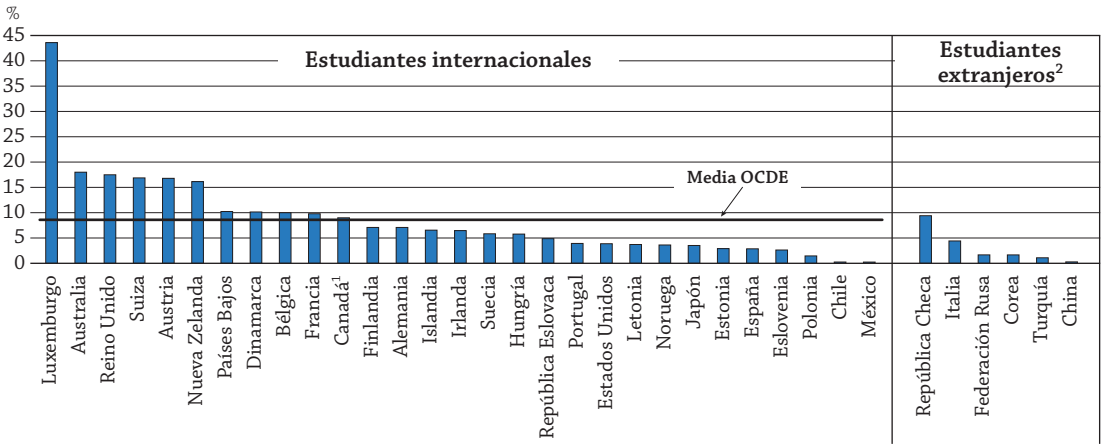
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285907

¿QUIÉN ESTUDIA EN EL EXTRANJERO Y DÓNDE?

- En 2013, más de cuatro millones de estudiantes se matricularon en educación terciaria fuera de su país de nacionalidad. Australia, Austria, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza tienen la proporción más elevada de estudiantes internacionales sobre el total de matriculaciones en educación terciaria.
- Los estudiantes asiáticos representan el 53 % de los estudiantes internacionales matriculados en todo el mundo. China es el país con mayor número de ciudadanos matriculados en el extranjero, seguido de India y Alemania.
- La proporción de estudiantes internacionales sobre el total de matriculaciones tiende a ser mucho mayor en los niveles más avanzados de la educación terciaria. Como media en los países de la OCDE, el 24 % de los estudiantes matriculados en cursos de doctorado o equivalentes son estudiantes internacionales, frente a una media del 9 % en el conjunto de niveles de la educación terciaria.

Gráfico C4.1. Movilidad de los estudiantes en educación terciaria (2013)

Matriculaciones de estudiantes internacionales o extranjeros como porcentaje de las matriculaciones totales en educación terciaria.



1. Año de referencia 2012.
2. Se define a los estudiantes extranjeros sobre la base de su país de ciudadanía; estos datos no se pueden comparar con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan por separado en la tabla.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros matriculados en toda la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla C4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284241

Contexto

A medida que aumenta la interconexión de las economías nacionales y crece la participación en la educación, la educación terciaria se presenta como un medio de ensanchar los horizontes de los estudiantes y de ayudarles a comprender mejor las lenguas, culturas y prácticas empresariales de todo el mundo. La internacionalización de la educación terciaria se produce por diversas vías, como la educación a distancia, las becas y experiencias de formación internacionales relacionadas con la educación, la oferta de programas académicos transfronterizos y los campus satélite extraterritoriales. Entre los diversos fenómenos relacionados con esta internacionalización, la realización de estudios en el extranjero atrae especialmente la atención de estudiantes y responsables políticos. Al brindar la oportunidad de ampliar el conocimiento de otras sociedades y lenguas, los estudios en el extranjero constituyen una experiencia personal y cultural importante para los estudiantes, así como un modo de mejorar su empleabilidad en los sectores globalizados del mercado laboral.

La movilidad estudiantil ha aumentado de forma espectacular en los últimos años debido a una serie de factores. La escalada de la demanda de educación terciaria a nivel mundial y el valor que se concede a la realización de estudios en prestigiosas instituciones de enseñanza postsecundaria en el extranjero

contribuyen al aumento y la diversificación del flujo de estudiantes internacionales, grupo que abarca desde los que no han podido encontrar un centro en el que estudiar en su país hasta los que han conseguido grandes resultados académicos estudiando en programas e instituciones de alta calidad. Además, el valor académico asociado a un alumnado diverso, los ingresos sustanciales que puede generar la ampliación de la educación a los estudiantes internacionales y los aspectos económicos y políticos alientan a algunos Estados e instituciones a realizar importantes esfuerzos para atraer a estudiantes de fuera de sus fronteras (Altbach y Knight, 2007; Knight, 2008).

Un aspecto económico clave para los países que acogen a estudiantes internacionales es la posibilidad de que pasen a engrosar las filas de los trabajadores con alta cualificación. Los países que «exportan» estudiantes se arriesgan a perder de forma permanente a muchos de sus nacionales con talento (lo que se conoce comúnmente como «fuga de cerebros»), pero el hecho de que muchos países en desarrollo patrocinen a un número determinado de estudiantes internacionales indica que al menos algunos de ellos regresarán a su país de origen o establecerán vínculos sociales y empresariales entre el país de origen y el de acogida, desarrollando lo que algunos autores (por ejemplo, Solimano, 2002) denominan «circulación de cerebros».

En el contexto económico actual, la disminución de becas y subvenciones, así como unos presupuestos cada vez más ajustados de las personas, pueden ralentizar el ritmo de la movilidad estudiantil. Por otra parte, las limitadas oportunidades del mercado laboral de los países de origen de los estudiantes pueden aumentar el atractivo que tiene para ellos estudiar en el extranjero como forma de adquirir una ventaja competitiva, con el consiguiente incremento de la movilidad estudiantil.

En el presente indicador, se denomina «estudiantes internacionales» a los que se han trasladado de su país de origen (entendiendo por tal el que resulta de aplicar el criterio del «país donde se ha cursado la educación anterior» o el criterio de la «residencia habitual»: véase el apartado de *Definiciones* del presente indicador) a otro país con la finalidad de estudiar. Se denominan «estudiantes extranjeros» los que no son nacionales del país en el que están matriculados, si bien pueden ser residentes de larga duración en él o haber nacido en el mismo. En general, los estudiantes internacionales son un subgrupo de los estudiantes extranjeros (véase el apartado de *Definiciones* al final de este indicador).

Otros resultados

- Alemania, Australia, Canadá, Francia, Estados Unidos, Japón y Reino Unido reciben, en conjunto, más del 50 % de todos los estudiantes internacionales a escala mundial.
- En 2013, el número de estudiantes internacionales matriculados en educación terciaria en los países de la OCDE fue, en general, el triple que el de estudiantes de estos mismos países matriculados en el extranjero.
- En algunos países, los estudiantes internacionales se concentran en determinados ámbitos de estudio. Por ejemplo, el 53 % de los que hay en la República Eslovaca estudian salud y servicios sociales, el 40 % de los que hay en Islandia estudian humanidades y artes, y el 23 % de los que hay en Chile estudian educación.

Tendencias

Las estimaciones para 2013 del número de personas a escala mundial que se trasladaron a otro país para estudiar (es decir, el número de estudiantes internacionales) no son comparables con las de años anteriores, ya que entonces eran muy pocos los países que facilitaban tal información. En cambio, puede elaborarse una serie temporal del número total de estudiantes matriculados en otros países (estudiantes extranjeros) hasta 2012 (Cuadro C4.3). En ella se advierte que, en el periodo 2005-2012, el número de esos estudiantes aumentó un 50 % en el nivel de educación terciaria.

C4

Análisis

Alcance de la movilidad de estudiantes internacionales en educación terciaria

De los países para los que se dispone de datos sobre estudiantes internacionales, es en Australia, Austria, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza donde se observan en educación terciaria los niveles más altos de movilidad de estudiantes entrantes, medida como la proporción de estudiantes internacionales sobre el número total de matriculaciones. En Luxemburgo, proceden de otros países el 44 % de los estudiantes matriculados en ese nivel educativo. Análogamente, las tasas superan el 16 % o más de las matriculaciones totales en Australia, Austria, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza. En cambio, los estudiantes internacionales suponen el 3 % o menos de las matriculaciones totales en educación terciaria en Chile, Eslovenia, España, Estonia, México y Polonia (Tabla C4.1 y Gráfico C4.1).

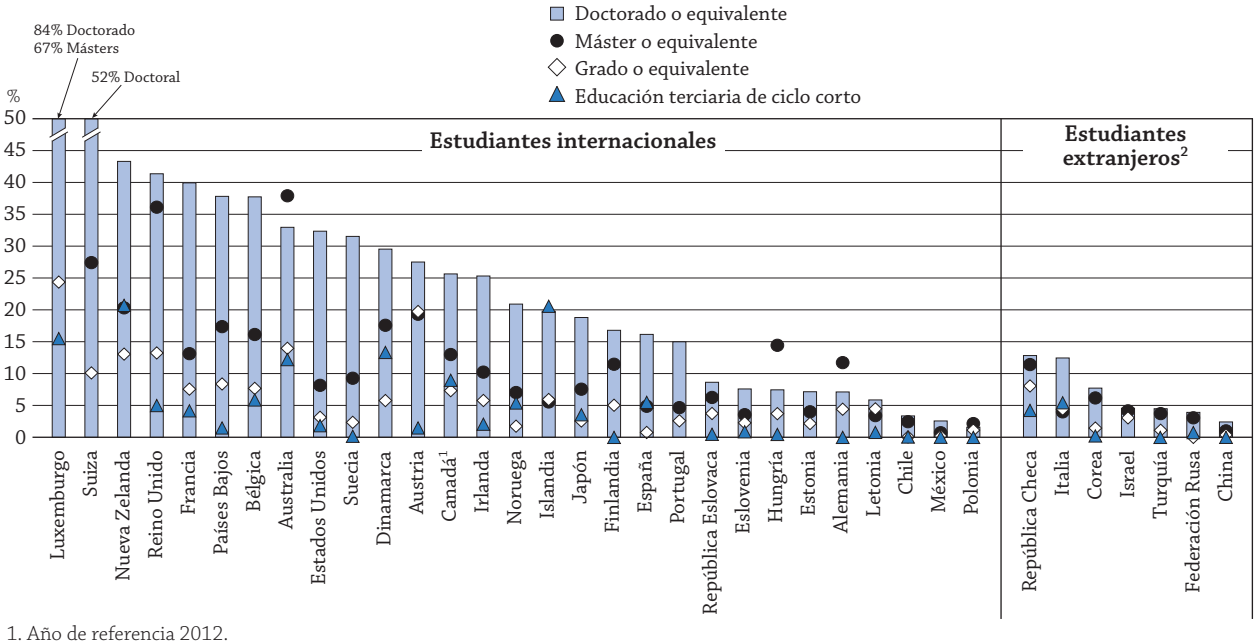
De los países que utilizan la definición de estudiante internacional basándose en el criterio del país de nacionalidad, República Checa es el que registra la proporción más alta de estudiantes extranjeros (9 %) sobre el total de matriculaciones en el nivel terciario. En contraste, los matriculados extranjeros representan menos del 2 % del total de matriculaciones en ese nivel en China, Corea, Federación Rusa y Turquía (Tabla C4.1 y Gráfico C4.1).

Proporción de estudiantes internacionales en los diferentes niveles de educación terciaria

La proporción de estudiantes internacionales varía en los diferentes niveles de educación terciaria. El valor máximo se observa en los programas más avanzados, es decir, en los niveles de máster, doctorado o equivalentes. La causa puede estar en que los cupos en estos niveles educativos son muy limitados en los países de origen, en los beneficios de estudiar en el extranjero que, en el caso de instituciones prestigiosas, puede que sean más elevados en los programas de máster o doctorado que en niveles inferiores de educación terciaria, y en que los estudiantes de estos programas pueden ser un grupo específico de la población con mayor probabilidad de viajar y vivir en otro país, independientemente de las opciones educativas que elijan. Atraer a estudiantes internacionales para que se matriculen en programas de doctorado o equivalentes reviste un interés especial para los países de acogida, debido a su potencial contribución a la investigación y el desarrollo, ya sea como estudiantes o, con posterioridad, como inmigrantes muy cualificados.

Gráfico C4.2. Movilidad de los estudiantes en educación terciaria, por nivel CINE (2013)

Matriculaciones de estudiantes internacionales o extranjeros como porcentaje de las matriculaciones totales en educación terciaria.



1. Año de referencia 2012.
2. Se define a los estudiantes extranjeros sobre la base de su país de ciudadanía; estos datos no se pueden comparar con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan por separado en la tabla.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros en programas de doctorado o equivalente.

Fuente: OCDE. Tabla C4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284253

La comparación de la distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en los distintos países por niveles de educación terciaria facilita una indicación adecuada de los programas que resultan relativamente más atractivos en cada país.

En 2013, como media en los países de la OCDE, la cuota de estudiantes internacionales matriculados en programas terciarios de ciclo corto (normalmente de carácter profesional) (5 %) fue menor que la de estudiantes matriculados en los demás niveles de la educación terciaria. No obstante, en algunos países fue mayor en los programas de ciclo corto que en los niveles de grado o máster (o equivalentes). Es el caso de Islandia y Nueva Zelanda –países en los que los estudiantes internacionales representan un 21 % del número total de matriculados en estos programas–, de España (6 %) y, entre los países con datos sobre los estudiantes extranjeros, de Italia (5 %) (Tabla C4.1 y Gráfico C4.2).

La proporción de matriculaciones de estudiantes internacionales en el nivel de grado fue también relativamente baja (6 %) en el conjunto de países de la OCDE. En los países para los que se dispone de datos, solo superó a la proporción de matriculaciones en el nivel de máster en Austria y Letonia, donde supuso el 20 % y el 4 % del total, respectivamente.

La proporción de matriculaciones de estudiantes internacionales fue mucho mayor en los niveles más avanzados de la educación: como media en los países de la OCDE, eran estudiantes internacionales el 14 % de los matriculados en programas de máster o nivel equivalente y el 24 % de los matriculados en doctorado. La mayor proporción de estudiantes internacionales en el nivel de máster o equivalente se registró en Luxemburgo (67 %), seguido de Australia (38 %), Reino Unido (36 %) y Suiza (27 %) (Tabla C4.1 y Gráfico C4.2).

En todos los países que han facilitado información, salvo Alemania, Australia, Hungría y Polonia, la mayor proporción de estudiantes internacionales se encuentra en los programas de doctorado o nivel equivalente. En Luxemburgo y Suiza, son internacionales la mayoría de los estudiantes matriculados en ese nivel. La proporción de estudiantes en programas de doctorado o nivel equivalente es también elevada (por encima del 35 %) en Bélgica, Francia, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Suiza. Por el contrario, es del 5 % o inferior en Chile, México, Polonia y, entre los países que han facilitado datos basados en el criterio del país de nacionalidad, China, Federación Rusa, Israel y Turquía.

Proporción de estudiantes internacionales en los diferentes ámbitos de estudio

Por término medio en los países de la OCDE que disponen de datos sobre los estudiantes internacionales, más de una tercera parte de estos se matriculan en ciencias sociales, empresariales o derecho. Otras materias de estudio que gozan de gran demanda son ingeniería, producción industrial y construcción (14 %), salud y servicios sociales (13 %), humanidades y arte (13 %), y ciencias (11 %). Donde se registran menores proporciones es en agricultura (2 %), en educación y en servicios (ambos 4 %) (Tabla C4.2).

No obstante, hay importantes variaciones entre países. En Australia, Estonia y Luxemburgo, por ejemplo, la mayoría de los estudiantes internacionales se matriculan en ciencias sociales, empresariales y derecho, mientras que en República Eslovaca lo hacen en salud y servicios sociales. En otros países se observan porcentajes particularmente elevados en otros ámbitos: en Chile, un 23 % en educación; en Islandia, un 40 % en humanidades y arte; en Suecia, un 20 % en ciencias, y en Finlandia, un 31 % en ingeniería. La existencia de una proporción relativamente elevada de estudiantes internacionales en una materia concreta en un país determinado puede reflejar la existencia de una ventaja competitiva de dicho país en ese ámbito de estudios concreto, de buenas oportunidades laborales en áreas de trabajo relacionadas, o de un carácter relativamente menos restrictivo de las políticas de admisión.

El Indicador A3 amplía este análisis, ya que ofrece el número de estudiantes internacionales que hay en cada ámbito de estudio en relación con el número total de estudiantes en los distintos ámbitos, por cada nivel de educación terciaria.

Principales destinos de los estudiantes internacionales

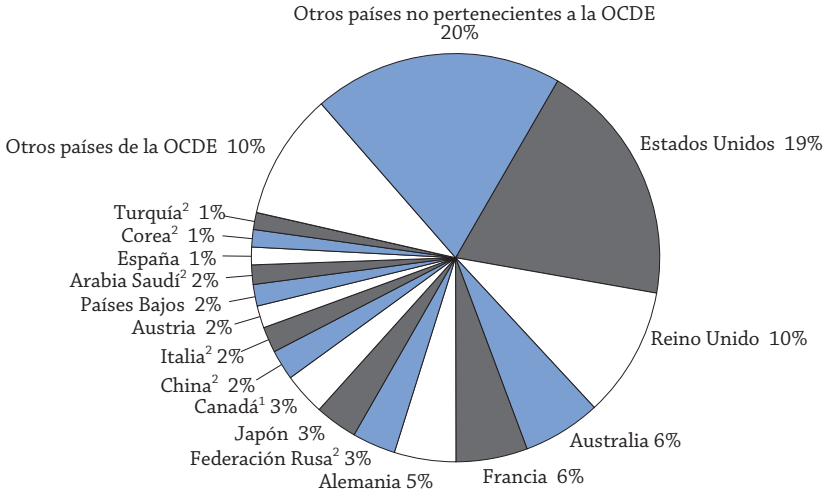
Los países de la OCDE atraen al 73 % de todos los estudiantes matriculados en el extranjero en los países que facilitan datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la UNESCO. En la zona de la OCDE, son los países de la UE21 los que presentan una proporción mayor de estudiantes internacionales (35 %). En torno al 71 % de los estudiantes internacionales matriculados en los países de la UE21 proceden de otro país de la UE21, lo que demuestra el efecto de las políticas de movilidad de la UE. También Norteamérica es una región atractiva para los estudiantes internacionales, ya que Estados Unidos y Canadá en conjunto representan el 23 % del total. El perfil de los estudiantes internacionales en esa región es más variado que el que se observa en la Unión Europea. Por ejemplo, aunque el 55 % de los canadienses que estudian en otro país lo hacen en Estados Unidos, representan solo el 3 % de los estudiantes internacio-

nales. De igual modo, el 11 % de los estadounidenses que estudian en el extranjero eligen Canadá, pero representan solo el 6 % de los estudiantes internacionales matriculados en educación terciaria en este país (Tablas C4.3 y C4.4, y Tabla C4.6, disponible en Internet).

De los países que han facilitado datos sobre estudiantes internacionales, en Alemania, Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia, Japón y Reino Unido se matriculó más de uno de cada dos estudiantes internacionales en 2013. En términos absolutos, Estados Unidos recibió a la mayoría de estos estudiantes (19 % del total), seguido de Reino Unido (10 %), Australia y Francia (6 %), Alemania (5 %), y Canadá y Japón (ambos 3 %), y, entre los países que disponen solo de datos sobre estudiantes extranjeros, Federación Rusa (3 %). Aunque estos destinos dan cuenta de más de la mitad de los estudiantes de educación terciaria que cursan estudios en el extranjero, en los últimos años han surgido otros países que desempeñan un papel esencial en el mercado de la educación internacional (Gráfico C4.3 y Tabla C4.6, disponible en Internet). Junto con los ocho principales destinos, en 2013 se matricularon un número significativo de estudiantes extranjeros en Arabia Saudí, Austria, China, Italia y Países Bajos (2 %) (Tabla C4.6). Obsérvese que, al referirse las estadísticas que se ofrecen en el Gráfico C4.3 y Tabla C4.6 a estudiantes internacionales, no se pueden comparar directamente con las estadísticas sobre distribución de los estudiantes extranjeros por país de destino que se presentaban en la edición anterior de *Panorama de la educación* (OECD, 2014a).

Gráfico C4.3. Distribución de estudiantes extranjeros e internacionales matriculados en educación terciaria, por país de destino (2013)

Porcentaje de estudiantes extranjeros y estudiantes internacionales terciarios sobre los que se refirió a la OCDE que están matriculados en cada país de destino



1. Año de referencia 2012.
2. Estudiantes extranjeros en lugar de internacionales.
Fuente: OCDE. Tabla C4.4. y Tabla C4.6. disponible en Internet Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284267

Factores subyacentes en la elección por los estudiantes del país donde cursar estudios

Lengua de la enseñanza

La lengua hablada y utilizada en la enseñanza es probable que determine el país al que decide trasladarse un estudiante internacional. Los países cuya lengua de enseñanza hablan y leen muchas personas, como los de habla inglesa, francesa, alemana, rusa y española, pueden ser, por tanto, especialmente atractivos para los estudiantes internacionales, tanto en términos absolutos como relativos. Japón es una excepción notable: pese a que su lengua de enseñanza no está muy extendida en el mundo, acoge a un gran número de estudiantes internacionales, de los que el 93 % proceden de Asia (Tabla C4.3).

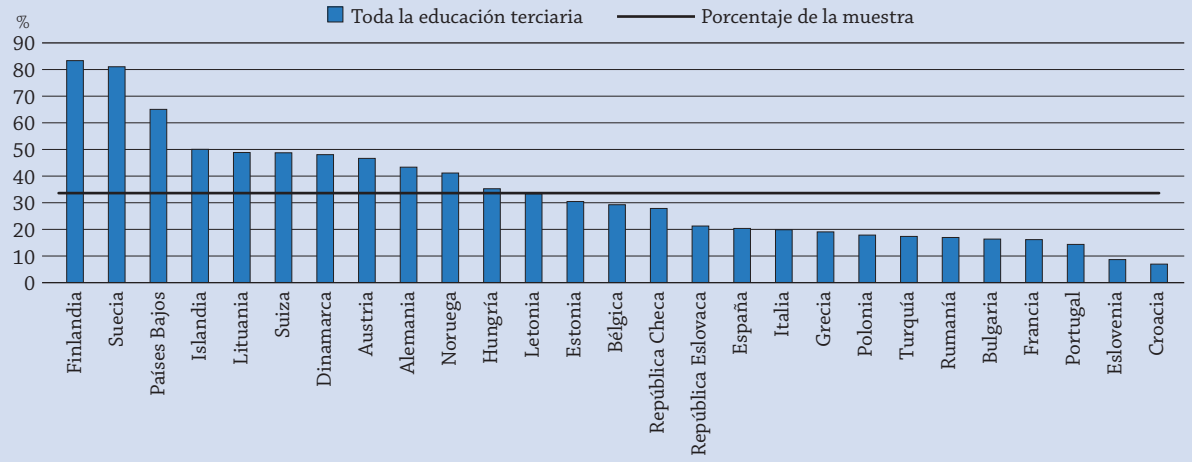
La prevalencia de los destinos de habla predominantemente inglesa, como Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido, muestra la progresiva adopción del inglés como lengua global. También puede reflejar

Cuadro C4.1. Países europeos que ofrecen programas de educación terciaria impartidos en inglés

La proporción de instituciones de educación terciaria que ofrecían en 2013-2014 programas impartidos en inglés (PII) en niveles CINE 5 o 6 era muy variable en los distintos países europeos. Dentro de la muestra para la que la Asociación para la Cooperación Académica (ACA) recopiló datos (Wächter y Maiworm, 2014), los tres países en los que una mayoría de instituciones ofrecían al menos un programa impartido enteramente en inglés eran Finlandia (83 %), Suecia (81 %) y Países Bajos (65 %). Estos países también tenían cifras elevadas de matriculación de estudiantes internacionales (Gráfico C4.3). En general, la proporción de instituciones que ofrecían PII tendía a estar por encima de la media en los grupos de países que Wächter y Maiworm (2014) denominan «nórdicos» y «de Europa central-occidental», y por debajo de la media en los países de Europa meridional y oriental, entre los que Eslovenia (9 %) y Croacia (7 %) mostraban los valores más bajos.

Tal vez la proporción de instituciones que ofrecen PII no sea el mejor indicador para medir la difusión de estos programas en los sistemas de educación terciaria. Cuando este indicador se compara con una alternativa, como la proporción de estudiantes matriculados en PII, se observa que las dos medidas distan mucho de estar perfectamente correlacionadas (r = 0,54). En todo caso, por el momento son más fiables los datos internacionales sobre la proporción de instituciones que ofrecen PII (Wächter y Maiworm, 2014, p. 36).

Gráfico C4.a. Porcentaje de instituciones de educación terciaria que ofrecen programas impartidos en inglés en niveles CINE 5 o 6, año académico 2013-2014



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de instituciones de educación terciaria que ofrecen programas impartidos en ingles en los niveles CINE 5 o 6.

Fuente: Wächter y Maiworm (2014), Tabla 1.4, www.aca-secretariat.be/index.php?id=792.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284288

el hecho de que los estudiantes que deciden estudiar en el extranjero probablemente hayan aprendido inglés en su país de origen o deseen mejorar sus competencias en esa lengua mediante la inmersión en un contexto nativo de habla inglesa.

Un número cada vez mayor de instituciones de países de habla no inglesa ofrecen programas de educación terciaria impartidos en inglés. Esta tendencia se observa especialmente en países donde el uso del inglés está extendido, como los países nórdicos (Cuadro C4.1).

Calidad de los programas

Los estudiantes internacionales seleccionan cada vez más sus destinos basándose en la calidad de la educación que ofrecen, tal como la perciben a partir de una amplia selección de informaciones, así como de tablas clasificatorias de los programas de educación superior de las que se dispone hoy día tanto impresas como en Internet. La gran proporción de instituciones educativas de primer nivel que se encuentran entre los destinos principales, así como el aumen-

to del número de esas instituciones en destinos que cada vez acogen a más estudiantes, ponen de relieve la creciente importancia de la percepción de la calidad en la capacidad de atracción de estudiantes. Parece haber una correlación entre la posición de las universidades en la clasificación internacional y su atracción para los estudiantes internacionales (por ejemplo, Marconi, 2013). Aparte de las clasificaciones, es probable que desempeñen una función importante otras fuentes de información y la reputación académica general de instituciones o programas concretos.

Tasas de matrícula

Las tasas de matrícula representan una parte significativa del coste de los estudios (véase Indicador A7) y es razonable suponer que los estudiantes las tienen en cuenta al decidir en qué lugar del extranjero estudiar. El coste de la educación varía notablemente de unos países a otros, así como el nivel de prestaciones y ayudas públicas (véanse Indicadores B3 y B5). Además, en algunos países las prestaciones y ayudas públicas están dirigidas sobre todo a los

Cuadro C4.2. **Tasas de matrícula para estudiantes internacionales**

Las tasas de matrícula que deben pagar los estudiantes internacionales en el nivel de educación terciaria pueden variar mucho según el país. Por ejemplo, en 2013 no tenían que pagarlas para el nivel de grado o equivalente en las instituciones públicas de Eslovenia, Finlandia, Islandia, Noruega y República Eslovaca. Por el contrario, tenían que pagar, por término medio, 15 000 dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, o una cantidad superior, en Australia, Canadá, Estados Unidos, Estonia (solo en el caso de algunos programas educativos) y Nueva Zelanda (Indicador B5). En muchos países, las tasas de matrícula que se exigen a los estudiantes internacionales son más elevadas que las que pagan los estudiantes del país (Tabla C.4a).

Tabla C4.a. **Diferenciación en las tasas de matrícula entre estudiantes nacionales y estudiantes internacionales**

Estructura de las tasas de matrícula	Países de la OCDE y otros países del G20
Distintas tasas de matrícula para los estudiantes internacionales y los nacionales	Australia[1], Austria[2], Bélgica[2, 3], Canadá, Chile, Dinamarca[2], Estados Unidos[6], Estonia[2], Federación Rusa, Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Nueva Zelanda[4], Países Bajos[2], Polonia[2], Reino Unido[2], República Checa[2], Suecia[5], Turquía.
Iguales tasas de matrícula para los estudiantes nacionales y los internacionales	Alemania, Brasil, Colombia, Corea, España, Francia, Hungría, Israel, Italia, Japón[7], México[8], Portugal, Suiza.
Sin tasas de matrícula para los estudiantes internacionales y los nacionales	Eslovenia[9], Finlandia, Islandia, Noruega, República Eslovaca.

1. Los estudiantes internacionales (excepto los de Nueva Zelanda) no pueden optar en Australia a plazas con subvención pública y por ello pagan las tasas de matrícula completas. Aunque esto supone normalmente que pagan tasas más elevadas que los estudiantes nacionales (que por lo general ocupan plazas subvencionadas), hay que notar que algunos estudiantes nacionales de las universidades públicas y todos los que estudian en universidades privadas independientes pagan las tasas de matrícula completas, como los estudiantes internacionales.

2. Para los estudiantes no pertenecientes a la Unión Europea ni al Espacio Económico Europeo (EEE). Para los otros países de la UE para los que no se dispone de información, es pertinente el Reglamento de la UE según el cual los estudiantes internacionales procedentes de otros Estados miembros reciben el mismo trato que los nacionales en lo que respecta a las tasas de matrícula (Comisión Europea, 2010).

3. En Bélgica (Comunidad flamenca), las instituciones tienen autonomía para fijar las tasas de matrícula que deben pagar los estudiantes no pertenecientes al EEE, salvo ciertas categorías de personas (por ejemplo, refugiados, solicitantes de asilo, etc.).

4. Excepto estudiantes en programas de investigación avanzada o estudiantes de Australia.

5. Sin tasas de matrícula para los estudiantes nacionales en Suecia. Solo pagan tasas los estudiantes de fuera del EEE y de Suiza.

6. En las instituciones públicas, los estudiantes internacionales pagan las mismas tasas que los estudiantes nacionales de otro Estado. Sin embargo, como la mayor parte de los estudiantes nacionales se matriculan en su Estado, los estudiantes internacionales pagan en la práctica tasas de matrícula más altas que la mayoría de ellos. En las universidades privadas, las tasas son las mismas para los estudiantes nacionales y los internacionales.

7. Esta información se aplica solo a las instituciones públicas.

8. Algunas instituciones cobran tasas de matrícula más altas a los estudiantes internacionales.

9. No se aplican tasas de matrícula en los programas de grado y de máster a los estudiantes de la UE ni a los nacionales de países no pertenecientes a la UE que hayan firmado acuerdos bilaterales o multilaterales de cooperación con Eslovenia en materia de educación, como tampoco a los estudiantes que residan (ellos mismos o sus padres) en la República de Eslovenia (residencia por motivos fiscales); los demás estudiantes deben pagar las mismas tasas que los estudiantes a tiempo parcial. Los estudiantes internacionales de doctorado pagan tasas de matrícula similares a los demás estudiantes.

Fuente: OCDE. Indicador B5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

estudiantes nacionales, de modo que las tasas de matrícula de estos son diferentes de las que se exigen a los estudiantes internacionales (Cuadro C4.2). En otros casos, a los estudiantes que proceden de un subgrupo específico de países se les aplican las mismas tasas que a los nacionales. Por ejemplo, en los países de la UE, los estudiantes internacionales procedentes de otros Estados miembros reciben el mismo trato que los nacionales por lo que respecta a las tasas de matrícula (Comisión Europea, 2010). Por último, algunos países no hacen diferencia entre estudiantes nacionales e internacionales de cualquier país de origen en materia de tasas. Todos estos factores hacen que la variedad de tasas de matrícula que han de pagar los estudiantes internacionales sea muy amplia (Cuadro C4.2).

Los países que cobran a los estudiantes internacionales el coste total de su educación obtienen beneficios económicos significativos. Varios países de la región Asia-Pacífico han convertido de hecho la educación internacional en parte explícita de su estrategia de desarrollo socioeconómico y han iniciado la aplicación de políticas para atraer a estos estudiantes ofreciéndoles obtener beneficios o, al menos, cubrir gastos. Nueva Zelanda ha adoptado con éxito un régimen de tasas de matrícula diferenciadas para los estudiantes internacionales (salvo los matriculados en doctorado) y sigue atrayendo a un gran número de estudiantes de esta categoría (Tabla C4.1). Esto indica que los costes de matriculación no necesariamente desaniman a los futuros estudiantes internacionales, siempre que la calidad de la educación que se ofrece y sus posibles retornos hagan que la inversión merezca la pena.

Políticas de inmigración

En los últimos años, varios países de la OCDE han suavizado sus políticas de inmigración para fomentar la inmigración temporal o permanente de estudiantes internacionales (OECD, 2014b). Con ello, resultan más atractivos para los estudiantes, ya que mejoran sus perspectivas de trabajo y pueden aumentar la reserva de talento a disposición de su economía. Por ejemplo, Canadá y Australia permiten que los estudiantes internacionales permanezcan en el país después de finalizar sus estudios para buscar un trabajo durante un máximo de tres y cuatro años, respectivamente. La mayoría de los países de la OCDE expiden permisos similares para búsqueda de empleo a los estudiantes internacionales durante un plazo más breve. El permiso se les concede con la condición de que, durante su vigencia, encuentren un trabajo que se ajuste a sus cualificaciones de conformidad con ciertos criterios. Algunos países en los que tales criterios son especialmente estrictos, como Francia, los han relajado en los últimos años (OECD, 2014b), lo que es probable que les ayude a atraer y retener estudiantes de esta categoría.

Otros factores

La decisión de estudiar o no en otro país y, en caso afirmativo, en cuál suele ser compleja. Se tienen en cuenta factores como el reconocimiento de grados extranjeros y de la carga de trabajo realizada en otro país, incluidas las políticas públicas para facilitar la transferencia de créditos entre las instituciones de origen y de acogida; las políticas en materia de calidad y admisión en la educación terciaria en el país de origen; las futuras oportunidades de trabajo en el país de origen, y las aspiraciones culturales. Además, pueden pesar los lazos geográficos, comerciales o de migración entre los países en cuestión. Esto mismo se cumple en otras áreas geopolíticas, ya sean actuales, como las correspondientes a la Unión Europea y al Tratado de Libre Comercio de América del Norte, o históricas, como la antigua Unión Soviética, la *Commonwealth* o la *Francophonie*.

Perfil de la entrada de estudiantes internacionales en los diferentes destinos

Balance global de la movilidad estudiantil en los países de la OCDE

Los países de la OCDE reciben a más estudiantes internacionales que los que envían a cursar educación terciaria en el extranjero. En 2013 recibieron a tres estudiantes internacionales por cada nacional que estaba estudiando fuera de su país de origen. En términos absolutos, esto representa 2,9 millones de estudiantes internacionales en los países de la OCDE, frente a más de un millón que estudiaban fuera de su país de nacionalidad. Mientras que el 89 % de los nacionales de países de la OCDE que estudian en el extranjero lo hacen en otro país miembro de la organización, cerca de siete de cada diez estudiantes internacionales del área de la OCDE proceden de un país no miembro (Tablas C4.4 y C4.5).

El saldo cambia mucho de unos países a otros. Mientras que en Australia hay más de 20 estudiantes internacionales por cada estudiante australiano que está en el extranjero, la ratio es de menos de 1 por 1 en Chile, Eslovenia, Estonia, Irlanda, Islandia, Letonia, Luxemburgo, México, Noruega y República Eslovaca, y entre los países que facilitan datos sobre los estudiantes extranjeros, en Arabia Saudí, Argentina, Brasil, Corea e Israel. Además de Australia, los otros países del grupo de cinco que tienen la ratio más elevada de estudiantes internacionales entrantes frente a estudiantes nacionales que estudian en el extranjero (igual o superior a 6:1) tienen el inglés como lengua oficial por ley o de facto: Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido y Sudáfrica (Tabla C4.5).

Principales regiones de origen

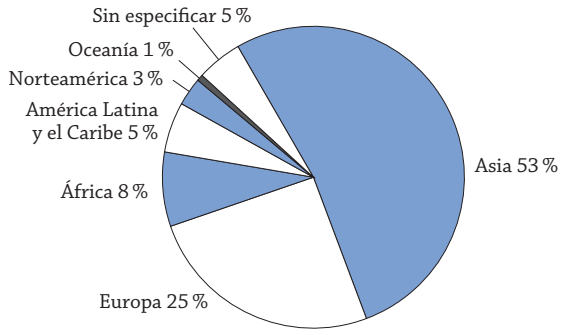
Los estudiantes de Asia forman el mayor grupo de estudiantes internacionales matriculados en los países que han facilitado datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la UNESCO: el 53 % del total en todos los destinos que han ofrecido información (Gráfico C4.4). En particular, los estudiantes procedentes de China representan el 22 % de los estudiantes internacionales matriculados en educación terciaria en los países de la OCDE, la mayor proporción de todos los países que facilitan información (Tabla C4.3). Alrededor del 31 % de esos estudiantes chinos están matriculados en Estados Unidos, mientras que más del 45 % eligen Australia, Canadá, Corea, Japón o Reino Unido (Tabla C4.4). El segundo país con mayor proporción de estudiantes en los países de la OCDE es India (6 %), de los cuales casi la mitad van a Estados Unidos.

De los países de la OCDE, el que más estudiantes envía al extranjero es Alemania, que representa el 3,9 % del total en el nivel de educación terciaria en la zona de la OCDE, seguida de Corea (3,6 %), Francia (2,4 %) y Estados Unidos (1,7 %).

En el conjunto de países de la OCDE en 2013, el 19 % de los estudiantes internacionales provenían de países que comparten fronteras terrestres o marítimas con el país de destino (Tabla C4.5 y Tabla C4.6, disponible en Internet). En los países de la OCDE y países asociados, más del 60 % de los estudiantes internacionales o extranjeros procedían de países vecinos en Corea, Estonia, Federación Rusa, Japón, Luxemburgo, Polonia, República Checa y República Eslovaca.

Gráfico C4.4. Distribución de estudiantes extranjeros e internacionales matriculados en educación terciaria, por región de origen (2013)

Porcentaje de estudiantes extranjeros y estudiantes internacionales de educación terciaria matriculados a escala mundial



Fuente: OCDE. Tabla C4.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284277

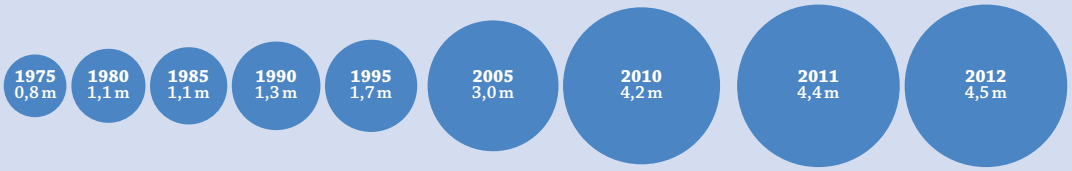
Cuadro C4.3. Tendencias a largo plazo en el número de estudiantes extranjeros a escala mundial

Solo se dispone de datos comparables sobre el número de estudiantes extranjeros a escala mundial hasta 2012, ya que a partir de ese año muchos países empezaron a facilitar datos solo sobre los estudiantes internacionales. En consecuencia, las tendencias del número de estudiantes extranjeros a escala global se basan en los datos disponibles hasta 2012 publicados en la edición anterior de la presente publicación (OECD, 2014a). Estos datos indican que, en las tres últimas décadas, el número de estudiantes matriculados fuera de su país de nacionalidad se ha incrementado de forma espectacular: de 0,8 millones en todo el mundo en 1975 a 4,5 millones en 2012, con lo que la cifra casi se ha multiplicado por cinco (Gráfico C4.b). El aumento de la demanda mundial de educación terciaria, la disminución de los costes de los transportes y las comunicaciones, y la internacionalización de los mercados laborales en busca de personas muy cualificadas han supuesto mayores incentivos a los estudiantes para estudiar en otro país como parte de la educación terciaria. Además, muchos gobiernos e instituciones supranacionales han mostrado interés por fomentar el establecimiento de lazos académicos, culturales, sociales y políticos entre los países. Se observa en especial en la Unión Europea, que en 2011 se fijó la ambiciosa meta de que, para 2020, el 20 % de todos sus graduados de educación superior tuvieran experiencias de estudios o formación de nivel terciario en un país extranjero (Consejo de la Unión Europea, 2011).

...

Gráfico C4.b. Crecimiento a largo plazo del número de estudiantes matriculados fuera de su país de nacionalidad (1975-2012)

Crecimiento de la internacionalización de la educación terciaria (1975-2012, en millones)



Los datos de matrículas de estudiantes extranjeros en todo el mundo provienen de la OCDE y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). El UIS proporcionó los datos de todos los países para el periodo 1975-1995, y de la mayor parte de los países no pertenecientes a la OCDE para 2000, 2005, 2010, 2011 y 2012. La OCDE proporcionó los datos de sus países miembros y de las demás economías de fuera de la OCDE en 2000 y 2012. Ambas fuentes utilizan definiciones similares, de modo que se pueden combinar. Los datos que faltaban se obtuvieron de los informes con los datos más afines para garantizar que las interrupciones en la cobertura de los datos no provocaran interrupciones en las series temporales.

Fuentes: OECD (2014a) *Panorama de la educación 2014*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933291298

En algunos casos, la movilidad transfronteriza refleja los patrones locales: los estudiantes de regiones fronterizas cursan estudios en el extranjero, pero están relativamente cerca de su casa. Por ejemplo, aunque no hay datos disponibles, es posible que muchos estudiantes belgas, franceses y alemanes en Luxemburgo tengan a sus familias a pocos cientos de kilómetros de distancia del lugar en el que cursan estudios. En otros casos, la movilidad transfronteriza puede ser reflejo de patrones históricos de movilidad desarrollados en lo que fue anteriormente un solo país y luego se dividió en dos o tres países. Por ejemplo, el 74 % de los estudiantes extranjeros en República Checa proceden de República Eslovaca (Tabla C4.4).

Definiciones

El **país donde se ha cursado la educación anterior** es aquel en el que los estudiantes obtuvieron la cualificación necesaria para matricularse en su actual nivel educativo. Las definiciones operativas de estudiantes internacionales para cada país concreto se indican en las tablas y en el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Son **estudiantes extranjeros** los que no son nacionales del país en el que se recogen los datos. Aun siendo pragmática y operativa, esta clasificación es inapropiada para calcular la movilidad de los estudiantes, debido a las diferentes políticas nacionales de regularización de los inmigrantes. Por ejemplo, Australia es más propensa que Suiza a conceder la residencia permanente a su población inmigrante. Esto supone que, aunque la proporción de estudiantes extranjeros matriculados en el nivel de terciaria sea similar en los dos países, la proporción de estudiantes internacionales matriculados en ese nivel es menor en Suiza que en Australia. Por ello, las interpretaciones de datos basados en el concepto de estudiantes extranjeros en términos de movilidad estudiantil y las comparaciones bilaterales han de realizarse con cautela.

Son **estudiantes internacionales** los que han dejado su país de origen y se han trasladado a otro país para estudiar. Dependiendo de la legislación de cada país sobre inmigración, de los convenios de movilidad, como los de libre circulación de personas en la UE y el EEE, y de la disponibilidad de datos, se puede definir a los estudiantes internacionales como los que no son residentes permanentes o habituales en el país donde cursan sus estudios o, de forma alternativa, como los que obtuvieron su educación anterior en un país diferente.

La **residencia permanente o habitual** en el país que proporciona los datos se define de acuerdo con la legislación nacional. En la práctica, esto significa que el estudiante posee un visado o permiso de estudiante, o que se ha domiciliado en el país extranjero el año anterior a ingresar en el sistema educativo del país que presenta los datos.

Metodología

Los datos sobre estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros se refieren al curso académico 2012-2013, a menos que se indique lo contrario, y se basan en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2013.

Los ámbitos de estudio utilizados en los instrumentos de recopilación de datos de UOE siguen la clasificación revisada CINE por ámbito de estudio. Se utiliza la misma clasificación para todos los niveles de educación (para más detalles, consulte Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). También se incluyen datos adicionales del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Los datos sobre los estudiantes internacionales y extranjeros proceden de las matriculaciones en los países de destino. Por tanto, el método de obtención de datos al respecto es el mismo que se utiliza para la recopilación de datos sobre matriculaciones globales: en suma, se utilizan los registros de estudiantes matriculados formalmente en un programa educativo.

Se suele contabilizar a los estudiantes nacionales y a los internacionales en una fecha o periodo específico del año. Este procedimiento permite calcular la proporción que representan en un sistema educativo. Sin embargo, el número real puede ser mucho mayor, ya que son muchos los que estudian en el extranjero por un periodo inferior a un curso académico completo o que participan en programas de intercambio que no requieren matriculación, como los intercambios entre universidades o los programas de investigación avanzada de corta duración.

Las tendencias se basan en datos recopilados hasta 2012, ya que a partir de este año un número considerable de países facilitan datos solo sobre estudiantes internacionales, no sobre estudiantes extranjeros. Aunque así se fomentan las comparaciones entre países, se introduce una interrupción en la serie temporal. Los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en países que no han proporcionado datos sobre estudiantes internacionales o estudiantes extranjeros a la OCDE ni al Instituto de Estadística de la UNESCO. Así pues, es posible que todas las observaciones sobre estudiantes matriculados en el extranjero subestimen el número real de nacionales que estudian en el extranjero (Tabla C4.3), especialmente en los casos en que un número elevado de nacionales estudien en países que no informen a la OCDE ni al Instituto de Estadística de la UNESCO sobre sus estudiantes extranjeros, como China e India.

Los datos sobre el número total de estudiantes matriculados en el extranjero se basan en el cómputo del número de estudiantes internacionales y, para los países en los que no se dispone de estos datos, en el cómputo de estudiantes extranjeros. Los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en países que no han proporcionado datos sobre estudiantes internacionales o estudiantes extranjeros a la OCDE ni al Instituto de Estadística de la UNESCO. Los datos agregados, las cuotas de mercado y las proporciones de estudiantes internacionales procedentes de países concretos se basan en este cálculo de la cifra total (Tablas C4.4, C4.5 y Tabla C4.6, disponible en Internet; Gráficos C4.3 y C4.4).

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Altbach, P. G. y J. Knight, (2007), «The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities», *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, pp. 290-305.

Consejo de la Unión Europea (2011), «Conclusiones del Consejo sobre la modernización de la educación superior», Sesión n.º 3128 del Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte, Bruselas, 28 y 29 de noviembre de 2011, Consejo de la Unión Europea, Bruselas.

Comisión Europea (2010), *A Guide to the Rights of Mobile Students in the European Union*, Comisión Europea, Bruselas.

Knight, J. (2008), *Higher Education in Turmoil – The Changing World of Internationalization*, Sense Publishers, Rotterdam.

Marconi, G. (2013), «Rankings, Accreditations and International Exchange Students», *IZA Journal of European Labour Studies*, vol. 2, n.º 5. http://dx.doi:10.1186/2193-9012-2-5

OECD (2004a), *Education at a Glance 2014*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*).

OECD (2014b), *International Migration Outlook 2014*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en

Solimano, A. (2002), *Globalizing Talent and Human Capital: Implications for Developing Countries*, Naciones Unidas, Santiago.

Wächter, B. y F. Maiworm (directores) (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn.

Tablas del Indicador C4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285911

	Tabla C4.1	Movilidad de los estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2013)
	Tabla C4.2	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2013)
	Tabla C4.3	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria, por país de origen (2013)
	Tabla C4.4	Estudiantes matriculados en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2013)
	Tabla C4.5	Patrones de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2013)
WEB	Tabla C4.6	Número de estudiantes extranjeros e internacionales matriculados en educación terciaria, por país de origen y de destino (2013), y cuotas de mercado en la educación internacional (2013)

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

C4

Tabla C4.1. Movilidad de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2013)

Estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros matriculados como porcentaje de todos los estudiantes (internacionales y nacionales)

Lectura de la primera columna de la sección superior de la tabla (internacionales): el 18 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Australia son internacionales y el 17 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Suiza son internacionales. Los datos presentados en esta tabla de la movilidad estudiantil internacional representan la mejor aproximación disponible de la movilidad estudiantil para cada país.

Lectura de la primera columna de la sección inferior de la tabla (extranjeros): el 9 % de todos los estudiantes en educación terciaria en la República Checa no son ciudadanos checos, y el 2 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Corea no son ciudadanos coreanos.

		Proporción de estudiantes internacionales o estudiantes extranjeros por nivel de educación terciaria				
		Total educación terciaria	Programas de educación terciaria de ciclo corto	Nivel de grado o equivalente	Nivel de máster o equivalente	Nivel de doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
		Estudiantes internacionales				
OCDE	Alemania	7	0	4	12	7
OCDE	Australia	18	12	14	38	33
OCDE	Austria	17	1	20	19	28
OCDE	Bélgica	10	6	8	16	38
OCDE	Canadá[1]	9	9	7	13	26
OCDE	Chile	0	0	0	2	3
OCDE	Dinamarca	10	13	6	18	30
OCDE	Eslovenia	3	1	2	4	8
OCDE	España	3	6	1	5	16
OCDE	Estados Unidos	4	2	3	8	32
OCDE	Estonia	3	a	2	4	7
OCDE	Finlandia	7	0	5	11	17
OCDE	Francia	10	4	8	13	40
OCDE	Hungría	6	0	4	14	7
OCDE	Irlanda	6	2	6	10	25
OCDE	Islandia	7	21	6	6	20
OCDE	Japón	4	4	3	8	19
OCDE	Luxemburgo	44	16	24	67	84
OCDE	México	0	0	0	1	3
OCDE	Noruega	4	5	2	7	21
OCDE	Nueva Zelanda	16	21	13	20	43
OCDE	Países Bajos	10	1	8	17	38
OCDE	Polonia	1	0	1	2	2
OCDE	Portugal	4	a	3	5	15
OCDE	Reino Unido	17	5	13	36	41
OCDE	República Eslovaca	5	0	4	6	9
OCDE	Suecia	6	0	2	9	32
OCDE	Suiza	17	a	10	27	52
	Media OCDE	9	5	6	14	24
Países asociados	Letonia	4	1	4	3	6
		Estudiantes extranjeros[2]				
OCDE	Corea	2	0	1	6	8
OCDE	Grecia	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	m	m	3	4	5
OCDE	Italia	4	5	4	4	12
OCDE	República Checa	9	4	8	11	13
OCDE	Turquía	1	0	1	4	4
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	m	0	0	m	m
Países asociados	China	0	0	0	1	2
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	2	1	x(4)	3[d]	4
Países asociados	India	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m

Nota: En la media de la OCDE no se tienen en cuenta los países que utilizan la definición de «estudiantes extranjeros».

1. Año de referencia 2012.

2. Se define a los estudiantes extranjeros sobre la base de su país de ciudadanía; estos datos no se pueden comparar con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan por separado en la tabla.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: EUROSTAT. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285923

Tabla C4.2. Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2013)

		Educación	Humanidades y arte	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias: Todas las ciencias	Ciencias: Ciencias de la vida	Ciencias: Ciencias físicas	Ciencias: Matemáticas y estadística	Ciencias: Informática	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios	Desconocido o no especificado	Total de todos los ámbitos de estudio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
		Estudiantes internacionales													
OCDE	Alemania[2]	5	19	26	15	m	m	m	m	25	2	6	2	1	100
OCDE	Australia	2	6	52	12	3	2	1	7	13	1	10	2	0	100
OCDE	Austria	6	17	38	12	4	3	1	4	15	2	8	2	0	100
OCDE	Bélgica	4	14	23	7	2	3	1	1	11	5	34	2	1	100
OCDE	Canadá[1]	1	6	41	15	4	3	3	5	18	1	5	2	10	100
OCDE	Chile	23	6	32	4	1	1	0	1	14	2	7	13	0	100
OCDE	Dinamarca	3	10	41	11	1	1	2	7	20	3	11	1	0	100
OCDE	Eslovenia	5	13	39	13	3	2	1	6	15	3	7	5	0	100
OCDE	España	4	9	30	8	1	1	0	5	15	1	26	7	0	100
OCDE	Estados Unidos	2	13	33	18	6	4	2	6	16	1	9	3	4	100
OCDE	Estonia	0	16	55	9	1	1	0	6	7	8	5	1	0	100
OCDE	Finlandia	2	11	27	11	2	2	0	6	31	2	10	6	0	100
OCDE	Francia	1	17	38	18	3	5	3	6	14	0	7	2	2	100
OCDE	Hungría	3	11	21	4	1	1	0	2	9	8	40	4	0	100
OCDE	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Islandia	7	40	25	14	5	7	0	2	6	2	5	1	0	100
OCDE	Japón	2	21	38	2	m	m	m	m	17	2	2	2	13	100
OCDE	Luxemburgo	6	9	62	12	4	2	1	5	5	1	3	0	3	100
OCDE	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Noruega	5	17	26	14	3	4	1	6	12	2	10	5	10	100
OCDE	Nueva Zelanda	4	9	39	18	4	3	3	9	9	1	7	7	6	100
OCDE	Países Bajos	3	12	43	7	m	m	m	m	11	2	13	8	2	100
OCDE	Polonia	2	11	42	7	1	1	0	5	7	1	22	8	0	100
OCDE	Portugal	6	13	35	11	4	4	1	2	18	1	10	6	0	100
OCDE	Reino Unido	2	13	45	15	5	3	2	5	15	1	8	2	0	100
OCDE	República Eslovaca	11	5	18	2	1	0	0	1	6	2	53	2	0	100
OCDE	Suecia	3	11	25	20	6	6	2	6	27	1	11	2	0	100
OCDE	Suiza	5	16	33	18	5	7	2	3	17	1	7	2	1	100
OCDE	Media OCDE	4	13	36	11	3	3	1	5	14	2	13	4	2	100
Países asociados	Letonia	1	8	42	4	0	0	0	4	5	0	27	12	0	100
		Estudiantes extranjeros[2]													
OCDE	Corea	2	22	45	5	2	1	0	2	16	1	4	4	0	100
OCDE	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Italia	2	21	31	7	2	2	1	2	21	2	15	2	0	100
OCDE	República Checa	2	10	38	16	3	3	1	9	11	3	17	4	0	100
OCDE	Turquía	6	13	38	9	2	3	1	3	16	2	12	5	0	100
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En la media de la OCDE no se tienen en cuenta los países que utilizan la definición de «estudiantes extranjeros».

1. Año de referencia 2012.

2. Se define a los estudiantes extranjeros sobre la base de su país de ciudadanía; estos datos no se pueden comparar con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan por separado en la tabla y el gráfico.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: EUROSTAT. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285923

C4

Tabla C4.3. [1/2] Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria, por país de origen (2013)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria de un país de origen dado, como porcentaje de todos los estudiantes internacionales o extranjeros en el país de destino, basado en recuentos

La tabla muestra para cada país la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria que son residentes o recibieron su formación anterior en un país de origen dado. Cuando no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que tienen la ciudadanía de un país de origen dado.

Lectura de la primera columna: el 2,7% de los estudiantes terciarios internacionales en Australia proceden de Corea; el 1,2% de los estudiantes terciarios internacionales en Australia proceden de los Estados Unidos, etc.

Lectura de la séptima columna: el 49,3% de los estudiantes terciarios internacionales en Estonia proceden de Finlandia; el 3,0% de los estudiantes terciarios internacionales en Estonia proceden de Turquía, etc.

Lectura de la columna 29: el 60,5% de los estudiantes terciarios extranjeros en la República Checa son ciudadanos eslovacos; el 0,8% de los estudiantes terciarios extranjeros en la República Checa son ciudadanos noruegos, etc.

		Países de destino de la OCDE																		
		Estudiantes internacionales																		
	Países de origen	Alemania[2]	Australia	Austria	Bélgica	Canadá[1]	Chile	Dinamarca	Eslovenia	España	Estados Unidos	Estonia	Finlandia	Francia	Hungría	Irlanda	Islandia	Japón	Luxemburgo	México	Noruega
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania	a	0,6	39,8	1,5	0,7	0,4	11,0	1,0	2,7	1,2	1,8	2,5	2,8	12,2	4,0	12,7	0,4	16,2	m	5,2
	Australia	0,2	a	0,2	0,1	0,3	0,0	0,5	0,0	0,1	0,5	0,2	0,2	0,1	0,1	0,5	0,2	0,2	0,1	m	0,4
	Austria	4,2	0,1	a	0,1	0,1	0,0	0,5	1,7	0,3	0,1	0,1	0,3	0,2	0,8	0,4	2,3	0,0	0,5	m	0,4
	Bélgica	0,6	0,0	0,3	a	0,2	0,1	0,6	0,2	0,6	0,1	0,2	0,2	0,9	0,2	0,7	1,0	0,0	14,9	m	0,2
	Canadá	0,3	1,5	0,2	0,3	a	0,1	0,5	0,2	0,2	3,3	0,4	0,6	0,6	1,0	7,5	2,6	0,2	0,4	m	0,5
	Chile	0,3	0,3	0,1	0,2	0,2	a	0,1	0,0	2,3	0,3	0,1	0,1	0,3	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1	m	0,2
	Corea	1,8	2,7	0,3	0,1	1,3	0,2	0,0	0,0	0,1	8,6	0,4	0,5	0,8	0,1	0,4	0,2	12,2	0,0	m	0,0
	Dinamarca	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	a	0,5	0,1	0,2	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	6,0	0,0	0,1	m	2,3
	Eslovenia	0,1	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2	a	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,6	0,0	0,1	m	0,1
	España	2,7	0,1	0,9	1,0	0,1	0,4	2,3	0,5	a	0,6	0,8	1,0	1,9	2,2	1,4	4,6	0,1	1,0	m	1,6
	Estados Unidos	2,0	1,2	1,1	0,5	5,5	0,5	2,1	0,5	1,5	a	1,8	1,5	1,4	2,2	9,0	6,5	1,5	1,2	m	2,2
	Estonia	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	1,5	0,0	0,1	0,0	a	2,5	0,0	0,1	0,1	0,5	0,0	0,1	m	0,4
	Finlandia	0,4	0,0	0,3	0,1	0,1	0,0	0,9	0,3	0,2	0,1	49,3	a	0,1	0,4	0,2	2,5	0,1	0,2	m	0,9
	Francia	2,9	0,5	0,9	34,9	7,2	0,6	1,7	0,5	5,0	1,0	0,4	0,9	a	1,6	3,5	5,4	0,5	31,6	m	1,1
	Grecia	1,2	0,0	0,6	0,7	0,1	0,0	1,6	0,2	0,3	0,2	0,2	0,5	0,9	0,8	0,6	0,4	0,0	1,7	m	0,6
	Hungría	0,8	0,0	2,3	0,2	0,0	0,0	1,9	0,4	0,2	0,1	0,4	0,8	0,2	a	0,2	1,2	0,1	0,5	m	0,4
	Irlanda	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,3	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	1,1	a	0,4	0,0	0,1	m	0,1
	Islandia	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,0	0,6	0,0	a	0,0	0,0	m	1,4
	Israel	0,8	0,1	0,2	0,1	0,7	0,0	0,2	0,0	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	3,6	0,1	0,2	0,0	0,1	m	0,1
	Italia	2,2	0,2	11,0	1,7	0,3	0,2	2,7	6,9	8,4	0,5	1,1	1,2	2,7	1,2	1,8	3,8	0,1	2,7	m	1,4
	Japón	0,8	0,7	0,4	0,1	0,6	0,0	0,2	0,1	0,2	2,4	0,4	0,6	0,6	1,3	0,2	1,5	a	0,1	m	0,8
	Luxemburgo	1,6	0,0	1,2	3,6	0,0	0,0	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,1	0,1	0,0	a	m	0,0
	México	0,9	0,2	0,2	0,2	1,0	2,3	0,4	0,1	4,4	1,7	0,2	0,7	0,9	0,4	0,2	0,6	0,1	0,4	a	0,6
	Noruega	0,2	0,5	0,1	0,1	0,0	0,0	12,1	0,1	0,2	0,3	0,3	0,3	0,1	4,1	0,3	2,9	0,1	0,0	m	a
	Nueva Zelanda	0,1	1,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,2	0,1	0,1	0,0	m	0,1
	Países Bajos	0,4	0,1	0,4	7,7	0,1	0,0	1,2	0,3	0,5	0,2	0,4	0,5	0,2	0,3	0,8	1,4	0,1	0,7	m	0,9
	Polonia	2,9	0,1	1,6	0,7	0,2	0,0	3,7	0,6	1,0	0,2	0,4	1,1	0,8	0,5	1,3	7,0	0,1	1,4	m	2,2
	Portugal	0,2	0,0	0,2	0,4	0,1	0,1	0,7	0,1	3,2	0,1	0,2	0,3	0,7	0,5	0,4	0,4	0,0	1,7	m	0,4
	Reino Unido	0,8	0,7	0,9	0,5	0,8	0,0	2,2	0,3	1,0	1,2	0,6	1,0	0,9	1,6	16,4	4,0	0,3	0,7	m	1,1
	República Checa	0,7	0,0	0,9	0,1	0,1	0,0	0,6	0,4	0,2	0,1	1,6	0,3	0,3	0,2	0,1	1,8	0,0	0,5	m	0,5
	República Eslovaca	0,4	0,0	1,9	0,1	0,0	0,0	1,2	0,3	0,2	0,0	0,2	0,2	0,2	11,8	0,2	1,0	0,0	0,2	m	0,5
	Suecia	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	8,5	0,2	0,2	0,5	0,5	2,0	0,2	2,2	0,2	5,4	0,2	0,2	m	8,2
	Suiza	1,2	0,1	1,1	0,3	0,2	0,0	0,4	0,2	0,4	0,2	0,1	0,1	0,5	0,2	0,3	0,6	0,0	0,3	m	0,4
	Turquía	2,8	0,2	4,4	0,4	0,5	0,0	0,5	0,3	0,4	1,4	3,0	0,8	0,8	2,8	0,2	0,3	0,1	0,6	m	0,6
	Total de la OCDE	34,4	11,6	73,1	56,2	20,7	4,9	64,8	15,8	34,5	25,9	65,8	21,4	20,1	54,2	52,0	78,2	16,9	78,2	m	35,7
Países asociados	Arabia Saudí	0,1	2,0	0,1	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	0,1	5,4	0,1	0,0	0,2	1,1	3,9	0,0	0,2	0,0	m	0,1
	Argentina	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	2,2	0,1	0,2	2,4	0,2	0,0	0,1	0,3	0,0	0,0	0,2	0,0	0,2	m	0,2
	Brasil	1,3	0,4	0,3	0,3	0,5	9,5	0,5	0,1	2,4	1,3	0,4	0,4	1,7	0,1	0,3	0,2	0,2	0,2	m	1,0
	China	9,9	35,2	1,1	1,1	25,6	0,1	4,1	0,8	2,2	28,7	3,4	9,8	11,0	1,8	12,6	2,6	66,1	2,0	m	7,9
	Colombia	0,7	0,6	0,2	0,3	0,5	44,6	0,2	0,0	10,2	0,8	0,2	0,2	1,1	0,0	0,1	0,6	0,0	0,3	m	0,5
	Federación Rusa	4,8	0,4	1,4	0,6	0,4	0,0	0,6	1,5	1,3	0,6	9,0	10,1	1,6	1,0	0,5	2,2	0,2	1,3	m	6,8
	India	2,9	6,5	0,5	0,5	7,1	0,1	0,9	0,5	0,5	11,8	1,0	2,9	0,8	0,4	4,2	1,3	0,4	0,9	m	2,6
	Indonesia	0,8	3,8	0,1	0,2	0,4	0,0	0,1	0,1	0,1	0,9	0,3	0,2	0,3	0,0	0,1	0,2	1,7	0,1	m	0,8
	Letonia	0,3	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	2,8	0,1	0,1	0,0	5,9	0,6	0,1	0,1	0,2	1,4	0,0	0,2	m	0,7
	Sudáfrica	0,1	0,3	0,1	0,1	0,2	0,0	0,2	0,1	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,4	0,1	0,0	0,1	m	0,3
	Total de otros países del G20 y países asociados	21,1	49,1	3,9	3,4	38,1	56,5	9,5	3,4	19,3	50,1	20,3	24,3	17,1	4,6	22,3	8,7	68,9	5,2	m	20,9
	Regiones geográficas principales																				
	Total de África	8,3	2,9	1,3	12,0	9,5	0,2	2,5	0,8	8,2	4,4	1,4	11,9	40,9	4,6	4,6	1,7	0,8	8,0	m	12,6
	Total de Asia	32,7	85,2	10,8	5,6	56,7	0,5	11,2	3,2	5,6	74,4	15,5	35,2	23,2	22,0	41,2	10,7	93,5	6,9	m	34,7
	Total de Europa	43,6	4,3	82,0	57,4	11,9	2,0	81,4	94,7	35,3	8,9	79,1	30,0	20,1	69,5	35,7	75,2	2,9	82,1	m	46,1
	de los cuales proceden de países de la UE21	23,1	3,1	64,9	57,5	10,2	1,8	43,7	14,4	24,5	6,7	58,6	15,7	13,8	37,8	32,8	62,4	2,3	74,9	m	28,6
	Total de Norteamérica	2,4	2,6	1,3	0,8	5,8	0,6	2,6	0,6	1,8	3,4	2,2	2,1	2,0	3,2	16,5	9,2	1,8	1,6	m	2,7
	Total de Oceanía	0,3	2,0	0,2	0,1	0,5	0,0	0,6	0,0	0,1	0,7	0,3	0,3	0,2	0,2	0,7	0,3	0,4	0,1	m	0,4
	Total de América Latina y el Caribe	5,1	2,0	1,2	2,0	6,0	95,4	1,8	0,6	48,9	8,1	1,4	2,1	6,0	0,6	1,3	2,8	0,7	1,3	m	3,4
	Sin especificar	7,6	0,8	3,2	22,2	9,6	1,3	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	18,4	7,6	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	m	0,0
	Total de todos los países	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	m	100,0

1. Año de referencia 2012.

2. No se incluyen programas con nivel de doctorado o equivalente (en el caso de Alemania, estos programas se incluyen solo en las regiones geográficas principales).

3. Se define a los estudiantes extranjeros sobre la base de su país de ciudadanía; estos datos no se pueden comparar con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan por separado en la tabla.

4. No se incluyen estudiantes de programas terciarios de ciclo corto

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: EUROSTAT. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285949

Tabla C4.3. [2/2] Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria, por país de origen (2013)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria de un país de origen dado, como porcentaje de todos los estudiantes internacionales o extranjeros en el país de destino, basado en recuentos

La tabla muestra para cada país la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria que son residentes o recibieron su formación anterior en un país de origen dado. Cuando no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que tienen la ciudadanía de un país de origen dado.
Lectura de la primera columna: el 2,7 % de los estudiantes terciarios internacionales en Australia proceden de Corea; el 1,2 % de los estudiantes terciarios internacionales en Australia proceden de los Estados Unidos, etc.
Lectura de la séptima columna: el 49,3 % de los estudiantes terciarios internacionales en Estonia proceden de Finlandia; el 3,0 % de los estudiantes terciarios internacionales en Estonia proceden de Turquía, etc.
Lectura de la columna 29: el 60,5 % de los estudiantes terciarios extranjeros en la República Checa son ciudadanos eslovacos; el 0,8 % de los estudiantes terciarios extranjeros en la República Checa son ciudadanos noruegos, etc.

		Países de destino de la OCDE																				
		OCDE															Otros países del G20 y países asociados					
		Estudiantes internacionales								Estudiantes extranjeros[3]						Total destinos OCDE	Extranjeros[3]		Internacionales	Total destinos fuera de la OCDE	Total de todos los destinos que han facilitado datos
	Países de origen	Nueva Zelanda	Países Bajos	Polonia	Portugal	República Eslovaca	Suecia	Suiza	Reino Unido	Corea	Grecia	Israel[4]	Italia	República Checa	Turquía		Brasil	Federación Rusa	Letonia		
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Alemania	1,4	35,8	2,2	1,8	4,3	6,4	25,5	3,4	0,2	m	1,8	1,7	1,0	3,0	**3,9**	m	0,0	16,2	**0,5**	**3,8**
	Australia	6,4	0,1	0,1	0,1	0,0	0,2	0,3	0,4	0,1	m	0,6	0,1	0,0	0,2	**0,4**	m	0,0	0,1	**0,0**	**0,4**
	Austria	0,1	0,5	0,2	0,1	0,9	0,5	2,6	0,4	0,0	m	0,2	0,2	0,2	0,3	**0,5**	m	0,0	0,9	**0,0**	**0,5**
	Bélgica	0,0	3,4	0,1	1,2	0,0	0,3	0,7	0,7	0,0	m	0,7	0,2	0,0	0,2	**0,4**	m	0,0	0,3	**0,0**	**0,4**
	Canadá	0,9	0,3	1,6	0,3	0,1	0,5	0,9	1,5	0,9	m	2,2	0,1	0,1	0,0	**1,5**	m	0,0	0,2	**0,0**	**1,4**
	Chile	0,3	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,3	0,2	0,0	m	0,2	0,4	0,0	0,0	**0,3**	m	0,0	0,0	**0,2**	**0,3**
	Corea	3,4	0,4	0,2	0,0	0,0	0,2	0,3	1,1	a	m	1,3	0,7	0,1	0,0	**3,6**	m	0,0	0,4	**0,1**	**3,4**
	Dinamarca	0,3	0,3	0,2	0,1	0,0	1,1	0,2	0,3	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,1	**0,2**	m	0,0	0,3	**0,0**	**0,2**
	Eslovenia	0,0	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	m	0,0	0,3	0,0	0,0	**0,1**	m	0,0	0,0	**0,0**	**0,1**
	España	0,1	1,4	3,5	5,8	1,1	1,4	1,5	1,4	0,0	m	0,4	0,9	0,1	0,0	**1,0**	m	0,0	2,8	**0,2**	**0,9**
	Estados Unidos	5,4	0,9	3,1	1,9	0,2	1,8	1,9	3,5	2,6	m	19,5	0,7	0,5	0,5	**1,7**	m	0,0	0,8	**0,3**	**1,6**
	Estonia	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,5	0,1	0,3	0,0	m	0,0	0,1	0,0	0,0	**0,1**	m	0,3	2,0	**0,3**	**0,1**
	Finlandia	0,1	0,5	0,1	0,1	0,2	6,0	0,2	0,4	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,0	**0,3**	m	0,0	1,6	**0,0**	**0,3**
	Francia	0,9	1,7	1,1	2,5	0,3	2,1	17,4	2,8	0,1	m	6,8	1,4	0,3	0,4	**2,4**	m	0,0	1,9	**0,2**	**2,3**
	Grecia	0,0	2,8	0,1	0,2	10,4	2,3	1,4	2,6	0,0	a	0,1	3,7	0,9	2,5	**1,0**	m	0,0	0,2	**0,0**	**0,9**
	Hungría	0,0	0,7	0,2	0,1	0,9	0,3	0,5	0,3	0,0	m	0,4	0,4	0,1	0,0	**0,3**	m	0,0	0,5	**0,0**	**0,3**
	Irlanda	0,1	0,3	0,3	0,1	0,5	0,3	0,1	3,0	0,0	m	0,1	0,0	0,1	0,0	**0,5**	m	0,0	0,1	**0,0**	**0,5**
	Islandia	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1	1,1	0,1	0,1	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,1**	m	0,0	0,1	**0,0**	**0,1**
	Israel	0,0	0,1	0,2	0,0	1,1	0,1	0,2	0,1	0,0	m	a	1,8	0,3	0,1	**0,3**	m	0,0	0,2	**0,0**	**0,3**
	Italia	0,2	2,2	1,0	2,3	0,5	1,9	8,8	2,0	0,0	m	1,2	a	0,4	0,1	**1,6**	m	0,0	1,6	**0,2**	**1,5**
	Japón	1,8	0,2	0,2	0,1	0,0	0,3	0,6	0,7	2,1	m	0,2	0,4	0,1	0,2	**1,1**	m	0,0	0,1	**0,3**	**1,0**
	Luxemburgo	0,0	0,2	0,0	0,5	0,0	0,0	1,0	0,3	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,3**	m	0,0	0,0	**0,0**	**0,3**
	México	0,2	0,5	0,1	0,3	0,1	0,5	0,6	0,4	0,1	m	0,5	0,4	0,1	0,0	**0,9**	m	0,0	0,0	**0,1**	**0,8**
	Noruega	0,5	0,6	4,9	0,1	4,4	1,7	0,2	1,2	0,0	m	0,2	0,1	0,8	0,2	**0,6**	m	0,0	3,8	**0,1**	**0,6**
	Nueva Zelanda	a	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	m	0,1	0,0	0,0	0,0	**0,2**	m	0,0	0,0	**0,0**	**0,2**
	Países Bajos	0,3	a	0,0	0,9	0,1	1,1	0,6	0,8	0,0	m	0,7	0,2	0,1	0,0	**0,4**	m	0,0	0,7	**0,0**	**0,4**
	Polonia	0,1	1,4	a	1,1	2,6	1,2	1,1	1,3	0,1	m	0,4	1,7	1,0	0,4	**0,8**	m	0,0	1,7	**0,0**	**0,8**
	Portugal	0,1	0,6	0,6	a	0,7	0,5	0,5	0,6	0,0	m	0,0	0,2	1,1	0,0	**0,3**	m	0,0	0,8	**0,4**	**0,3**
	Reino Unido	1,3	1,9	0,7	2,6	1,2	1,3	1,0	a	0,2	m	2,4	0,4	1,1	0,2	**0,9**	m	0,0	1,2	**0,1**	**0,8**
	República Checa	0,0	0,3	2,9	0,2	54,0	0,3	0,4	0,3	0,0	m	0,1	0,2	a	0,0	**0,4**	m	0,0	0,4	**0,0**	**0,4**
	República Eslovaca	0,0	0,4	0,4	0,1	a	0,2	0,2	0,3	0,0	m	0,1	0,3	60,5	0,3	**1,1**	m	0,0	0,5	**0,0**	**1,1**
	Suecia	0,3	0,4	3,8	0,2	0,6	a	0,4	0,8	0,0	m	0,3	0,2	0,4	0,1	**0,6**	m	0,0	4,7	**0,1**	**0,5**
	Suiza	0,1	0,4	0,1	0,4	0,1	0,3	a	0,7	0,0	m	0,7	1,0	0,0	0,1	**0,4**	m	0,0	0,3	**0,0**	**0,4**
	Turquía	0,1	0,8	2,0	0,4	0,2	1,1	1,3	0,8	0,2	m	0,3	1,1	0,2	a	**1,0**	m	0,0	3,3	**0,1**	**1,0**
	Total de la OCDE	24,4	59,9	30,2	23,5	84,8	35,6	71,1	32,7	7,0	m	42,1	19,3	70,0	9,2	**28,9**	m	0,3	47,5	**3,8**	**27,7**
Países asociados	Arabia Saudí	2,4	0,1	1,7	0,0	0,9	0,1	0,1	2,2	0,3	m	0,0	0,0	0,2	0,1	**2,2**	m	0,0	0,0	**0,0**	**2,1**
	Argentina	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1	0,4	0,0	0,1	m	1,9	0,4	0,0	0,0	**0,2**	m	0,0	0,0	**0,5**	**0,2**
	Brasil	0,3	0,3	0,1	32,8	0,1	0,4	1,2	0,4	0,1	m	1,3	1,1	0,1	0,0	**1,0**	a	0,0	0,1	**0,0**	**1,0**
	China	29,5	7,0	2,2	1,7	0,2	10,0	2,6	19,6	68,6	m	0,6	11,9	0,3	0,6	**21,9**	m	0,0	0,3	**0,2**	**20,8**
	Colombia	0,2	0,3	0,1	0,3	0,0	0,4	0,7	0,2	0,1	m	0,4	1,0	0,1	0,0	**0,8**	m	0,0	0,0	**0,2**	**0,7**
	Federación Rusa	0,8	0,9	2,1	0,7	0,6	1,7	2,0	0,9	0,6	m	8,4	2,6	8,6	0,1	**1,3**	m	a	11,0	**0,3**	**1,3**
	India	16,6	1,3	0,8	0,4	0,0	4,2	1,5	5,3	1,1	m	0,7	1,2	0,4	0,6	**5,6**	m	0,0	2,7	**0,1**	**5,3**
	Indonesia	1,0	1,4	0,1	0,2	0,0	0,2	0,1	0,4	1,3	m	0,0	0,2	0,0	2,1	**0,9**	m	0,0	0,1	**0,0**	**0,9**
	Letonia	0,0	0,7	0,2	0,0	0,0	0,5	0,1	0,5	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,0	**0,2**	m	0,5	a	**0,4**	**0,2**
	Sudáfrica	0,2	0,2	0,1	0,4	0,0	0,1	0,2	0,3	0,1	m	0,9	0,0	0,0	0,0	**0,2**	m	0,0	0,0	**0,2**	**0,2**
	Total de otros países del G20 y países asociados	51,1	12,2	7,5	36,9	2,0	17,6	8,8	29,9	72,2	m	14,3	18,5	9,9	3,6	**34,2**	m	0,5	14,2	**1,8**	**32,6**
	Regiones geográficas principales																				
	Total de África	1,0	1,6	2,2	29,1	1,1	4,5	4,6	8,2	2,2	m	2,7	12,6	1,3	5,0	**8,2**	m	0,0	2,7	**2,7**	**8,0**
	Total de Asia	69,5	14,5	16,2	8,0	6,0	33,5	10,8	53,6	91,5	m	8,5	27,5	11,4	48,6	**52,5**	m	59,9	25,8	**55,1**	**52,6**
	Total de Europa	7,0	64,2	76,0	24,2	92,1	37,6	73,1	30,6	1,7	m	49,7	50,1	85,4	16,6	**25,2**	m	30,6	70,3	**30,4**	**25,4**
	de los cuales proceden de países de la UE21	5,4	55,3	17,5	19,7	78,5	27,6	64,3	22,0	0,8	m	16,3	12,3	67,6	7,8	**17,1**	m	0,3	38,3	**2,4**	**16,4**
	Total de Norteamérica	6,3	1,2	4,8	2,3	0,3	2,3	2,9	5,1	3,5	m	21,7	0,8	0,6	0,5	**3,2**	m	0,0	1,0	**0,4**	**3,0**
	Total de Oceanía	9,2	0,1	0,1	0,3	0,0	0,3	0,4	0,6	0,3	m	0,6	0,1	0,0	0,2	**0,7**	m	0,0	0,1	**0,0**	**0,7**
	Total de América Latina y el Caribe	1,2	2,5	0,6	36,0	0,4	2,2	4,6	2,0	0,8	m	6,3	8,9	0,6	0,1	**5,5**	m	0,0	0,1	**3,0**	**5,4**
	Sin especificar	5,9	15,7	0,1	0,0	0,0	19,6	3,5	0,0	0,0	m	10,4	0,0	0,0	29,0	**4,7**	m	9,4	0,0	**8,4**	**4,9**
	Total de todos los países	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	m	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**	m	100,0	100,0	**100,0**	**100,0**

1. Año de referencia 2012.
2. No se incluyen programas con nivel de doctorado o equivalente (en el caso de Alemania, estos programas se incluyen solo en las regiones geográficas principales).
3. Se define a los estudiantes extranjeros sobre la base de su país de ciudadanía; estos datos no se pueden comparar con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan por separado en la tabla.
4. No se incluyen estudiantes de programas terciarios de ciclo corto

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: EUROSTAT. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285949

C4

Tabla C4.4. [1/2] Estudiantes matriculados en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2013)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria en un país de destino dado, como porcentaje de todos los estudiantes matriculados en el extranjero en los destinos notificados, basado en recuentos

La tabla muestra para cada país la proporción de estudiantes matriculados en el extranjero en educación terciaria en un país de destino dado.

Lectura de la segunda columna: el 4,9 % de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Austria; el 15,9 % de los ciudadanos italianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Austria, etc.

Lectura de la primera fila: el 2,4 % de los ciudadanos de Australia matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Francia; el 21,8 % de los ciudadanos de Australia matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Nueva Zelanda, etc.

		Países de destino																				
		OCDE																				
	País de origen	Alemania[3]	Australia	Austria	Bélgica	Canadá[1]	Chile	Corea[2]	Dinamarca	Eslovenia	España	Estados Unidos	Estonia	Finlandia	Francia	Grecia[2]	Hungría	Irlanda	Islandia	Israel[2]	Italia[2]	Japón	Luxemburgo
		(11)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(19)	(7)	(28)	(29)	(34)	(8)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(14)	(16)	(17)	(18)	(20)
OCDE	Alemania	a	1,2	23,4	0,6	0,8	0,0	0,1	2,7	0,0	1,3	7,8	0,0	0,5	5,3	m	2,1	0,4	0,1	0,2	1,2	0,5	0,4
	Australia	3,8	a	1,1	0,3	2,8	0,0	0,6	1,2	0,0	0,4	32,6	0,0	0,3	2,4	m	0,1	0,6	0,0	0,5	0,5	2,8	0,0
	Austria	51,8	1,4	a	0,2	0,7	0,0	0,1	0,9	0,3	1,0	6,2	0,0	0,5	2,6	m	1,1	0,3	0,2	0,1	1,2	0,4	0,1
	Bélgica	8,6	0,8	1,4	a	1,7	0,0	0,1	1,5	0,0	2,6	6,8	0,0	0,4	17,0	m	0,3	0,7	0,1	0,6	1,4	0,4	3,4
	Canadá	1,3	7,6	0,3	0,2	a	0,0	1,1	0,3	0,0	0,3	54,9	0,0	0,3	2,8	m	0,4	2,0	0,1	0,5	0,2	0,6	0,0
	Chile	6,2	6,4	0,6	0,8	2,4	a	0,1	0,4	0,0	13,4	22,9	0,0	0,3	7,6	m	0,1	0,1	0,0	0,2	3,5	0,3	0,0
	Corea	3,1	6,1	0,2	0,0	1,6	0,0	a	0,0	0,0	0,1	60,8	0,0	0,1	1,7	m	0,0	0,0	0,0	0,1	0,5	14,8	0,0
	Dinamarca	8,4	3,3	1,5	0,4	1,4	0,0	0,1	a	0,2	1,2	24,3	0,1	0,8	3,0	m	0,3	0,3	1,4	0,4	0,8	1,0	0,1
	Eslovenia	9,9	1,0	24,9	0,7	1,0	0,0	0,1	2,3	a	1,2	8,1	0,0	0,7	2,8	m	0,8	0,4	0,3	0,1	10,0	0,5	0,1
	España	17,6	0,8	2,2	1,5	0,4	0,0	0,1	2,3	0,0	a	16,0	0,0	0,8	14,4	m	1,5	0,6	0,2	0,1	2,5	0,5	0,1
	Estados Unidos	5,9	4,3	1,2	0,3	11,3	0,0	2,2	0,9	0,0	1,3	a	0,1	0,5	4,8	m	0,7	1,7	0,1	3,0	0,8	3,2	0,1
	Estonia	11,0	0,8	1,7	0,5	0,2	0,0	0,0	10,1	0,0	0,9	4,7	a	12,1	2,4	m	0,3	0,3	0,1	0,1	1,3	0,5	0,0
	Finlandia	9,0	1,3	2,6	0,5	0,9	0,0	0,1	3,2	0,1	1,4	7,8	10,9	a	3,3	m	0,9	0,3	0,4	0,2	0,9	1,6	0,1
	Francia	7,5	1,5	0,9	20,7	12,9	0,0	0,1	0,7	0,0	3,7	10,5	0,0	0,3	a	m	0,4	0,6	0,1	0,9	1,6	1,0	1,2
	Grecia	6,4	0,3	1,2	0,8	0,3	0,0	0,0	1,3	0,0	0,5	5,3	0,0	0,3	5,4	a	0,5	0,2	0,0	0,0	8,2	0,1	0,1
	Hungría	18,1	1,2	18,6	1,2	0,6	0,0	0,1	6,3	0,1	1,3	7,4	0,1	1,9	5,7	m	a	0,3	0,2	0,4	4,0	1,1	0,1
	Irlanda	2,1	1,6	0,6	0,2	0,7	0,0	0,1	0,4	0,0	0,6	6,7	0,0	0,2	2,5	m	1,4	a	0,0	0,0	0,2	0,1	0,0
	Islandia	3,3	1,1	0,8	0,3	1,9	0,0	0,0	41,6	0,0	0,8	12,9	0,1	0,6	1,5	m	4,4	0,2	a	0,0	0,9	0,7	0,0
	Israel	9,1	1,8	0,6	0,2	5,6	0,0	0,0	0,3	0,0	0,3	13,6	0,0	0,1	1,1	m	4,3	0,1	0,0	a	8,7	0,2	0,0
	Italia	8,8	1,2	15,9	1,5	0,8	0,0	0,0	1,6	0,4	9,7	8,3	0,0	0,5	12,4	m	0,5	0,5	0,1	0,2	a	0,4	0,2
	Japón	5,0	5,2	0,8	0,2	2,5	0,0	3,5	0,2	0,0	0,3	56,4	0,0	0,4	4,1	m	0,8	0,1	0,1	0,1	1,0	a	0,0
	Luxemburgo	35,2	0,1	9,3	17,7	0,3	0,0	0,0	0,9	0,0	0,5	0,9	0,0	0,1	14,5	m	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1	0,0	a
	México	6,6	2,1	0,5	0,4	4,8	0,2	0,2	0,4	0,0	8,9	49,0	0,0	0,5	7,4	m	0,3	0,1	0,0	0,2	1,3	0,6	0,0
	Noruega	2,0	6,4	0,4	0,2	0,2	0,0	0,0	19,8	0,0	0,5	11,1	0,0	0,3	1,8	m	4,7	0,2	0,2	0,1	0,6	0,5	0,0
	Nueva Zelanda	2,0	50,6	0,6	0,1	2,0	0,0	1,2	0,7	0,0	0,1	22,9	0,0	0,3	1,1	m	0,3	0,4	0,0	0,1	0,2	1,5	0,0
	Países Bajos	5,6	1,8	2,1	24,4	0,7	0,0	0,1	2,6	0,0	2,0	13,2	0,0	0,7	3,5	m	0,5	0,8	0,1	0,5	1,2	0,9	0,1
	Polonia	24,3	0,8	4,9	1,3	1,2	0,0	0,1	4,6	0,1	2,4	6,4	0,0	1,0	7,7	m	0,5	0,7	0,4	0,2	5,9	0,4	0,2
	Portugal	4,1	1,1	1,3	1,7	1,5	0,0	0,0	1,7	0,0	15,5	7,9	0,0	0,5	13,4	m	0,9	0,4	0,0	0,0	1,7	0,3	0,4
	Reino Unido	5,1	5,7	2,1	0,8	3,6	0,0	0,3	2,2	0,0	1,9	31,0	0,0	0,8	6,9	m	1,1	7,2	0,2	0,9	1,0	1,4	0,1
	República Checa	10,9	0,9	4,9	0,3	0,6	0,0	0,1	1,4	0,1	0,9	5,9	0,2	0,5	5,2	m	0,3	0,1	0,2	0,1	1,0	0,4	0,1
	República Eslovaca	2,6	0,3	4,0	0,2	0,1	0,0	0,0	1,1	0,0	0,3	1,1	0,0	0,1	1,1	m	7,4	0,1	0,0	0,0	0,6	0,1	0,0
	Suecia	3,1	3,9	1,1	0,4	0,8	0,0	0,1	14,0	0,0	0,8	22,9	0,1	2,4	2,3	m	2,5	0,2	0,4	0,2	0,7	1,3	0,0
	Suiza	18,8	3,1	6,6	1,3	1,9	0,0	0,1	0,9	0,0	1,9	11,3	0,0	0,3	9,3	m	0,3	0,4	0,1	0,6	7,1	0,5	0,1
	Turquía	10,5	0,9	6,1	0,4	1,4	0,0	0,2	0,3	0,0	0,4	21,0	0,1	0,3	3,5	m	1,1	0,1	0,0	0,1	1,8	0,3	0,0
	Total de países de la OCDE	7,1	3,1	5,4	2,6	2,9	0,0	0,4	2,0	0,0	2,0	21,3	0,1	0,5	4,8	m	1,2	0,7	0,1	0,5	1,7	2,4	0,2
	de los cuales proceden de países de la UE21	8,4	1,4	8,5	4,5	2,6	0,0	0,1	2,4	0,1	2,6	9,8	0,2	0,6	5,9	m	1,5	0,8	0,1	0,3	1,9	0,6	0,4
Países asociados	Arabia Saudí	0,3	6,4	0,1	0,0	5,9	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1	54,8	0,0	0,0	0,6	m	0,3	0,6	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0
	Argentina	4,2	1,6	0,5	0,3	1,4	0,8	0,4	0,4	0,1	17,1	22,0	0,0	0,2	8,2	m	0,0	0,0	0,0	2,5	4,1	0,7	0,1
	Brasil	7,7	2,8	0,6	0,5	2,0	0,9	0,1	0,5	0,0	4,1	31,9	0,0	0,3	11,7	m	0,0	0,1	0,0	0,4	2,7	0,8	0,0
	China	2,7	12,1	0,1	0,1	4,7	0,0	5,2	0,2	0,0	0,2	30,9	0,0	0,3	3,5	m	0,1	0,2	0,0	0,0	1,3	12,3	0,0
	Colombia	5,2	5,3	0,5	0,5	2,5	5,0	0,1	0,2	0,0	21,5	23,4	0,0	0,2	9,3	m	0,0	0,0	0,0	0,1	3,2	0,2	0,0
	Federación Rusa	17,0	1,7	1,8	0,5	0,9	0,0	0,6	0,3	0,1	1,3	8,4	0,3	4,0	6,5	m	0,4	0,1	0,0	1,6	3,8	0,6	0,1
	India	2,9	8,4	0,2	0,1	5,0	0,0	0,3	0,1	0,0	0,2	48,2	0,0	0,3	1,0	m	0,0	0,3	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0
	Indonesia	3,6	21,7	0,2	0,2	1,4	0,0	1,7	0,1	0,0	0,1	16,8	0,0	0,1	1,5	m	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	5,1	0,0
	Letonia	9,9	0,4	1,4	0,6	0,3	0,0	0,0	12,1	0,0	0,6	4,1	1,6	1,8	2,5	m	0,3	0,4	0,3	0,2	1,8	0,4	0,1
	Sudáfrica	2,8	10,4	0,7	0,8	2,7	0,0	0,7	0,7	0,0	0,3	23,2	0,0	0,3	1,3	m	0,1	0,7	0,0	1,2	0,3	0,2	0,0
	Total de otros países del G20	3,6	10,7	0,2	0,1	4,5	0,1	3,5	0,2	0,0	0,9	34,3	0,0	0,5	3,4	m	0,1	0,2	0,0	0,1	1,3	8,2	0,0
	Total de todos los países	4,9	6,2	1,8	1,1	3,4	0,1	1,4	0,7	0,1	1,4	19,4	0,0	0,5	5,7	0,7	0,5	0,3	0,0	0,3	2,0	3,4	0,1

Nota: La proporción de estudiantes en el extranjero se basa solamente en el total de estudiantes matriculados en países que refieren datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO.

1. Año de referencia 2012.

2. Los datos se refieren a estudiantes extranjeros en lugar de internacionales (móviles).

3. No se incluyen programas con nivel de doctorado o equivalente (en el caso de Alemania, estos programas se incluyen solo en las regiones geográficas principales).

Fuentes: La OCDE y el Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayoría de los datos sobre países no pertenecientes a la OCDE. Letonia: EUROSTAT. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285958

Tabla C4.4. [2/2] Estudiantes matriculados en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2013)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en educación terciaria en un país de destino dado, como porcentaje de todos los estudiantes matriculados en el extranjero en los destinos notificados, basado en recuentos

La tabla muestra para cada país la proporción de estudiantes matriculados en el extranjero en educación terciaria en un país de destino dado.

Lectura de la segunda columna: el 4,9 % de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Austria; el 15,9 % de los ciudadanos italianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Austria, etc.

Lectura de la primera fila: el 2,4 % de los ciudadanos de Australia matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Francia; el 21,8 % de los ciudadanos de Australia matriculados en educación terciaria en el extranjero estudian en Nueva Zelanda, etc.

		Países de destino																		
				OCDE												Otros países del G20 y países asociados				
	País de origen	México	Noruega	Nueva Zelanda	Países Bajos	Polonia	Portugal	Reino Unido	República Checa[2]	República Eslovaca	Suecia	Suiza	Turquía[2]	Total destinos OCDE	Total destinos en la EU21	Brasil[2]	Federación Rusa[2]	Letonia[2]	Total destinos fuera de la OCDE	Total de todos los destinos que han facilitado datos
		(21)	(24)	(23)	(22)	(25)	(26)	(33)	(6)	(27)	(30)	(31)	(32)	(35)	(36)	(37)	(39)	(38)	(40)	(41)
OCDE	Alemania	m	0,4	0,5	20,5	0,5	0,2	11,8	0,3	0,4	1,3	10,0	1,3	**95,6**	**72,8**	m	0,0	0,5	**4,4**	**100,0**
	Australia	m	0,3	21,8	0,6	0,1	0,1	15,3	0,1	0,0	0,5	1,1	0,7	**90,8**	**27,6**	m	0,0	0,0	**9,2**	**100,0**
	Austria	m	0,2	0,4	2,3	0,3	0,1	11,2	0,5	0,6	0,8	7,8	1,2	**94,4**	**75,8**	m	0,0	0,2	**5,6**	**100,0**
	Bélgica	m	0,1	0,1	18,7	0,2	1,4	22,8	0,1	0,0	0,6	2,5	0,8	**95,2**	**81,2**	m	0,0	0,1	**4,8**	**100,0**
	Canadá	m	0,1	0,8	0,5	1,0	0,1	12,9	0,1	0,0	0,3	0,9	0,1	**89,7**	**23,0**	m	0,0	0,0	**10,3**	**100,0**
	Chile	m	0,2	1,1	0,6	0,0	0,1	6,7	0,1	0,0	0,2	1,2	0,0	**75,7**	**40,8**	m	0,0	0,0	**24,3**	**100,0**
	Corea	m	0,0	1,3	0,2	0,1	0,0	4,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	**95,1**	**10,3**	m	0,0	0,0	**4,9**	**100,0**
	Dinamarca	m	4,0	2,6	3,7	0,9	0,1	26,0	0,1	0,1	5,2	1,4	0,7	**93,9**	**53,4**	m	0,0	0,2	**6,1**	**100,0**
	Eslovenia	m	0,4	0,1	4,9	0,9	0,4	12,7	0,7	0,3	0,7	1,9	0,4	**88,4**	**74,5**	m	0,0	0,0	**11,6**	**100,0**
	España	m	0,5	0,2	3,2	3,3	2,8	19,7	0,2	0,4	1,2	2,4	0,0	**95,5**	**74,2**	m	0,0	0,3	**4,5**	**100,0**
	Estados Unidos	m	0,3	3,4	0,9	1,3	0,4	22,1	0,3	0,0	0,7	1,4	0,4	**73,6**	**44,0**	m	0,0	0,0	**26,4**	**100,0**
	Estonia	m	0,8	0,0	4,2	0,2	0,1	25,9	0,2	0,0	3,0	1,0	0,1	**82,7**	**74,4**	m	8,7	1,6	**17,3**	**100,0**
	Finlandia	m	1,0	0,4	3,9	0,4	0,1	21,4	0,1	0,2	18,0	1,1	0,1	**92,2**	**77,4**	m	0,0	0,7	**7,8**	**100,0**
	Francia	m	0,1	0,5	1,5	0,4	0,5	15,2	0,2	0,0	0,7	10,9	0,3	**95,0**	**56,2**	m	0,0	0,1	**5,0**	**100,0**
	Grecia	a	0,2	0,0	5,3	0,1	0,1	29,5	1,0	2,9	1,6	1,8	3,8	**77,2**	**65,4**	m	0,0	0,0	**22,8**	**100,0**
	Hungría	m	0,4	0,2	5,1	0,7	0,1	13,6	0,6	1,0	0,9	2,5	0,2	**94,2**	**79,8**	m	0,0	0,2	**5,8**	**100,0**
	Irlanda	m	0,0	0,3	1,2	0,4	0,1	76,4	0,2	0,3	0,4	0,3	0,1	**97,5**	**87,6**	m	0,0	0,0	**2,5**	**100,0**
	Islandia	m	4,5	0,1	4,1	0,2	0,1	7,5	0,2	0,3	9,5	1,3	0,1	**99,0**	**76,5**	m	0,0	0,1	**1,0**	**100,0**
	Israel	m	0,1	0,1	0,6	0,4	0,0	2,9	0,7	0,6	0,1	0,5	0,2	**52,2**	**30,1**	m	0,0	0,0	**47,8**	**100,0**
	Italia	m	0,3	0,2	3,0	0,5	0,7	16,8	0,3	0,1	1,0	8,4	0,1	**94,5**	**74,5**	m	0,0	0,1	**5,5**	**100,0**
	Japón	m	0,2	2,2	0,4	0,1	0,0	9,3	0,2	0,0	0,3	0,8	0,4	**94,4**	**23,1**	m	0,0	0,0	**5,6**	**100,0**
	Luxemburgo	m	0,0	0,0	1,5	0,0	0,8	11,7	0,0	0,0	0,1	5,3	0,0	**99,5**	**92,7**	m	0,0	0,0	**0,5**	**100,0**
	México	a	0,2	0,3	1,2	0,1	0,1	5,6	0,1	0,0	0,4	1,1	0,0	**92,8**	**34,1**	m	0,0	0,0	**7,2**	**100,0**
	Noruega	m	a	1,1	2,1	7,6	0,1	26,8	1,8	2,5	2,4	0,5	0,7	**94,8**	**73,9**	m	0,0	0,7	**5,2**	**100,0**
	Nueva Zelanda	m	0,1	a	0,4	0,1	0,1	8,9	0,1	0,0	0,2	0,9	0,0	**94,9**	**15,5**	m	0,0	0,0	**5,1**	**100,0**
	Países Bajos	m	0,6	0,7	a	0,1	0,9	23,3	0,2	0,0	1,9	2,1	0,0	**91,1**	**70,3**	m	0,0	0,2	**8,9**	**100,0**
	Polonia	m	0,9	0,1	4,0	a	0,6	22,0	1,6	1,1	1,3	2,1	1,0	**97,7**	**84,1**	m	0,0	0,2	**2,3**	**100,0**
	Portugal	m	0,4	0,2	3,7	1,3	a	20,7	3,9	0,7	1,1	2,0	0,1	**86,6**	**72,9**	m	0,0	0,2	**13,4**	**100,0**
	Reino Unido	m	0,3	1,8	4,5	0,7	1,3	a	1,5	0,4	1,1	1,6	0,4	**86,0**	**38,8**	m	0,0	0,1	**14,0**	**100,0**
	República Checa	m	0,4	0,1	1,9	6,4	0,2	9,8	a	43,8	0,5	1,3	0,1	**98,5**	**88,4**	m	0,0	0,1	**1,5**	**100,0**
	República Eslovaca	m	0,1	0,0	0,9	0,4	0,0	4,2	73,8	a	0,1	0,4	0,5	**99,6**	**97,0**	m	0,0	0,1	**0,4**	**100,0**
	Suecia	m	4,2	0,6	1,7	5,9	0,2	18,3	1,0	0,4	a	1,2	0,2	**90,6**	**54,9**	m	0,0	0,9	**9,4**	**100,0**
	Suiza	m	0,3	0,5	2,2	0,1	0,5	23,5	0,1	0,1	0,6	a	0,4	**92,8**	**74,1**	m	0,0	0,1	**7,2**	**100,0**
	Turquía	m	0,1	0,1	1,1	1,1	0,1	6,4	0,2	0,0	0,5	1,2	a	**59,6**	**34,3**	m	0,0	0,2	**40,4**	**100,0**
	Total de países de la OCDE	m	0,3	1,1	4,3	0,9	0,4	14,3	2,9	0,9	0,9	3,5	0,5	**89,3**	**53,2**	m	0,0	0,2	**10,7**	**100,0**
	de los cuales proceden de países de la UE21	m	0,5	0,4	7,1	0,9	0,5	17,1	5,0	1,5	1,3	5,6	0,8	**93,4**	**71,1**	m	0,1	0,2	**6,6**	**100,0**
Países asociados	Arabia Saudí	m	0,0	1,3	0,1	0,6	0,0	12,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	**84,0**	**15,0**	m	0,0	0,0	**16,0**	**100,0**
	Argentina	m	0,2	0,3	0,4	0,1	0,4	2,3	0,0	0,0	0,2	2,1	0,0	**70,4**	**38,6**	m	0,0	0,0	**29,6**	**100,0**
	Brasil	m	0,3	0,4	0,6	0,1	14,6	4,8	0,1	0,0	0,3	1,7	0,0	**90,2**	**48,8**	a	0,0	0,0	**9,8**	**100,0**
	China	m	0,1	1,7	0,7	0,1	0,0	11,2	0,0	0,0	0,3	0,2	0,0	**88,2**	**20,9**	m	0,0	0,0	**11,8**	**100,0**
	Colombia	m	0,2	0,2	0,9	0,1	0,1	3,5	0,1	0,0	0,4	1,2	0,0	**84,1**	**45,7**	m	0,0	0,0	**15,9**	**100,0**
	Federación Rusa	m	1,1	0,6	1,1	1,0	0,2	6,5	6,2	0,1	0,8	1,7	0,1	**69,3**	**52,0**	m	a	0,7	**30,7**	**100,0**
	India	m	0,1	3,6	0,5	0,1	0,0	11,5	0,1	0,0	0,6	0,4	0,2	**84,9**	**18,5**	m	0,0	0,0	**15,1**	**100,0**
	Indonesia	m	0,2	1,0	2,2	0,1	0,1	3,8	0,0	0,0	0,1	0,1	2,6	**63,0**	**12,4**	m	0,0	0,0	**37,0**	**100,0**
	Letonia	m	1,0	0,0	7,3	1,0	0,1	30,6	0,1	0,1	1,8	0,7	0,0	**81,6**	**74,1**	m	9,7	a	**18,4**	**100,0**
	Sudáfrica	m	0,3	1,3	1,5	0,2	0,8	16,3	0,2	0,0	0,4	1,3	0,3	**69,0**	**27,4**	m	0,0	0,0	**31,0**	**100,0**
	Total de otros países del G20	m	0,2	1,8	0,7	0,2	0,5	10,9	0,3	0,0	0,4	0,4	0,2	**85,3**	**23,8**	m	0,1	0,0	**14,7**	**100,0**
	Total de todos los países	0,2	0,2	1,0	1,7	0,7	0,4	10,3	1,0	0,3	0,6	1,2	1,3	**72,9**	**34,8**	0,4	3,4	0,1	**27,1**	**100,0**

Nota: La proporción de estudiantes en el extranjero se basa solamente en el total de estudiantes matriculados en países que refieren datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO.

1. Año de referencia 2012.
2. Los datos se refieren a estudiantes extranjeros en lugar de internacionales (móviles).
3. No se incluyen programas con nivel de doctorado o equivalente (en el caso de Alemania, estos programas se incluyen solo en las regiones geográficas principales).

Fuentes: La OCDE y el Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayoría de los datos sobre países no pertenecientes a la OCDE. Letonia: EUROSTAT. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285958

C4

Tabla C4.5. Patrones de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2013)

Movilidad regional y transfronteriza, equilibrio de movilidad y uso de la lengua oficial del país anfitrión en los países de origen

		Porcentaje de estudiantes nacionales de educación terciaria matriculados en el extranjero	Número de estudiantes extranjeros por cada estudiante nacional en el extranjero	Porcentaje de estudiantes extranjeros procedentes de países vecinos[1]	Porcentaje de estudiantes procedentes de países con la misma lengua oficial
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Alemania	4	2	16	10
	Australia	1	21	34	21
	Austria	4	4	58	54
	Bélgica	3	3	48	58
	Canadá[2]	3	3	6	32
	Chile	1	0	18	84
	Corea[3]	3	0	71	0
	Dinamarca	2	6	43	0
	Eslovenia	3	1	40	7
	España	2	2	24	43
	Estados Unidos[4]	0	12	6	22
	Estonia	7	0	65	0
	Finlandia	3	3	15	2
	Francia	3	3	15	27
	Grecia	m	m	m	m
	Hungría	3	2	38	0
	Irlanda	8	1	16	45
	Islandia	14	0	9	0
	Israel[3]	4	1	1	0
	Italia[3]	3	2	25	4
	Japón	1	4	79	0
	Luxemburgo	68	0	63	35
	México	1	0	m	m
	Noruega	7	1	21	0
	Nueva Zelanda	2	8	9	36
	Países Bajos	2	5	41	4
	Polonia	1	1	62	0
	Portugal	3	1	6	62
	Reino Unido	1	14	12	25
	República Checa[3]	3	3	63	0
	República Eslovaca	14	0	61	0
	Suecia	4	1	20	6
	Suiza	5	4	56	61
	Turquía[3]	1	1	20	11
	Total OCDE	2	3	19	21
	EU21 total	3	3	23	21
Países asociados	Arabia Saudí[3]	6	1	32	44
	Argentina	m	m	m	m
	Brasil[3]	0	0	m	m
	China[3]	2	m	m	m
	Colombia[3]	1	m	m	m
	Federación Rusa[3, 5]	1	3	87	46
	India	m	m	m	m
	Indonesia[3]	1	m	m	m
	Letonia	7	1	m	m
	Sudáfrica[2, 3]	1	6	48	70

1. Los países vecinos son los que tienen una frontera terrestre o marítima con el país anfitrión.
2. Año de referencia 2012.
3. Los estudiantes nacionales de educación terciaria se calculan con el total de matriculaciones menos los estudiantes extranjeros, en lugar del total de matriculaciones menos los estudiantes internacionales.
4. El porcentaje de estudiantes extranjeros procedentes de países vecinos incluye a aquellos de países de la antigua Unión Soviética, sobre todo de Asia central.

Fuente: La OCDE y el Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayoría de los datos sobre países no pertenecientes a la OCDE. Letonia: EUROSTAT. Para las lenguas oficiales mundiales, véase CIA World Factbook 2014. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

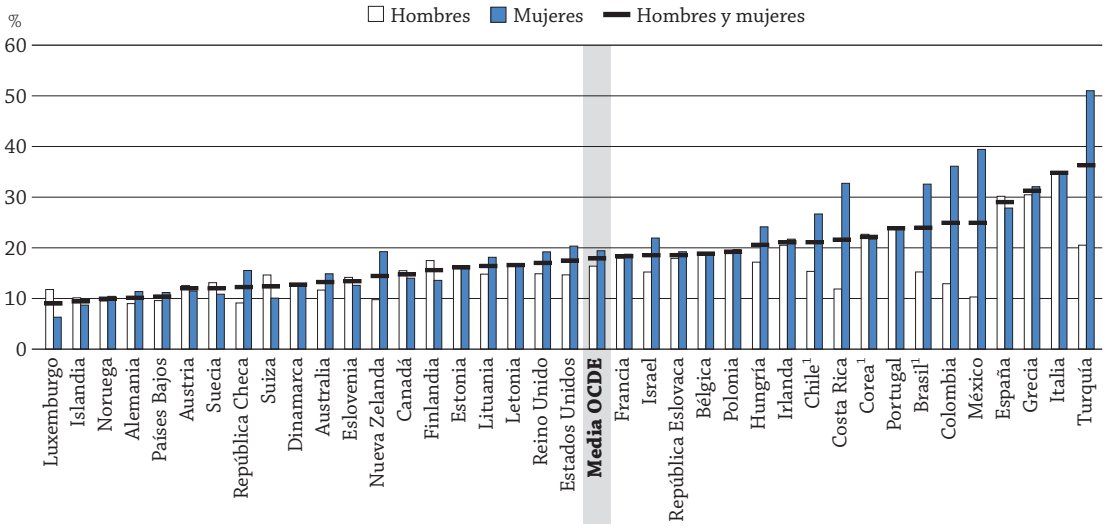
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285960

INDICADOR C5

TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN AL TRABAJO: ¿DÓNDE ESTÁN LOS JÓVENES DE 15 A 29 AÑOS?

- El porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que no están en educación oscila entre menos del 40 % en Dinamarca y Eslovenia y más del 70 % en Brasil, Colombia, Israel y México.
- Como media en los países de la OCDE, el 18 % de los jóvenes de 20 a 24 años no trabajan ni están en educación o formación (NI-NI).
- Los países en los que una gran proporción de los jóvenes de 15 a 29 años trabajan y estudian al mismo tiempo suelen registrar porcentajes reducidos de estudiantes que trabajan 35 o más horas a la semana. En Dinamarca, Islandia, Noruega, Países Bajos y República Checa, más del 25 % de los adultos estudian y trabajan simultáneamente, pero menos del 30 % de ellos trabajan 35 horas semanales o más.

Gráfico C5.1. Población NI-NI entre los jóvenes de 20 a 24 años, por sexo (2014)



Nota: NI-NI son los jóvenes que no están empleados ni en educación o formación.
1. Brasil, Chile, Corea: Año de referencia 2013.
Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de NI-NI entre los jóvenes de 20 a 24 años, hombres y mujeres.
Fuente: OCDE. Tabla C5.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284290

Contexto

La duración y la calidad de la enseñanza que reciben las personas tienen un impacto sobre la transición de la educación al trabajo; también influyen las condiciones del mercado laboral, el entorno económico y la demografía. Por ejemplo, en algunos países los jóvenes tradicionalmente terminan los estudios antes de buscar trabajo; en otros, simultanean educación y empleo. En algunos países, hay poca diferencia en la transición de la educación al trabajo entre las mujeres y los hombres jóvenes, mientras que en otros una proporción significativa de mujeres jóvenes se dedican exclusivamente a atender a su familia una vez que salen del sistema educativo y no entran a formar parte de la población activa.

El envejecimiento de la población en los países de la OCDE debería favorecer el empleo de los jóvenes, ya que en teoría, cuando los mayores abandonan el mercado laboral, sus empleos están a disposición de aquellos. Sin embargo, durante los periodos de recesión, la reducción del número de ofertas de empleo hace que la transición de la educación al trabajo sea sustancialmente más difícil para la población más joven, ya que las personas con más experiencia laboral tienen ventajas frente a las que acceden al mercado laboral por primera vez. Cuando las condiciones del mercado laboral son desfavorables, los jóvenes tienden a permanecer más tiempo estudiando, porque las tasas de desempleo elevadas reducen los costes de oportunidad de la educación. Al mismo tiempo, la mayoría de los países están adoptando políticas para elevar la edad de la jubilación. Retrasar la jubilación ralentiza la rotación de empleos, con

lo cual tienden a disminuir las ofertas de empleo. Esto podría explicar las diferencias entre el número de jóvenes (nuevos ingresados) y de personas mayores (que dejan de trabajar) en el mercado laboral.

Para mejorar la transición de la educación al trabajo en cualquier clima económico, los sistemas educativos deben velar por que las personas cuenten con las competencias demandadas por el mercado laboral. Durante una recesión, la inversión pública en educación podría ser una manera sensata de contrarrestar el desempleo e invertir en el crecimiento económico futuro generando esas competencias requeridas. Además, la inversión pública podría dirigirse hacia los empleadores potenciales en forma de incentivos para la contratación de jóvenes.

Otros resultados

- Como media en los países de la OCDE, en 2014 estaban en educación el 48 % de los jóvenes de 15 a 29 años. Del 52 % restante, el 36 % tenían un empleo, el 7 % estaban desempleados y el 9 % estaban fuera de la población activa.
- Entre los jóvenes que no estaban empleados ni en educación o formación (NI-NI) había más mujeres que hombres. En la franja de edad de 20 a 24 años, el 19,4 % de las mujeres y el 16,4 % de los hombres eran NI-NI en 2014, como media en los países de la OCDE. En México y Turquía, la diferencia por sexo en los jóvenes NI-NI de 20 a 24 años se aproximaba a los 30 puntos porcentuales.
- En los países de la OCDE, entre los jóvenes que trabajan y ya no están estudiando los hombres tienen más probabilidades de encontrar un empleo a tiempo completo que las mujeres. Una media del 82 % de los hombres jóvenes trabajan a tiempo completo, en comparación con el 67 % de las mujeres jóvenes.

Tendencias

La mayoría de los países han fomentado la continuación de los estudios más allá de la educación obligatoria. Como resultado, ha aumentado considerablemente el número medio de años de educación formal esperada después de la educación obligatoria. Como media en los países de la OCDE, desde 2000 se ha añadido aproximadamente un año a la duración de la educación formal; en Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Turquía, se han añadido dos años o más (Tabla C5.1b, disponible en Internet).

Los esfuerzos de los gobiernos para aumentar el nivel educativo de la población han dado lugar a cambios significativos en la participación en la educación a lo largo de los años. En 2000, como media en los países de la OCDE estaban en educación el 35 % de los jóvenes de 20 a 24 años; en 2014, esta cifra había crecido hasta el 46 % (Tabla C5.2b, disponible en Internet).

Durante ese mismo periodo, la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que no estaban en educación, pero sí contaban con un empleo, disminuyó del 42 % al 36 %. Aunque el porcentaje de personas en educación aumentó de forma constante entre 2000 y 2014, las proporciones de jóvenes de 20 a 24 años que no estaban empleados ni en educación o formación (NI-NI) en ese periodo se mantuvieron estables en torno al 17-19 % (Tabla C5.2b disponible en Internet).

C5

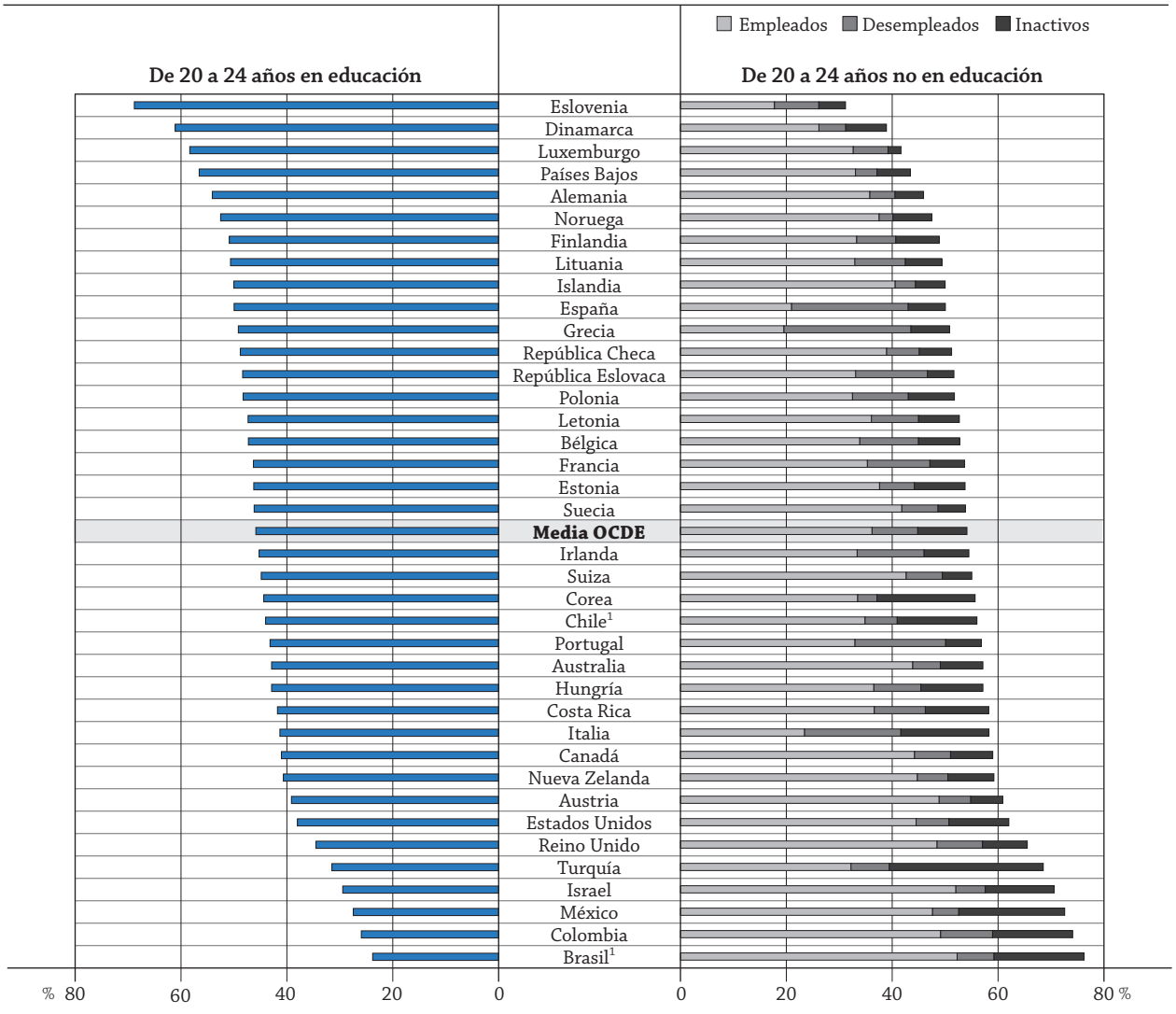
Análisis

Jóvenes en educación o no, y su situación en el mercado laboral

Los jóvenes suelen hacer la transición de la educación al mercado laboral entre los 15 y los 29 años. Como cabe esperar, dentro de esta franja de edad las probabilidades de estar matriculados en centros educativos son menores entre los jóvenes de mayor edad que entre los de menor edad. En 2014, como media en los países de la OCDE, estaban en educación el 86 % de los jóvenes de 15 a 19 años, el 46 % de los jóvenes de 20 a 24 años y el 17 % de los jóvenes de 25 a 29 años. En algunos países se registran porcentajes relativamente elevados de jóvenes que estudian y trabajan al mismo tiempo. Por ejemplo, en Alemania, Australia, Dinamarca, Islandia, Noruega, Países Bajos y Suiza, se encuentran en esa situación más de uno de cada cuatro jóvenes de 20 a 24 años (Tabla C5.2a).

Entre los jóvenes que no estaban en educación en 2014 (es decir, el 14 % en el grupo de edad de 15 a 19 años, el 54 % en el grupo de 20 a 24 años y el 83 % en el grupo de 25 a 29 años), ¿cuál era su situación laboral? El Gráfico C5.2 muestra que, como media, el 36 % de los jóvenes de 20 a 24 años no estaban en educación, pero sí tenían un empleo, aproximadamente el 9 % no estaban en educación ni trabajando y el 9 % no estaban en educación y eran inactivos (es

Gráfico C5.2. Distribución de los jóvenes de 20 a 24 años en educación y no en educación, por situación laboral (2014)



1. Brasil, Chile: Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años no en educación.

Fuente: OCDE. Tabla C5.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284300

decir, no trabajaban y no buscaban empleo). La proporción de jóvenes de 20 a 24 años no en educación oscilaba entre menos del 40 % en Dinamarca y Eslovenia y más del 70 % en Brasil, Colombia, Israel y México (Tabla C5.2a).

La participación en la educación y en el mercado laboral también presenta diferencias relacionadas con el nivel educativo alcanzado. Quienes han completado la educación terciaria (que es el nivel más alto de educación) y ya no están en educación suelen tener un puesto de trabajo, mientras que quienes no están en educación y no han completado la educación secundaria superior se distribuyen casi a partes iguales entre empleados, desempleados e inactivos. En México y Turquía, siguen estudiando menos del 40 % de los jóvenes de 15 a 29 años que no han pasado del nivel de la educación secundaria inferior. En Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, República Checa, República Eslovaca, Suecia y Suiza, siguen estudiando el 80 % o más de los jóvenes que no han terminado la educación secundaria superior (Tabla C5.3a).

Jóvenes que no trabajan ni están en educación o formación (NI-NI)

Las tasas de empleo y de desempleo son indicadores útiles de la participación de las personas en el mercado laboral. Los jóvenes tienen una probabilidad especialmente elevada de retrasar su acceso al mercado laboral o de abandonar la población activa y pasar a la categoría de inactivos. Aunque cada vez más jóvenes tienden a seguir estudiando después de la educación obligatoria y se cuentan como personas inactivas, no sería correcto considerarles como un grupo de alto riesgo. Por lo tanto, es un mejor indicador de las dificultades a las que se enfrentan los jóvenes cuando buscan un empleo la proporción de jóvenes que no trabajan ni están en educación o formación (NI-NI), ya que incluye no solo a los que no consiguen un empleo (desempleados), sino también a los que no buscan activamente empleo (inactivos).

En 2014, como media en los países de la OCDE, eran NI-NI el 15,5 % de los jóvenes de 15 a 29 años, el 7,2 % de los jóvenes de 15 a 19 años, el 17,9 % de los jóvenes de 20 a 24 años y el 20,5 % de los jóvenes de 25 a 29 años (Tabla C5.2a).

El grupo de edad que resulta más importante examinar cuando se analiza la población NI-NI es el de 20 a 24 años. A esta edad, la educación obligatoria no afecta a la proporción de inactivos o desempleados. En todo caso, al analizar la proporción de NI-NI es importante recordar que una proporción significativa de los jóvenes de 20 a 24 años continúan estudiando tras la educación obligatoria.

En 2014, Grecia, Italia y Turquía eran los únicos países en los que eran NI-NI más del 30 % de la población de 20 a 24 años. Turquía tiene la mayor proporción de NI-NI, pero también es el país de los tres citados que ha registrado un mayor descenso de esa proporción entre 2005 y 2014: del 49,7 % en 2005 al 36,3 % en 2014 (Tabla C5.2b, disponible en Internet).

En Alemania, la proporción de NI-NI de 20 a 24 años (18,7 %) se situaba por encima de la media de la OCDE (17,4 %) en 2005, pero para 2014 se había reducido hasta el 10,1 %, muy por debajo del 17,4 % de la media de la OCDE. De hecho, la población de NI-NI del grupo de edad de 20 a 24 años en Alemania es una de las más bajas de los países de la OCDE, junto con las de Islandia (9,4 %), Luxemburgo (9,0 %), Noruega (10,0 %) y Países Bajos (10,4 %) (Tabla C5.2a).

Las mujeres tienen más probabilidades de ser NI-NI que los hombres. En 2014, aproximadamente el 16,4 % de los hombres de 20 a 24 años eran NI-NI, frente al 19,4 % de las mujeres de esa misma edad, como media en los países de la OCDE. En México y Turquía, la diferencia por sexo de los porcentajes de jóvenes de 20 a 24 años que eran NI-NI en 2014 se aproxima a los 30 puntos porcentuales. La mayor diferencia a favor de las mujeres se observa en Luxemburgo, donde el 6,3 % de las mujeres y el 11,8 % de los hombres eran NI-NI. El Gráfico C5.1 muestra que no hay una relación directa entre la proporción de NI-NI de un país y las diferencias de sexo. En Italia y Turquía, más del 30 % de los jóvenes de 20 a 24 años eran NI-NI, pero, mientras que en Turquía había una considerable diferencia de sexo, en Italia prácticamente no existía (Tabla C5.2a).

Jornada laboral

El grado de participación en el mercado laboral de los jóvenes de 15 a 29 años no solo varía en términos de empleo, sino también de intensidad del trabajo. Dado que en este periodo de la vida de un joven suele producirse la transición de la educación al trabajo, debe analizarse la intensidad del trabajo por separado para los estudiantes y los no estudiantes. Estos últimos son en su mayoría jóvenes que han terminado recientemente su educación y que pueden trabajar a tiempo completo, mientras que los estudiantes tienen que repartir su tiempo entre el trabajo y los estudios. Por lo tanto, los niveles de participación de estos dos grupos son muy distintos. Los estudiantes presentan menores niveles de empleo y trabajan menos horas, mientras que los no estudiantes tienen tasas de empleo más elevadas y dedican más horas al trabajo.

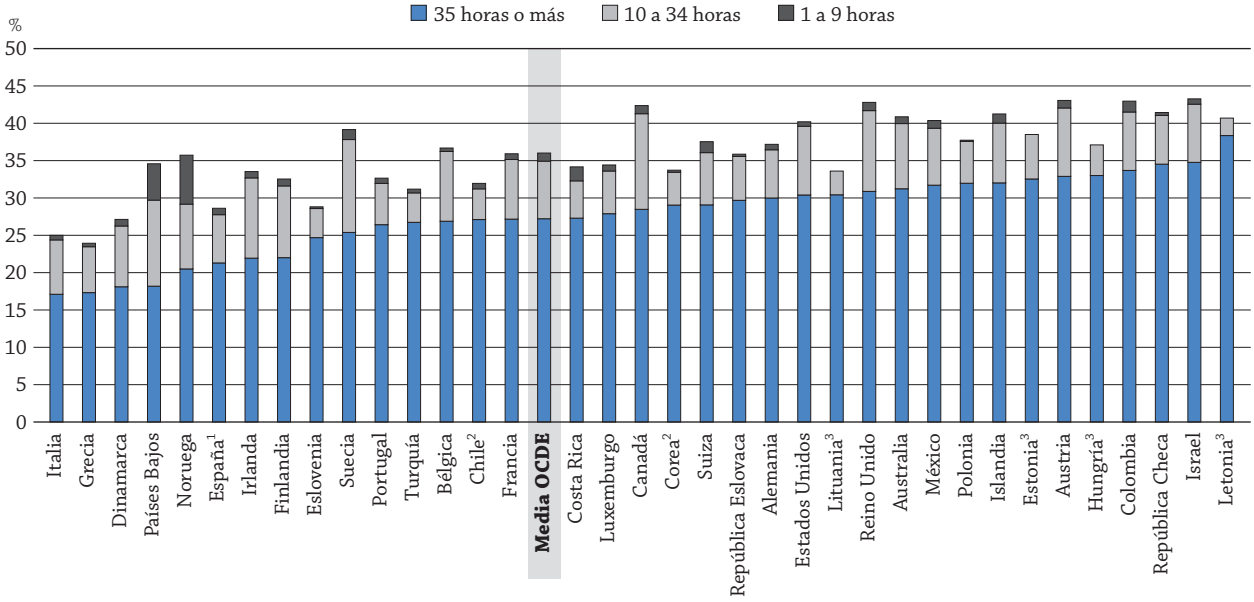
Trabajar y estudiar de forma simultánea: encontrar un buen equilibrio

Los distintos niveles de empleo en los estudiantes de 15 a 29 años pueden deberse a diferencias culturales, económicas o sociales entre los países. Por ejemplo, en algunos países los jóvenes no buscan trabajo hasta que finalizan sus estudios, mientras que en otros son más partidarios de trabajar mientras estudian, para adquirir experiencia en el mercado laboral o para financiar sus estudios (u otros gastos). En este último caso, cuando se simultanean trabajo y educación o formación, adquiere gran importancia el análisis del tiempo que dedican los estudiantes al trabajo, a fin de determinar si su jornada laboral se convierte en un obstáculo para la educación.

Pese a que no existe ninguna recomendación internacional clara sobre el número de horas que debería trabajar un estudiante, diversos estudios han permitido constatar que las competencias y la experiencia laboral que se adquieren en el mercado laboral pueden ser beneficiosas tanto en el ámbito académico como en el profesional. La combinación de trabajo y estudios puede brindar la oportunidad de probar distintos puestos de trabajo antes de acceder plenamente al mundo del trabajo. Trabajar puede ayudar a los estudiantes a lograr la independencia económica de sus padres, a desarrollar su sentido de la responsabilidad, a mejorar su realización personal y su integración social y a desarrollar conocimientos y competencias que les ayudarán a encontrar trabajo cuando concluyan sus estudios (Dundes y Marx, 2006; Murier, 2006; OECD, 2010).

Los países en los que una amplia proporción de los jóvenes de 15 a 29 años trabajan y estudian al mismo tiempo suelen registrar porcentajes reducidos de estudiantes que trabajan 35 o más horas a la semana. En Dinamarca, Noruega, Países Bajos, República Checa y Suecia, más del 25 % de los jóvenes adultos estudian y trabajan simultáneamente, pero menos del 30 % de ellos trabajan 35 horas semanales o más. En Austria y Alemania la situación es algo distinta, como consecuencia de la prevalencia de programas que combinan trabajo y formación. En estos dos países, aproximadamente uno de cada cinco adultos jóvenes estudiaba y trabajaba simultáneamente en 2014, y en torno a uno de cada dos de ellos trabajaba 35 horas a la semana o más. Por lo tanto, en una serie de países, la gran proporción de estudiantes que trabajan jornadas largas se debe a la existencia de acuerdos entre los centros educativos y los futuros empleadores. En cambio, en países en los que menos del 10 % de los jóvenes estudian y trabajan simultáneamente, trabajan a tiempo completo una media de aproximadamente el 50 % de los estudiantes (Tabla C5.4b).

Gráfico C5.3. Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por número de horas trabajadas en una semana de referencia (2014)



Nota: Las horas trabajadas representan el número efectivo de horas trabajadas a la semana, incluidas las horas extra. Cuando las horas efectivas trabajadas a la semana son cero, se utilizan las horas trabajadas habitualmente. Cuando un país no puede indicar el número efectivo de horas trabajadas a la semana, se utilizan las horas habituales.

1. España: Los datos de España se refieren a jóvenes de 16-29 años.
2. Chile, Corea: Año de referencia 2013.
3. Estonia, Hungría, Letonia y Lituania: La categoría «1 a 9 horas» no se muestra porque hay muy pocas observaciones para ofrecer estimaciones fiables.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años no en educación que trabajan 35 horas o más en una semana de referencia.

Fuente: OCDE. Tabla C5.4b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

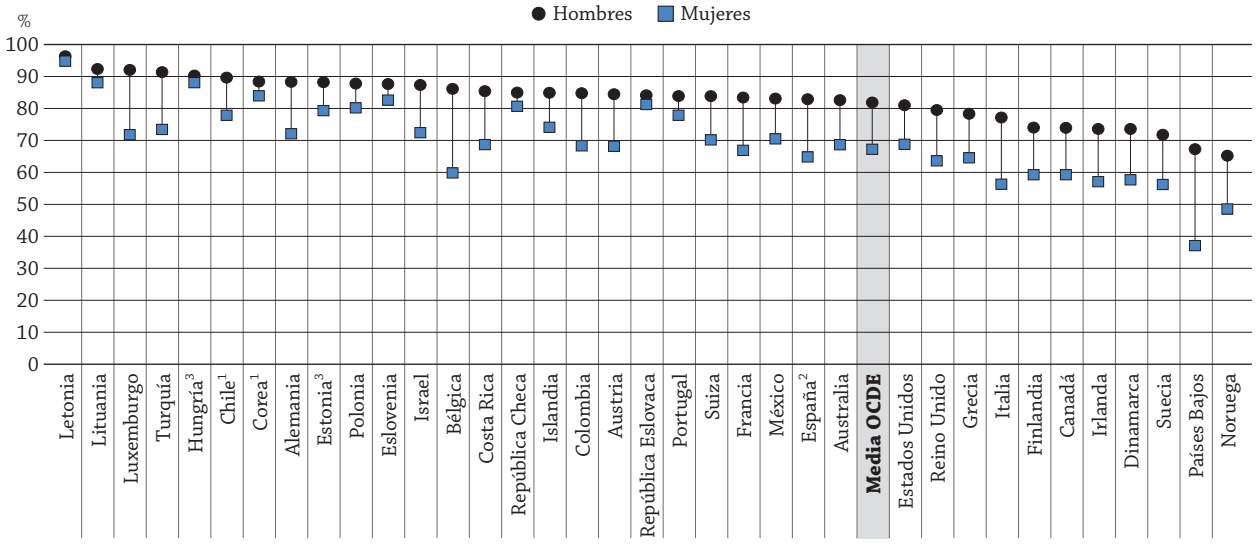
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284314

La búsqueda de un empleo a tiempo completo tras acabar los estudios

En los países de la OCDE, uno de cada tres jóvenes de 15 a 29 años no está ya en el sistema educativo, pero sí tiene un empleo. El Gráfico C5.3 muestra que la mayoría de los jóvenes que trabajan ocupan un puesto de trabajo a tiempo completo cuando terminan sus estudios. En algunos países, como Noruega y Países Bajos, existen proporciones significativas de jóvenes de 15 a 29 años que no están en educación, pero sí están empleados y trabajan menos de 35 horas a la semana (43 % y 47 %, respectivamente). Los jóvenes que trabajan a tiempo parcial sin estar en educación lo hacen por distintas razones. Algunos optan por esa modalidad de trabajo para poder dedicar tiempo a tareas familiares, como el cuidado de sus hijos o de otros miembros de la familia; otros quisieran trabajar a tiempo completo, pero no encuentran un puesto de trabajo de este tipo (Tabla C5.4b).

El Gráfico C5.4 muestra que, entre los jóvenes de los países de la OCDE que trabajan y ya no están en educación, los hombres tienen más probabilidades de encontrar un empleo a tiempo completo que las mujeres. Como media, el 82 % de los hombres jóvenes trabajan a tiempo completo, frente al 67 % de las mujeres jóvenes. Las mayores diferencias por sexo –más de 20 puntos porcentuales– se observan en Bélgica, Italia, Luxemburgo y Países Bajos. Por ejemplo, en Países Bajos, del total de trabajadores que ya no están en educación, trabajan a tiempo completo el 67 % de los hombres, frente al 37 % de las mujeres. Las diferencias por sexo más reducidas, inferiores a 5 puntos porcentuales, se dan en Corea, Hungría, Letonia, Lituania, República Checa y República Eslovaca (Tabla C5.4b).

Gráfico C5.4. Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años que trabajan 35 horas o más a la semana entre todos los adultos jóvenes empleados no en educación, por sexo (2014)



Nota: Las horas trabajadas representan el número efectivo de horas trabajadas a la semana, incluidas las horas extra. Cuando las horas efectivas trabajadas a la semana son cero, se utilizan las horas trabajadas habitualmente. Cuando un país no puede indicar el número efectivo de horas trabajadas a la semana, se utilizan las horas habituales.

1. Chile, Corea: Año de referencia 2013.
2. España: Los datos de España se refieren a jóvenes de 16-29 años.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años no en educación que trabajan 35 horas o más en una semana de referencia.

Fuente: OCDE. Tabla C5.4b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284323

Años esperados en educación

En 2014, un joven típico de 15 años de un país de la OCDE podía esperar dedicar unos siete años más a la educación formal durante los siguientes 15 años de su vida. Durante estos siete años en educación, podía esperar tener un trabajo durante dos años (incluidos los programas que combinan trabajo y estudio) y estar desempleado o inactivo durante cinco años. A continuación vendrían ocho años fuera del sistema educativo, durante los cuales podía esperar trabajar durante aproximadamente cinco años y medio, estar desempleado durante algo más de un año y estar fuera de la población activa –es decir, ni en educación ni buscando trabajo– durante poco más de un año. Se observan grandes diferencias entre países: en Brasil, Colombia, México y Turquía, un estudiante de 15 años puede esperar dedicar una media de cinco años más a la educación, mientras que en Dinamarca y Eslovenia esa media es de nueve años (Tabla C5.1a, disponible en Internet).

En la mayoría de los países, los años dedicados a la educación no suelen combinarse con el trabajo; las únicas excepciones son Dinamarca, Islandia, Países Bajos y Suiza, donde los jóvenes dedican una media de cuatro años o más a trabajar (incluidos los programas de trabajo-estudio) mientras estudian. Como media en los países de la OCDE, los estudiantes dedican casi dos de los siete años que están en educación a trabajar mientras estudian (Tabla C5.1a, disponible en Internet).

No se observan grandes diferencias de sexo en los años dedicados a la educación, pero las mujeres suelen dedicar más años que los hombres, excepto en Alemania, Austria, Chile, Colombia, Francia, Israel, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suiza, donde el número de años esperados en educación es similar para hombres y mujeres. En Corea y Turquía, el número de años esperados en educación es más elevado en el caso de los hombres que en el de las mujeres. En otros países, las diferencias de sexo en los niveles de empleo de quienes han dejado de estudiar son grandes. Por ejemplo, en México y Turquía, los hombres trabajan más de tres años más que las mujeres (Tabla C5.1a, disponible en Internet).

Definiciones

Personas empleadas son las que durante la semana de referencia de la encuesta trabajaron por una remuneración (eran asalariadas) o para obtener un beneficio (autónomos y trabajadores no remunerados en empresas familiares) durante al menos una hora; o bien tenían un trabajo, pero se ausentaron temporalmente de él (por lesión, enfermedad, vacaciones, huelga o cierre patronal, estudios o formación, maternidad o paternidad, etc.).

Horas trabajadas son las horas de trabajo efectivas, resultantes de la suma de todos los periodos dedicados a actividades principales o secundarias destinadas a producir bienes o servicios. El número de horas trabajadas incluye todas las horas, incluidas las horas extraordinarias, sean remuneradas o no remuneradas. El periodo de referencia correspondiente es la semana de referencia. A falta del número de horas trabajadas efectivas, se han utilizado datos sobre el número habitual de horas trabajadas.

Personas inactivas son las que durante la semana de referencia de la encuesta no estaban empleadas ni desempleadas, es decir, no estaban buscando un empleo de manera activa. El número de personas inactivas se calcula restando el número de personas activas (población activa) del total de personas en edad de trabajar.

Niveles de educación: En este Indicador se emplean dos clasificaciones CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación): CINE 2011 y CINE 97.

Cuando se especifica que se utiliza CINE 2011, los niveles de educación se definen como sigue: nivel **inferior a secundaria superior** es cualquiera de los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011, e incluye las cualificaciones reconocidas de programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para reconocer la finalización del nivel 3 de CINE 2011 ni otorgan acceso directo a educación postsecundaria no terciaria o educación terciaria; nivel de **secundaria superior o postsecundaria no terciaria** es cualquiera de los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y nivel de **terciaria** es cualquiera de los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

Cuando se especifica que se usa CINE 97, los niveles de educación se definen como sigue: nivel **inferior a secundaria superior** es cualquiera de los niveles 0, 1, 2 y 3C programas cortos de CINE 97; nivel de **secundaria superior o postsecundaria no terciaria** es cualquiera de los niveles 3A, 3B, 3C programas largos y 4 de CINE 97; y nivel de **terciaria** es cualquiera de los niveles 5A, 5B y 6 de CINE 97.

Véase en la sección *Sobre la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011* al comienzo de esta publicación una presentación de todos los niveles CINE 2011 y el Anexo 3 para consultar la presentación de todos los niveles CINE 97.

NI-NI: Ni empleados ni en educación o formación.

Personas desempleadas son las que, durante la semana de referencia de la encuesta, no tenían un trabajo (es decir, ni trabajaban al menos durante una hora en un empleo remunerado ni como autónomas), buscaban activamente un empleo (habían tomado medidas concretas durante las cuatro semanas anteriores a la semana de referencia para buscar dicho empleo por cuenta ajena o propia) y estaban disponibles actualmente para trabajar (estaban disponibles para un trabajo remunerado por cuenta ajena o propia antes del final de las dos semanas posteriores a la semana de referencia).

Metodología

Los datos sobre población, nivel de educación alcanzado y situación laboral de la mayoría de los países proceden de las bases de datos de la OCDE y Eurostat, recopiladas de las Encuestas Nacionales de Población Activa por la red LSO

(Mercado Laboral y Resultados Económicos y Sociales del Aprendizaje) de la OCDE, y suelen referirse al primer trimestre, o a la media de los tres primeros meses del año natural. Pueden existir ciertas discrepancias entre los datos recopilados. Por ejemplo, algunos países pueden hacer referencia a todos los empleos en lugar de al empleo principal. Véase Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para más información.

En el caso de Israel, la proporción de NI-NI de 2013 no es comparable con los datos de 2011 y años anteriores. Los jóvenes que cumplen el servicio militar se consideraban empleados en 2013, al contrario que en 2011 y años anteriores, donde no se contabilizaban en la población activa.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Dundes, L. y J. Marx (2006), «Balancing Work and Academics in College: Why Do Students Working 10 to 19 Hours per Week Excel?», *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, Vol. 8, N.º 1.

Murier, T. (2006), «L'activité professionnelle des élèves et des étudiants: Une étude basée sur les résultats de l'enquête suisse sur la population active 1996-2005», *Actualité OFS*, N.º 3, Neuchâtel.

OECD (2010), «How good is part-time work?», en *OECD Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-en.

Instituto de Estadística de la UNESCO (2012), *Clasificación Internacional Normalizada de Educación; CINE 2011*, UNESCO-UIS, Montreal, Canadá, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf.

Tablas del Indicador C5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285971

WEB	Tabla C5.1a	Años esperados en educación y no en educación entre los 15 y los 29 años, por situación laboral y sexo (2014)
WEB	Tabla C5.1b	Tendencias de los años esperados en educación y no en educación entre los 15 y los 29 años, por sexo (2000, 2005, 2010 y 2014)
	Tabla C5.2a	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por situación laboral, grupo de edad y sexo (2014)
WEB	Tabla C5.2b	Tendencias del porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, empleados o no, por grupo de edad y sexo (2000, 2005, 2010 y 2014)
	Tabla C5.3a	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por nivel educativo alcanzado, situación laboral y sexo (2014)
WEB	Tabla C5.3b	Tendencias del porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, empleados o no, por nivel educativo alcanzado y sexo (2006, 2010 y 2014)
	Tabla C5.4a	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por número de horas trabajadas y grupo de edad (2014)
	Tabla C5.4b	Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por número de horas trabajadas y sexo (2014)

C5

Tabla C5.2a. [1/2] Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por situación laboral, grupo de edad y sexo (2014)

		20-24 años											
		Hombres jóvenes											
		En educación						No en educación					
		Empleados								NI-NI			
		Empleados	Estudiantes en programas de trabajo-estudio[1]	Otros empleados	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Empleados	NI-NI	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Total en educación y no en educación
		(85)	(86)	(87)	(88)	(89)	(90)	(91)	(92)	(93)	(94)	(95)	(96)
OCDE	Alemania	26,6	15,3	11,4	0,9	25,7	53,2	37,8	9,0	5,4	3,6	46,8	100
	Australia	24,2	7,2	17,0	2,8	15,0	41,9	46,4	11,7	6,2	5,4	58,1	100
	Austria	15,9	3,5	12,4	1,8	19,3	37,0	50,4	12,5	7,1	5,4	63,0	100
	Bélgica	3,8	c	2,6	c	39,4	43,9	37,3	18,8	12,9	5,9	56,1	100
	Canadá	15,7	x(87)	15,7	1,5	19,4	36,6	47,9	15,5	8,6	6,8	63,4	100
	Chile[2]	10,7	x(87)	10,7	2,2	29,2	42,1	42,6	15,4	6,7	8,6	57,9	100
	Corea[2]	9,4	a	9,4	0,7	38,5	48,6	28,7	22,7	3,3	19,3	51,4	100
	Dinamarca	31,8	x(87)	31,8	4,9	21,3	58,0	29,2	12,8	5,6	7,2	42,0	100
	Eslovenia	13,5	x(87)	13,5	3,2[r]	43,8	60,5	25,3	14,2	9,3	4,8[r]	39,5	100
	España	4,8	x(87)	4,8	8,0	34,2	46,9	22,9	30,2	24,1	6,1	53,1	100
	Estados Unidos	16,7	x(87)	16,7	1,1	18,8	36,6	48,7	14,7	6,2	8,4	63,4	100
	Estonia	12,6	x(87)	12,6	c	26,6	40,8	43,3	16,0	9,0	7,0	59,2	100
	Finlandia	14,2	x(87)	14,2	4,9	25,5	44,6	37,8	17,5	10,5	7,0	55,3	100
	Francia	12,4	x(87)	12,4	1,0	31,1	44,5	37,5	18,0	13,5	4,5	55,5	100
	Grecia	2,6	a	2,6	2,4	41,1	46,1	23,4	30,5	24,1	6,3	53,9	100
	Hungría	2,2	a	2,2	c	37,1	39,8	43,1	17,2	9,1	8,1	60,2	100
	Irlanda	12,5	a	12,5	2,0[r]	31,5	46,0	33,2	20,5	15,4	5,1	53,7	100
	Islandia	30,9	a	30,9	c	13,3	47,2	42,7	10,1	5,5	4,6	52,8	100
	Israel	8,4	x(87)	8,4	1,2	15,8	25,4	59,4	15,2	5,7	9,5	74,6	100
	Italia	1,7	a	1,7	1,3	34,0	37,0	28,0	34,6	20,0	14,6	62,5	100
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	3,7[r]	a	3,7[r]	c	53,3	57,7	30,6	11,8	11,0	c	42,3	100
	México	9,2	a	9,2	0,8	18,1	28,1	61,6	10,3	6,1	4,2	71,9	100
	Noruega	30,5	19,5	10,9	1,6	19,3	51,4	39,1	9,5	3,3	6,2	48,6	100
	Nueva Zelanda	20,2	a	20,2	1,4	19,6	41,2	48,8	9,8	5,5	4,2	58,5	100
	Países Bajos	34,9	x(87)	34,9	3,6	18,4	56,8	33,6	9,6	3,9	5,6	43,2	100
	Polonia	9,4	a	9,4	1,7	29,0	40,1	41,0	18,9	12,1	6,7	59,9	100
	Portugal	4,3	a	4,3	3,1	34,8	42,2	34,1	23,7	17,4	6,3	57,8	100
	Reino Unido	14,1	3,8	10,3	2,0	18,5	34,6	50,5	14,9	10,6	4,2	65,4	100
	República Checa	10,3	6,7	3,6	c	31,8	42,6	48,3	9,1	6,9	2,2	57,4	100
	República Eslovaca	1,9	c	c	c	37,1	39,8	42,3	17,9	16,7	1,2[r]	60,2	100
	Suecia	9,9	a	9,9	7,4	23,7	41,0	45,8	13,1	8,4	4,7	59,0	100
	Suiza	24,1	10,2	13,9	c	16,7	42,0	43,1	14,6	8,6	6,0	57,7	100
	Turquía	17,1	a	17,1	2,9	16,8	36,8	42,7	20,5	9,5	11,1	63,2	100
	Media OCDE (sin Japón)	13,9	m	12,2	2,6	27,2	43,4	40,2	16,3	10,0	6,6	56,5	100
	Media UE21	11,6	m	10,5	3,2	31,3	45,4	36,9	17,6	12,0	5,8	54,6	100
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	13,6	a	13,6	1,7	6,2	21,6	63,2	15,2	6,3	9,0	78,4	100
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	12,1	a	12,1	2,7	10,0	24,7	62,4	12,9	8,6	4,3	75,3	100
	Costa Rica	21,8	a	21,8	6,1	11,1	39,0	49,1	11,9	9,2	2,7	61,0	100
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	17,0	a	17,0	3,0[r]	22,4	42,4	40,8	16,9	10,7	6,1	57,6	100
	Lituania	12,1	a	c	c	32,0	46,0	39,2	14,8	10,1	c	54,0	100
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: NI-NI se refiere a jóvenes que no están empleados ni en educación o formación.

1. Los estudiantes en programas de trabajo-estudio se consideran tanto en educación como empleados, con independencia de su situación en el mercado laboral según la definición de la OIT.
2. Brasil, Chile, Corea: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.
3. Los datos de Japón se refieren a los jóvenes de 15-24 años.
4. Los datos de España se refieren a los jóvenes de 16-29 años.

Fuente: OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285989

Tabla C5.2a. [2/2] Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por situación laboral, grupo de edad y sexo (2014)

		20-24 años											
		Mujeres jóvenes											
		En educación						No en educación					
			Empleados							NI-NI			
		Empleados	Estudiantes en programas de trabajo-estudio[1]	Otros empleados	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Empleados	NI-NI	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Total en educación y no en educación
		(97)	(98)	(99)	(100)	(101)	(102)	(103)	(104)	(105)	(106)	(107)	(108)
OCDE	Alemania	28,5	13,3	15,2	0,7	25,9	55,0	33,6	11,4	4,0	7,3	45,0	100
	Australia	27,5	0,5r	27,0	2,9	13,6	43,9	41,2	14,9	4,1	10,7	56,1	100
	Austria	16,8	2,9	13,9	2,5	21,9	41,3	47,3	11,5	4,8	6,7	58,7	100
	Bélgica	4,9	c	3,8	1,5	44,4	50,8	30,4	18,9	9,2	9,6	49,2	100
	Canadá	24,4	x(99)	24,4	1,9	19,4	45,7	40,3	14,0	4,9	9,1	54,3	100
	Chile[2]	9,2	x(99)	9,2	3,4	33,3	46,0	27,4	26,7	5,4	21,2	54,0	100
	Corea[2]	10,1	a	10,1	0,8	29,9	40,8	37,5	21,7	3,9	17,8	59,2	100
	Dinamarca	35,0	x(99)	35,0	4,0	25,3	64,3	23,1	12,7	4,5	8,2	35,7	100
	Eslovenia	22,5	x(99)	22,5	2,7r	52,7	77,9	9,5	12,6	7,3r	5,3r	22,1	100
	España	7,4	x(99)	7,4	8,7	37,0	53,1	19,0	27,9	19,9	7,9	46,9	100
	Estados Unidos	21,7	x(99)	21,7	1,2	16,6	39,4	40,2	20,3	6,2	14,2	60,6	100
	Estonia	20,0	x(99)	20,0	c	31,0	52,2	31,5	16,3	3,9	12,4	47,8	100
	Finlandia	25,6	x(99)	25,6	4,9	27,1	57,6	28,4	13,6	4,1	9,5	42,0	100
	Francia	10,3	x(99)	10,3	1,2	36,7	48,2	33,1	18,7	10,1	8,6	51,8	100
	Grecia	2,4	a	2,4	2,6	47,2	52,2	15,7	32,1	23,8	8,2	47,8	100
	Hungría	2,6	a	2,6	c	43,0	46,2	29,7	24,1	8,6	15,5	53,8	100
	Irlanda	12,0	a	12,0	1,6r	31,0	44,5	33,5	21,7	9,7	12,0	55,2	100
	Islandia	39,4	a	39,4	c	11,8	53,0	38,4	8,7	c	6,6	47,0	100
	Israel	16,6	x(99)	16,6	1,4	15,6	33,6	44,5	21,9	5,4	16,6	66,4	100
	Italia	2,5	a	2,5	1,4	42,0	45,9	18,7	35,1	16,3	18,8	53,7	100
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	11,4	a	11,4	3,9r	43,7	59,0	34,7	6,3r	c	4,1r	41,0	100
	México	6,6	a	6,6	0,9	19,4	26,8	33,8	39,4	3,8	35,7	73,2	100
	Noruega	31,1	8,2	22,9	1,7	21,0	53,7	35,8	10,4	1,8	8,6	46,3	100
	Nueva Zelanda	20,1	a	20,1	2,9	17,2	40,1	40,6	19,2	6,0	13,2	59,8	100
	Países Bajos	33,8	x(99)	33,8	4,1	18,5	56,4	32,5	11,2	4,2	7,0	43,6	100
	Polonia	12,9	a	12,9	3,0	41,1	57,0	23,4	19,6	8,8	10,8	43,0	100
	Portugal	4,6	a	4,6	4,2	35,3	44,2	31,8	24,1	16,9	7,2	55,8	100
	Reino Unido	15,1	1,9	13,2	1,6	17,8	34,5	46,3	19,2	6,5	12,7	65,5	100
	República Checa	10,1	4,9	5,2	c	44,6	55,3	29,2	15,5	5,4	10,1	44,7	100
	República Eslovaca	3,1	c	c	c	53,5	57,4	23,4	19,2	10,3	8,9	42,6	100
	Suecia	16,6	a	16,6	7,1	27,8	51,6	37,6	10,8	5,2	5,6	48,4	100
	Suiza	27,5	7,4	20,0	2,7	17,7	47,8	42,1	10,1	5,0	5,1	52,2	100
	Turquía	7,0	a	7,0	2,1	17,5	26,6	22,4	51,0	5,1	45,9	73,4	100
	Media OCDE (sin Japón)	16,3	m	15,5	2,8	29,7	48,5	32,0	19,4	7,6	12,2	51,4	100
	Media UE21	14,2	m	13,5	3,3	35,6	52,6	29,2	18,2	9,2	9,4	47,4	100
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	14,0	a	m	2,2	9,8	26,0	41,4	32,6	7,7	24,9	74,0	100
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	11,8	a	m	3,2	12,0	27,1	36,8	36,1	10,9	25,2	72,9	100
	Costa Rica	16,7	a	m	8,4	19,9	45,0	22,3	32,7	10,1	22,6	55,0	100
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	14,6	a	m	c	36,7	52,5	31,2	16,3	7,0	9,3	47,5	100
	Lituania	13,3	a	c	c	40,1	55,7	26,2	18,1	8,9	9,2	44,3	100
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: NI-NI se refiere a jóvenes que no están empleados ni en educación o formación.

1. Los estudiantes en programas de trabajo-estudio se consideran tanto en educación como empleados, con independencia de su situación en el mercado laboral según la definición de la OIT.
2. Brasil, Chile, Corea: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.
3. Los datos de Japón se refieren a los jóvenes de 15-24 años.
4. Los datos de España se refieren a los jóvenes de 16-29 años.

Fuente: OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285989

C5

Tabla C5.3a. Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación por nivel educativo alcanzado, situación laboral y sexo (2014)

		Terciaria											
		Total (hombres + mujeres jóvenes)											
		En educación						No en educación					
			Empleados							NI-NI			
		Empleados	Estudiantes en programas de trabajo-estudio[1]	Otros empleados	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Empleados	NI-NI	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Total en educación y no en educación
		(73)	(74)	(75)	(76)	(77)	(78)	(79)	(80)	(81)	(82)	(83)	(84)
OCDE	Alemania	14,5	1,1	13,3	1,3	9,7	25,5	68,9	5,6	2,3	3,2	74,5	100
	Australia	15,2	c	15,0	1,4	8,7	25,3	66,1	8,6	2,5	6,1	74,7	100
	Austria	20,8	c	20,5	2,4	15,0	38,2	55,9	5,9	3,1	2,9	61,8	100
	Bélgica	5,5	c	5,2	c	16,0	22,2	68,3	9,5	6,0	3,5	77,8	100
	Canadá	13,4	x(75)	13,4	1,0	9,8	24,2	65,0	10,8	5,2	5,6	75,8	100
	Chile[2]	5,8	a	5,8	1,0	7,0	13,8	68,2	18,0	8,6	9,4	86,2	100
	Corea[2]	1,4	a	1,4	0,0	1,6	3,0	72,2	24,8	5,8	18,9	97,0	100
	Dinamarca	27,4	x(75)	27,4	2,4[r]	9,6	39,4	49,3	11,3	7,6	3,6	60,6	100
	Eslovenia	17,2	x(75)	17,2	4,0[r]	12,4	33,6	50,5	15,9	11,6	4,3[r]	66,4	100
	España[3]	10,9	x(75)	10,9	7,4	14,3	32,6	46,7	20,7	16,7	4,0	67,4	100
	Estados Unidos	13,6	x(75)	13,6	0,4	8,4	22,4	66,5	11,1	3,7	7,4	77,6	100
	Estonia	16,6	x(75)	16,6	c	8,2	26,3	60,0	13,7	4,8	8,9	73,7	100
	Finlandia	17,7	x(75)	17,7	1,8[r]	6,9	26,4	60,4	13,2	5,6	7,5	73,6	100
	Francia	10,6	x(75)	10,6	0,5	16,2	27,4	60,9	11,7	8,1	3,6	72,6	100
	Grecia	2,2	a	2,2	1,5[r]	5,4	9,1	50,6	40,3	35,8	4,5	90,9	100
	Hungría	3,6	a	3,6	c	9,8	13,7	71,8	14,5	5,7	8,8	86,3	100
	Irlanda	7,7	a	7,7	1,2[r]	11,7	20,7	67,4	11,9	7,4	4,5	79,3	100
	Islandia	14,8	a	14,8	c	c	21,6	73,1	c	c	c	78,4	100
	Israel	15,2	x(75)	15,2	0,7	4,2	20,0	67,6	12,3	5,3	7,1	80,0	100
	Italia	4,5	a	4,5	1,7	29,4	35,5	34,5	29,2	14,0	15,2	63,7	100
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	11,5	a	11,5	m	19,9	31,3	59,5	9,1	7,3	c	68,7	100
	México	8,0	a	8,0	0,7	12,1	20,7	63,0	16,2	7,4	8,8	79,3	100
	Noruega	12,3	m	12,3	0,8	13,0	26,2	68,5	5,2	2,4	2,8	73,8	100
	Nueva Zelanda	12,8	a	12,8	0,7	6,9	20,4	70,9	8,7	3,8	4,9	79,6	100
	Países Bajos	21,4	x(75)	21,4	1,6	8,7	31,7	62,4	5,9	3,1	2,9	68,3	100
	Polonia	10,6	a	10,6	1,6	12,2	24,5	63,0	12,5	7,1	5,4	75,5	100
	Portugal	8,8	a	8,8	3,1	18,1	30,0	51,8	18,1	13,9	4,2	70,0	100
	Reino Unido	11,8	0,9	10,8	1,3	8,9	21,9	69,8	8,3	4,1	4,2	78,1	100
	República Checa	11,0	m	10,9	c	20,0	31,8	56,4	11,8	4,4	7,4	68,2	100
	República Eslovaca	4,5	c	c	c	26,8	31,6	52,3	16,1	9,1	7,0	68,4	100
	Suecia	17,7	a	17,7	4,4	17,3	39,5	55,0	5,5	3,0	2,5	60,5	100
	Suiza	15,8	c	15,3	1,2	7,6	24,7	67,8	7,2	4,3	3,0	75,1	100
	Turquía	18,9	a	18,9	3,1	6,2	28,2	46,3	25,6	10,2	15,4	71,8	100
	Media OCDE (sin Japón)	12,2	m	12,4	1,8	11,9	25,6	60,9	13,7	7,5	6,4	74,4	100
	Media UE21	12,2	m	12,5	2,4	14,1	28,2	57,9	13,8	8,6	5,4	71,7	100
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	3,1	a	3,1	0,3	1,2	4,7	82,1	13,3	5,6	7,7	95,3	100
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	15,5	a	15,5	2,5	4,2	22,3	61,2	16,5	10,7	5,9	77,7	100
	Costa Rica	28,7	a	29,0	7,0	6,7	42,4	47,8	9,8	7,5	2,3	57,6	100
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	12,3	a	12,3	c	4,7	17,8	69,8	12,4	3,4[r]	9,0	82,2	100
	Lituania	c	a	c	c	c	9,1	78,9	12,0	7,0	c	90,9	100
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: NI-NI son los jóvenes que no están empleados ni en educación o formación.

1. Los estudiantes en programas de trabajo-estudio se consideran tanto en educación como empleados, con independencia de su situación en el mercado laboral según la definición de la OIT.
2. Brasil, Chile, Corea: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.
3. Los datos de España se refieren a los jóvenes de 16-29 años.

Fuente: OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285997

Tabla C5.4a. Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación por número de horas trabajadas y grupo de edad (2014)

		20-24 años													
		En educación							No en educación						
		Empleados - Número de horas trabajadas a la semana							Empleados - Número de horas trabajadas a la semana						
		1-9	10-19	20-34	35+	Desconocido	Empleados	Desempleados o inactivos	1-9	10-19	20-34	35+	Desconocido	Empleados	Desempleados o inactivos
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	Alemania	4,4	3,8	2,1	17,2	0,0	27,5	26,6	0,6	1,7	3,9	29,6	0,0	35,8	10,1
	Australia	3,6	x(17)	14,0[d]	8,2	0,0	25,8	17,1	1,2	x(24)	10,7[d]	31,9	0,0	43,8	13,2
	Austria	3,9	4,2	2,7	5,5	16,4	16,4	22,8	0,8	1,2	7,6	39,3	0,0	48,8	12,0
	Bélgica	1,3	c	0,8	1,2	c	4,3	43,0	c	2,2	7,5	23,8	c	33,9	18,9
	Canadá	4,4	8,3	5,2	2,2	0,0	20,0	21,0	1,2	3,1	12,5	27,4	0,0	44,2	14,8
	Chile[1]	1,1	1,1	1,9	5,6	0,3	9,9	34,1	0,7	1,3	3,1	29,1	0,7	34,9	21,1
	Corea[1]	1,6	x(17)	5,2[d]	2,9	0,0	9,8	34,6	0,4	x(24)	4,8[d]	28,0	0,3	33,5	22,2
	Dinamarca	12,4	8,9	3,3	8,6	c	33,4	27,7	1,5	2,5	6,4	15,7	0,0	26,1	12,7
	Eslovenia	2,3[r]	3,2[r]	7,2	5,0	0,0	17,8	51,1	c	1,2[r]	1,5[r]	15,0	0,0	17,7	13,4
	España	1,2	x(17)	3,1[d]	1,7	0,0	6,1	43,9	0,9	x(24)	5,7[d]	14,4	0,0	21,0	29,0
	Estados Unidos	1,6	4,3	7,9	5,3	0,1	19,2	18,9	0,7	2,0	9,2	32,6	0,0	44,5	17,5
	Estonia	c	1,5	7,1	5,9	c	16,2	30,1	c	c	4,2	29,8	2,4	37,6	16,1
	Finlandia	5,5	5,7	4,7	3,4	c	19,7	31,2	1,3	2,2	8,5	21,1	c	33,3	15,6
	Francia	1,4	2,0	1,5	6,4	0,1	11,3	35,0	0,9	1,9	6,6	25,8	0,1	35,3	18,3
	Grecia	c	0,5[r]	0,9[r]	1,1	0,0	2,5	46,7	0,4[r]	1,1	4,7	13,4	0,0	19,5	31,3
	Hungría	c	c	1,0	1,0	c	2,4	40,5	c	c	3,6	32,1	c	36,5	20,6
	Irlanda	1,9	4,9	2,8	2,6	c	12,2	33,0	0,9[r]	2,3	9,2	20,7	c	33,4	21,1
	Islandia	7,4	9,2	7,0	11,4	0,0	35,1	14,9	c	c	5,2	32,8	0,0	40,5	9,4
	Israel	1,9	2,7	4,6	3,3	0,0	12,4	17,0	0,9	2,3	7,7	41,1	0,0	52,0	18,5
	Italia	0,4	0,4	0,7	0,5	c	2,1	39,3	0,6	1,2	6,1	15,3	0,3	23,4	34,8
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	c	c	2,2[r]	3,7	c	7,6	50,8	c	3,3[r]	4,1	21,9	1,9[r]	32,6	9,0
	México	0,7	1,1	2,0	3,9	0,2	7,9	19,6	1,0	2,5	5,8	37,2	1,0	47,6	24,9
	Noruega	9,9	5,8	5,0	7,9	0,0	30,8	21,7	6,2	3,0	7,4	21,0	0,0	37,5	10,0
	Nueva Zelanda	x(19)	x(19)	x(19)	x(19)	20,1[d]	20,1	20,5	x(26)	x(26)	x(26)	x(26)	44,7[d]	44,7	14,4
	Países Bajos	14,3	8,0	6,3	4,8	0,9	34,3	22,3	4,4	2,6	9,1	15,8	1,1	33,0	10,4
	Polonia	0,3	0,7	2,9	7,3	0,0	11,1	37,2	0,0	0,7	4,1	27,6	0,0	32,5	19,2
	Portugal	c	c	0,8	1,8	c	4,4	38,8	c	1,8	4,6	24,3	1,5	32,9	23,9
	Reino Unido	2,2	3,9	2,7	4,7	1,2	14,6	19,9	1,2	4,2	8,1	33,4	1,5	48,4	17,0
	República Checa	c	0,8	1,8	1,9	5,3	10,2	38,6	c	0,9	5,0	32,6	c	38,9	12,3
	República Eslovaca	0,0	c	0,7[r]	1,2	0,0	2,5	45,9	c	1,2	4,2	27,2	c	33,1	18,6
	Suecia	4,8	3,5	2,9	1,9	c	13,2	33,0	1,7	3,3	11,7[d]	25,0	c	41,8	12,0
	Suiza	4,6	3,1	3,4	4,2	10,5	25,7	19,1	0,9	0,9	5,5	30,7	4,5	42,6	12,4
	Turquía	0,2	0,6	1,0	10,0	0,0	11,8	19,7	0,4	1,6	2,5	27,7	0,0	32,2	36,3
	Media OCDE (sin Japón)	3,6	3,7	3,6	4,8	2,4	15,1	30,8	1,3	2,0	6,3	26,4	2,3	36,2	17,9
	Media UE21	3,8	3,5	2,8	4,2	2,2	12,9	36,1	1,2	2,0	6,0	24,0	0,6	33,1	17,9
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	x(19)	x(19)	x(19)	x(19)	13,8[d]	13,8	10,0	x(26)	x(26)	x(26)	x(26)	52,2[d]	52,2	24,0
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	1,1	1,3	2,3	7,3	0,0	11,9	14,0	1,6	2,5	6,2	38,8	0,0	49,1	24,9
	Costa Rica	1,4	1,5	2,1	14,4	0,0	19,4	22,4	1,9	2,0	2,9	29,8	0,0	36,6	21,6
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	c	c	5,2	10,0	0,0	15,8	31,5	0,0	c	1,3[r]	33,2	c	36,1	16,6
	Lituania	c	c	4,1	8,1	c	12,7	38,0	c	c	c	28,9	c	32,9	16,4
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las horas trabajadas representan el número efectivo de horas trabajadas a la semana, incluidas las horas extra. Cuando las horas efectivas trabajadas a la semana son cero, se utilizan las horas trabajadas habitualmente. Cuando un país no puede indicar el número efectivo de horas trabajadas a la semana, se utilizan las horas habituales.

1. Brasil, Chile, Corea: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.

Fuente: OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286000

C5

Tabla C5.4b. Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en educación y no en educación, por número de horas trabajadas y sexo (2014)

		Total (hombres + mujeres jóvenes)													
		En educación							No en educación						
		Empleados - Número de horas trabajadas a la semana					Empleados	Desempleados o inactivos	Empleados - Número de horas trabajadas a la semana					Empleados	Desempleados o inactivos
		1-9	10-19	20-34	35+	Desconocido			1-9	10-19	20-34	35+	Desconocido		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	3,5	2,6	1,8	12,4	0,0	20,3	33,4	0,7	1,7	4,7	30,0	0,0	37,2	9,2
	Australia	5,5	x(3)	10,6[d]	7,3	0,0	23,5	23,0	0,9	x(10)	8,7[d]	31,2	0,0	40,9	12,6
	Austria	3,3	2,6	2,7	9,2	0,0	17,9	27,5	1,0	1,8	7,4	32,9	0,0	43,1	11,6
	Bélgica	0,9	c	0,8	1,3	0,5	3,8	44,3	0,5	2,1	7,2	26,9	c	36,9	15,0
	Canadá	5,1	7,1	3,6	1,8	0,0	17,6	26,6	1,1	2,6	10,2	28,5	0,0	42,4	13,4
	Chile[1]	0,7	0,8	1,4	4,6	0,2	7,6	41,0	0,7	1,1	3,0	27,1	0,7	32,7	18,8
	Corea[1]	0,7	x(3)	2,9[d]	1,8	0,0	5,5	42,2	0,3	x(10)	4,4[d]	29,0	0,5	34,3	18,0
	Dinamarca	13,5	8,1	2,2	6,2	c	30,0	32,1	0,9	1,9	6,2	18,1	0,0	27,1	10,7
	Eslovenia	1,5	1,8	3,5	5,6	0,0	12,3	45,2	0,2[r]	0,9[r]	3,0	24,7	0,0	28,8	13,7
	España[3]	0,8	x(3)	2,2[d]	2,2	0,0	5,1	40,4	0,9	x(10)	6,5[d]	21,3	0,0	28,6	25,8
	Estados Unidos	1,7	3,7	5,4	3,8	0,1	14,6	30,1	0,6	1,6	7,6	30,4	0,0	40,3	15,0
	Estonia	0,7	1,2	3,7	5,3	c	11,1	34,2	c	1,3	4,7	32,5	1,2	40,1	14,6
	Finlandia	4,7	3,7	3,1	3,9	0,3[r]	15,7	38,6	0,9	1,9	7,7	22,0	c	32,6	12,9
	Francia	0,8	1,0	0,9	4,5	0,0	7,2	40,5	0,8	1,7	6,2	27,2	0,0	36,0	16,3
	Grecia	c	0,3[r]	0,6	1,0	0,0	1,8	45,9	0,5	1,2	4,9	17,3	0,0	23,9	28,3
	Hungría	c	c	0,5	1,0	c	1,7	43,4	c	0,5	3,6	33,0	c	37,4	17,5
	Irlanda	1,5	2,5	1,7	1,7	c	7,5	40,4	0,8	2,4	8,3	21,9	0,4	34,0	18,0
	Islandia	7,7	7,7	6,3	9,9	0,0	31,6	18,4	1,2	2,3	5,7	32,0	0,0	41,2	8,8
	Israel	2,2	2,5	4,1	3,9	0,0	12,6	30,2	0,7	1,9	5,9	34,8	0,0	43,3	13,8
	Italia	0,2	0,3	0,6	0,6	0,0	1,8	44,9	0,6	1,3	5,9	17,1	0,3	25,3	27,6
	Japón[2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	10,8[d]	10,8	53,5	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	29,2[d]	29,2	6,6
	Luxemburgo	1,5	0,7[r]	1,9	2,9	0,7[r]	7,6	48,0	0,8[r]	1,2	4,5	27,9	1,8	36,2	8,2
	México	1,0	1,4	1,9	3,1	0,2	7,5	28,7	1,0	2,2	5,4	31,7	1,0	41,4	22,4
	Noruega	10,0	4,4	3,6	6,4	0,0	25,8	30,0	6,6	2,4	6,3	20,5	0,0	35,7	8,5
	Nueva Zelanda	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	16,6[d]	16,6	28,5	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	41,8[d]	41,8	12,9
	Países Bajos	14,4	6,5	4,7	3,9	1,2	30,7	24,5	4,9	2,4	9,1	18,2	1,0	35,5	9,2
	Polonia	0,1	0,5	1,5	4,3	0,0	6,5	39,9	0,2	0,8	4,8	32,0	0,0	37,7	15,8
	Portugal	0,5	0,3	0,7	1,7	0,3	3,6	44,4	0,7	1,3	4,2	26,4	1,7	34,3	17,7
	Reino Unido	3,0	3,1	2,1	4,1	1,1	13,3	28,2	1,1	3,6	7,2	30,9	1,3	44,1	14,4
	República Checa	0,2	0,6	1,4	2,0	21,3	25,5	20,5	0,4	0,9	5,6	34,5	c	41,5	12,5
	República Eslovaca	0,0	0,3	0,5	1,1	0,0	2,0	43,1	0,3	1,3	4,6	29,7	0,3	36,2	18,7
	Suecia	4,6	2,7	2,3	2,2	c	11,9	39,4	1,3	2,6	9,8	25,4	0,1[r]	39,3	9,4
	Suiza	3,3	1,9	2,4	3,4	16,2	27,2	21,7	1,5	1,8	5,2	29,1	3,6	41,2	9,9
	Turquía	0,2	0,6	1,4	7,1	0,0	9,2	28,0	0,5	1,3	2,6	26,7	0,0	31,2	31,6
	Media OCDE (sin Japón)	3,1	2,5	2,6	4,1	2,1	13,2	34,8	1,1	1,7	6,0	27,2	1,9	36,4	15,5
	Media UE21	2,9	2,1	1,9	3,7	1,6	11,3	38,1	0,9	1,6	6,0	26,2	0,5	35,0	15,6
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	13,0[d]	13,0	22,7	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	44,0[d]	44,0	20,3
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	1,3	1,6	2,1	5,8	0,0	10,9	24,7	1,5	2,3	5,5	33,7	0,0	43,0	21,4
	Costa Rica	1,1	1,4	2,0	10,8	0,0	15,3	31,7	1,9	1,7	3,3	27,3	0,0	34,2	18,8
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	c	c	2,0	6,5	0,0	8,9	35,2	0,0	0,6[r]	1,7	38,4	0,6[r]	41,3	14,5
	Lituania	c	c	2,0	4,7	c	7,0	44,0	c	c	3,2	30,4	c	34,8	14,2
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las horas trabajadas representan el número efectivo de horas trabajadas a la semana, incluidas las horas extra. Cuando las horas efectivas trabajadas a la semana son cero, se utilizan las horas trabajadas habitualmente. Cuando un país no puede indicar el número efectivo de horas trabajadas a la semana, se utilizan las horas habituales.

1. Brasil, Chile, Corea: Los datos de 2014 se refieren al año 2013.
2. Japón: Los datos se refieren a jóvenes de 15-24 años.
3. España: Los datos se refieren a jóvenes de 16-29 años.

Fuente: OCDE. Letonia, Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

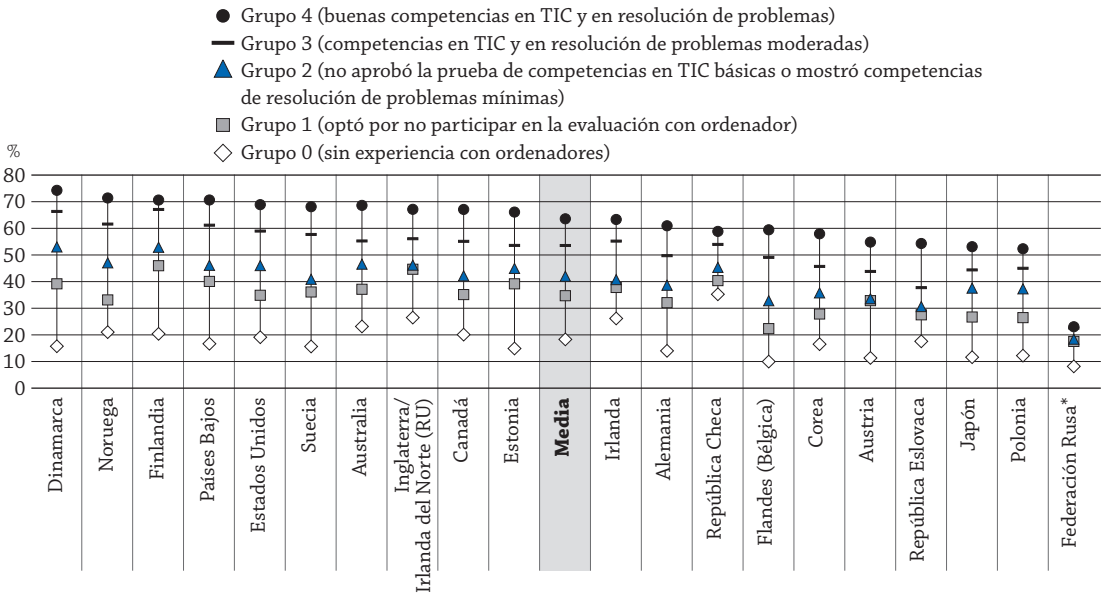
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286011

¿CUÁNTOS ADULTOS PARTICIPAN EN LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE

- Según la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) de 2012, en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en ella, aproximadamente el 50 % de los adultos con empleo participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador en un año concreto. Las cifras varían entre más de un 60 % en Dinamarca, Finlandia, Noruega y Países Bajos, y menos de un 40 % en Federación Rusa, Francia, Italia, Polonia y República Eslovaca.
- Participan en tales actividades el 60 % de los adultos con empleo y buen nivel de competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en resolución de problemas, frente a solo el 18 % de los que no tienen experiencia informática.
- En torno al 60 % de los trabajadores con ocupaciones de alta cualificación participan en actividades de educaión formal y/o no formal promovidas por el empleador, frente al 25 % de los que desempeñan ocupaciones que requieren cualificaciones elementales.

Gráfico C6.1. Participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador, por competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la resolución de problemas (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador de las personas del Grupo 4 (buenas competencias en TIC y resolución de problemas).

Fuente: OCDE. Tabla C6.1 (P). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284339

Contexto

La educación para adultos puede ayudar en gran medida a la población adulta a desarrollar y mantener competencias clave de procesamiento de la información, así como a adquirir otros conocimientos y competencias a lo largo de su vida. Es crucial ofrecer y garantizar el acceso a oportunidades de aprendizaje organizadas para adultos más allá de la educación formal inicial, especialmente para los trabajadores que necesitan adaptarse a cambios en el curso de su carrera profesional. Las oportunidades de formación continua son relevantes hoy día tanto para los trabajadores de ocupaciones de alta cualifi-

cación como para los que desempeñan ocupaciones que requieren bajas cualificaciones. En los sectores de alta tecnología, los trabajadores han de actualizar sus competencias y mantenerse al día en técnicas que cambian con gran rapidez. Los trabajadores de sectores de baja tecnología y los que realizan labores que exigen bajas cualificaciones deben aprender a adaptarse, ya que corren un mayor riesgo de perder su empleo al ser cada vez más frecuente el uso de máquinas para realizar las labores rutinarias y las empresas pueden optar por trasladarse a países con costes laborales más bajos (OECD, 2013). Por lo general, es probable que el empleador demuestre un mayor interés por invertir en su capital humano cuanto mayor sea la productividad de un trabajador.

Otros resultados

- La participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador presenta en todos los países una clara relación con los niveles de rendimiento en competencias clave, como la comprensión lectora y la competencia matemática, y con el nivel educativo alcanzado. Estos factores se combinan para crear un círculo virtuoso en las personas con altos niveles de competencias y que han alcanzado un nivel educativo elevado, que tienden a adquirir aún más competencias participando en actividades de educación para adultos. Esos mismos factores se combinan igualmente para establecer un círculo vicioso en las personas con un bajo nivel educativo, bajos niveles de competencias y un acceso limitado a la formación institucional que pueda enmendar tales deficiencias en las competencias.
- Las tasas de participación más altas en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador se dan entre los trabajadores que utilizan más frecuentemente la lectura, la escritura y la competencia matemática en el trabajo.
- En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador el 57 % de los trabajadores a tiempo completo con contrato de duración indefinida, frente al 33 % de los trabajadores a tiempo parcial con contrato de duración limitada.
- En todos los países, es más probable que participen en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador los trabajadores de 25 a 34 años que los de 55 a 64 años.

C6

Análisis

Actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador

Los empleadores respaldan la participación de sus trabajadores en actividades de educación y formación cuando les interesa invertir en su capital humano. Este respaldo puede llevarse a efecto en forma de tiempo, es decir, de actividades de formación desarrolladas total o parcialmente durante el horario laboral remunerado, o en forma de ayudas económicas, es decir, de subvenciones para la participación en ellas.

En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador, en un año concreto, aproximadamente el 50 % de los adultos que tienen un empleo. Las cifras oscilan entre más de un 60 % en Dinamarca, Finlandia, Noruega y Países Bajos, y menos de un 40 % en Federación Rusa, Francia, Italia, Polonia y República Eslovaca (Tabla C6.1 [P]).

Estas grandes divergencias revelan la existencia de importantes diferencias en las culturas de aprendizaje, en las oportunidades de aprendizaje en el trabajo y en las estructuras de educación de adultos. Los resultados de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) (2012) de la OCDE, muestran una clara relación entre el grado de participación en estas actividades y el nivel medio alcanzado en competencias clave de procesamiento de la información en un país determinado.

Participación en relación con las competencias en TIC y el nivel educativo alcanzado

La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de 2012 valoró específicamente el uso de competencias en TIC para resolver problemas. El Gráfico C6.1 revela que, en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la encuesta, participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador el 63 % de los adultos con altas competencias en TIC y en resolución de problemas, frente a solo el 18 % de los que no tienen experiencia informática. Por lo tanto, es casi tres veces más probable que participen en tales actividades los adultos más cualificados que los menos cualificados (Tabla C6.1 [P]).

En todos los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la encuesta crece la participación a medida que aumenta el nivel de competencias. Es tres veces más probable que participen en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por los empleadores los adultos más cualificados que los no cualificados, excepto en Australia, Federación Rusa, Inglaterra (RU), Irlanda, Irlanda del Norte (RU) y República Checa, donde la probabilidad es del doble o menos. En Inglaterra (RU), Irlanda, Irlanda del Norte (RU) y República Checa, participan en tales actividades al menos el 25 % de los adultos sin experiencia informática. En Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Inglaterra (RU), Finlandia, Noruega, Países Bajos y Suecia, reciben apoyo del empleador para proseguir su aprendizaje aproximadamente dos de cada tres trabajadores (el 67 % o más) con altas competencias en TIC y en resolución de problemas (Tabla C6.1 [P]).

También la frecuencia de uso en el trabajo de las competencias en TIC y en resolución de problemas presenta una relación con la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador. Las competencias en TIC incluidas en la encuesta son el uso del correo electrónico, de Internet y de hojas de cálculo, el tratamiento de textos, el uso de lenguajes de programación, la realización de transacciones en Internet y la participación en debates en Internet (conferencias o chats). Los encuestados indicaron con qué frecuencia hacen uso de estas competencias por medio de la siguiente escala: nunca; menos de una vez al mes; menos de una vez a la semana, pero al menos una vez al mes; al menos una vez a la semana, pero no todos los días; o todos los días. El índice creado para medir este parámetro compara la frecuencia de las competencias utilizadas por los encuestados con la frecuencia de uso del conjunto de adultos evaluados.

En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la encuesta, la tasa de participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador oscila, como media, entre un 36 % de los adultos que no realizan nunca tareas que exijan el uso de competencias en TIC y un 67 % de los que las realizan con la mayor frecuencia. Por lo demás, siguen programas de educación formal y/o no formal promovidos por el empleador el 60 % de los adultos que realizan esas tareas con moderación o a menudo (es decir, menos de una vez a la semana, pero al menos una vez al mes; al menos una vez a la semana, pero no todos los días; o todos los días), lo que indica la posible existencia de un efecto de techo (Tabla C6 3e, disponible en Internet).

También el nivel educativo de los trabajadores presenta una estrecha relación con la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador. En los países de la OCDE y entidades subnacionales

participantes en la encuesta, es dos veces más probable que participen en estas actividades los trabajadores con un nivel educativo alto que los que tienen un nivel educativo bajo (el 62 % de los graduados en educación terciaria, frente al 29 % de los que tienen un nivel inferior al de secundaria superior). Por lo general, esta diferencia es mayor en los países con las tasas de participación más bajas (coeficiente de correlación = 0,86) (Tabla C6.2a).

Participación en relación con el entorno de trabajo

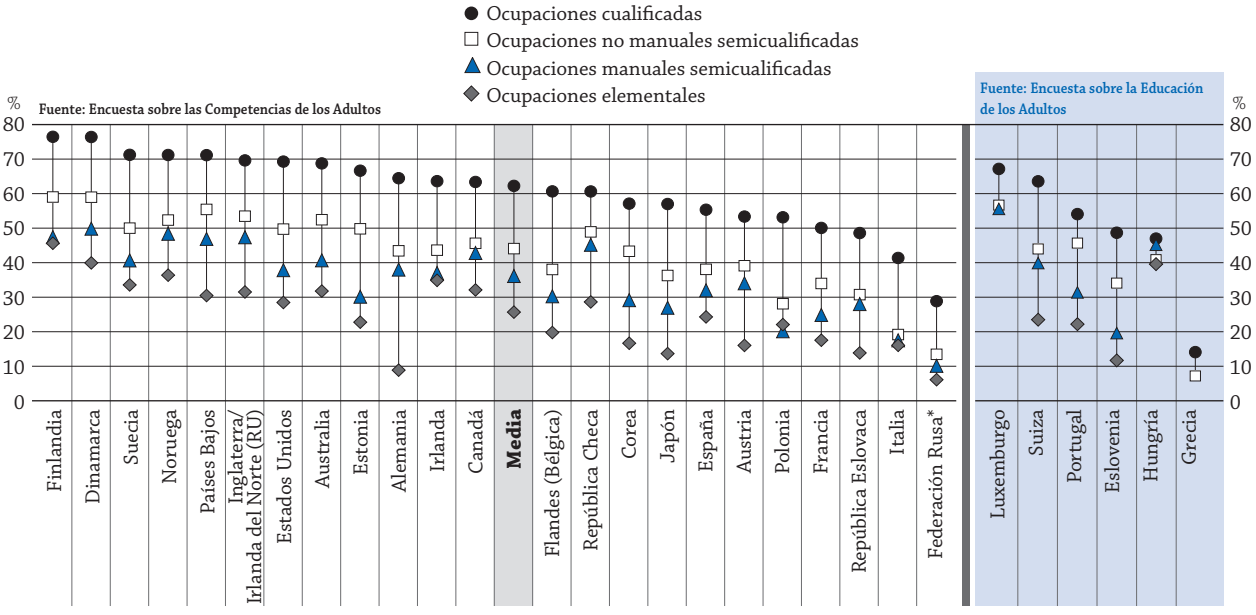
También las exigencias del puesto de trabajo inciden en la necesidad y la disposición de los trabajadores a participar en actividades de educación y formación. Una indicación del nivel de competencias que exige el puesto de trabajo viene dada por la ocupación del trabajador. La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos distingue entre cuatro grupos de ocupaciones: ocupaciones cualificadas (personal directivo, profesionales, técnicos y profesionales de nivel medio); ocupaciones no manuales semicualificadas (empleados de oficina, trabajadores de servicios y vendedores); ocupaciones manuales semicualificadas (trabajadores manuales cualificados); y ocupaciones elementales.

El Gráfico C6.2 incluye tanto información de esa encuesta como de la Encuesta sobre la Educación de los Adultos (EEA), esta última aplicada en los países que no participaron en la primera. Los resultados se presentan en secciones separadas, ya que no resulta posible establecer comparaciones directas. En la parte izquierda del gráfico, los datos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos ofrecen información relativa al año 2012 por lo que respecta a la educación formal y/o no formal, mientras que en la parte de la derecha se encuentran los datos de la EEA de 2011 referidos a la educación y formación no formales relacionadas con el empleo y promovidas por el empleador.

Como media en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador el 62 % de los trabajadores con ocupaciones altamente cualificadas, frente al 26 % de los trabajadores con ocupaciones elementales. Por tanto, es dos veces más probable que participen en tales actividades los trabajadores del primer grupo que los del segundo (Tabla 6.2c). Los resultados respaldan la tesis de que la participación en actividades de educación formal

Gráfico C6.2. Participación en actividades de educación promovidas por el empleador, por ocupación (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos y Encuesta sobre la Educación de los Adultos, empleados de 25 a 64 años



Nota: Los datos de los países que no han participado en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, sino en la Encuesta sobre la Educación de los Adultos (EEA) de Eurostat, corresponden a «actividades de educación y formación no formal relacionadas con el puesto de trabajo promovidas por el empleador». El año de referencia de la EEA es 2011.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador de las personas con ocupaciones cualificadas.

Fuente: OCDE. Tabla C6.2c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284342

y/o no formal promovidas por el empleador es más probable en los adultos con ocupaciones que exigen mayores cualificaciones. El tipo de ocupación de los trabajadores se ha identificado como el factor individual más importante para determinar la frecuencia con que los adultos usan sus competencias en el lugar de trabajo (OECD, 2013, p. 181).

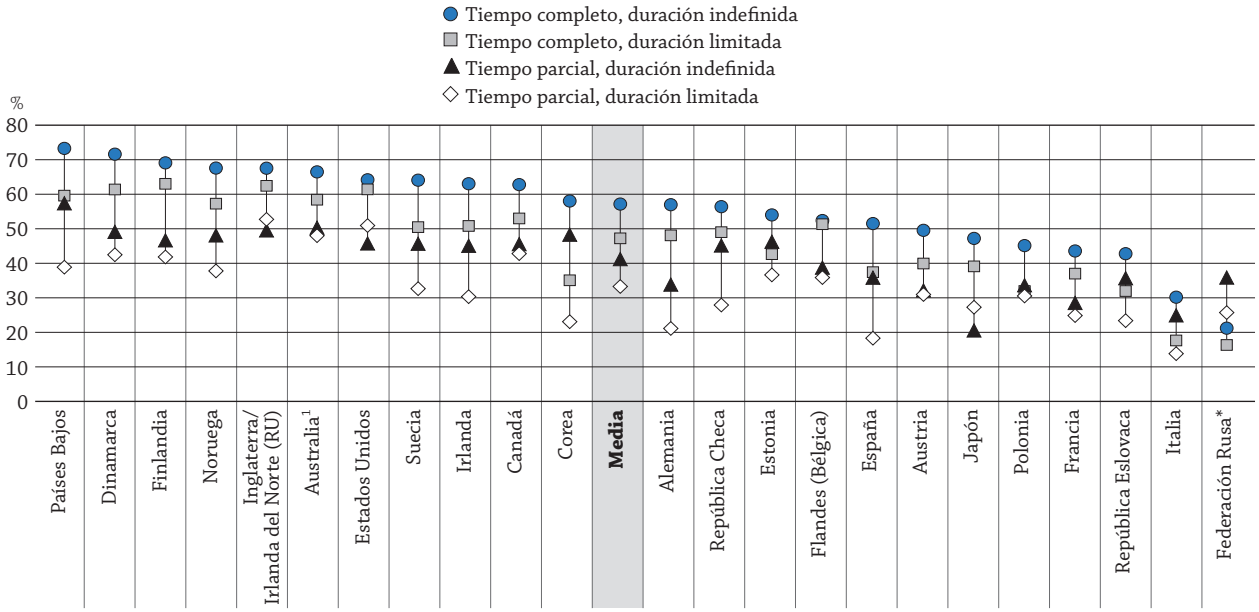
Los trabajadores con ocupaciones cualificadas son los que con más frecuencia participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador; los trabajadores con ocupaciones elementales son los que menos participan. Con respecto a los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, en Italia y Polonia se observa una tasa de participación similar, relativamente baja, entre todos los trabajadores que no tienen ocupaciones cualificadas. En Alemania, Austria, Canadá, Noruega, República Checa y República Eslovaca se observan escasas diferencias entre las ocupaciones manuales semicualificadas y las no manuales semicualificadas, mientras que en la mayoría de los demás países es más frecuente la participación de los trabajadores con ocupaciones no manuales semicualificadas. En Dinamarca, Finlandia y Noruega participan en tales actividades más del 35 % de los trabajadores con ocupaciones elementales, frente a más del 70 % de los que desempeñan ocupaciones cualificadas. Los países en los que es más baja la participación de este segundo grupo de trabajadores son Austria, Corea, España, Federación Rusa, Francia, Italia, Japón, Polonia y República Eslovaca, donde la tasa no llega al 60 %. En los países incluidos en la EEA, la tasa de participación más elevada de los trabajadores con ocupaciones elementales se da en Hungría, donde alcanza el 40 %. En el caso de los trabajadores cualificados, la tasa más elevada es la de Luxemburgo, donde alcanza el 67 % (Tabla C6.2c).

Participación en relación con el tipo de contrato de trabajo y el sector

Posiblemente no resultará extraño que sea menos probable que participen en actividades de educación formal y/no formal promovidas por el empleador los trabajadores a tiempo parcial, esto es, los que trabajan un máximo de 30 horas a la semana, que los trabajadores a tiempo completo. En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, participan en actividades de ese tipo el 52 % de los trabajadores a tiempo completo, es decir, los que trabajan al menos 30 horas a la semana, frente al 35 % de los trabajadores a tiempo parcial. También tienden a participar menos los trabajadores con contrato de duración limitada (43 %) que los que tienen contrato de duración indefinida (55 %) (Tabla C6.2d).

Gráfico C6.3. Participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador, por tiempo de trabajo y tipo de contrato (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años



1. En Australia, los datos basados en el trabajo a tiempo completo o a tiempo parcial utilizan una variable con un tope de 60 horas a la semana; en otros países no hay límite superior.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador de las personas con trabajo a tiempo completo y contrato de duración indefinida.

Fuente: OCDE. Tabla C6.2d. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284355

El Gráfico C6.3 muestra el efecto sobre la participación de las dos variables anteriores combinadas. Los empleadores consideran que no corren tanto riesgo al invertir en trabajadores a tiempo completo con contrato de duración indefinida, ya que probablemente permanecerán más tiempo en la empresa y amortizarán la inversión con una mayor productividad. Sucede lo contrario con los trabajadores a tiempo parcial con contrato de duración limitada. Los resultados lo confirman: en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, participan en actividades de ese tipo el 57 % de los trabajadores a tiempo completo con contrato de duración indefinida, frente a tan solo el 33 % de los trabajadores a tiempo parcial con contrato de duración limitada (Tabla 6.2d).

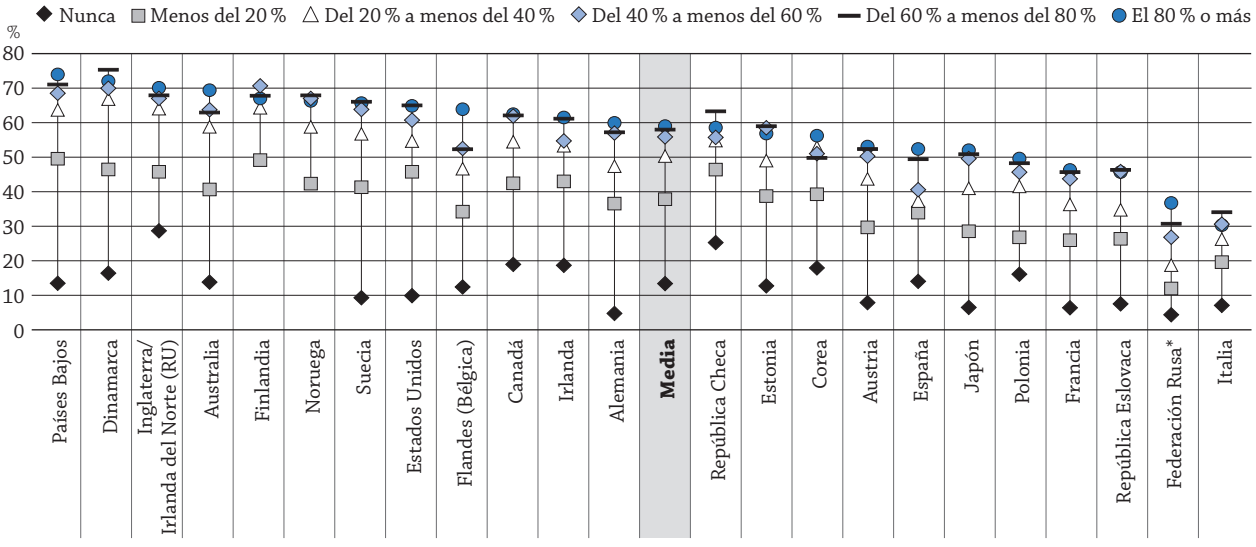
La clasificación de sectores empleada en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (es decir, sectores de recursos, sectores productores de bienes, servicios de primer nivel y servicios de nivel inferior) refleja las demandas de competencias de esas categorías generales. Como cabría esperar, los trabajadores de los sectores de servicios de primer nivel presentan las tasas de participación más elevadas en todos los países, mientras que las más bajas corresponden a los trabajadores de sectores de recursos en la mayoría de los países. En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la encuesta, participan el 59 % de los trabajadores de sectores de servicios de primer nivel, frente al 36 % de los trabajadores de sectores de recursos. Las tasas de participación en los sectores productores de bienes y de servicios de nivel inferior varían, lo que presumiblemente refleja las demandas de competencias de los sectores productores de bienes en los países (Tabla C6.2e, disponible en Internet). Consulte Anexo 3 para más información sobre el tipo de sectores (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Participación en relación con otros tipos de aprendizaje en el trabajo

Otro factor indicativo del grado en que el entorno de trabajo opera también como entorno de aprendizaje es la disponibilidad de otras actividades de aprendizaje en el lugar de trabajo. El índice que mide este parámetro incluye la oportunidad de aprender cosas nuevas de los supervisores o compañeros, el aprendizaje mediante la práctica y el hecho de mantenerse informado sobre los nuevos productos o servicios. El Gráfico C6.4 muestra que los trabajadores que más participan en actividades de educación promovidas por el empleador son los que aprenden más en el trabajo mediante otras actividades. También revela la existencia de un efecto techo: aunque la tasa de participación aumenta de forma notable cuando se pasa de los que nunca aprenden en el trabajo a los que a veces aprenden en el trabajo, tiende a estabilizarse entre los que aprenden frecuentemente en el trabajo mediante otras actividades. Este efecto techo se puede observar asimismo en las tres variables individuales que integran el índice, es decir, que no se debe a la construcción del índice (Tabla C6.3a).

Gráfico C6.4. Participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador, por uso del aprendizaje en el trabajo (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador de las personas con un índice de uso del aprendizaje en el trabajo del 80 % o más.

Fuente: OCDE. Tabla C6.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284364

En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador el 13 % de los trabajadores que nunca se implican en actividades de aprendizaje, frente al 59 % de los que se implican en otras actividades de aprendizaje con frecuencia. Es cuatro veces más probable, pues, que participen los de este segundo grupo. En Alemania, Federación Rusa, Francia, Japón y Suecia, la participación de los trabajadores en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador llega a multiplicarse por siete o más, en función de su implicación en otras actividades de aprendizaje en el trabajo. En esos mismos países se observan unas bajas tasas de participación entre los trabajadores que nunca se implican en tales actividades de aprendizaje. Por el contrario, en muchos países con unas tasas de participación relativamente elevadas en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador (superiores al 16 %) entre los trabajadores que nunca se implican en otras actividades de aprendizaje en el trabajo se observan diferencias relativamente pequeñas (menos del cuádruple) en la implicación en otras actividades de aprendizaje en el trabajo. Estos países y entidades subnacionales son Canadá, Corea, Inglaterra (RU), Irlanda, Irlanda del Norte (RU), Polonia y República Checa (Tabla C6.3a).

Participación en relación con el uso de competencias de tratamiento de la información en el trabajo

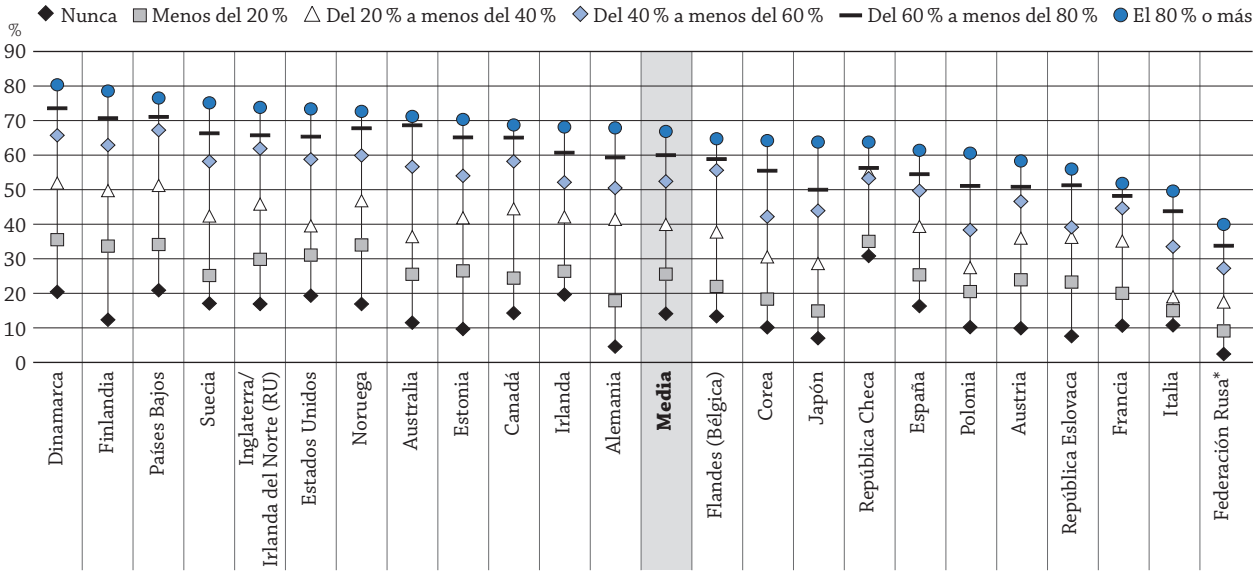
La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos formulaba una pregunta sobre la frecuencia con la que los adultos usan diversas competencias en el trabajo. Estas competencias se agrupan distinguiendo según se trate de competencias de procesamiento de la información (lectura, escritura, competencia matemática, competencias en TIC y resolución de problemas) o de competencias genéricas (autonomía en las tareas, aprendizaje en el trabajo, competencias para influir en otros, competencias de cooperación, competencias de autoorganización, destreza manual y competencias físicas) (OECD, 2013).

Todas las competencias de procesamiento de la información medidas revelaron una relación bastante estrecha con la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador. Los resultados confirman la hipótesis general de una participación mayor en tales actividades por parte de los adultos que usan en su trabajo competencias de nivel superior (Tablas C6.3b a C6.3e, disponibles en Internet).

El índice de lectura en el trabajo que se creó para medir esa actividad incluye ocho tareas diferentes. El Gráfico C6.5 muestra que, en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador el 67 %

Gráfico C6.5. Participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador, por uso de competencias de lectura en el trabajo (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador de las personas con un índice de uso de competencias de lectura en el trabajo del 80 % o más.

Fuente: OCDE. Tabla C6.3b, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284377

de los adultos que leen con mayor frecuencia en el trabajo. En cambio, solo lo hacen el 14 % de los que no leen en el trabajo. La participación en esas actividades aumenta de forma notable en los adultos que más leen en el trabajo (Tabla C6.3b, disponible en Internet).

En Dinamarca, Finlandia, Países Bajos y Suecia participan en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador más de tres de cada cuatro trabajadores que leen frecuentemente en el trabajo (el 75 % o más). En el otro extremo, en Alemania, Austria, Estonia, la Federación Rusa, Japón y República Eslovaca participan menos de uno de cada 10 (menos del 10 %) trabajadores que nunca leen en el trabajo (Tabla C6.3b, disponible en Internet).

En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, participan en esas actividades el 19 % de los trabajadores que nunca escriben en el trabajo, frente al 67 % de los que escriben con mayor frecuencia en el trabajo. Las tasas de participación tienden a crecer tanto más cuanto más se escribe en el trabajo (Tabla C6.3c, disponible en Internet).

Se observan resultados similares cuando se analiza el uso de la competencia matemática en el trabajo. Como media en los países de la OCDE y entidades subnacionales, participan en tales actividades el 63 % de los trabajadores que hacen el uso más frecuente de su competencia matemática en el trabajo, frente al 33 % de los que nunca utilizan esa competencia (Tabla C6.3d, disponible en Internet).

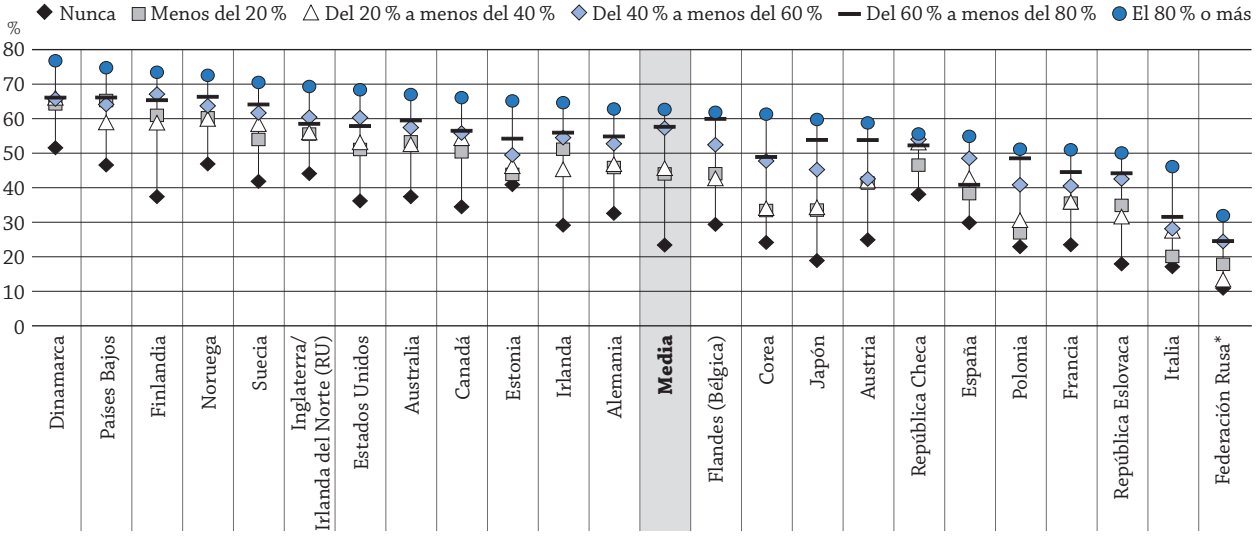
Participación en relación con el uso de determinadas competencias genéricas en el trabajo

El Gráfico C6.6 muestra que el uso de las competencias para influir en otros en el trabajo está estrechamente relacionado con la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador. Las tasas de participación crecen de forma significativa a medida que aumenta el uso de estas competencias en el trabajo: desde el 33 % de los trabajadores que nunca utilizan tales competencias hasta el 63 % de los que las aplican con más frecuencia. Así pues, es dos veces más probable que participen estos últimos (Tabla C6.3f, disponible en Internet).

En la mayoría de los países, la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador crece de forma significativa en función de la frecuencia con que los trabajadores usan competencias para influir en otros en el trabajo. En Alemania, Austria, Flandes (Bélgica), Polonia y República Checa, las tasas de participación de los dos grupos que utilizan con más frecuencia esas competencias son similares (cinco puntos porcentuales de diferencia o menos), lo que indica un leve efecto techo (Tabla C6.3f, disponible en Internet).

Gráfico C6.6. Participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador, por uso de las competencias para influir en otros en el trabajo (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años



* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países están clasificados en orden descendente de la participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador de las personas con un índice de uso de las competencias para influir en otros en el trabajo del 80 % o más.

Fuente: OCDE. Tabla C6.3f, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284386

Los trabajadores que nunca utilizan competencias de autonomía en las tareas en el trabajo (seleccionar o modificar la secuencia de tareas del puesto, el ritmo y el número de horas de un trabajo y decidir cómo hacerlo) son los que menos participan en tales actividades. En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, solamente participan como media el 29 % de los trabajadores de este grupo. En todos los países, la tasa de participación crece de forma significativa en los trabajadores que nunca utilizan competencias de autonomía en las tareas en el trabajo y los que solo las utilizan a veces, pero disminuye en el grupo de los que más las utilizan (Tabla C6.3g, disponible en Internet).

Definiciones

Se consideran **adultos** las personas de 25 a 64 años.

Educación y aprendizaje: Se entiende por educación formal la educación institucionalizada y planificada, impartida en el sistema escolar, centros de educación superior, universidades y demás instituciones educativas formales y que normalmente constituyen una «escala» continua de educación a tiempo completo para niños y jóvenes. Los centros que la imparten pueden ser públicos o privados. Se entiende por educación no formal la actividad educativa sostenida que no corresponde exactamente a la definición de educación formal. Puede tener lugar dentro o fuera de las instituciones educativas y estar dirigida a personas de cualquier edad. Dependiendo del contexto del país, puede abarcar programas educativos de alfabetización de adultos, programas de educación básica para niños fuera del centro escolar o programas de competencias para la vida, de competencias para el trabajo y de cultura general. La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos utiliza una lista de posibles actividades educativas no formales que incluye cursos de aprendizaje abiertos o a distancia, clases particulares, sesiones organizadas para la formación en el trabajo y talleres o seminarios, con la finalidad de inducir a los encuestados a enumerar todas sus actividades de aprendizaje en los últimos 12 meses. Algunas de estas actividades de aprendizaje pueden ser de corta duración.

Actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador: El empleador puede ofrecer su respaldo en forma de tiempo (es decir, mediante actividades de formación desarrolladas total o parcialmente durante el horario laboral remunerado) o de ayudas económicas (mediante subvenciones para que los trabajadores participen en actividades educativas).

Competencias genéricas en el trabajo: El **aprendizaje en el trabajo** engloba aprender cosas nuevas de los supervisores o compañeros, el aprendizaje mediante la práctica y el hecho de mantenerse informado sobre los nuevos productos o servicios; las **competencias para influir en otros** permiten instruir, enseñar o formar a las personas; dar discursos o realizar presentaciones; vender productos o servicios; asesorar a las personas; planificar las actividades de terceros; persuadir o influir en terceros; y negociar; la **autonomía en las tareas** implica seleccionar o modificar la secuencia de las tareas del puesto, el ritmo de trabajo y el tiempo de trabajo, y decidir cómo hacer el trabajo, y las **competencias de cooperación** son aquellas que implican la cooperaración o colaboración con los compañeros.

Índice de: uso del aprendizaje en el trabajo, uso de las competencias de lectura en el trabajo, uso de las competencias de escritura en el trabajo, uso de la competencia matemática en el trabajo**, uso de las competencias en TIC en el trabajo, uso de las competencias para influir en otros en el trabajo, uso de la autonomía en las tareas en el trabajo y uso de las competencias de cooperación en el trabajo:** El índice se categoriza siguiendo la estimación ponderada de máxima verosimilitud de Warm («estimador de Warm»). Se deriva de variables basadas en una escala de Likert que va desde «nunca» hasta «todos los días». Para estas variables pueden establecerse comparaciones numéricas entre el uso de las distintas competencias: un valor de 0 indica que la competencia no se utiliza nunca; un valor de 1 indica que se utiliza menos de una vez al mes; un valor de 2 indica que se utiliza menos de una vez a la semana, pero al menos una vez al mes; un valor de 3 indica que se utiliza al menos una vez a la semana, pero no todos los días; y un valor de 4 indica que se utiliza todos los días. Por tanto, las categorías se deben interpretar en función de la frecuencia de uso de las competencias de que se trate, siendo «nunca» la frecuencia menor y «80 % o más» la mayor. Para más información sobre el Índice, consulte la página 143 de *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adults Skills* (OECD, 2013).

Tipo de sector: Los **sectores de recursos, sectores productores de bienes, servicios de nivel inferior y servicios de primer nivel** se definen por la variable ISIC2C. Consultar Anexo 3 para obtener una lista detallada de los sectores incluidos en cada grupo.

Competencias de procesamiento de la información: Se entiende por **lectura** la lectura de documentos (instrucciones, indicaciones, cartas, notas, correos electrónicos, artículos, libros, manuales, facturas, diagramas, mapas); se entiende por **escritura** la escritura de documentos (cartas, notas, correos electrónicos, artículos, informes, formularios); se entiende por **competencia matemática** el cálculo de precios, costes o presupuestos; el uso de fracciones,

decimales y porcentajes; el uso de una calculadora; la preparación de gráficos o tablas; álgebra o fórmulas; el uso de matemáticas avanzadas o de estadísticas (cálculo, trigonometría, regresiones); se entiende por **competencias en TIC** el uso del correo electrónico, Internet, hojas de cálculo, procesadores de textos y lenguajes de programación, la realización de transacciones en Internet y la participación en debates en Internet (conferencias o chats).

Niveles de educación: Inferior al nivel de secundaria superior corresponde a los niveles CINE 97 0, 1, 2 y 3C programas cortos; **secundaria superior o postsecundaria no terciaria** corresponde a los niveles CINE 97 3A, 3B, 3C programas largos y al nivel 4; y **terciaria** corresponde a los niveles CINE 97 5A, 5B y 6.

Ocupación: Ocupaciones cualificadas: miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública y de empresas (CIUO 1), profesionales (CIUO 2), técnicos y profesionales de nivel medio (CIUO 3); **ocupaciones no manuales semicualificadas:** empleados de oficina (CIUO 4), trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados (CIUO 5); **ocupaciones manuales semicualificadas:** agricultores y trabajadores cualificados agropecuarios y pesqueros (CIUO 6), oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios (CIUO 7), y operadores de instalaciones y máquinas y montadores (CIUO 8); **ocupaciones generales:** trabajadores no cualificados (CIUO 9).

Se entiende por **grupos de competencias** las competencias y la disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas en entornos altamente informatizados. Cada uno de los grupos se describe en función de las características de los tipos de tareas que pueden completar con éxito los adultos y las puntuaciones relacionadas en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados obtenidas en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

- Grupo 0 (sin experiencia informática)
- Grupo 1 (optaron por no participar en la evaluación con ordenador)
- Grupo 2 (no superaron la prueba de uso básico de TIC o disponen de competencias mínimas en resolución de problemas: puntuaciones por debajo del Nivel 1 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados)
- Grupo 3 (competencias moderadas en TIC y en resolución de problemas: puntuaciones de Nivel 1 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados)
- Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas: puntuaciones de Nivel 2 o Nivel 3 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados)

Tiempo de trabajo y tipo de contrato: Tiempo completo: más de 30 horas a la semana. **Contrato de duración limitada:** se incluyen en este concepto el contrato de duración determinada, el contrato con una empresa de trabajo temporal y los programas de prácticas u otros programas de formación.

Metodología

Todos los datos se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) (2012). PIAAC es el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE. Consulte *Acerca de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos* en *Panorama de la educación 2014* (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en) y para más detalles consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Algunas variables de uso de las competencias se han tomado directamente de las preguntas formuladas en el cuestionario general de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Otras variables se han obtenido basándose en varias preguntas del cuestionario general. Estas variables se han transformado para que tengan una media de 2 y una desviación estándar de 1 en el conjunto de la muestra agrupada de todos los países participantes, lo que permite establecer comparaciones significativas entre los países (OECD, 2013, p. 143). Para obtener información más detallada, consulte el *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014, Chapter 20) y las notas del Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Federación Rusa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de 2012 (PIAAC)

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra correspondiente a Federación Rusa no incluye a la población del área municipal de Moscú. Por tanto, los datos publicados no representan a toda la población residente de 16 a 65 años en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el área municipal de Moscú. Se puede encontrar información más detallada sobre los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Referencias

OECD (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, copia previa a la publicación.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

Tablas del Indicador C6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286024

WEB	Tabla C6.1 (L)	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por nivel de comprensión lectora (2012)
WEB	Tabla C6.1 (N)	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por nivel de competencia matemática (2012)
	Tabla C6.1 (P)	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)
	Tabla C6.2a	Participación en educación promovida por el empleador, por nivel educativo alcanzado (2012)
WEB	Tabla C6.2b	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por sexo y grupo de edad (2012)
	Tabla C6.2c	Participación en educación promovida por el empleador, por ocupación (2012)
	Tabla C6.2d	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por tiempo de trabajo y tipo de contrato (2012)
WEB	Tabla C6.2e	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por sector (2012)
	Tabla C6.3a	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por uso del aprendizaje en el trabajo
WEB	Tabla C6.3b	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por uso de las competencias de lectura en el trabajo (2012)
WEB	Tabla C6.3c	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por uso de las competencias de escritura en el trabajo (2012)
WEB	Tabla C6.3d	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por uso de la competencia matemática en el trabajo (2012)
WEB	Tabla C6.3e	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por uso de las competencias en TIC en el trabajo (2012)
WEB	Tabla C6.3f	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por uso de las competencias para influir en otros en el trabajo (2012)
WEB	Tabla C6.3g	Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por uso de la autonomía en las tareas en el trabajo (2012)

Tabla C6.1 (P). Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años

		Grupo 0 (sin experiencia con ordenadores)		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba de competencias en TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)		Todos los grupos de competencias	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	14	(2,4)	32	(3,7)	39	(2,3)	50	(2,0)	61	(1,6)	48	(1,1)
	Australia	23	(5,6)	37	(2,3)	46	(2,7)	55	(1,8)	68	(1,5)	56	(1,0)
	Austria	11	(2,6)	33	(2,6)	34	(2,6)	44	(2,0)	55	(1,9)	43	(0,8)
	Canadá	20	(2,7)	35	(2,6)	42	(1,4)	55	(1,2)	67	(1,1)	54	(0,6)
	Corea	16	(1,6)	28	(2,7)	36	(2,1)	46	(1,9)	58	(2,5)	41	(0,9)
	Dinamarca	16	(5,3)	39	(3,1)	53	(2,3)	66	(1,5)	74	(1,2)	65	(0,8)
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41	(0,9)
	Estados Unidos	19	(4,5)	35	(3,8)	46	(3,0)	59	(2,1)	69	(1,6)	56	(1,3)
	Estonia	15	(2,1)	39	(1,8)	45	(2,1)	53	(1,5)	66	(1,5)	50	(0,8)
	Finlandia	20	(6,2)	46	(2,8)	53	(2,4)	67	(1,6)	70	(1,2)	64	(0,8)
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	37	(0,7)
	Irlanda	26	(3,3)	38	(2,3)	41	(2,7)	55	(2,0)	63	(2,0)	50	(0,9)
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26	(1,1)
	Japón	12	(1,9)	27	(2,2)	37	(2,4)	44	(2,4)	53	(1,6)	41	(0,9)
	Noruega	21	(8,5)	33	(3,1)	47	(2,7)	61	(1,9)	71	(1,3)	61	(0,9)
	Países Bajos	17	(5,3)	40	(5,0)	46	(3,0)	61	(1,6)	70	(1,4)	62	(0,9)
	Polonia	12	(1,8)	26	(1,9)	37	(2,4)	45	(2,5)	52	(2,5)	35	(1,0)
	República Checa	35	(5,6)	40	(3,3)	45	(3,5)	54	(2,7)	59	(2,5)	51	(1,4)
	República Eslovaca	18	(2,0)	27	(2,7)	31	(3,0)	38	(2,0)	54	(2,1)	37	(1,0)
	Suecia	16	(7,8)	36	(3,8)	41	(2,4)	58	(2,1)	68	(1,3)	58	(0,8)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	10	(2,6)	22	(3,4)	33	(2,3)	49	(1,7)	59	(1,5)	47	(0,9)
	Inglaterra (RU)	27	(5,9)	45	(4,0)	46	(2,4)	56	(2,1)	67	(1,6)	57	(1,1)
	Irlanda del Norte (RU)	25	(4,5)	42	(9,4)	43	(3,1)	57	(2,4)	64	(2,7)	53	(1,3)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	26	(5,4)	45	(3,9)	46	(2,4)	56	(2,0)	67	(1,6)	57	(1,1)
	Media	18	(1,0)	35	(0,7)	42	(0,6)	53	(0,4)	63	(0,4)	49	(0,2)
Países asociados	Federación Rusa*	8	(1,8)	18	(6,7)	18	(2,8)	23	(2,0)	23	(2,3)	19	(1,5)

Notas: Participación en actividades de educación o formación durante los 12 meses anteriores. La categoría «Todos los grupos de competencias» corresponde a la participación media en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador de adultos de todos los grupos de competencias.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abraviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286032

C6

Tabla C6.2a. Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por nivel educativo alcanzado (2011, 2012)

Empleados de 25 a 64 años

		Educación formal y/o no formal, Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (2012)							
		Nivel inferior a educación secundaria superior		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Todos los niveles de educación	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	20	(2,9)	43	(1,4)	61	(1,6)	48	(1,1)
	Australia	37	(1,9)	52	(1,4)	70	(1,2)	56	(1,0)
	Austria	25	(2,1)	42	(1,1)	57	(2,1)	43	(0,8)
	Canadá	30	(1,9)	48	(1,0)	62	(0,8)	54	(0,6)
	Corea	18	(1,4)	33	(1,3)	58	(1,4)	41	(0,9)
	Dinamarca	46	(2,2)	61	(1,3)	76	(1,0)	65	(0,8)
	España	25	(1,4)	40	(2,4)	56	(1,3)	41	(0,9)
	Estados Unidos	25	(3,2)	49	(1,7)	70	(1,3)	56	(1,3)
	Estonia	30	(2,2)	41	(1,2)	63	(1,0)	50	(0,8)
	Finlandia	39	(3,0)	57	(1,3)	74	(1,1)	64	(0,8)
	Francia	21	(1,4)	34	(1,1)	51	(1,2)	37	(0,7)
	Irlanda	32	(2,2)	43	(1,4)	64	(1,5)	50	(0,9)
	Italia	15	(1,8)	28	(1,4)	48	(2,4)	26	(1,1)
	Japón	22	(2,5)	32	(1,4)	52	(1,2)	41	(0,9)
	Noruega	43	(2,2)	58	(1,7)	72	(1,1)	61	(0,9)
	Países Bajos	44	(1,7)	60	(1,5)	74	(1,2)	62	(0,9)
	Polonia	18	(3,2)	25	(1,2)	53	(1,8)	35	(1,0)
	República Checa	33	(3,8)	50	(1,6)	59	(3,2)	51	(1,4)
	República Eslovaca	12	(2,1)	33	(1,4)	55	(1,7)	37	(1,0)
	Suecia	38	(2,9)	56	(1,2)	69	(1,2)	58	(0,8)
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	24	(2,5)	38	(1,5)	61	(1,5)	47	(0,9)
	Inglaterra (RU)	41	(2,6)	55	(1,5)	67	(1,6)	57	(1,1)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	41	(2,5)	55	(1,5)	67	(1,5)	57	(1,1)
	Irlanda del Norte (RU)	31	(2,5)	54	(2,4)	67	(1,8)	53	(1,3)
	Media	29	(0,5)	44	(0,3)	62	(0,3)	49	(0,2)
Países asociados	Federación Rusa*	11	(7,6)	9	(1,6)	23	(1,5)	19	(1,5)

		Educación no formal relacionada con el trabajo, Encuesta sobre la Educación de los Adultos (2011)							
		Nivel inferior a educación secundaria superior		Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Todos los niveles de educación	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Eslovenia	6	m	20	m	46	m	23	m
	Grecia	0	m	3	m	12	m	5	m
	Hungría	17	m	29	m	40	m	29	m
	Luxemburgo	36	m	49	m	55	m	48	m
	Portugal	21	m	41	m	50	m	29	m
	Suiza	17	m	42	m	60	m	45	m

Notas: Participación en actividades de educación o formación durante los 12 meses anteriores. La categoría «Todos los niveles de educación» corresponde a la participación media en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador de adultos de todos los niveles de educación.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012) y Encuesta sobre la Educación de los Adultos (EEA) (2011). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abraviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286042

Tabla C6.2c. Participación en educación promovida por el empleador, por ocupación (2011, 2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años

		Educación formal y/o no formal, Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (2012)							
		Ocupaciones cualificadas		Ocupaciones no manuales semicualificadas		Ocupaciones manuales semicualificadas		Ocupaciones elementales	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	64	(1,5)	43	(1,8)	38	(2,0)	9	(1,9)
	Australia	69	(1,3)	52	(2,1)	41	(2,0)	32	(2,8)
	Austria	53	(1,4)	39	(1,6)	34	(2,2)	16	(2,7)
	Canadá	63	(0,8)	46	(1,4)	43	(1,5)	32	(2,7)
	Corea	57	(1,8)	43	(1,6)	29	(1,7)	17	(2,0)
	Dinamarca	76	(0,9)	59	(1,7)	50	(2,2)	40	(3,0)
	España	55	(1,6)	38	(1,7)	32	(1,6)	24	(2,6)
	Estados Unidos	69	(1,4)	50	(2,1)	38	(2,7)	28	(3,9)
	Estonia	67	(1,0)	50	(2,0)	30	(1,2)	23	(2,2)
	Finlandia	76	(1,0)	59	(1,7)	47	(1,6)	46	(4,4)
	Francia	50	(1,1)	34	(1,3)	25	(1,4)	18	(1,7)
	Irlanda	64	(1,3)	44	(1,8)	37	(2,5)	35	(3,6)
	Italia	41	(1,8)	19	(2,1)	18	(2,3)	16	(3,2)
	Japón	57	(1,4)	36	(1,5)	27	(2,0)	14	(3,3)
	Noruega	71	(1,2)	52	(2,1)	48	(2,5)	36	(4,7)
	Países Bajos	71	(0,9)	55	(1,9)	47	(2,6)	30	(3,6)
	Polonia	53	(1,6)	28	(2,1)	20	(1,5)	22	(3,8)
	República Checa	61	(2,4)	49	(3,2)	45	(2,3)	29	(5,6)
	República Eslovaca	49	(1,3)	31	(2,2)	28	(1,7)	14	(2,4)
	Suecia	71	(1,2)	50	(1,7)	41	(2,2)	34	(5,5)
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	61	(1,4)	38	(1,8)	30	(2,3)	20	(2,7)
	Inglaterra (RU)	70	(1,5)	53	(1,8)	48	(2,7)	31	(3,5)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	70	(1,5)	53	(1,8)	47	(2,6)	32	(3,4)
	Irlanda del Norte (RU)	66	(2,2)	55	(2,0)	34	(3,5)	34	(4,1)
	Media	62	(0,3)	44	(0,4)	36	(0,4)	26	(0,7)
Países asociados	Federación Rusa*	29	(2,9)	13	(2,0)	10	(2,2)	6	(4,6)

		Educación no formal relacionada con el trabajo, Encuesta sobre la Educación de los Adultos (2011)							
		Ocupaciones cualificadas		Ocupaciones no manuales semicualificadas		Ocupaciones manuales semicualificadas		Ocupaciones elementales	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Eslovenia	49	m	34	m	20	m	12	m
	Grecia	14	m	7	m	0	m	0	m
	Hungría	47	m	41	m	45	m	40	m
	Luxemburgo	67	m	57	m	56	m	0	m
	Portugal	54	m	46	m	31	m	22	m
	Suiza	64	m	44	m	40	m	24	m

Notas: Participación en actividades de educación o formación durante los 12 meses anteriores.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012) y Encuesta sobre la Educación de los Adultos (EEA) (2011). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abraviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286050

C6

Tabla C6.2d. Participación en educación formal y/o no formal promovida por el empleador, por tiempo de trabajo y tipo de contrato (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años

		Horas de trabajo por tipo de contrato							
		Tiempo completo, duración indefinida		Tiempo completo, duración limitada		Tiempo parcial, duración indefinida		Tiempo parcial, duración limitada	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	57	(1,3)	48	(3,7)	34	(2,5)	21	(3,3)
	Australia[1]	67	(1,3)	58	(1,9)	50	(2,5)	48	(3,0)
	Austria	50	(1,1)	40	(3,8)	32	(2,4)	31	(5,4)
	Canadá	63	(0,9)	53	(2,2)	46	(2,9)	43	(3,9)
	Corea	58	(1,4)	35	(1,6)	48	(5,2)	23	(3,3)
	Dinamarca	72	(0,9)	61	(2,9)	49	(2,8)	42	(6,8)
	España	52	(1,1)	37	(2,5)	36	(4,0)	18	(3,5)
	Estados Unidos	64	(1,8)	61	(1,8)	46	(6,6)	51	(3,7)
	Estonia	54	(1,0)	43	(2,4)	46	(3,2)	37	(4,4)
	Finlandia	69	(0,8)	63	(2,6)	47	(3,7)	42	(5,8)
	Francia	44	(0,9)	37	(3,1)	29	(2,0)	25	(4,0)
	Irlanda	63	(1,5)	51	(2,9)	45	(3,3)	30	(3,0)
	Italia	30	(1,5)	18	(3,0)	25	(3,4)	14	(4,9)
	Japón	47	(1,2)	39	(3,2)	21	(2,1)	27	(3,0)
	Noruega	68	(1,1)	57	(3,7)	48	(3,0)	38	(4,9)
	Países Bajos	73	(1,2)	60	(3,5)	57	(1,8)	39	(3,8)
	Polonia	45	(1,5)	32	(2,0)	34	(4,7)	31	(4,7)
	República Checa	56	(1,8)	49	(4,7)	45	(7,7)	28	(7,3)
	República Eslovaca	43	(1,2)	32	(2,9)	36	(6,7)	23	(7,5)
	Suecia	64	(0,9)	51	(3,8)	46	(4,1)	33	(5,1)
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	52	(1,3)	51	(5,4)	39	(2,3)	36	(8,9)
	Inglaterra (RU)	68	(1,4)	63	(3,4)	50	(2,7)	53	(5,2)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	68	(1,3)	62	(3,3)	50	(2,6)	53	(5,0)
	Irlanda del Norte (RU)	65	(1,9)	49	(3,7)	48	(3,1)	40	(5,3)
	Media	57	(0,3)	47	(0,7)	41	(0,8)	33	(1,1)
Países asociados	Federación Rusa*	21	(1,8)	16	(2,7)	36	(5,2)	26	(2,8)

Notas: Participación en actividades de educación o formación durante los 12 meses anteriores. Hay más columnas sobre horas de trabajo y tipo de contrato que pueden consultarse en Internet (véase StatLink más abajo).

1. En Australia, los datos basados en el trabajo a tiempo completo o a tiempo parcial utilizan una variable con un tope de 60 horas a la semana; en otros países no hay tal límite superior.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abraviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286060

Tabla C6.3a. Participación en actividades de educación formal y/o no formal promovidas por el empleador, por uso del aprendizaje en el trabajo (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, empleados de 25 a 64 años

		Índice de uso del aprendizaje en el trabajo[1]											
		Nunca		Menos del 20 %		Del 20 % a menos del 40 %		Del 40 % a menos del 60 %		Del 60 % a menos del 80 %		El 80 % o más	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	5	(2,8)	37	(2,1)	47	(2,0)	57	(1,9)	57	(2,6)	60	(3,1)
	Australia	14	(4,3)	41	(2,6)	59	(2,5)	64	(1,8)	63	(2,2)	69	(2,1)
	Austria	8	(4,4)	30	(1,9)	44	(1,8)	50	(1,9)	52	(2,3)	53	(3,1)
	Canadá	19	(3,3)	42	(1,9)	54	(1,5)	62	(1,2)	62	(1,3)	62	(1,4)
	Corea	18	(2,1)	39	(1,6)	53	(2,0)	51	(2,4)	50	(2,9)	56	(4,1)
	Dinamarca	16	(6,1)	46	(2,2)	67	(1,6)	70	(1,7)	75	(1,6)	72	(1,8)
	España	14	(3,4)	34	(2,7)	37	(2,6)	41	(2,8)	49	(2,5)	52	(1,5)
	Estados Unidos	10	(4,4)	46	(3,1)	55	(2,7)	61	(2,2)	65	(2,1)	65	(1,7)
	Estonia	13	(3,0)	39	(1,8)	49	(1,7)	59	(1,5)	59	(2,1)	57	(1,8)
	Finlandia	c	c	49	(2,4)	64	(2,1)	71	(1,6)	68	(1,9)	67	(2,0)
	Francia	6	(1,9)	26	(1,7)	36	(1,7)	44	(1,8)	46	(1,7)	46	(1,6)
	Irlanda	19	(4,6)	43	(2,1)	53	(2,5)	55	(2,5)	61	(2,2)	62	(2,1)
	Italia	7	(3,1)	20	(2,2)	26	(2,2)	31	(2,6)	34	(3,0)	30	(2,9)
	Japón	6	(2,2)	29	(1,7)	41	(2,0)	50	(1,7)	51	(2,1)	52	(3,5)
	Noruega	c	c	42	(3,0)	59	(2,0)	67	(1,4)	68	(1,7)	66	(1,9)
	Países Bajos	13	(4,0)	50	(2,1)	64	(2,0)	69	(1,9)	71	(2,0)	74	(2,5)
	Polonia	16	(3,6)	27	(1,7)	42	(2,4)	46	(3,3)	48	(2,4)	50	(2,8)
	República Checa	25	(7,0)	46	(2,8)	55	(3,2)	56	(2,9)	63	(3,6)	59	(4,3)
	República Eslovaca	8	(2,8)	26	(1,9)	35	(2,4)	46	(2,2)	46	(2,4)	46	(2,6)
	Suecia	9	(5,8)	41	(2,6)	57	(2,2)	64	(1,7)	66	(1,9)	66	(2,1)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	12	(4,1)	34	(2,1)	47	(1,8)	53	(1,7)	52	(2,6)	64	(2,4)
	Inglaterra (RU)	29	(5,9)	46	(2,4)	64	(2,6)	67	(2,1)	68	(2,3)	70	(2,5)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	29	(5,6)	46	(2,4)	64	(2,5)	67	(2,0)	68	(2,2)	70	(2,4)
	Irlanda del Norte (RU)	20	(5,5)	44	(2,8)	60	(2,9)	65	(3,1)	66	(3,5)	62	(3,9)
	Media	13	(0,9)	38	(0,5)	50	(0,5)	56	(0,4)	58	(0,5)	59	(0,5)
Países asociados	Federación Rusa*	4	(2,0)	12	(2,3)	19	(2,2)	27	(3,3)	31	(3,4)	37	(4,1)

Nota: Participación en actividades de educación o formación durante los 12 meses anteriores.

1. El Índice de uso del aprendizaje en el trabajo se categoriza como estimación de máxima verosimilitud de Warm («estimador de Warm»). Se deriva de variables basadas en una escala de Likert que va desde «Nunca» hasta «Todos los días». Por tanto, las categorías deben interpretarse en función de la frecuencia de uso, siendo «Nunca» la frecuencia mínima y «el 80 % o más» la frecuencia máxima. Véanse más detalles sobre el Índice en la página 143 de la *Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. (http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en).

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abraviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286070

Capítulo

D

El Entorno de Aprendizaje y la Organización de los Centros Escolares



Indicador D1 ¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286089

Indicador D2 ¿Cuál es la ratio alumnos por profesor y cómo es el tamaño de las clases?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286136

Indicador D3 ¿Cuál es el salario de los profesores?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286177

Indicador D4 ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286246

Indicador D5 ¿Quiénes componen el profesorado?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286275

Indicador D6 ¿Qué mecanismos de evaluación se aplican?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286339

Indicador D7 ¿Qué sistemas de valoración de los profesores y de los responsables de los centros escolares se aplican?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286387

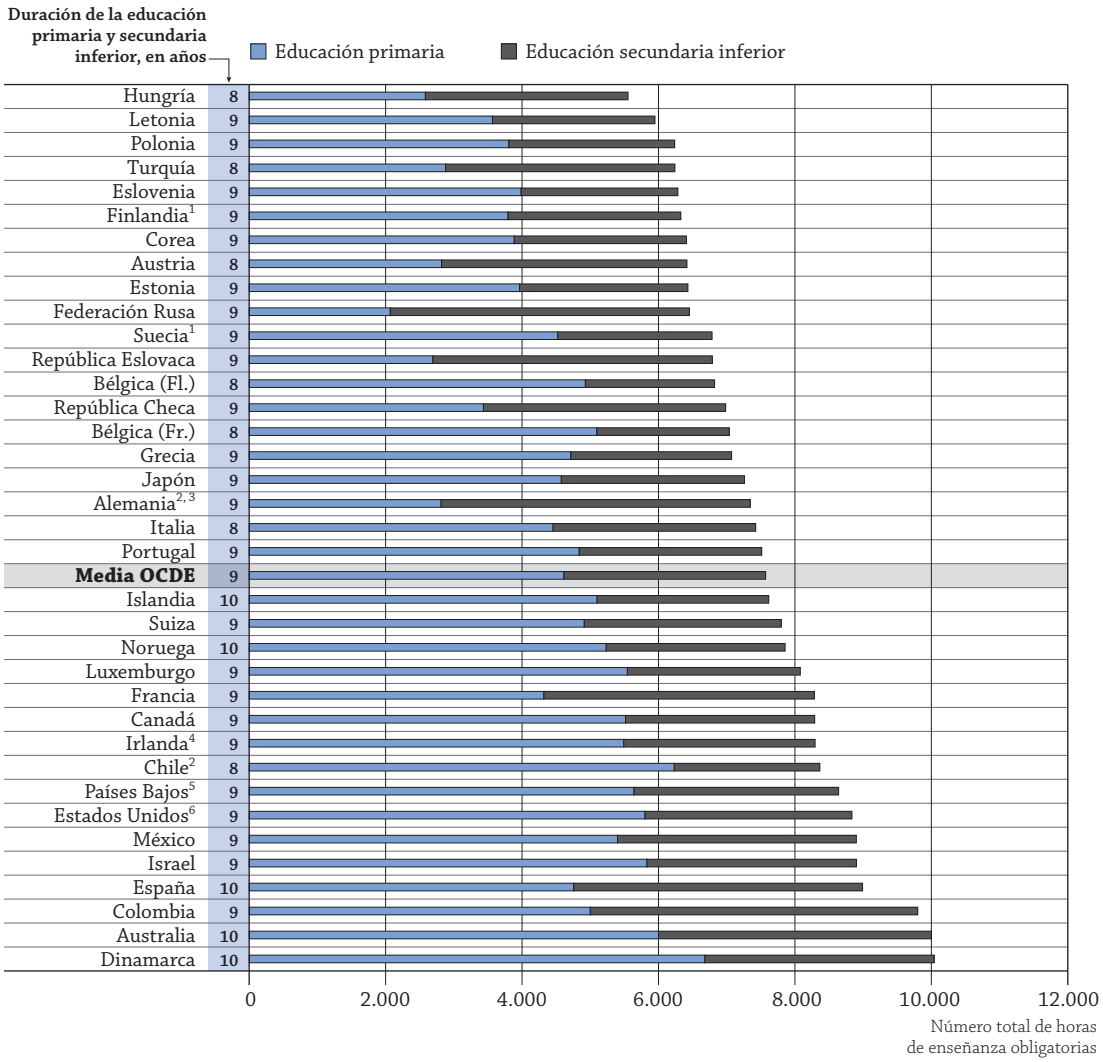
Indicador D8 ¿En qué medida se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286444

¿CUÁNTO TIEMPO PASAN LOS ESTUDIANTES EN CLASE?

- En los países de la OCDE, los estudiantes reciben una media de 7.570 horas de enseñanza obligatorias durante la educación primaria y la secundaria inferior consideradas conjuntamente.
- El tiempo medio dedicado a la enseñanza de la lectura, escritura y literatura, matemáticas y artes en los países de la OCDE representa en primaria el 46 % de las horas de enseñanza obligatorias. La enseñanza de la lectura, escritura y literatura, segunda lengua y otras lenguas y matemáticas ocupa en secundaria inferior el 38 % del tiempo de enseñanza obligatorio.

Gráfico D1.1. Horas de enseñanza obligatorias en educación general (2015)

En educación primaria y secundaria inferior



1. Número estimado de horas por nivel de educación basado en el número medio de horas al año, pues la asignación de las horas de enseñanza a los distintos cursos es flexible.
2. Año de referencia 2014.
3. Excluye el último año de educación obligatoria, que puede clasificarse como secundaria inferior o secundaria superior.
4. Horas de enseñanza reales para la educación secundaria inferior y superior.
5. El número de cursos de la educación secundaria inferior es de tres o cuatro, dependiendo de la trayectoria. Se ha excluido del cálculo el cuarto año de la educación secundaria previo a la formación profesional (VMBO).
6. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden ascendente del número total de horas de enseñanza obligatorias.

Fuente: OCDE. Tabla D1.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284394

Contexto

Proporcionar enseñanza en el contexto formal del aula absorbe una gran parte de la inversión pública destinada a la educación. Los países deciden cuánto tiempo se dedica a la enseñanza y qué materias son obligatorias. Estas decisiones reflejan las prioridades y preferencias nacionales y/o regionales en lo que se refiere a los contenidos que enseñar y la edad a la que deben enseñarse. Normalmente los países regulan las horas de enseñanza por vía administrativa. Para ello suelen establecer un número mínimo de horas de enseñanza que deben ofrecer los centros escolares, sobre la base de que se necesita un tiempo suficiente de enseñanza para conseguir buenos resultados en el aprendizaje. Adaptar los recursos a las necesidades de los estudiantes y utilizar el tiempo de manera óptima son retos básicos para la política educativa. El coste de la educación incluye principalmente los salarios de los profesores, el mantenimiento de las infraestructuras escolares y la dotación de otros recursos educativos. Por tanto, el tiempo durante el cual estos recursos están a disposición de los estudiantes, tal como pone de relieve en parte este indicador, es un factor importante para la distribución de los fondos existentes (véase Indicador B7, que muestra los factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante).

Otros resultados

- En los países de la OCDE, los estudiantes de primaria reciben una media de 804 horas de enseñanza obligatorias al año. Los de secundaria inferior reciben, por término medio, unas 112 horas más.
- La proporción del currículo obligatorio dedicada a la lectura, escritura y literatura en educación primaria varía desde el 18 % en Polonia al 37 % en Francia. En secundaria inferior oscila entre el 12 % de Australia, Irlanda, Japón y República Checa y el 33 % de Italia.
- La proporción del currículo obligatorio dedicada a las matemáticas en educación primaria varía desde el 13 % en Dinamarca y Grecia al 27 % en Portugal; en secundaria inferior oscila entre el 11 % de Grecia y el 20 % de Italia.
- En los países de la OCDE, se dedica una media de un 12 % (en primaria) y de un 6 % (en secundaria inferior) del tiempo de enseñanza obligatorio a materias obligatorias con horario flexible. Y, en ambos niveles, una media del 5 % a materias obligatorias flexibles elegidas por los centros escolares.
- Aproximadamente en un tercio de los países con datos disponibles, la distribución de las horas de enseñanza en los distintos cursos es flexible, es decir, se definen esas horas en total para una serie de cursos, o incluso para el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar las que han de impartirse en cada curso.

Análisis

Educación general obligatoria

Las horas de enseñanza anuales deben analizarse conjuntamente con la duración de la educación obligatoria. En algunos países, esa duración es más reducida y, por tanto, la carga de trabajo de los estudiantes mayor; en otros, en cambio, la carga de trabajo se distribuye a lo largo de más años, lo que en última instancia significa un mayor número de horas totales de enseñanza para todos.

En tres de cada cuatro países con datos disponibles, la educación primaria comienza a los seis años. En cambio, en Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Letonia y Suecia no comienza hasta los siete años. En Polonia, la educación primaria es obligatoria para los estudiantes de 7 años y para los de 6 años nacidos en el primer semestre de 2008. Solamente en Australia, Escocia, Inglaterra y Nueva Zelanda comienza a los 5 años. Se observan además variaciones sustanciales en su duración. Como media, la educación primaria dura seis años, aunque varía desde cuatro años en Alemania, Austria, Hungría, República Eslovaca y Turquía hasta siete en Dinamarca, Escocia, Islandia y Noruega. La educación secundaria inferior tiene una duración media de tres años, pero varía desde dos años en Bélgica (Comunidades flamenca y francófona) y Chile hasta cinco años en Federación Rusa y República Eslovaca. Aproximadamente en dos de cada tres países que disponen de datos, al menos un año de la educación secundaria superior forma parte de la educación obligatoria a tiempo completo (Tabla D1.2).

Además, el tiempo de enseñanza se distribuye de forma diferente a lo largo del año en los distintos países. Como media en los países de la OCDE, en primaria y en secundaria inferior se imparten 185 y 183 días de enseñanza al año, respectivamente. Sin embargo, en Federación Rusa (primaria), Francia (primaria y secundaria inferior), Grecia (secundaria inferior), Irlanda (secundaria inferior), Islandia (primaria y secundaria inferior), Letonia (primaria) y Luxemburgo (secundaria inferior), se imparten 170 días o menos de enseñanza al año. En contraste, los estudiantes de primaria y secundaria inferior en Brasil, Colombia, Israel, Italia, Japón y México asisten al menos a 200 días de enseñanza al año (Tabla D1.2).

Horas de enseñanza obligatorias

El concepto de horas de enseñanza obligatorias hace referencia al número y la distribución de las horas de enseñanza que deben impartirse en la casi totalidad de los centros escolares públicos y a la casi totalidad de los estudiantes del sector público, de acuerdo con la normativa en vigor.

En los países de la OCDE, se imparten en promedio un total 4.614 horas de enseñanza en educación primaria y de 2.957 en educación secundaria inferior. Aunque la media de horas obligatorias en primaria y secundaria inferior, tomadas conjuntamente, en los países de la OCDE es de 7.570 horas, las cifras varían entre 5.553 en Hungría y 10.040 en Dinamarca (Tabla D1.1).

En Escocia e Inglaterra la legislación no establece un tiempo de enseñanza obligatorio en los centros escolares. No obstante, estos han de garantizar un tiempo de enseñanza suficiente para impartir un currículo amplio y equilibrado que cumpla todos los requisitos reglamentarios.

Las horas de enseñanza obligatorias pueden diferir de las horas de enseñanza reales, ya que solamente se tiene en cuenta el tiempo que los estudiantes pasan en el aula. Este último es solo una parte del tiempo total de enseñanza. La enseñanza también tiene lugar fuera del aula y/o del centro escolar. En algunos países se anima a los estudiantes de educación secundaria a que asistan después del horario escolar a clases complementarias de materias que ya estudian en el centro, para mejorar su rendimiento. Estas clases pueden ser de recuperación o refuerzo, o bien de ampliación o profundización de los programas escolares, y pueden ser impartidas por profesores particulares, en grupo por profesores de los centros o en otros cursos independientes. Los gastos correspondientes pueden pagarse con cargo a los fondos públicos o cargarse a los estudiantes y sus familias (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2011).

Este indicador recoge las horas de enseñanza previstas, tal como se establecen en la normativa educativa, como medida del aprendizaje en el entorno formal del aula. El indicador no muestra el número real de horas de enseñanza recibidas por los estudiantes y no abarca el aprendizaje que tiene lugar fuera del entorno formal del aula.

Horas de enseñanza previstas

El número total de horas de enseñanza previstas es el número estimado de horas durante las cuales están obligados los centros escolares a ofrecer enseñanza en las materias obligatorias y, si procede, en materias no obligatorias.

El número de horas de enseñanza previstas solo es igual al de horas obligatorias (es decir, las horas de enseñanza previstas son plenamente obligatorias) en educación primaria y secundaria inferior en aproximadamente tres de cada cuatro países que disponen de datos. En cambio, en Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Francia (secundaria inferior), Grecia (primaria), Polonia y Portugal ese número supera al menos en un 4 % al de horas de enseñanza obligatorias.

Horas de enseñanza por materia

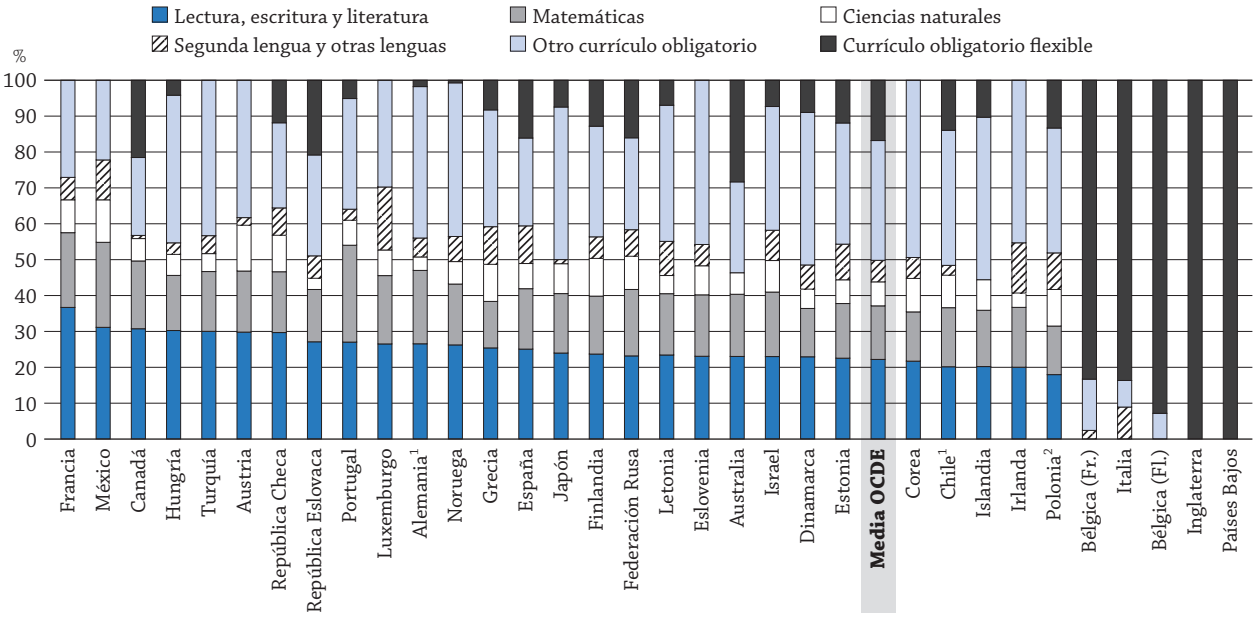
Los estudiantes de educación primaria dedican una media del 46 % de las horas de enseñanza obligatorias a tres materias: lectura, escritura y literatura (22 %), matemáticas (15 %) y artes (9 %). Si se agregan la educación física y para la salud (8 %), las ciencias naturales (7 %) y las ciencias sociales (6 %), estas seis áreas de estudio conforman la parte principal del currículo en este grupo de edad en todos los países de la OCDE para los que hay datos sobre las horas de enseñanza por asignatura. La segunda lengua y otras lenguas, la religión, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tecnología, materias prácticas y de iniciación profesional, y otras asignaturas completan el 15 % restante del currículo obligatorio en primaria (Tabla D1.3a y Gráfico D1.2a).

En educación secundaria inferior, una media del 38 % del currículo obligatorio se nutre de tres materias: lectura, escritura y literatura (14 %), segunda lengua y otras lenguas (13 %) y matemáticas (12 %). Como media, se dedica a las ciencias naturales otro 11 % del currículo obligatorio y a las ciencias sociales un 10 %. Si se agregan la educación física y para la salud (7 %) y las artes (6 %), estas siete áreas de estudio conforman la parte principal del currículo de este nivel educativo en todos los países de la OCDE para los que se especifican las horas de enseñanza por materia. La religión, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la tecnología, las asignaturas prácticas y de iniciación profesional, y otras asignaturas completan el 11 % restante del currículo obligatorio no flexible en este nivel educativo (Tabla D1.3b y Gráfico D1.2b).

Hay, pues, un cambio sustancial en la asignación de las horas de enseñanza respecto a la educación primaria. El porcentaje de horas de enseñanza obligatorias dedicadas a la lectura, escritura y literatura disminuye de un 22 % a un 14 %. El dedicado a las matemáticas disminuye de un 15 % a un 12 %. A la inversa, las horas de enseñanza dedicadas tanto a las ciencias naturales como a las ciencias sociales aumentan de un 7 % y un 6 % del currículo obligatorio a un 11 % y un 10 % respectivamente, mientras que la enseñanza de otras lenguas (segunda y otras) aumenta de un 6 % a un 13 %. La enseñanza de la segunda lengua y otras lenguas absorbe la mayor proporción del currículo obligatorio

Gráfico D1.2a. Horas de enseñanza por materia en educación primaria (2015)

Como porcentaje del total de horas de enseñanza obligatorias



1. Año de referencia 2014.
2. Excluye los tres primeros años de la educación primaria, en la que una gran parte del tiempo asignado a las materias obligatorias es flexible.

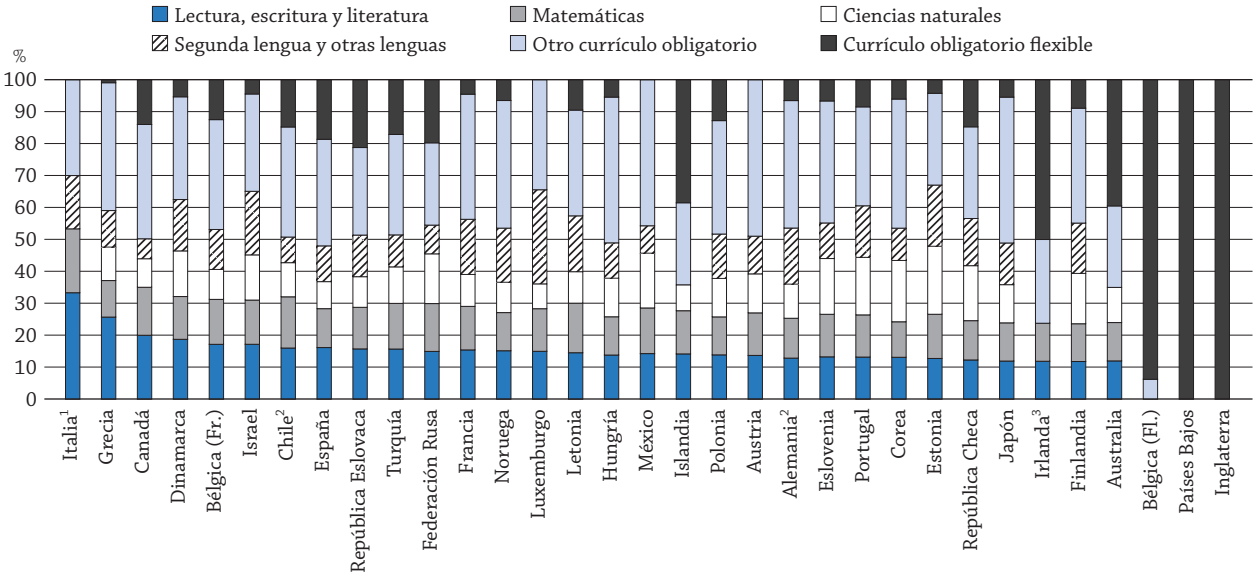
Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de horas de enseñanza dedicadas a lectura, escritura y literatura.

Fuente: OCDE. Tabla D1.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284408

Gráfico D1.2b. Horas de enseñanza por materia en educación secundaria inferior de orientación general (2015)

Como porcentaje del total de horas de enseñanza obligatorias



1. Ciencias naturales incluidas en matemáticas.
2. Año de referencia 2014.
3. Horas de enseñanza reales.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de horas de enseñanza dedicadas a lectura, escritura y literatura.

Fuente: OCDE. Tabla D1.3b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284418

en secundaria inferior en Alemania, Finlandia (junto con las ciencias naturales), Francia, Israel, Japón, Letonia, Luxemburgo, Noruega y Polonia (junto con la lectura, escritura y literatura) (Tablas D1.3a y D1.3b).

En el nivel de educación secundaria inferior, se observa un cambio sustancial en la distribución de las diferentes materias del currículo obligatorio. Por ejemplo, la lectura, escritura y literatura representan el 12 % de ese currículo en Australia, Finlandia, Japón y República Checa, mientras que en Grecia e Italia suponen más del 25 %. En Irlanda, la lectura, escritura y literatura se imparten en las dos lenguas oficiales, por lo que la estimación real del porcentaje combinado puede alcanzar un 24 % de las horas de enseñanza obligatorias totales. En Canadá y Grecia, las horas de enseñanza de la segunda lengua representan el 7 % o menos del tiempo total, mientras que ese porcentaje se eleva al 17 % en Luxemburgo. Además, en algo menos de la mitad de los países con datos disponibles, el estudio de una segunda lengua es obligatorio para los estudiantes de secundaria inferior.

Al igual que en educación primaria y en secundaria inferior, en cursos posteriores se producen notables cambios en la distribución de las diferentes materias. Como media en los países de la OCDE, el 25 % de las horas de enseñanza de los estudiantes de 7 años se dedican a lectura, escritura y literatura, cifra que se reduce al 17 % en los estudiantes de 11 años y al 12 % en los de 15 años. En cambio, mientras que los de 7 años dedican una media de un 3 % de las

Cuadro D1.1. Descansos y recreos durante el horario escolar

El aprendizaje en el aula exige en el alumno atención y concentración durante periodos prolongados. Según las investigaciones realizadas, el hecho de pasar cierto tiempo fuera del aula durante el horario escolar, en actividades distintas de la enseñanza en sí, puede contribuir a mejorar el rendimiento en el aula. En educación primaria, los descansos y recreos permiten a los estudiantes jugar, descansar e interactuar libremente con sus compañeros y desarrollar de este modo sus competencias cognitivas, emocionales y sociales. Las investigaciones hechas indican que posteriormente los estudiantes pueden aplicar estas competencias en el aula, lo que mejora su aprendizaje (Pellegrini y Bohn, 2005; Pellegrini, *et al.*, 2002). Cada vez son más los países de la OCDE que consideran los descansos y recreos como un componente importante de la jornada escolar.

...

La organización de los descansos y recreos en los países de la OCDE varía en función del régimen de gobierno de los sistemas educativos y del grado de autonomía de los centros escolares. Por lo general, las decisiones sobre la duración de esos tiempos, o incluso sobre el momento en el día en el que se deben tomar, corresponden al órgano que tiene reconocida la competencia en materia de horas de enseñanza. En los países en los que esta competencia recae básicamente en los centros escolares o en sus órganos de gobierno, como Australia, Canadá, Inglaterra (RU), Italia, Países Bajos y Suiza, estos tienen libertad para tomar también las decisiones en materia de descansos recreos. En otros países, como Colombia, la decisión corresponde a los directores de los centros escolares.

En algunos países, a pesar de regularse la cuestión a nivel central, se deja su aplicación en manos de los centros y/o de sus órganos de gobierno. En la Comunidad flamenca de Bélgica, por ejemplo, están establecidas legalmente las horas de los descansos en educación primaria (al menos un descanso de una hora para el almuerzo) y en secundaria (al menos un descanso de 50 minutos para el almuerzo). Sin embargo, los centros o las redes o asociaciones escolares tienen competencia para adoptar la decisión final y determinar la duración que consideren oportuna para los descansos.

En la mayoría de los países de la OCDE, los descansos y recreos se organizan generalmente en función de las horas de enseñanza obligatorias diarias. El tiempo de permanencia de los estudiantes en el centro escolar viene definido habitualmente por el número de horas de enseñanza diarias y semanales. En la mayoría de los países, el horario escolar se divide en clases de una duración de entre 45 y 50 minutos, lo que permite prever breves descansos entre ellas hasta completar una hora. En los países de la OCDE, suelen preverse descansos de entre 10 y 15 minutos para que los estudiantes cambien de aula y puedan ir al aseo. Estos breves descansos tienen una duración y un propósito diferentes que los descansos más prolongados que también se prevén en la mayoría de los países. Los descansos más prolongados permiten a los estudiantes desayunar o almorzar y, por lo general, están supervisados por un profesor o grupo de profesores.

En educación primaria, son habituales y en algunos casos incluso obligatorios. En España, por ejemplo, el recreo en educación primaria se considera parte del tiempo de enseñanza obligatorio. Los estudiantes de primaria en España tienen media hora de recreo todos los días a media mañana, y se considera parte de las cinco horas de enseñanza diarias. En varios países, el descanso para el almuerzo se considera parte del proceso educativo, ya que durante él los estudiantes aprenden temas de higiene, hábitos de alimentación saludables y/o reciclaje de residuos.

En varios países, se prevén descansos o recreos prolongados en todos los niveles educativos. En Australia, todos los centros escolares suelen prever un recreo por la mañana de unos 20 minutos y posteriormente un descanso más prolongado para el almuerzo. En Canadá, hay un descanso a mediodía para el almuerzo desde educación primaria hasta secundaria superior. En ambos países, puede durar entre 40 y 60 minutos. Puede haber también recreos repartidos a lo largo del día. En Suiza, por ejemplo, normalmente los centros establecen dos recreos prolongados: uno por la mañana y otro por la tarde. En Chile, los centros que disponen de un gran número de estudiantes pueden dividirlos en dos o más grupos para los recreos, por cursos o edades.

Los centros pueden emplear los descansos y recreos con distintos fines. Pueden utilizarlos para ayudar a los estudiantes que han de desplazarse una larga distancia hasta el centro o para armonizar el final de las clases cuando la duración de estas difiere entre los distintos cursos, como es el caso de República Checa, donde los recreos de 10 minutos se pueden acortar hasta cinco minutos. En Dinamarca los municipios proponen a menudo utilizar los recreos y descansos como parte integral del ejercicio y las actividades físicas diarias para los estudiantes, en todos los niveles educativos. Esto mismo sucede en Eslovenia, donde en ocasiones los centros educativos organizan un recreo prolongado con objeto de que los estudiantes practiquen deporte en el gimnasio o en canchas deportivas exteriores.

horas de enseñanza a una segunda lengua, los de 11 años dedican a esta materia un 9 % de las horas de enseñanza y al aprendizaje de otras lenguas un 2 %, y los de 15 años un 9 % y un 4 % de las horas de enseñanza a esas materias, respectivamente. La proporción de horas de enseñanza dedicadas a las ciencias naturales aumenta del 6 % (estudiantes de siete años) al 8 % (estudiantes de 11 años) y al 11 % (estudiantes de 15 años), mientras que la correspondiente a los estudios sociales aumenta del 5 % (estudiantes de 7 años) al 8 % (estudiantes de 11 años) y al 9 % (estudiantes de 15 años). La proporción de horas de enseñanza dedicada a las artes se reduce del 9 % y el 8 % en los estudiantes de 7 y 11 años, respectivamente, al 4 % en los estudiantes de 15 años, mientras que la de horas dedicadas a la educación física se mantiene constante en el 9 % y el 8 % para los estudiantes de 7 y 11 años, respectivamente, y desciende hasta el 6 % en los estudiantes de 15 años (Tablas D1.5b, D1.5f y D1.5j, disponibles en Internet).

Flexibilidad del currículo

En la mayoría de los países, las autoridades centrales y regionales regulan las horas de enseñanza y el currículo mediante normas o recomendaciones. Sin embargo, también las autoridades locales, los centros escolares, los profesores y los estudiantes participan en diversos grados en la organización de las horas de enseñanza o en la elección de las materias.

En un tercio, aproximadamente, de los países para los que se dispone de datos la distribución de las horas de enseñanza en los distintos cursos es flexible, es decir, se definen esas horas en total para una serie de cursos, o incluso para el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar las que han de impartirse en cada curso. En estos casos, los centros escolares o las autoridades locales tienen libertad para decidir cuántas horas se imparten en cada curso (Tabla D1.2).

La previsión de un horario flexible para las materias obligatorias es más común en educación primaria, donde, como media en los países de la OCDE, se aplica al 12 % de las horas de enseñanza obligatorias. En este caso, se definen en la normativa las materias obligatorias y el total de horas de enseñanza, pero no las horas dedicadas a cada materia. Las autoridades locales, los centros escolares y los profesores tienen libertad para decidir cuánto tiempo se dedica a cada materia obligatoria. En Bélgica (Comunidades flamenca y francófona) e Italia, las materias obligatorias sujetas a horario flexible representan el 80 % o más del tiempo de enseñanza en educación primaria. También Inglaterra y los Países Bajos permiten una flexibilidad completa en la distribución de las horas de enseñanza de esas materias en primaria y en secundaria inferior. En Escocia, tanto en primaria como en secundaria inferior se especifican algunas materias obligatorias, pero no se establece el total de horas de enseñanza, que es competencia de las autoridades locales y de los propios centros escolares.

La flexibilidad en la elección de las materias es menos habitual en los países de la OCDE. Como media, un 5 % de las horas de enseñanza obligatorias en educación primaria se distribuyen entre materias elegidas por el centro escolar. En educación secundaria inferior, se dedica un 5 % de las horas de enseñanza obligatorias a materias elegidas por los centros y otro 5 % a materias elegidas por los estudiantes. En todo caso, algunos países reservan una parte sustancial de las horas de enseñanza obligatorias para materias flexibles. Por ejemplo, en Australia (educación primaria), Bélgica (Comunidades francófona y flamenca, educación secundaria), Canadá (educación secundaria), Chile, Estonia (educación primaria), Polonia y República Checa, al menos el 10 % de las horas de enseñanza obligatorias se asignan a materias elegidas por los centros escolares; en República Eslovaca, esa cifra llega al 21 %. En Australia, España, Irlanda, Islandia y Turquía, al menos el 17 % de las horas de enseñanza obligatorias se destinan a materias elegidas por los estudiantes en secundaria inferior (Tablas D1.3a y b).

Horas de enseñanza no obligatorias

Las horas de enseñanza no obligatorias son poco frecuentes en los países de la OCDE. Solamente seis países las prevén en educación primaria, y solo siete en secundaria inferior. En estos países, las horas de enseñanza no obligatorias suponen en promedio el 3 % de las horas de enseñanza obligatorias totales en educación primaria y el 2 % en secundaria. Las cifras correspondientes son, en todo caso, considerablemente mayores en algunos países. En primaria, las horas de enseñanza no obligatorias representan el 35 % del total de horas de enseñanza en Grecia y el 23 % en Portugal. En secundaria inferior, las cifras correspondientes son del 19 % en Eslovenia y el 10 % en Francia (Tablas D1.3a y D1.3b).

Cuadro D1.2. **Actividades extraescolares en el centro escolar**

Los estudiantes pueden participar además en actividades extraescolares antes o después de la jornada escolar o durante las vacaciones escolares, en las dependencias del centro.

En los países de la OCDE y países asociados, se ofrecen actividades extraescolares más habitualmente durante el curso escolar (antes o después de las clases) que durante las vacaciones. Aunque los centros suelen tener autonomía para decidir si ofrecen o no estas actividades, hay casos en que la oferta es obligatoria. Así sucede en Eslovenia y Polonia, por ejemplo. En Hungría, estas actividades han de ser organizadas por los centros escolares en horarios hasta las 16:00 horas, y además son obligatorias para los estudiantes.

Su organización suele ser competencia de los propios centros escolares, como en Brasil y Hungría, de los municipios, como en Israel, o de personal escolar voluntario, como en Irlanda. A veces intervienen en su organización entidades externas públicas e incluso privadas, aunque esto último es menos frecuente. Por ejemplo, en Portu-

...

gal son organizadas por asociaciones de padres y organizaciones no gubernamentales. En Eslovenia, Estonia, Islandia, Italia, Japón y República Checa, se ofrecen remuneraciones adicionales esporádicas a los profesores de educación primaria a secundaria superior por su participación en ellas (véase Indicador D3).

Las actividades que se desarrollan antes o después del horario escolar son habitualmente las de cuidado infantil (en primaria), las clases particulares o de refuerzo y las actividades deportivas, artísticas y culturales. En Hungría (secundaria superior) y Turquía, incluyen también la prestación de servicios a la comunidad. En España, se ofrecen clases de lengua extranjera, TIC y talleres de lectura y escritura.

Definiciones

El **currículo obligatorio** establece el número y distribución de las horas de enseñanza que han de ofrecerse en la casi totalidad de los centros escolares públicos a la casi totalidad de los estudiantes. El currículo obligatorio puede ser flexible, ya que es posible reconocer a las autoridades locales, los centros escolares, los profesores y los estudiantes diferentes grados de libertad para elegir las materias y la distribución de las horas de enseñanza.

Se entienden por **materias obligatorias flexibles elegidas por los centros escolares** las que se imparten, durante el número total de horas de enseñanza obligatorias indicado por las autoridades centrales, por elección de las autoridades regionales y locales, los propios centros escolares o los profesores (seleccionándolas, en su caso, en una lista definida por las autoridades educativas centrales). Los centros escolares tienen la obligación de ofrecer alguna de estas materias y los estudiantes han de cursarlas.

Se entienden por **materias opcionales elegidas por los estudiantes** las que se imparten, durante el número total de horas de enseñanza obligatorias, por elección de los estudiantes (de una lista de materias que los centros escolares tienen que ofertar obligatoriamente) para cubrir parte de las horas de enseñanza obligatorias.

Se entienden por **materias obligatorias con horario flexible** las que se imparten, durante el número total de horas de enseñanza indicado por las autoridades centrales, por elección de las autoridades regionales, las autoridades locales, los centros escolares o los profesores. Es flexible el tiempo invertido en cada materia, pero no la materia en sí.

Se denomina **distribución flexible de las horas de enseñanza obligatorias a lo largo de varios cursos** la que resulta del currículo cuando este solo indica las horas totales de enseñanza de una materia concreta durante un determinado número de cursos, o incluso durante el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar el tiempo que se debe impartir en cada curso. En estos casos, los centros escolares o las autoridades locales tienen libertad para decidir cuántas horas de enseñanza deben asignarse a cada curso.

Se denominan **horas de enseñanza** las que los centros escolares públicos han de dedicar a la enseñanza de todas las materias incluidas en el currículo obligatorio y no obligatorio, incluidas las actividades extraescolares que se desarrollen antes o después del horario escolar. Las horas de enseñanza excluyen los descansos entre clases y las interrupciones de otros tipos, las horas no obligatorias fuera del horario escolar, el tiempo dedicado a deberes en casa y el tiempo dedicado a clases particulares o a estudio individual.

Se denominan **horas de enseñanza previstas** las horas anuales incluidas tanto en la parte obligatoria como no obligatoria del currículo que los estudiantes tienen derecho a recibir en centros públicos. El currículo previsto puede basarse en reglamentos o normas de las autoridades educativas centrales (o de alto nivel) o establecerse como una serie de recomendaciones de las autoridades regionales.

La **parte no obligatoria del currículo** hace referencia al número total de horas de enseñanza a que tienen derecho los estudiantes aparte de las horas de enseñanza obligatorias y que se espera que oferten casi todos los centros públicos. Las materias pueden variar de un centro a otro, y de una región a otra, y pueden ser optativas. No se exige que los estudiantes cursen estas materias optativas, pero todos los centros escolares públicos han de ofrecer esta posibilidad.

Metodología

Los datos sobre horas de enseñanza proceden de la información sobre este punto recogida conjuntamente por la OCDE y la red Eurydice en 2014, y hacen referencia a las horas de enseñanza durante la educación primaria obligatoria y la educación secundaria obligatoria (inferior y superior) a tiempo completo establecidas para el curso escolar 2014-2015.

En las ediciones de *Panorama de la educación* anteriores a 2014, los datos sobre las horas de enseñanza se recopilaban a través de una encuesta que tenía un alcance, una metodología y unas definiciones diferentes a los aplicados en la recogida de información mencionada de la OCDE y la red Eurydice en 2013, publicada por primera vez en *Panorama de la educación 2014*. Como resultado, los datos sobre las horas de enseñanza no son comparables con los publicados en anteriores ediciones de *Panorama de la educación*.

Este indicador recoge las horas de enseñanza previstas, tal como se establecen en la normativa educativa, como medida del aprendizaje en el entorno formal del aula. El indicador no muestra el número real de horas de enseñanza recibidas por los estudiantes y no abarca el aprendizaje que tiene lugar fuera del entorno formal del aula. Puede haber diferencias entre países en las horas mínimas de enseñanza reglamentarias y las horas de enseñanza realmente recibidas por los estudiantes. Un estudio realizado por *Regioplan Beleidsonderzoek* en Países Bajos mostró que, debido a factores tales como el horario escolar, las cancelaciones de clases y el absentismo docente, puede que los centros escolares no alcancen adecuadamente las horas mínimas de clase establecidas (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2007).

Este indicador ilustra asimismo cómo se asignan las horas de enseñanza mínimas a las diferentes áreas curriculares. Muestra las horas de enseñanza netas previstas para los cursos que forman parte de la educación general obligatoria a tiempo completo. Aunque es difícil la comparación entre países dadas las diferentes políticas curriculares, estos datos nos orientan sobre el número de horas de enseñanza formal que se consideran necesarias para que los estudiantes alcancen el objetivo educativo deseado.

Cuando la distribución de horas de enseñanza a lo largo de los distintos cursos es flexible, es decir, cuando se definen las horas de enseñanza de una determinada materia para una serie de cursos, o incluso para toda la enseñanza obligatoria, sin especificar cuántas horas deben impartirse en cada curso, las horas de enseñanza por edad o nivel educativo se han estimado dividiendo el número de horas de enseñanza totales por el número de cursos.

Las notas sobre las definiciones y metodologías para cada país en relación con este indicador figuran en el Anexo 3, disponible en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators,* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2011: Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid).

OECD (2007), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators,* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid).

Pellegrini, A.D, y C. Bohn (2005), "The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment", *Educational Researcher*, vol. 34/1, pp. 13-19.

Pellegrini A.D, K. Kato, P. Blatchford y E. Baines (2002), "A Short-term Longitudinal Study of Children's Playground Games Across the First Year of School: Implications for Social Competence and Adjustment to School", *American Educational Research Journal*; vol. 39/4, pp. 991–1015.

Tablas del Indicador D1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286089

	Tabla D1.1	**Horas de enseñanza en educación general obligatoria (2015)**
	Tabla D1.2	**Organización de la educación general obligatoria (2015)**
	Tabla D1.3a	**Horas de enseñanza por materia en educación primaria (2015)**
	Tabla D1.3b	**Horas de enseñanza por materia en educación secundaria inferior de orientación general (2015)**
WEB	**Tabla D1.4**	**Horas de enseñanza en educación general obligatoria, por edad (2015)**
WEB	**Tabla D1.5a**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 6 años (2015)**
WEB	**Tabla D1.5b**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 7 años (2015)**

WEB Tabla D1.5c Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 8 años (2015)
WEB Tabla D1.5d Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 9 años (2015)
WEB Tabla D1.5e Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 10 años (2015)
WEB Tabla D1.5f Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 11 años (2015)
WEB Tabla D1.5g Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 12 años (2015)
WEB Tabla D1.5h Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 13 años (2015)
WEB Tabla D1.5i Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 14 años (2015)
WEB Tabla D1.5j Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 15 años (2015)
WEB Tabla D1.5k Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 16 años (2015)
WEB Tabla D1.5l Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 17 años (2015)

Tabla D1.1. [1/2] Horas de enseñanza en educación general obligatoria[1] (2015)

Por nivel de educación, en instituciones públicas

		Educación primaria							Educación secundaria inferior			
			Media de horas al año			Número total de horas				Media de horas al año		
		Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas	Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas	Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas
		(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)	(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)
OCDE	Alemania[3, 6]	4	703	a	703	2.814	a	2.814	5	906	a	906
	Australia	6	1.000	m	m	6.000	m	m	4	1.000	m	m
	Austria	4	705	m	m	2.820	m	m	4	899	m	m
	Bélgica (Fl.)[2]	6	821	a	821	4.928	a	4.928	2	947	a	947
	Bélgica (Fr.)[2]	6	849	m	m	5.096	m	m	2	971	m	m
	Canadá	6	919	a	919	5.516	a	5.516	3	924	6	930
	Chile[3]	6	1.039	a	1.039	6.231	a	6.231	2	1.067	a	1.067
	Corea	6	648	a	648	3.885	a	3.885	3	842	a	842
	Dinamarca	7	954	97	1.051	6.680	680	7.360	3	1.120	80	1.200
	Escocia[4]	7	a	a	a	a	a	a	3	a	a	a
	Eslovenia	6	664	114	778	3.986	683	4.669	3	766	145	911
	España	6	793	a	793	4.757	a	4.757	4	1.059	a	1.059
	Estados Unidos[9]	6	967	m	m	5.802	m	m	3	1.011	m	m
	Estonia	6	661	a	661	3.964	a	3.964	3	823	a	823
	Finlandia[5]	6	632	29	661	3.794	171	3.965	3	844	57	901
	Francia	5	864	a	864	4.320	a	4.320	4	991	99	1.090
	Grecia	6	786	279	1.065	4.715	1.672	6.387	3	785	n	785
	Hungría	4	646	a	646	2.583	a	2.583	4	743	a	743
	Inglaterra[4]	6	a	a	a	a	a	a	3	a	a	a
	Irlanda[7]	6	915	a	915	5.490	a	5.490	3	935	a	935
	Islandia	7	729	a	729	5.100	a	5.100	3	839	a	839
	Israel	6	972	n	972	5.831	n	5.831	3	1.023	n	1.023
	Italia	5	891	a	891	4.455	a	4.455	3	990	a	990
	Japón	6	763	a	763	4.575	a	4.575	3	895	a	895
	Luxemburgo	6	924	a	924	5.544	a	5.544	3	845	a	845
	México	6	900	a	900	5.400	a	5.400	3	1.167	a	1.167
	Noruega	7	748	a	748	5.234	a	5.234	3	874	a	874
	Nueva Zelanda	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
	Países Bajos[8]	6	940	m	m	5.640	m	m	3	1.000	m	m
	Polonia	6	635	58	693	3.807	349	4.156	3	810	65	875
	Portugal	6	806	189	995	4.838	1.133	5.971	3	892	27	919
	República Checa	5	687	m	m	3.434	m	m	4	888	m	m
	República Eslovaca	4	673	a	673	2.693	a	2.693	5	819	a	819
	Suecia[5]	6	754	m	m	4.523	m	m	3	754	m	m
	Suiza	6	819	m	m	4.912	m	m	3	963	m	m
	Turquía	4	720	a	720	2.880	a	2.880	4	840	a	840
	Media OCDE[4]	6	804	31	~	4.614	188	~	3	916	19	~
	Media UE21[4]	6	776	48	~	4.328	293	~	3	895	30	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	5	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	5	1.000	m	m	5.000	m	m	4	1.200	m	m
	Federación Rusa	4	517	m	m	2.068	m	m	5	877	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	6	594	m	m	3.566	m	m	3	794	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que recogen las horas de enseñanza en la educación secundaria superior obligatoria (columnas 19-25) están disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Se refiere a la educación obligatoria a tiempo completo y excluye la educación preprimaria, aunque sea obligatoria.
2. Los estudiantes están obligados a cursar la educación a tiempo completo hasta la edad de 15 o 16 años. En cambio, los de educación general deben continuar hasta los 18.
3. Año de referencia 2014.
4. Inglaterra y Escocia no están incluidos en las medias.
5. Número estimado de horas por nivel de educación basado en el número medio de horas al año, pues la asignación de horas de enseñanza a los distintos cursos es flexible.
6. Excluye el último año de educación obligatoria, que puede clasificarse como secundaria inferior o secundaria superior.
7. Horas de enseñanza reales en educación secundaria inferior y superior.
8. El número de cursos de la educación secundaria inferior es de tres o cuatro, dependiendo de la trayectoria. Se ha excluido del cálculo el cuarto año de la educación secundaria previo a la formación profesional (VMBO).
9. Año de referencia 2012.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286093

Tabla D1.1. [2/2] Horas de enseñanza en educación general obligatoria[1] (2015)

Por nivel de educación, en instituciones públicas

		Educación secundaria inferior			Educación primaria y secundaria inferior			
		Número total de horas				Número total de horas		
		Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas	Duración teórica en años	Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas
		(12)	(13)	(14)=(12)+(13)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania[3, 6]	4.531	a	4.531	9	7.345	a	7.345
	Australia	4.000	m	m	10	10.000	m	m
	Austria	3.597	m	m	8	6.417	m	m
	Bélgica (Fl.)[2]	1.893	a	1.893	8	6.821	a	6.821
	Bélgica (Fr.)[2]	1.941	m	m	8	7.037	m	m
	Canadá	2.773	17	2.790	9	8.289	17	8.306
	Chile[3]	2.134	a	2.134	8	8.365	a	8.365
	Corea	2.525	a	2.525	9	6.410	a	6.410
	Dinamarca	3.360	240	3.600	10	10.040	920	10.960
	Escocia[4]	a	a	a	10	a	a	a
	Eslovenia	2.298	435	2.733	9	6.284	1.118	7.401
	España	4.234	a	4.234	10	8.991	a	8.991
	Estados Unidos[9]	3.033	m	m	9	8.835	m	m
	Estonia	2.468	a	2.468	9	6.431	a	6.431
	Finlandia[5]	2.533	171	2.704	9	6.327	342	6.669
	Francia	3.964	396	4.360	9	8.284	396	8.680
	Grecia	2.356	n	2.356	9	7.071	1.672	8.744
	Hungría	2.970	a	2.970	8	5.553	a	5.553
	Inglaterra[4]	a	a	a	9	a	a	a
	Irlanda[7]	2.806	a	2.806	9	8.296	a	8.296
	Islandia	2.516	a	2.516	10	7.616	a	7.616
	Israel	3.070	n	3.070	9	8.901	n	8.901
	Italia	2.970	a	2.970	8	7.425	a	7.425
	Japón	2.684	a	2.684	9	7.260	a	7.260
	Luxemburgo	2.535	a	2.535	9	8.079	a	8.079
	México	3.500	a	3.500	9	8.900	a	8.900
	Noruega	2.622	a	2.622	10	7.856	a	7.856
	Nueva Zelanda	m	m	m	10	m	m	m
	Países Bajos[8]	3.000	m	m	9	8.640	m	m
	Polonia	2.430	194	2.624	9	6.237	542	6.779
	Portugal	2.675	80	2.756	9	7.513	1.214	8.726
	República Checa	3.550	m	m	9	6.984	m	m
	República Eslovaca	4.095	a	4.095	9	6.788	a	6.788
	Suecia[5]	2.262	m	m	9	6.785	m	m
	Suiza	2.888	m	m	9	7.800	m	m
	Turquía	3.360	a	3.360	8	6.240	a	6.240
	Media OCDE[4]	2.957	61	~	9	7.570	249	~
	Media UE21[4]	2.975	95	~	9	7.302	388	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	9	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	4.800	m	m	9	9.800	m	m
	Federación Rusa	4.384	m	m	9	6.452	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	2.381	m	m	9	5.947	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que recogen las horas de enseñanza en la educación secundaria superior obligatoria (columnas 19-25) están disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Se refiere a la educación obligatoria a tiempo completo y excluye la educación preprimaria, aunque sea obligatoria.
2. Los estudiantes están obligados a cursar la educación a tiempo completo hasta la edad de 15 o 16 años. En cambio, los de educación general deben continuar hasta los 18.
3. Año de referencia 2014.
4. Inglaterra y Escocia no están incluidos en las medias.
5. Número estimado de horas por nivel de educación basado en el número medio de horas al año, pues la asignación de horas de enseñanza a los distintos cursos es flexible.
6. Excluye el último año de educación obligatoria, que puede clasificarse como secundaria inferior o secundaria superior.
7. Horas de enseñanza reales en educación secundaria inferior y superior.
8. El número de cursos de la educación secundaria inferior es de tres o cuatro, dependiendo de la trayectoria. Se ha excluido del cálculo el cuarto año de la educación secundaria previo a la formación profesional (VMBO).
9. Año de referencia 2012.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286093

D1

Tabla D1.2. Organización de la educación general obligatoria[1] (2015)

Por nivel de educación, en instituciones públicas

		Educación primaria					Educación secundaria inferior				
		Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Edad teórica de inicio	Número medio de días de enseñanza por año	Número medio de días de enseñanza por semana escolar	Asignación flexible de las horas de enseñanza a los distintos cursos	Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Edad teórica de inicio	Número medio de días de enseñanza por año	Número medio de días de enseñanza por semana escolar	Asignación flexible de las horas de enseñanza a los distintos cursos
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania[3, 5]	4	6	188	5	No	5	10	188	5	No
	Australia	6	5	196	5	No	4	11	196	5	No
	Austria	4	6	180	5	No	4	10	180	5	No
	Bélgica (Fl.)[2]	6	6	176	5	No	2	12	178	5	No
	Bélgica (Fr.)[2]	6	6	182	5	No	2	12	182	5	No
	Canadá	6	6	183	5	No	3	12	183	5	No
	Chile[3]	6	6	182	5	No	2	12	182	5	No
	Corea	6	6	190	5	Sí	3	12	190	5	Sí
	Dinamarca	7	6	a	5	No	3	13	a	5	No
	Escocia[4]	7	5	190	5	Sí	3	12	190	5	Sí
	Eslovenia	6	6	190	5	No	3	12	185	5	No
	España	6	6	175	5	No	4	12	175	5	No
	Estados Unidos	6	6	180	5	m	3	12	180	5	m
	Estonia	6	7	175	5	Sí	3	13	175	5	Sí
	Finlandia	6	7	187	5	Sí	3	13	187	5	Sí
	Francia	5	6	162	5	No	4	11	162	5	No
	Grecia	6	6	171	5	No	3	12	152	5	No
	Hungría	4	6	181	5	No	4	10	181	5	No
	Inglaterra[4]	6	5	190	5	Sí	3	11	190	5	Sí
	Irlanda	6	6	183	5	No	3	12	167	5	No
	Islandia	7	6	170	5	Sí	3	13	170	5	Sí
	Israel	6	6	223	6	No	3	12	214	6	Sí
	Italia	5	6	200	5	No	3	11	200	6	No
	Japón	6	6	201	5	No	3	12	202	5	No
	Luxemburgo	6	6	180	5	Sí	3	12	169	5	No
	México	6	6	200	5	No	3	12	200	5	No
	Noruega	7	6	190	5	Sí	3	13	190	5	Sí
	Nueva Zelanda	6	5	193	5	m	4	11	192	5	m
	Países Bajos[6]	6	6	m	5	Sí	3	12	m	5	Sí
	Polonia[7]	6	7	182	5	Sí	3	13	180	5	Sí
	Portugal	6	6	179	5	No	3	12	178	5	No
	República Checa	5	6	194	5	Sí	4	11	194	5	Sí
	República Eslovaca	4	6	187	5	Sí	5	10	187	5	Sí
	Suecia	6	7	178	5	Sí	3	13	178	5	Sí
	Suiza	6	6	189	5	m	3	12	189	5	m
	Turquía	4	6	180	5	No	4	10	180	5	No
	Media OCDE[4]	6	6	185	5	~	3	12	183	5	~
	Media UE21[4]	6	6	182	5	~	3	12	179	5	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	5	6	200	5	m	4	11	200	5	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	5	6	200	5	m	4	11	200	5	m
	Federación Rusa	4	7	169	5	No	5	11	175	5	No
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	6	7	169	5	No	3	13	173	5	No
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que recogen la organización de la educación secundaria superior obligatoria (columnas 11-15) están disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Se refiere a la educación obligatoria a tiempo completo y excluye la educación preprimaria, aunque sea obligatoria.
2. Los estudiantes están obligados a cursar la educación a tiempo completo hasta la edad de 15 o 16 años. En cambio, los de educación general deben continuar hasta los 18.
3. Año de referencia 2014.
4. Inglaterra y Escocia no están incluidos en las medias.
5. Excluye el último año de educación obligatoria, que puede clasificarse como secundaria inferior o secundaria superior.
6. El número de cursos de la educación secundaria inferior es de tres o cuatro, dependiendo de la trayectoria. Se ha excluido del cálculo el cuarto año de la educación secundaria previo a la formación profesional (VMBO).
7. En el curso 2014-2015, la educación primaria era obligatoria para los niños de 6 años nacidos en el primer semestre de 2008.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286104

Tabla D1.3a. Horas de enseñanza por materia en educación primaria (2015)

Como porcentaje del total de horas de enseñanza obligatorias

		Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias naturales	Estudios sociales	Segunda lengua	Otras lenguas	Educación física y salud	Artes	Religión, ética y moral	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Tecnología	Destrezas prácticas y profesionales	Otras materias	Materias obligatorias con horario flexible	Opciones obligatorias elegidas por los estudiantes	Materias flexibles obligatorias elegidas por los centros	Currículo obligatorio total	Currículo no obligatorio total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania[2]	26	20	4	6	5	n	11	14	7	n	1	n	3	a	2	a	**100**	a
	Australia	23	17	6	9	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4	x(11)	x(16)	x(16)	m	28	**100**	m
	Austria	30	17	13	x(3)	2	n	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	n	a	**100**	m
	Bélgica (Fl.)[1]	x(14)	x(14)	x(14)	x(3)	n	a	x(14)	x(14)	7	a	x(3)	a	a	93	n	x(14)	**100**	a
	Bélgica (Fr.)[1]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83	a	n	**100**	m
	Canadá	31	19	6	5	1	a	10	6	n	a	n	n	1	17	a	4	**100**	a
	Chile[2]	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	a	14	**100**	a
	Corea	22	14	9	9	6	a	7	9	x(4)	x(13)	x(12)	x(3)	24	a	a	a	**100**	a
	Dinamarca	23	13	5	3	5	1	7	9	4	a	a	5	16	9	n	n	**100**	10
	Escocia[3]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	a	a	**a**	a
	Eslovenia	23	17	8	7	6	x(18)	15	16	x(4)	x(17)	6	2	1	a	a	a	**100**	17
	España	25	17	7	7	10	n	9	9	x(15)	a	a	a	n	a	7	9	**100**	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Estonia	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12	**100**	a
	Finlandia	24	16	11	2	6	n	10	13	5	a	a	a	n	6	a	7	**100**	5
	Francia	37	21	9	5	6	a	13	9	x(17)	x(3)	n	a	a	n	a	n	**100**	a
	Grecia	25	13	10	7	8	2	8	10	4	3	a	a	a	a	a	8	**100**	35
	Hungría	30	15	6	a	3	a	19	15	2	1	4	a	a	a	a	4	**100**	a
	Inglaterra[3]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100	a	a	**a**	a
	Irlanda[4]	20	17	4	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	m	**100**	a
	Islandia	20	16	8	13	x(14)	x(14)	9	19	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	5	5	a	**100**	a
	Israel	23	18	9	8	6	2	6	5	11	a	x(3)	4	n	n	n	7	**100**	n
	Italia	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84	a	x(17)	**100**	a
	Japón	24	17	8	8	1	a	10	12	3	a	a	a	10	7	a	a	**100**	a
	Luxemburgo[4]	26	19	7	2	x(1)	18	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	México	31	24	12	9	11	a	4	4	4	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Noruega	26	17	6	7	7	a	11	15	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Países Bajos	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100	a	a	**100**	m
	Polonia[5]	18	14	10	5	10	a	14	7	x(18)	3	3	a	3	n	a	13	**100**	9
	Portugal	27	27	7	8	3	a	8	9	x(18)	x(18)	2	a	4	a	a	5	**100**	23
	República Checa	30	17	10	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4	x(11)	x(16)	a	x(16)	12	**100**	m
	República Eslovaca	27	15	3	3	6	x(16)	8	8	4	3	a	1	x(16)	a	x(16)	21	**100**	a
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Turquía	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	a
	Media OCDE[3]	22	15	7	6	5	1	8	9	5	1	1	1	3	12	n	5	**100**	3
	Media UE21[3]	21	14	6	4	5	1	8	9	5	1	1	1	2	16	n	4	**100**	5
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Brasil	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	**m**	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Federación Rusa	23	19	9	a	7	a	9	9	a	a	7	a	a	16	a	m	**100**	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Letonia	23	17	5	6	8	1	8	13	2	1	a	4	4	a	a	7	**100**	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Notas: Véanse las horas de enseñanza por materia para cada edad en las Tablas D1.5a a D1.5l, disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).
Las medias se ajustaron al 100 % y no corresponden exactamente a la media de cada columna.
1. Los estudiantes están obligados a cursar la educación a tiempo completo hasta la edad de 15 o 16 años. En cambio, los de educación general deben continuar hasta los 18.
2. Año de referencia 2014.
3 Inglaterra y Escocia no están incluidos en las medias.
4. La segunda lengua incluye otras lenguas nacionales.
5. Excluye los tres primeros años de la educación primaria, en la que una gran parte del tiempo asignado a las materias obligatorias es flexible.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286110

Tabla D1.3b. Horas de enseñanza por materia en educación secundaria inferior de orientación general (2015)

Como porcentaje del total de horas de enseñanza obligatorias

		Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias naturales	Estudios sociales	Segunda lengua	Otras lenguas	Educación física y salud	Artes	Religión, ética y moral	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Tecnología	Destrezas prácticas y profesionales	Otras materias	Materias obligatorias con horario flexible	Opciones obligatorias elegidas por los estudiantes	Materias flexibles obligatorias elegidas por los centros	Currículo obligatorio total	Currículo no obligatorio total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania[3]	13	12	11	11	12	6	9	9	5	1	2	2	1	a	7	a	**100**	a
	Australia[1]	12	12	11	10	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4	x(11)	x(16)	x(16)	18	22	**100**	m
	Austria	14	13	12	11	12	n	11	12	7	x(17)	n	8	n	a	n	a	**100**	m
	Bélgica (Fl.)[2]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73	n	20	**100**	a
	Bélgica (Fr.)[2]	17	14	9	13	13	a	9	3	6	m	3	m	x(15)	n	x(16)	13	**100**	m
	Canadá	20	15	9	13	6	a	10	6	2	a	3	1	1	2	1	11	**100**	1
	Chile[3]	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15	**100**	a
	Corea	13	11	19	15	10	a	8	8	x(4)	x(12)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	6	**100**	a
	Dinamarca	19	13	14	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	15	a	5	n	**100**	7
	Escocia[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	a	a	**a**	a
	Eslovenia	13	13	17	15	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7	a	**100**	19
	España	16	12	8	11	11	n	7	7	x(15)	x(11)	5	a	3	a	18	a	**100**	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Estonia	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4	**100**	a
	Finlandia	12	12	16	8	9	7	9	9	4	a	a	a	6	4	a	5	**100**	7
	Francia	15	14	10	11	12	5	12	7	x(4)	x(11)	6	x(15)	3	n	4	1	**100**	10
	Grecia	26	11	10	12	6	6	7	6	6	3	2	5	a	a	a	1	**100**	n
	Hungría	14	12	12	11	11	a	16	7	3	3	3	a	3	a	a	5	**100**	a
	Inglaterra[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(15)	a	100	x(14)	a	**a**	a
	Irlanda[5, 6]	12	12	x(15)	17	x(15)	x(15)	7	x(15)	2	x(15)	x(15)	x(15)	x(14)	10	40	m	**100**	a
	Islandia	14	14	8	8	x(14)	x(14)	8	8	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	19	20	a	**100**	a
	Israel	17	14	14	15	11	9	5	x(16)	9	x(3)	x(3)	1	n	3	n	2	**100**	n
	Italia	33	20	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	n	a	x(17)	**100**	a
	Japón	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	a
	Luxemburgo[6]	15	13	8	11	17	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	México	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	a
	Noruega	15	12	9	9	8	8	9	9	6	a	a	7	a	a	7	a	**100**	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Países Bajos	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100	a	a	**100**	m
	Polonia	14	12	12	12	14	x(5)	12	4	x(18)	2	2	a	4	a	a	13	**100**	8
	Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	x(18)	2	n	a	n	a	a	9	**100**	3
	República Checa	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2	x(11)	x(16)	a	x(16)	15	**100**	m
	República Eslovaca	16	13	10	10	10	3	7	5	3	1	x(16)	1	x(16)	a	x(16)	21	**100**	a
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Turquía	16	14	11	8	10	a	6	6	6	3	3	1	a	a	17	a	**100**	a
	Media OCDE[4]	14	12	11	10	9	4	7	6	4	1	3	1	2	6	5	5	**100**	2
	Media UE21[4]	14	11	11	10	9	4	7	6	4	1	2	1	2	8	4	5	**100**	3
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Brasil	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	**m**	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Federación Rusa	15	15	16	8	9	a	6	5	a	2	4	1	a	20	m	m	**100**	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Letonia	15	16	10	14	9	9	6	6	a	1	a	4	3	a	a	10	**100**	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Notas: Véanse las horas de enseñanza por materia para cada edad en las tablas D1.5a a D1.5l, disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

Las medias se ajustaron al 100 % y no corresponden exactamente a la media de cada columna.

1. Las horas de enseñanza previstas obtenidas a partir del currículo de Australia suponen que determinadas materias, que pueden considerarse obligatorias para los alumnos de 7 y 8 años, pueden impartirse con carácter electivo a los alumnos de 9 y 10 años.

2. Los estudiantes están obligados a cursar la educación a tiempo completo hasta la edad de 15 o 16 años. En cambio, los de educación general deben continuar hasta los 18.

3. Año de referencia 2014.

4. Inglaterra y Escocia no están incluidos en las medias.

5. Horas de enseñanza reales.

6. La segunda lengua de enseñanza incluye otras lenguas nacionales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

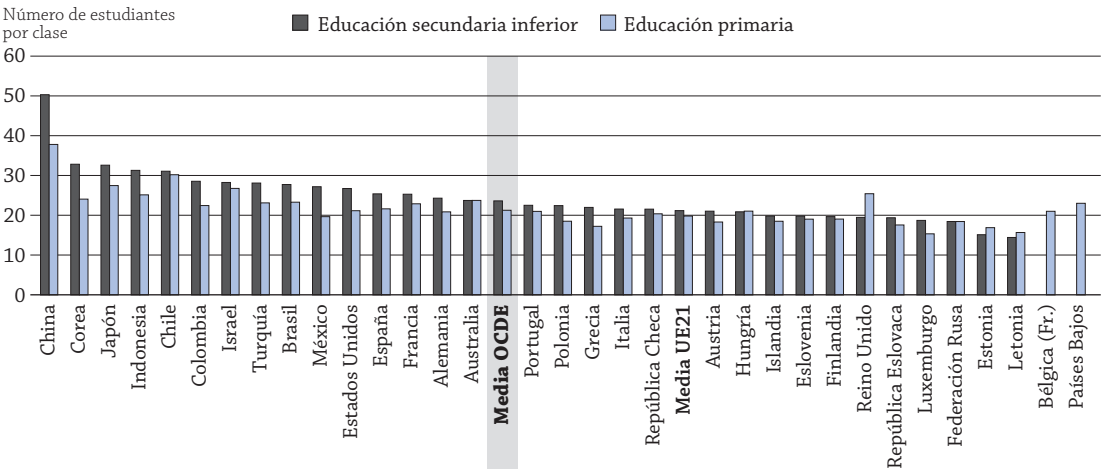
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286121

¿CUÁL ES LA RATIO ALUMNOS POR PROFESOR Y CÓMO ES EL TAMAÑO DE LAS CLASES?

- Como media en los países de la OCDE, una clase de educación primaria tiene 21 estudiantes y una clase de secundaria inferior 24 estudiantes.
- La diferencia en el tamaño medio de las clases entre las instituciones educativas públicas y las privadas en educación primaria es significativa entre los países de la OCDE, aunque notablemente inferior que en los países asociados.
- Como media en los países de la OCDE, en educación primaria hay 15 alumnos por profesor.

Gráfico D2.1. Tamaño medio de la clase en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)



Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de la clase en educación secundaria inferior en 2013.
Fuente: OCDE. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284429

Contexto

El tamaño de las clases y las ratios alumnos por profesor son aspectos muy debatidos de la educación y, junto con el tiempo de enseñanza de los estudiantes (véase Indicador D1), el tiempo de trabajo de los profesores (véase Indicador D4) y la distribución del tiempo de los profesores entre la enseñanza y otras obligaciones, se encuentran entre los factores determinantes de la demanda de profesores. Junto con los salarios de los profesores (véase Indicador D3) y la distribución por edad del profesorado (véase Indicador D5), tienen también un considerable impacto en el nivel de gasto corriente en educación (véanse Indicadores B6 y B7).

Se suele pensar que las clases más pequeñas son beneficiosas, ya que permiten a los profesores centrarse más en las necesidades individuales de los alumnos y reducir el tiempo que dedican a mantener el orden. Sin embargo, aunque existen indicios de que las clases más pequeñas pueden beneficiar a grupos de estudiantes concretos, como los que proceden de entornos desfavorecidos (Finn, 1998; Krueger, 2002; Piketty, T. y M. Valdenaire, 2006), en general no hay pruebas de peso que demuestren que las diferencias en el tamaño de las clases afecten al rendimiento de los estudiantes. En todo caso, según los resultados del reciente Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS 2013), un mayor tamaño de las clases parece estar asociado a un porcentaje más elevado de estudiantes con problemas de comportamiento y con la necesidad de dedicar más tiempo a mantener el orden, en lugar de a la enseñanza y al aprendizaje (véase Cuadro D2.1).

La ratio alumnos por profesor indica la asignación de los recursos a educación. A menudo se tiene que sopesar si es más conveniente reducir esa ratio o mejorar los salarios de los profesores, invertir en su desarrollo profesional, aumentar el gasto en tecnología educativa o ampliar la participación de profesores de apoyo y otros profesionales, cuya retribución suele ser considerablemente menor que la de un

profesor cualificado. A medida que aumenta el número de alumnos con necesidades educativas especiales integrados en las clases comunes, la necesidad de una mayor participación de personal especializado y de apoyo puede limitar los recursos disponibles para reducir la ratio alumnos por profesor.

Otros resultados

- Con excepción de Chile, Colombia, Corea, Luxemburgo y México, la ratio alumnos por profesor se reduce o se mantiene sin cambios en todos los países al pasar de la educación primaria a la secundaria inferior, a pesar del aumento general del tamaño de las clases que se produce en ese momento.
- Como media en los países de la OCDE, la ratio alumnos por profesor en educación secundaria es ligeramente inferior en las instituciones educativas privadas que en las públicas. El caso más llamativo es México, donde en las instituciones públicas de secundaria hay al menos 17 estudiantes más por profesor que en las privadas.
- El tamaño de las clases varía de forma significativa entre los distintos países. Las clases de mayor tamaño en educación primaria son las de Chile y China, con 30 y 38 estudiantes por aula, respectivamente, mientras que en Letonia y Luxemburgo hay un promedio de 17 alumnos por clase.

D2

Análisis

Tamaño medio de las clases en educación primaria y en secundaria inferior

Según datos de 2013, en educación primaria las clases tienen en los países de la OCDE, en promedio, más de 21 alumnos. Prácticamente en todos los países que disponen de datos, salvo en Chile, China, Israel y Japón, la cifra no llega a 25 alumnos por clase.

En secundaria inferior, el promedio es de 24 estudiantes por clase. De los países que disponen de datos al respecto, las cifras varían entre menos de 20 alumnos en Estonia, Federación Rusa, Letonia, Luxemburgo, Reino Unido y República Eslovaca, 33 en Japón y Corea, y 50 en China (Tabla D2.1).

El número de alumnos por clase tiende a aumentar al pasar de educación primaria a secundaria inferior. En China y Corea, ese aumento es de más de siete estudiantes. En cambio, en Reino Unido y, en menor grado, Estonia y Letonia, el número de alumnos se reduce al pasar a secundaria inferior (Gráfico D2.1).

El indicador del tamaño de las clases se limita a educación primaria y secundaria inferior, ya que en niveles superiores es difícil de definir y de comparar el tamaño de las clases, dado que los estudiantes asisten a menudo a clases diferentes según las asignaturas.

Cuadro D2.1. **Relación entre el tamaño medio de la clase y el ambiente del aula**

A pesar de la extensa bibliografía existente acerca de los efectos del tamaño de las clases sobre la educación, los resultados obtenidos en los diferentes estudios son heterogéneos. Se ha concluido que la relación de la que tanto se habla entre el tamaño de las clases y el rendimiento del alumno, por ejemplo, solamente resulta beneficiosa para determinados grupos y en ciertos contextos, como los centros escolares considerados de riesgo o los estudiantes que proceden de entornos desfavorecidos. En general, existen pocas pruebas de que el tamaño de la clase determine por sí solo el rendimiento. De hecho, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE no concluyen que exista una relación entre el tamaño de la clase y el rendimiento de los estudiantes de 15 años. En su lugar, PISA considera que los países deberían dar prioridad a las políticas de mejora de la calidad de los profesores –por medio de una subida salarial para atraer a buenos candidatos y retener a los profesores eficaces–, aun cuando esto conlleve un mayor tamaño de las clases. El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS 2013) revela asimismo que el tamaño de las clases no es un factor determinante importante para la satisfacción de los profesores en su puesto de trabajo y tampoco influye de forma significativa en el uso por su parte de pedagogías para pequeños grupos, de tareas basadas en proyectos o de las tecnologías de la información y la comunicación. En cambio, requiere una investigación más profunda la relación entre el tamaño de la clase y el ambiente del aula.

En términos generales, se considera que las clases de tamaño más reducido permiten a los profesores dedicar menos tiempo a tareas administrativas y más tiempo a cada uno de los estudiantes (OECD, 2012). Las conclusiones del estudio TALIS pueden ayudar a arrojar luz sobre esta relación. Después de preguntar a los profesores qué proporción de sus horas de clase dedican a enseñanza y aprendizaje, o bien a tareas administrativas y de mantenimiento del orden (o de gestión de los comportamientos), el estudio concluyó que dedican a enseñanza y aprendizaje una media del 79 % de su tiempo. Esta cifra varía, sin embargo, de forma significativa –desde el 87 % de Bulgaria hasta el 67 % de Brasil–, y las diferencias podrían estar justificadas en parte por el tamaño de las clases.

El Gráfico D2.a muestra que en las clases de mayor tamaño se dedica menos tiempo a la enseñanza y el aprendizaje reales y más a mantener el orden (así como, aun cuando no se muestra, a tareas administrativas). Concretamente, la adición de un estudiante a una clase de tamaño medio supone una reducción de medio punto porcentual del tiempo dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje.

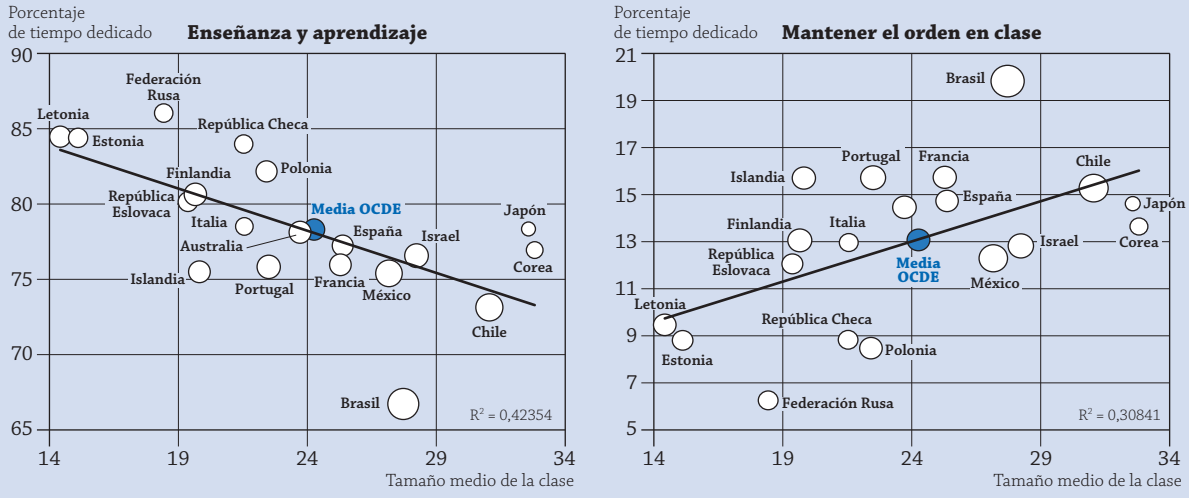
El gráfico pone también de manifiesto un importante mecanismo mediante el cual puede influir el tamaño de la clase en el porcentaje de tiempo dedicado a enseñanza y aprendizaje. El tamaño de cada burbuja representa la proporción de profesores de educación secundaria inferior que indicaron que en sus clases tenían problemas de comportamiento más de un 10 % de los alumnos (TALIS 2013). Cuanto mayor es la burbuja, mayor es, por tan-

...

to, la proporción de profesores en los que se dan tales problemas. Existe una correlación positiva entre el tamaño medio de la clase y la proporción de estudiantes con problemas de comportamiento. Esta correlación es importante porque los profesores en cuyas clases hay más de uno de cada 10 alumnos con problemas de comportamiento dedican a mantener el orden casi el doble de tiempo que los demás (OECD, 2015). Dicho de otro modo, las clases de mayor tamaño están asociadas a una mayor proporción de estudiantes con problemas de comportamiento, lo que supone, a su vez, una reducción del tiempo dedicado a actividades de enseñanza y aprendizaje.

El tiempo dedicado a tales actividades es un componente esencial de un ambiente educativo eficaz. La causa principal es que el tiempo dedicado a mantener el orden y a tareas administrativas se asocia a unos niveles más bajos de satisfacción en el puesto de trabajo y de eficacia de los profesores. A partir de estos resultados hay que concluir, pues, que es probable que los profesores de países y centros escolares con clases de mayor tamaño y composiciones de las aulas más difíciles tengan una mayor necesidad de intervenciones que les ayuden a emplear las horas de clase de forma más efectiva.

Gráfico D2.a. Relación entre el tamaño medio de la clase y el tiempo dedicado a enseñanza y aprendizaje y el tiempo dedicado a mantener el orden en clase, en educación secundaria inferior (2013)



Nota: El tamaño de cada burbuja representa la proporción de profesores de educación secundaria inferior que indicaron que tenían problemas de comportamiento más del 10 % de los alumnos de sus clases (OECD 2014b)

Fuente: OCDE. Datos de tamaño medio de la clase: Tabla D2.1. Datos de uso del tiempo de clase: *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS (OECD, 2014b), http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261_en

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284447

Tamaño de las clases en instituciones públicas y privadas

El tamaño de las clases es uno de los factores que los padres suelen tener en cuenta al elegir un centro escolar para sus hijos y la diferencia a este respecto entre las instituciones educativas privadas y las públicas (y entre los diversos tipos de instituciones privadas) puede influir en los niveles de matriculación.

En la mayoría de los países de la OCDE, el tamaño medio de las clases no difiere entre las instituciones educativas públicas y las privadas en más de dos estudiantes por clase, tanto en educación primaria como en secundaria inferior (Tabla D2.1). No obstante, hay importantes variaciones entre los países. Por ejemplo, en Brasil, Colombia, Federación Rusa, Letonia, Polonia, Reino Unido y República Checa, una clase de primaria de las instituciones públicas tiene en promedio más de cuatro alumnos que una clase de las instituciones privadas. Ahora bien, con excepción de Brasil, Colombia y Reino Unido, el sector privado es relativamente pequeño en todos estos países y representa como máximo un 5 % de los estudiantes de educación primaria (véase Tabla C1.4a). En cambio, en China y Luxemburgo, una clase media de las instituciones privadas tiene al menos cuatro estudiantes más que una clase de las instituciones públicas.

La comparación de los tamaños de clase entre las instituciones educativas públicas y las privadas muestra también un panorama heterogéneo en secundaria inferior, en la que se da una mayor presencia de la educación privada. En este

nivel de educación, el tamaño medio de las clases es mayor en las instituciones privadas que en las públicas en 8 países, menor en 18 países e igual en 4. Las diferencias, no obstante, tienden a ser menores que en educación primaria.

En los países donde hay una prevalencia mayor de instituciones privadas (tanto dependientes del gobierno como independientes), como Australia, Brasil, Colombia, España, Indonesia e Israel (es decir, países donde se encuentran matriculados en ellas más del 15 % de los alumnos), pueden darse grandes diferencias en el tamaño de las clases entre las instituciones públicas y las privadas. En Australia y España, las instituciones privadas tienden a tener más estudiantes por clase que las públicas (véanse Tablas C1.4a y D2.1). Esto indica que en algunos países, en los que se inclina por los centros escolares privados una proporción significativa de los estudiantes y familias, el tamaño de las clases no es un factor determinante para su decisión.

Ratios alumnos por profesor

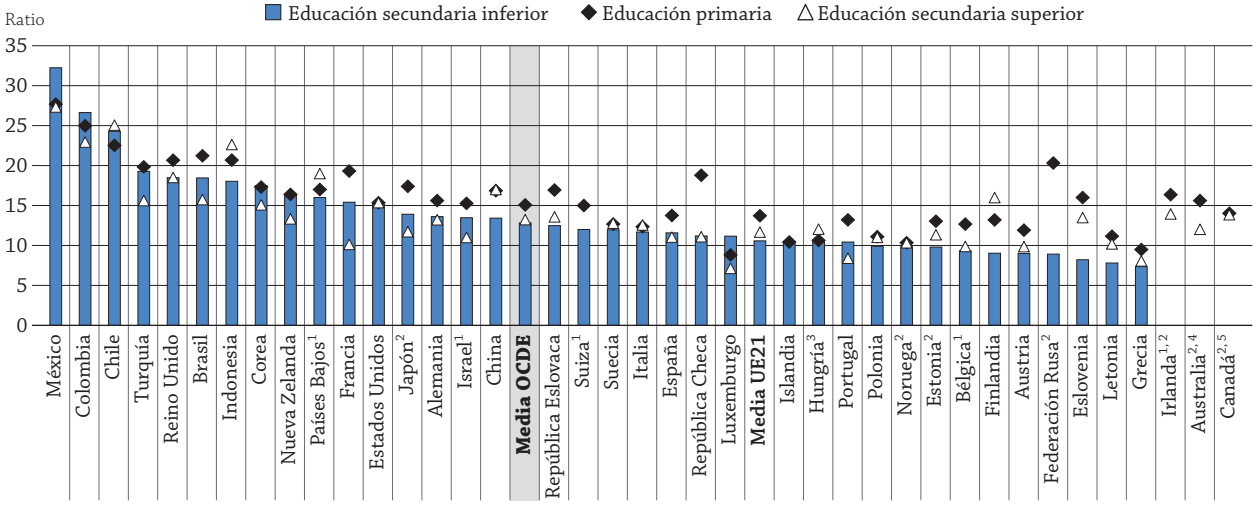
La ratio alumnos por profesor compara el número de estudiantes (en equivalente a tiempo completo) con el número de profesores (en equivalente a tiempo completo) en un nivel de educación y tipo de institución educativa concretos. Ahora bien, no tiene en cuenta el tiempo de enseñanza de los alumnos, ni el tiempo lectivo de los profesores. Por tanto, no puede interpretarse en términos de tamaño de las clases (Cuadro D2.2).

Como media en los países de la OCDE, en educación primaria hay 15 alumnos por profesor. Las cifras varían desde 28 alumnos por profesor en México hasta 10 o menos en Grecia, Islandia, Luxemburgo y Noruega (Gráfico D2.2).

En secundaria inferior también hay variaciones en esta ratio, incluso mayores, desde 30 alumnos por profesor en equivalente a tiempo completo en México hasta menos de 10 en Austria, Federación Rusa, Grecia, Letonia, Luxemburgo y Portugal. Como media en los países de la OCDE, la ratio es de unos 13 estudiantes por profesor en secundaria (Tabla D2.2).

Como indican las diferencias señaladas entre las ratios, hay menos alumnos por profesor en equivalente a tiempo completo en educación secundaria que en primaria. En la mayoría de los países, esa disminución de la ratio se produce a pesar del incremento del tamaño de la clase. Así ocurre en todos los países, excepto en cinco: Chile, Colombia, Corea, Luxemburgo y México. No obstante, la ratio alumnos por profesor en Luxemburgo es muy reducida en estos dos niveles de educación.

Gráfico D2.2. Ratio alumnos por profesor en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)



1. Solo instituciones públicas. En el caso de Israel, instituciones públicas solo de educación secundaria superior.
2. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Para obtener más detalles, consulte el código «x» en la Tabla D2.2.
3. Incluye datos de personal de gestión.
4. Incluye solo los programas generales de educación secundaria superior.
5. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente de la ratio alumnos por profesor en educación secundaria inferior en 2013.

Fuente: OCDE. Tabla D2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284432

La reducción señalada de la ratio alumnos por profesor refleja diferencias en el total de horas de enseñanza al año: al aumentar el número de horas en educación secundaria inferior (véase el Indicador D1), también lo hace el número de profesores. Puede deberse asimismo a una situación temporal necesaria para ajustar el número de profesores a los cambios demográficos o a la diferencia entre el número de horas lectivas del profesorado en los distintos niveles de educación (que tiende a reducirse al aumentar la especialización). La tendencia general es uniforme en los países, pero las pruebas son contradictorias cuando se trata de decidir si, desde el punto de vista pedagógico, es más conveniente una ratio alumnos por profesor más reducida en niveles de educación superiores.

En educación terciaria, la ratio varía desde más de 20 estudiantes por profesor en Bélgica, Brasil, Colombia, Indonesia, República Checa y Turquía hasta 10 en Noruega (Tabla D2.2). En todo caso, es preciso interpretar estas cifras con prudencia, debido a la dificultad de calcular cifras de estudiantes y profesores en equivalente a tiempo completo que sean comparables en el nivel de terciaria. En 6 de los 18 países que disponen de datos comparables, la ratio alumnos por profesor es menor en la educación terciaria de ciclo corto que en los títulos de grado, máster, doctorado o equivalentes. Turquía es el único país donde la ratio es significativamente mayor en la educación terciaria de ciclo corto (55 alumnos por profesor) que en los títulos de grado, máster, doctorado o equivalentes (17 alumnos por profesor) (Tabla D2.2).

Las diferencias de estas ratios entre las instituciones educativas públicas y las privadas son similares a las que se observan en el tamaño de las clases. Como media en los países que disponen de datos, en educación secundaria inferior y superior las ratios son ligeramente menores en las instituciones educativas privadas que en las públicas (Tabla D2.3). Las mayores diferencias se dan en Brasil, Colombia, México, Reino Unido y Turquía, donde en educación secundaria inferior hay al menos siete estudiantes más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. En México, la diferencia es incluso mayor en educación secundaria superior (18 alumnos por profesor) que en secundaria inferior (16 alumnos por profesor).

Por el contrario, en algunos países, las ratios alumnos por profesor son menores en las instituciones públicas que en las privadas. En educación secundaria inferior, la diferencia resulta más evidente en Luxemburgo, donde hay unos 24 alumnos por profesor en las instituciones privadas, frente a 10 alumnos por profesor en las públicas.

Cuadro D2.2. ¿Cuál es la relación entre el tamaño de la clase y la ratio alumnos por profesor?

La ratio alumnos por profesor se calcula dividiendo el número de estudiantes en equivalente a tiempo completo por el número de profesores en equivalente a tiempo completo en un nivel de educación y tipo de institución educativa concretos. Por su parte, el tamaño de la clase tiene en cuenta varios elementos diferentes: la ratio alumnos por profesor, el número de clases o de alumnos de los que es responsable un profesor, las horas de enseñanza impartidas dentro de la jornada de trabajo de los profesores, la proporción de tiempo que los profesores dedican a enseñar, la forma de agrupar a los estudiantes en clases y los regímenes de enseñanza en equipo.

Por ejemplo, en un centro escolar de 100 estudiantes a tiempo completo y 10 profesores a tiempo completo, la ratio alumnos por profesor es de 10 a 1. Si se estima que la semana laboral de los profesores incluye 20 horas lectivas y cada estudiante recibe 30 horas de enseñanza a la semana, entonces, independientemente de la forma de agrupación de los estudiantes en el centro, una forma de estimar el tamaño medio de la clase es la siguiente:

> Estimación del tamaño de la clase = 10 alumnos por profesor × (30 horas de enseñanza por estudiante/20 horas lectivas por profesor) = 15 alumnos.

Siguiendo un enfoque diferente, el tamaño de la clase que se presenta en la Tabla D2.1 se define como el número de estudiantes que siguen un programa general, sobre la base del número más alto de asignaturas comunes (generalmente, asignaturas obligatorias), pero prescindiendo de las clases en subgrupos. El tamaño estimado de la clase se acercará al tamaño medio de la clase de la Tabla D2.1 en los niveles donde las clases en subgrupos sean menos frecuentes, como en educación primaria y secundaria inferior.

Dada la diferencia entre la ratio alumnos por profesor y el tamaño medio de la clase, puede ocurrir que países con ratios similares tengan tamaños de clase diferentes. Por ejemplo, en educación primaria, Estados Unidos e Israel presentan ratios alumnos por profesor similares (15 estudiantes por profesor, Tabla D2.2); sin embargo, el tamaño medio de las clases difiere de forma significativa (21 estudiantes en Estados Unidos y 27 en Israel, Tabla D2.1).

D2

Definiciones

El **personal de enseñanza** (personal docente) comprende dos categorías:

- **Asistentes educativos y de investigación:** personal no profesional o estudiantes que ayudan a los profesores a dar clase.
- **Personal docente:** personal cualificado implicado directamente en la enseñanza de los estudiantes. Incluye a los profesores, a los profesores de educación especial y a otros profesores que se hacen cargo de una clase entera en un aula o en grupos pequeños en un aula especializada o que dan clases particulares dentro o fuera de la clase habitual. También incluye a los jefes de departamento cuyas obligaciones incluyen algunas horas de clase, pero excluye al personal no profesional que ayuda a los profesores en sus tareas de enseñanza, como los asistentes educativos y otros tipos de personal auxiliar.

Metodología

Los datos se refieren al año académico 2012-2013 y se basan en los datos UEO sobre estadísticas educativas recopilados por la OCDE en 2013 (para más información, consulte Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

El **tamaño de la clase** se calcula dividiendo el número de alumnos matriculados por el número de clases. Se excluyen los programas de educación especial, a fin de garantizar la comparabilidad internacional de los datos. Este indicador comprende únicamente los programas habituales impartidos en educación primaria y secundaria inferior y excluye los subgrupos de estudiantes constituidos fuera de las clases normales.

La **ratio alumnos por profesor** se calcula dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo por el número de profesores en equivalente a tiempo completo en un nivel de educación y tipo de institución educativa concretos.

Las notas sobre las definiciones y metodologías para cada país en relación con este indicador figuran en el Anexo 3, en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Finn, J. (1998), *Class Size and Students at Risk: What is Known? What is Next?*, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Institute on the Education of At-Risk Students, Washington, DC.

Krueger, A.B. (2002), «Economic Considerations and Class Size», *National Bureau of Economic Research Working Paper*, No. 8875.

OECD (2015), «Improving School Climate and Students' Opportunities to Learn», *Teaching in Focus*, No. 9, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/5js7sf14gd7b-en

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

OECD (2012), «How Does Class Size Vary Around the World?», *Education Indicators in Focus*, No. 9, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvpr9jc-en

Piketty, T. y M. Valdenaire (2006), *L'Impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Direction de l'évaluation et de la prospective, París.

Tablas del Indicador D2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286136

Tabla D2.1	**Tamaño medio de las clases, por tipo de institución y nivel de educación (2013)**
Tabla D2.2	**Ratio alumnos por profesor en instituciones educativas (2013)**
Tabla D2.3	**Ratio alumnos por profesor, por tipo de institución (2013)**

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizaciones en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla D2.1. Tamaño medio de las clases, por tipo de institución y nivel de educación (2013)

Cálculos basados en el número de estudiantes y el número de aulas

		Educación primaria					Educación secundaria inferior (programas generales)				
			Instituciones privadas					Instituciones privadas			
		Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total: Instituciones públicas y privadas	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total: Instituciones públicas y privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	21	21	x(2)	x(2)	**21**	24	24	x(7)	x(7)	**24**
	Australia	23	25	25	a	**24**	23	25	25	a	**24**
	Austria	18	19	19[d]	x(3)	**18**	21	22	22[d]	x(8)	**21**
	Bélgica (Fr.)	20	22	22	a	**21**	m	m	m	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Chile	29	31	32	24	**30**	31	31	33	25	**31**
	Corea	24	29	a	29	**24**	33	32	32	a	**33**
	Dinamarca	21	m	19	m	**m**	21	m	20	m	**m**
	Eslovenia	19	22	22	a	**19**	20	19	19	a	**20**
	España	21	24	25	22	**22**	25	26	27	22	**25**
	Estados Unidos	22	18	a	18	**21**	28	20	a	20	**27**
	Estonia	17	16	x(4)	16[d]	**17**	15	12	x(9)	12[d]	**15**
	Finlandia	19	17	17	a	**19**	20	20	20	a	**20**
	Francia	23	23	23[d]	x(3)	**23**	25	26	26	14	**25**
	Grecia	17	19	a	19	**17**	22	23	a	23	**22**
	Hungría	21	20	20	a	**21**	21	20	20	a	**21**
	Irlanda	25	m	a	m	**m**	m	m	a	m	**m**
	Islandia	19	16	16	a	**18**	20	13	13	a	**20**
	Israel	28	24	24	a	**27**	29	24	24	a	**28**
	Italia	19	20	a	20	**19**	22	22	a	22	**22**
	Japón	27	30	a	30	**27**	32	34	a	34	**33**
	Luxemburgo	15	19	16	19	**15**	19	18	20	17	**19**
	México	20	19	a	19	**20**	28	24	a	24	**27**
	Noruega[1]	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Países Bajos	23[d]	m	x(1)	m	**23**	m	m	a	m	**m**
	Polonia	19	11	10	12	**18**	23	17	23	16	**22**
	Portugal	21	21	23	20	**21**	22	23	25	22	**22**
	Reino Unido	27	18	27	12	**25**	20	19	21	12	**19**
	República Checa	20	15	15	a	**20**	22	19	19	a	**22**
	República Eslovaca	18	17	17	a	**18**	19	18	18	a	**19**
	Suecia	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Suiza	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Turquía	23	20	a	20	**23**	28	20	a	20	**28**
	Media OCDE	21	21	21	20	**21**	24	22	23	20	**24**
	Media UE21	20	19	20	17	**20**	21	21	21	18	**21**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Brasil	25	18	a	18	**23**	28	24	a	24	**28**
	China	37	44	44[d]	x(3)	**38**	50	52	52[d]	x(8)	**50**
	Colombia	24	19	a	19	**22**	30	25	a	25	**29**
	Federación Rusa	18	13	a	13	**18**	19	11	a	11	**18**
	India	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Indonesia	26	22	a	22	**25**	31	31	a	31	**31**
	Letonia	16	8	a	8	**16**	15	9	a	9	**14**
	Sudáfrica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Media G20	24	23	30	20	**24**	28	26	31	21	**28**

1. Los estudiantes se organizan en grupos cuyo tamaño varía durante la jornada escolar.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286142

D2

Tabla D2.2. Ratio alumnos por profesor en instituciones educativas (2013)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalentes a tiempo completo

		Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		
			Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctor o nivel equivalente	Toda la educación terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	16	14	13	13	13	15	12	12
	Australia[1]	16	x(3)	12[d]	12	m	m	14	14
	Austria	12	9	10	9	10	9	17	15
	Bélgica[2]	13	9	10	10	15	x(7)	21[d]	21
	Canadá[3, 4]	14[d]	x(1)	14	14	m	m	m	m
	Chile	23	24	25	25	a	m	m	m
	Corea	17	18	15	16	m	m	m	m
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	16	8	13	11	a	21	18	18
	España	14	12	11	11	m	12	12	12
	Estados Unidos	15	15	15	15	x(8)	x(8)	x(8)	15[d]
	Estonia	13	10	11[d]	11[d]	x(3)	m	m	m
	Finlandia	13	9	16	13	17	a	14	14
	Francia	19	15	10	13	x(6, 7)	17[d]	17[d]	17[d]
	Grecia	9	7	8	8	m	a	m	m
	Hungría[5]	11	10	12	11	13	19	14	15
	Irlanda[2]	16	x(3)	14[d]	14	m	x(8)	20[d]	20
	Islandia	10	10	m	m	m	m	m	m
	Israel[2]	15	13	11	12	m	m	m	m
	Italia	12	12	13	12	m	a	19	19
	Japón[6]	17	14	12[d]	13[d]	m	m	m	m
	Luxemburgo	9	11	7	9	m	m	m	m
	México	28	32	27	30	a	17	14	14
	Noruega	10	10	10[d]	10[d]	x(3)	x(3)	10	10
	Nueva Zelanda	16	16	13	15	21	16	17	17
	Países Bajos[2]	17	16	19	17	20	15	15	15
	Polonia	11	10	11	10	16	8	15	15
	Portugal	13	10	8[d]	9[d]	x(3, 7)	a	14[d]	14[d]
	Reino Unido	21	18	19	18	a	20	18	18
	República Checa	19	11	11	11	31	13	22	22
	República Eslovaca	17	12	14	13	13	9	14	14
	Suecia	13	12	13	12	11	10	11	11
	Suiza[2]	15	12	m	m	m	m	m	m
	Turquía	20	19	16	17	a	55	17	22
	Media OCDE	15	13	13	13	16	17	16	16
	Media UE21	14	11	12	12	16	14	16	16
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	21	18	16	17	17	57	27	27
	China	17	13	17	15	m	m	m	m
	Colombia	25	27	23	25	12	x(7)	24[d]	35
	Federación Rusa	20	9[d]	x(2)	9	17	11	11	11
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	21	18	23	20	a	x(7)	31[d]	31
	Letonia	11	8	10	9	16	25	19	20
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	18	17	16	16	m	m	m	m

1. Incluye solo los programas generales de educación secundaria inferior y superior
2. Solo instituciones públicas. En el caso de Israel, instituciones públicas solo para preprimaria y educación secundaria superior. En el caso de Bélgica, los datos no incluyen las instituciones privadas independientes.
3. Año de referencia 2012.
4. La educación primaria incluye la preprimaria.
5. Incluye datos de personal de gestión.
6. La educación secundaria superior incluye programas de postsecundaria no terciaria.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286152

Tabla D2.3. Ratio alumnos por profesor, por tipo de institución (2013)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalentes de tiempo completo

		Educación secundaria inferior				Educación secundaria superior				Todos los programas de secundaria			
			Instituciones privadas				Instituciones privadas				Instituciones privadas		
		Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	14	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	14	13	x(11)	x(11)
	Australia[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	12[d]	12[d]	12[d]	a	12	12	12	a
	Austria	9	11	11[d]	x(3)	10	9	9[d]	x(7)	9	10	10[d]	x(11)
	Bélgica	9	m	9	m	10	m	10	m	10	m	10	m
	Canadá[2]	m	m	m	m	14	12	12[d]	x(7)	14	12	12[d]	x(11)
	Chile	21	27	29	22	24	26	28	16	23	26	28	18
	Corea	17	18	18	a	14	16	16	a	16	17	17	a
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	8	8	8	a	14	13	10	32	11	13	10	32
	España	10	15	15	14	10	14	15	13	10	14	15	13
	Estados Unidos	16	11	a	11	16	11	a	11	16	11	a	11
	Estonia[3]	10	8	a	8	11[d]	8[d]	a	8[d]	11[d]	8[d]	a	8[d]
	Finlandia	9	9	9	a	16	16	16	a	12	15	15	a
	Francia	15	m	18	m	10	m	11	m	12	m	14	m
	Grecia	7	7	m	7	8	8	m	8	8	8	m	8
	Hungría[4]	10	10	10	a	12	12	12	a	11	11	11	a
	Irlanda	x(5)	m	m	m	14[d]	m	a	m	14	m	m	m
	Islandia	11	3	3	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	14	7	7	a	11	m	m	a	12	m	m	a
	Italia	12	11	a	11	13	7	a	7	12	8	a	8
	Japón[3]	14	12	a	12	11[d]	13[d]	a	13[d]	13[d]	13[d]	a	13[d]
	Luxemburgo	10	24	12	a	9	4	12	2	9	6	12	4
	México	35	19	a	19	33	15	a	15	34	17	a	17
	Noruega[5]	10	9	9[d]	x(3)	10[d]	16[d]	16[d]	x(7)	10[d]	14[d]	14[d]	x(11)
	Nueva Zelanda	17	13	a	13	14	12	13	10	15	12	13	11
	Países Bajos	16	m	a	m	19	m	a	m	17	m	a	m
	Polonia	10	9	11	8	11	11	13	11	10	10	12	10
	Portugal[3]	10	12	14	10	8[d]	9[d]	16[d]	8[d]	9[d]	10[d]	15[d]	8[d]
	Reino Unido	27	14	16	7	22	18	19	9	24	16	18	8
	República Checa	11	10	10	a	11	12	12	a	11	12	12	a
	República Eslovaca	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
	Suecia	11	17	17	a	12	14	14	a	12	15	15	a
	Suiza	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	20	9	a	9	16	7	a	7	18	8	a	8
	Media OCDE	14	12	13	12	14	12	14	11	14	12	14	12
	Media UE21	12	12	12	9	12	11	13	11	12	11	13	11
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	20	12	a	12	17	10	a	10	19	11	a	11
	China	13	18	18[d]	x(3)	18	10	10[d]	x(3)	15	13	13[d]	x(11)
	Colombia	31	17	a	17	27	16	a	16	30	17	a	17
	Federación Rusa	9[d]	4[d]	a	4[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	9	4	a	4
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	20	16	a	16	18	28	a	28	19	21	a	21
	Letonia	8	4	a	4	10	7	a	7	9	6	a	6
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	18	13	18	11	16	13	13	13	17	13	14	11

1. Incluye solo los programas generales de educación secundaria inferior y superior
2. Año de referencia 2012.
3. La educación secundaria superior incluye programas de postsecundaria.
4. Incluye datos de personal de gestión.
5. La educación secundaria superior incluye programas de postsecundaria no terciaria y terciaria de ciclo corto.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

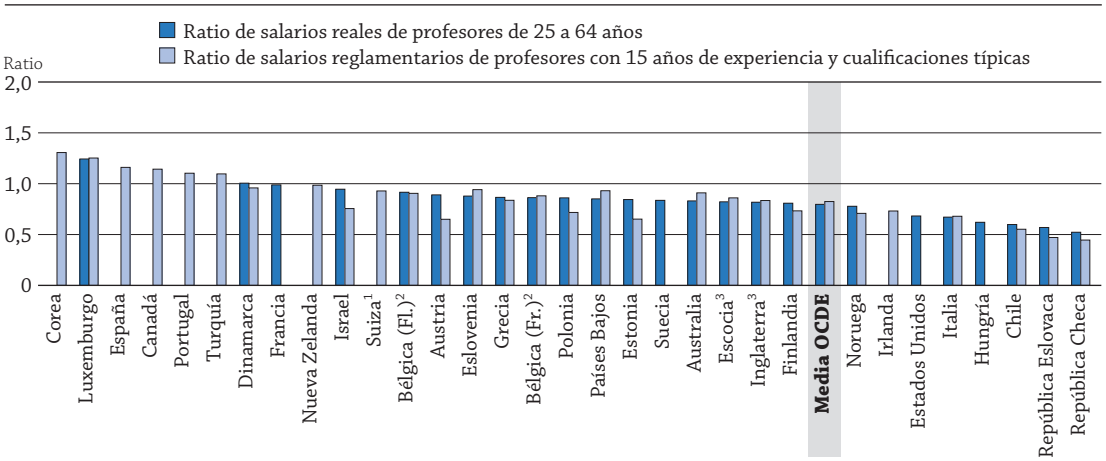
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286160

¿CUÁL ES EL SALARIO DE LOS PROFESORES?

- Como media en los países de la OCDE, un profesor de educación preprimaria y primaria gana un 78 % del salario de un trabajador de 25 a 64 años de edad con un nivel educativo similar empleado a tiempo completo y año completo. Esa cifra asciende al 80 % en el caso de los profesores de secundaria inferior y al 82 % para los profesores de secundaria superior.
- Los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y una cualificación típica alcanzan una media de 38.653 dólares estadounidenses en educación preprimaria, de 41.245 dólares estadounidenses en educación primaria, de 42 825 dólares estadounidenses en secundaria inferior y de 44.600 dólares estadounidenses en secundaria superior.

Gráfico D3.1. Salarios de los profesores en relación con los ingresos de trabajadores con nivel educativo similar (2013)

Salarios de profesores de secundaria inferior que enseñan programas de orientación general en instituciones públicas



Nota: La definición de la cualificación típica de los profesores se basa en un concepto amplio que incluye el nivel CINE típico y otros criterios, como se explica en el Cuadro D3.2. Se recogen más detalles sobre las distintas medidas utilizadas para calcular estas ratios en la sección *Metodología*.

1. Salarios reglamentarios de profesores con 11 años de experiencia y cualificación mínima en lugar de con 15 años de experiencia y cualificación típica.
2. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores con educación terciaria a tiempo completo y año completo se refieren a Bélgica.
3. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores con educación terciaria a tiempo completo y año completo se refieren al Reino Unido.

Los países están clasificados en orden descendente de la ratio de salarios de los profesores a ingresos de los trabajadores a tiempo completo y año completo con educación terciaria de 25 a 64 años.

Fuentes: OCDE. Tablas D3.2a y D3.2b, disponibles en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284456

Contexto

Los salarios de los profesores representan el capítulo principal del presupuesto de la educación formal y repercuten directamente en el atractivo de la profesión docente. Influyen en la decisión de acceder a la formación como profesor, dedicarse a la docencia tras la graduación (ya que las decisiones que los graduados toman sobre su carrera profesional se asocian a los ingresos relativos que se obtienen en la docencia y en otras profesiones, y a sus probabilidades de crecimiento a largo plazo), volver a la profesión docente después de una interrupción en la carrera profesional y continuar o no siendo profesor (puesto que, por regla general, cuanto más altos son los salarios, menos personas abandonan la profesión) (OECD, 2005). La creciente deuda nacional, estimulada por las respuestas de los gobiernos a la crisis económica de finales de 2008, ha ejercido presión sobre los responsables políticos para que reduzcan el gasto público, sobre todo en nóminas. Dado que los salarios y las condiciones laborales son importantes para atraer, desarrollar y conservar profesores altamente cualificados, constituyen un elemento clave en manos de los responsables políticos que traten de mantener tanto una enseñanza de calidad como un presupuesto de educación sostenible (véanse Indicadores B6 y B7).

Otros resultados

- En la mayoría de los países de la OCDE, los salarios de los profesores aumentan con el nivel educativo que imparten. Por ejemplo, en Bélgica, Finlandia, Hungría y República Eslovaca, el salario de un profesor de secundaria superior con 15 años de experiencia y una cualificación típica es al menos un 25 % mayor que el de un profesor de educación preprimaria en la misma situación.
- Los salarios máximos previstos en la escala retributiva para los profesores con una cualificación típica son, como media, un 64 %, un 66 %, un 65 % y un 66 % más altos que los iniciales en educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior, respectivamente. Las diferencias tienden a aumentar cuando hacen falta muchos años de experiencia para avanzar en la escala retributiva. En los países en los que se necesitan 30 años o más para alcanzar el extremo superior de la escala, las retribuciones a ese nivel pueden ser como media más del 90 % mayores que al inicio.
- El salario máximo previsto en el extremo más alto de la escala retributiva para los profesores con las máximas cualificaciones es por término medio de 49.176 dólares estadounidenses en el nivel de educación preprimaria, de 51.177 dólares estadounidenses en educación primaria, de 53.786 dólares estadounidenses en educación secundaria inferior y de 54.666 dólares estadounidenses en educación secundaria superior.
- En 11 de los 28 países con datos disponibles, el salario anual medio de los profesores de educación secundaria superior, incluyendo bonificaciones y complementos, es al menos un 10 % superior al salario reglamentario de los profesores de ese mismo nivel de educación con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas.
- El salario anual medio de los profesores de educación terciaria dedicados a la docencia a tiempo completo varía en los 17 países con datos disponibles y va desde 13.348 dólares estadounidenses de Letonia hasta 74.305 dólares estadounidenses de Alemania. En los 12 países con datos disponibles, los salarios medios de los hombres son sistemáticamente más altos que los de las mujeres.

Tendencias

Los salarios de los profesores en términos reales aumentaron entre 2000 y 2013 en casi todos los países con datos disponibles, con la excepción de Dinamarca (secundaria superior), Francia, Inglaterra e Italia. No obstante, en la mayoría de los países, el aumento fue menor desde 2005 que durante el periodo de 2000 a 2005. La crisis económica de 2008 ha influido de manera directa sobre los salarios de los profesores, que han sido recortados o congelados en algunos países. Como consecuencia, el número de países que registraron un aumento en los salarios de los profesores en términos reales entre 2008 y 2013 se redujo a uno de cada dos países de la OCDE.

D3

Análisis

Salarios reglamentarios de los profesores

Los salarios de los profesores son uno de los componentes de su retribución total. Pueden formar parte de esta retribución otros incentivos económicos, como complementos regionales si los puestos de trabajo se encuentran en zonas apartadas, asignaciones familiares, tarifas reducidas en el transporte público y reducciones fiscales en la compra de material docente. Además, varían notablemente entre los países de la OCDE los sistemas fiscales y de prestaciones sociales. Es obligada, por tanto, la cautela al comparar los salarios de los profesores.

Estos salarios registran grandes variaciones entre los países. En el caso de los profesores de secundaria inferior con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas, van desde menos de 15.000 dólares estadounidenses en Estonia y Hungría hasta más de 60.000 dólares estadounidenses en Alemania, Canadá, Estados Unidos y Países Bajos, y superan 100.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo (Tabla D3.1a y Gráfico D3.2).

En la mayoría de los países, los salarios de los profesores aumentan con el nivel de educación que imparten. En Bélgica, Dinamarca, Hungría, Noruega, Países Bajos y República Eslovaca, el salario de un profesor de secundaria superior con 15 años de experiencia y una cualificación típica es entre un 20 % y un 40 % mayor que el de un profesor de educación preprimaria con la misma experiencia. Esta diferencia ronda el 55 % en Finlandia. En este país y en República Eslovaca, tal diferencia se debe principalmente a la marcada disparidad salarial en educación preprimaria y educación primaria. En Bélgica, los salarios de los profesores del nivel de secundaria superior son considerablemente más altos que los de otros niveles de educación. En Hungría, las principales diferencias se encuentran entre los profesores de educación secundaria inferior y los de educación secundaria superior, mientras que no las hay entre los de educación primaria y los de secundaria inferior. Al interpretar las diferencias entre los salarios de los profesores que imparten distintos niveles de educación, se han de tener en cuenta cuáles son los requisitos para acceder a la profesión docente (véase *Panorama de la educación 2014* [OECD, 2014], Indicador D6).

En Australia, Corea, Eslovenia, Estados Unidos y Turquía, hay una diferencia de menos del 5 % entre los salarios de los profesores de educación secundaria superior y los de educación preprimaria con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas; en Escocia, Grecia, Inglaterra, Polonia y Portugal, el salario es el mismo, con independencia del nivel de educación impartido. Lo mismo ocurre en Eslovenia, Estonia, Japón, República Checa y República Eslovaca en la educación primaria y secundaria inferior y superior. En Israel, hay una diferencia del 17 % entre el salario de un profesor de educación secundaria superior y el de un profesor de educación preprimaria, a favor de este último. Esta diferencia se debe a la reforma «Nuevo Horizonte», que se ha ido aplicando gradualmente desde 2008 y que en 2013 estaba parcialmente implantada. Con ella han aumentado los salarios de los profesores de educación preprimaria, primaria y secundaria inferior. No obstante, otra nueva reforma que se implantó en 2012 tiene como objetivo aumentar los salarios de los profesores de enseñanza secundaria superior. En Luxemburgo, los profesores de educación primaria con 15 años de experiencia ganaban aproximadamente un 50 % menos que los de secundaria con idéntica experiencia antes de la reforma que se llevó a cabo en 2009. En la actualidad, la diferencia es inferior al 10 %.

Las diferencias en los salarios de los profesores que imparten los diferentes niveles de educación pueden influir en la forma en que los centros escolares y sistemas educativos atraen y conservan a los docentes, así como en el grado de movilidad de estos entre diferentes niveles de educación.

Cuadro D3.1. Salarios de los profesores de educación terciaria

Durante las dos últimas décadas se han producido aumentos sustanciales de las tasas de matriculación en programas de educación terciaria. Estos aumentos han estado acompañados de un crecimiento del gasto en educación terciaria y de una expansión de las instalaciones y las dotaciones de personal para atender las necesidades de los nuevos estudiantes. Los responsables políticos y la opinión pública de los países de la OCDE se han mostrado cada vez más preocupados por la capacidad de las instituciones de educación terciaria para conseguir un número suficiente de docentes de calidad.

Una forma de atraer y mantener personal con estas características es ofrecer salarios competitivos. Una encuesta de 2015 recogió datos preliminares sobre las estructuras que se utilizan para fijar los salarios de los profesores universitarios y sobre los salarios medios que ofrecen las instituciones de educación terciaria públicas y las instituciones privadas dependientes del gobierno (los detalles pueden consultarse en el Anexo 3). Se observó que esas estructuras eran en muchos países sensiblemente distintas de las que se utilizan para establecer los

...

salarios de los profesores de primaria y secundaria. La mayoría de los países utilizan tablas salariales nacionales para determinar los salarios de los profesores de educación terciaria, como hacen con sus homólogos de primaria y secundaria. Sin embargo, también en la mayoría de los países, las instituciones tienen capacidad discrecional para modificar esos niveles de pago, cosa que no ocurre en los centros de primaria y secundaria. Entre los criterios que se emplean para determinar los salarios de los profesores se encuentran el nivel educativo alcanzado y los años de experiencia, que también se usan en primaria y secundaria, pero a ellos se añaden la categoría académica, el ámbito o ámbitos de docencia y la experiencia en investigación, que normalmente no se tienen en cuenta en los niveles de educación previos. Por ejemplo, en 25 de los 32 países participantes, la experiencia en investigación se citó como un factor relevante para determinar el salario de los profesores universitarios.

La encuesta de 2015 obtuvo también estimaciones del salario medio anual real de todos los docentes a tiempo completo en un curso reciente (2012-2013 en la mayoría de los países participantes). Aunque se trata de resultados preliminares, permiten formular algunas conclusiones dignas de mención. Diecisiete países de la OCDE y países asociados comunicaron medias salariales de los profesores de educación terciaria en equivalente a tiempo completo comprendidas entre 13.348 dólares estadounidenses en Letonia y 74.305 dólares estadounidenses en Alemania (se han convertido los salarios usando las PPA del consumo privado incluidas en la base de datos de las Cuentas Nacionales de la OCDE). En los 12 países que facilitaron datos desglosados por sexo, los salarios medios de los hombres eran sistemáticamente más altos que los de las mujeres. Doce países comunicaron también los salarios medios anuales reales de los profesores universitarios titulares a tiempo completo. Resultaron ser sistemáticamente más elevados en los países de la OCDE y asociados, superando como media entre un 18 % (Noruega) y un 105 % (República Checa) los salarios del conjunto de profesores de educación terciaria en equivalente a tiempo completo. Los más altos eran los de Alemania (107.889 dólares estadounidenses), Estados Unidos (101.685 dólares estadounidenses) y Reino Unido (97.097 dólares estadounidenses). Análogamente a lo observado con los salarios de los profesores de educación terciaria en general, los salarios de esos profesores titulares eran mayores entre los hombres que entre las mujeres en todos los países participantes, a excepción de Portugal. No obstante, la diferencia era inferior a la observada en el conjunto de profesores, y en Islandia y Noruega no llegaba al 2 %.

Cualificaciones mínimas y cualificaciones típicas

Las diferencias de salarios reglamentarios entre los distintos países deben interpretarse a la luz de los conceptos de cualificaciones típicas y cualificaciones mínimas. Las cualificaciones mínimas preceptivas para ejercer la docencia en cada nivel de educación vienen determinadas por la duración típica y el tipo de la formación necesaria para acceder a la profesión (véase *Panorama de la educación 2014* [OECD, 2014], Indicador D6) y no incluyen requisitos adicionales para enseñar en el sistema educativo público, como la superación de un periodo de prueba.

La definición de las cualificaciones típicas de los profesores varía de un país a otro (véase Cuadro D3.1). Se entiende por cualificaciones típicas las que suelen tener los profesores y, en este sentido, pueden incluir la obtención de certificados y cualificaciones durante el ejercicio de la profesión docente. Se trata de cualificaciones «típicas» en el sentido de que son representativas de las que tienen la proporción más elevada de profesores en un año dado.

En todo caso, la existencia de diferencias entre las cualificaciones mínimas y las cualificaciones típicas de los profesores no es en absoluto la norma general. En 17 de los 36 países con datos disponibles no existen tales diferencias durante la carrera profesional de un docente. En los otros 19 países, las diferencias en el salario reglamentario pueden reflejar la existencia de diferencias en la posesión de cualificaciones típicas o mínimas, al menos en un nivel de educación determinado y en un punto determinado de la carrera profesional: salario inicial, salario tras 10 años de experiencia, salario tras 15 años de experiencia o salario del extremo superior de la escala salarial. Por lo demás, las diferencias salariales relacionadas con la posesión de cualificaciones distintas de las mínimas varían de unos países a otros.

En Chile, Inglaterra, Islandia, Israel y México, los salarios iniciales son idénticos para todos los profesores. Solo empiezan a diferenciarse cuando se ha pasado cierto tiempo en el sistema educativo. En Bélgica (Comunidad francófona), Canadá, Colombia, Estados Unidos, Irlanda y República Checa, los profesores con cualificaciones típicas tienen un salario reglamentario más elevado que los que tienen cualificaciones mínimas en todos los momentos de su carrera profesional, incluido el salario inicial, y en todos los niveles de educación para los que se dispone de información. Lo mismo ocurre en Australia, excepto en el extremo superior de la escala salarial, donde el salario no suele depender de las cualificaciones de los profesores. En Noruega, es más alto el salario reglamentario de los profesores

Cuadro D3.2. **Cualificaciones típicas de los profesores**

En la mayoría de los países de la OCDE, se exige a los profesores alcanzar un nivel educativo determinado o conseguir un tipo de titulación específico para acceder a la profesión docente, o incluso reunir una combinación de cualificaciones. Una vez alcanzado ese nivel educativo, las cualificaciones típicas suelen incluir el cumplimiento de determinados requisitos (véanse Tabla D3.2a y Tabla D3.2b, disponible en Internet). A menudo, se exige a los profesores recibir formación, adquirir experiencia práctica y/o demostrar sus competencias durante periodos de prueba. En ocasiones han de cumplir además otros criterios, como superar un concurso u oposición para poder enseñar o para subir de nivel en la escala salarial y en el grado de responsabilidad en el sistema educativo. A veces, los criterios cambian también dependiendo del nivel de educación de que se trate (para más información, véase *Panorama de la educación 2014* [OECD, 2014], Indicador D6).

Como resultado, es posible que las cualificaciones mínimas necesarias para acceder a la profesión docente no coincidan con las más habituales en el profesorado. En varios sistemas educativos, el profesor «típico» probablemente ha superado procesos de certificación y cualificación que van más allá de los requisitos mínimos y ha alcanzado una posición dada en la escala salarial. A esto es precisamente a lo que se refiere la cualificación típica de los profesores, que varía dependiendo del país y del sistema educativo.

La existencia de diferencias entre las cualificaciones mínimas y las cualificaciones típicas de los profesores en un momento dado es frecuente en los países en los que ha cambiado hace poco la política o la legislación y en los que han endurecido o suavizado los requisitos para acceder a la profesión docente. En algunos países no se dan tales diferencias al comienzo de la carrera profesional de los docentes, pero sí cuando llevan algunos años en el sistema educativo.

En Chile, Islandia e Israel, la realización de actividades de desarrollo profesional afecta no solo a la propia definición de las cualificaciones de los profesores, sino también a sus salarios. En Islandia, por ejemplo, a pesar de que la mayor parte de los profesores en ejercicio tienen un máster o titulación equivalente (CINE 7), se les obliga a dedicar en cada curso escolar 150 horas a tales actividades, incluido el seguimiento de programas de educación formal con equivalencias en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés). De ahí que la cualificación típica de un profesor con 15 años de experiencia en Islandia incluya todos los créditos ECTS adicionales obtenidos mediante ese tipo de actividades durante su carrera profesional.

También pueden aparecer diferencias entre las cualificaciones mínimas y las típicas en sistemas en los que se aceptan varios tipos de cualificaciones (tipos de titulación y/o de nivel educativo CINE alcanzado) para acceder a la profesión docente, o en los que existen vías alternativas de acceso. En Australia, por ejemplo, desde 2013 las cualificaciones mínimas para los nuevos profesores implican la conclusión de cuatro años (o equivalente) de educación terciaria (CINE 6). Se exige una cualificación que cumpla los requisitos de un programa de formación inicial del profesorado acreditado nacionalmente. Ahora bien, esta cualificación puede obtenerse tras cursar distintos cursos, de cuatro años o más años de duración en equivalente a tiempo completo (CINE 6 o CINE 7), que permiten acceder por itinerarios alternativos o flexibles a la profesión docente y que cumplen los requisitos del Marco de Cualificaciones Australiano (AQF). De este modo, las diferencias en las cualificaciones pueden traducirse en diferencias retributivas incluso al comienzo de la carrera docente, ya que el número de años de formación puede afectar al salario inicial.

Por el contrario, en la Comunidad francófona de Bélgica, tanto las cualificaciones mínimas como las típicas remiten en general al título que se concede al completar la formación inicial del profesorado que se necesita para impartir docencia en un determinado nivel CINE. Con todo, la escasez de profesores en determinados niveles de educación ha obligado a la reasignación de algunos de ellos con cualificaciones distintas. Por ejemplo, se ha reasignado a algunos profesores de secundaria inferior para cubrir el déficit de profesores de secundaria superior, con la modificación consiguiente de las cualificaciones típicas de este nivel.

Las diferencias entre las cualificaciones mínimas y las cualificaciones típicas pueden ser un indicador de la progresión de los profesores a lo largo de su carrera profesional o de los cambios experimentados por un sistema educativo con el tiempo. Los ejemplos anteriores muestran que en los países de la OCDE el profesorado está en constante evolución y que los criterios exigidos para acceder a la profesión docente y para avanzar en ella distan mucho de ser estáticos.

con cualificaciones típicas en todas las etapas de la carrera profesional y en todos los niveles de educación salvo el de preprimaria, en el que no hay diferencias entre las cualificaciones mínimas y las típicas. En cambio, en Polonia, el salario reglamentario es más alto en todos los niveles de educación salvo en secundaria superior, ya que la mayoría de los docentes de ese país tienen un máster o equivalente (CINE 7), que es la cualificación necesaria para enseñar en secundaria superior, pero no en otros niveles de educación (Tabla D3.1a y Tabla D3.1b, disponible en Internet).

En Polonia, el salario reglamentario de los profesores con 15 años de experiencia que tienen las cualificaciones mínimas y típicas puede presentar diferencias sustanciales, que van desde el 13 % en secundaria inferior hasta cerca del 26 % en preprimaria y primaria. En México se observan disparidades igualmente grandes, del 24 % o más, en todos los niveles de educación para los que se dispone de información. En Bélgica (Comunidad francófona), las diferencias en el caso de los profesores con 15 años de experiencia son del 5 % entre la educación preprimaria y la secundaria inferior, pero del 30 % entre la infantil y la secundaria superior. A la inversa, en República Checa, las diferencias son del 4 % entre la educación primaria y la secundaria superior, pero del 24 % en educación preprimaria (Tabla D3.1a y Tabla D3.1b, disponible en Internet).

En casi dos tercios de los países de la OCDE con información disponible, el nivel educativo típico alcanzado por los profesores es el correspondiente al título de grado o equivalente (CINE 6), mientras que en el otro tercio es el de máster o equivalente (CINE 7). Sin embargo, en un número reducido de países, el nivel exigido para impartir educación preprimaria es inferior al de grado (CINE 6). En Australia, Chile, Corea, Escocia, Francia, Grecia, Inglaterra, Islandia, Israel y México, ese nivel es el mismo desde preprimaria hasta secundaria superior. Hay, no obstante, algunos países en los que se exige a los profesores que alcancen un determinado nivel educativo para impartir docencia en un nivel de educación concreto, que es el de preprimaria en Alemania, Finlandia, Japón, República Checa y República Eslovaca, o el de secundaria superior en Bélgica, Dinamarca, Hungría y Noruega (Tabla D3.2a y Tabla D3.2b, disponible en Internet).

Salarios iniciales y salarios máximos de los profesores

Los sistemas educativos compiten con otros sectores de la economía para atraer a la docencia a graduados con alta cualificación. Las investigaciones demuestran que tanto los salarios como las oportunidades alternativas de empleo influyen de manera crucial en el atractivo de la profesión docente (Santiago, 2004). El salario inicial de un profesor en comparación con el de otros trabajadores no docentes, y la probabilidad de que dichos ingresos vayan aumentando, influyen de forma determinante en la decisión de los graduados de optar por la docencia. Los países que tratan de aumentar el número de docentes, especialmente aquellos cuyo profesorado va envejeciendo y/o cuyo alumnado está creciendo, pueden prever unas retribuciones iniciales más atractivas y mejores perspectivas de carrera profesional. En cualquier caso, para garantizar una formación adecuada del profesorado, los esfuerzos se deben realizar no solo en la contratación y selección de los más competentes y cualificados, sino también en conseguir que permanezcan los profesores que son competentes.

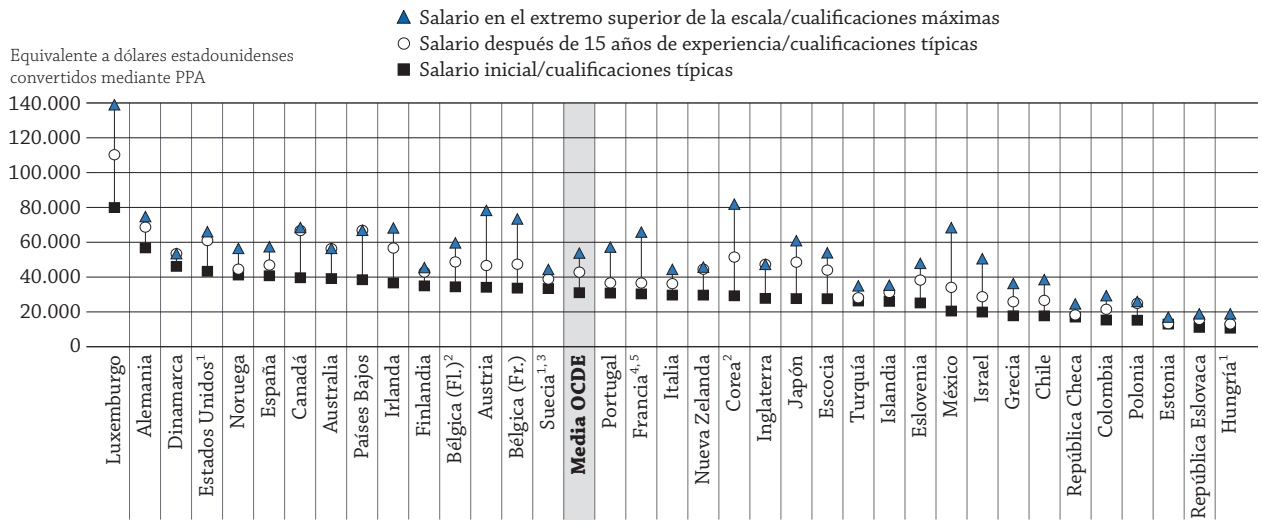
En el nivel de secundaria inferior, los profesores que acaban de acceder a la docencia con las cualificaciones típicas ganan por término medio 31.013 dólares estadounidenses. Este salario inicial oscila desde cantidades inferiores a 15.000 dólares estadounidenses en Estonia, Hungría y República Eslovaca hasta más de 40.000 dólares estadounidenses en Alemania, Dinamarca, España, Estados Unidos, Luxemburgo y Noruega. Los profesores que ocupan el extremo más alto de la escala retributiva y tienen las máximas cualificaciones perciben como media 53.786 dólares estadounidenses. Este salario máximo oscila entre menos de 20.000 dólares estadounidenses en Estonia, Hungría y República Eslovaca y 75.000 dólares estadounidenses o más en Austria y Corea, y supera incluso los 130.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo.

La mayoría de los países en los que el salario inicial está por debajo de la media de la OCDE también muestran menores salarios máximos. En educación secundaria inferior hay algunas excepciones, como Corea, Japón y México, donde el salario inicial es un 6 % inferior a la media de la OCDE, pero los salarios máximos son bastante mayores. En Escocia, aunque el salario inicial es como mínimo un 10 % inferior a la media de la OCDE, los salarios máximos están muy próximos a esa media. Ocurre lo contrario en Dinamarca, donde el salario inicial es más de un 30 % superior a la media de la OCDE, mientras que los salarios máximos se aproximan más a esa media. En Suecia, el salario inicial se sitúa ligeramente por encima de la media de la OCDE, pero los salarios máximos están más de un 20 % por debajo (Gráfico D3.2 y Tabla D3.6a, disponible en Internet).

Hay varios países con escalas retributivas bastante planas o comprimidas. La diferencia entre el salario inicial y los salarios máximos es inferior al 30 % en Dinamarca, Finlandia (preprimaria), Noruega (preprimaria y secundaria superior), República Checa (preprimaria) y Suecia (preprimaria).

Gráfico D3.2. Salarios de profesores de educación secundaria inferior en distintos momentos de su carrera (2013)

Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Salarios base reales.
2. Salarios del extremo superior de la escala y cualificaciones típicas en lugar de cualificaciones máximas.
3. Salarios del extremo superior de la escala y cualificaciones mínimas en lugar de cualificaciones máximas.
4. Incluye bonificaciones medias por horas extra.
5. La cualificación típica de los profesores que empiezan difiere sustancialmente de la típica de todos los profesores en activo.

Los países están clasificados en orden descendente de los salarios iniciales de los profesores de educación secundaria inferior con cualificaciones típicas.

Fuentes: OCDE. Tabla D3.1a y Tabla D3.6a, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284469

Unos débiles incentivos económicos pueden crear dificultades para retener a los profesores cuando estos llegan al máximo de sus ingresos. No obstante, la compresión de las escalas retributivas puede tener algunos beneficios. Se argumenta a menudo, por ejemplo, que las organizaciones con menores diferencias salariales entre los empleados disfrutan de un mayor nivel de confianza, un flujo más libre de información y un mayor compañerismo entre ellos.

En la situación inversa, los salarios máximos duplican como mínimo el salario inicial en Austria, Chile, Corea, Grecia e Israel en todos los niveles de educación, en Bélgica (Comunidad francófona) en educación preprimaria, primaria y secundaria inferior, en Francia en educación secundaria superior e inferior, en Hungría en educación secundaria superior y en Japón en educación primaria y secundaria. El salario inicial se triplica con creces en México en educación preprimaria, primaria y secundaria inferior (Gráfico D3.2 y Tabla D3.6a, disponible en Internet).

Al analizar el salario inicial y los salarios máximos, es importante tener en cuenta que las cualificaciones «típicas» hacen referencia a las cualificaciones más generalizadas en el profesorado en un año determinado, por lo que no serán necesariamente las que tengan todos los profesores del sistema. Por esta causa, la cualificación típica de los profesores que acaban de acceder al sistema y la de los que ocupan el tramo superior de la escala salarial (y, por tanto, sus salarios) pueden ser sustancialmente distintas de la cualificación típica general del conjunto de profesores actualmente en el sistema.

También la bonificación salarial para las cualificaciones más elevadas varía en los diferentes países. En el nivel de secundaria inferior, en 13 de 36 países con ambos datos, no hay diferencia entre los salarios del extremo superior de la escala retributiva para los profesores con cualificaciones mínimas y para los que tienen cualificaciones máximas. No ocurre lo mismo en Bélgica (Comunidad francófona), Colombia, Francia, Israel, Noruega, República Checa y República Eslovaca, donde los profesores que ocupan el extremo superior de la escala y además tienen la máxima cualificación ganan al menos un 25 % más que los que tienen la misma experiencia, pero una formación mínima. La brecha salarial es especialmente amplia en México, donde los profesores del extremo superior de la escala que tienen las máximas cualificaciones ganan más del doble que los que poseen la misma experiencia, pero una cualificación mínima. En educación secundaria superior se observa un panorama similar (Tabla D3.1b y Tabla D3.6b, disponible en Internet).

Cuando se analiza la estructura salarial de los profesores, es importante recordar que no todos ellos alcanzan el extremo superior de la escala retributiva y que tan solo unos cuantos tienen la máxima cualificación. En Grecia e Italia, por ejemplo, menos del 5 % de los profesores se encontraban en ese extremo superior de la escala en 2013 y en Francia solo el 5 % del profesorado posee la cualificación más alta en secundaria inferior.

Experiencia docente y escalas salariales

Las estructuras salariales definen habitualmente los salarios pagados a los profesores en las diferentes etapas de su carrera profesional. No obstante, esas estructuras prevén también la utilización de retribuciones diferidas, que gratifican a los trabajadores por mantenerse en una organización o profesión y por satisfacer determinados criterios de rendimiento. Los datos de la OCDE sobre el salario de los profesores se limitan a los salarios reglamentarios en cuatro puntos de la escala salarial: salario inicial, salario tras 10 años de servicio, salario tras 15 años de experiencia y salario máximo de la escala. Como ya se ha mencionado, unas mayores cualificaciones pueden traducirse en diferencias entre el salario inicial y el salario máximo y dar lugar a aumentos retributivos en algunos países.

En los países de la OCDE, los salarios de los profesores van aumentando a lo largo de su carrera, aunque a un ritmo que varía de unos países a otros. Los salarios reglamentarios de los profesores de educación secundaria inferior con cualificaciones típicas y 10 y 15 años de experiencia son, respectivamente, un 26 % y un 39 % superiores por término medio a sus salarios iniciales. Además, los salarios máximos de la escala, que se alcanzan tras una media de 24 años de experiencia, son como media un 65 % más altos que los iniciales. En Corea, España, Hungría, Israel e Italia, los profesores de enseñanza secundaria inferior alcanzan el nivel máximo de la escala retributiva únicamente tras 35 o más años de servicio; en Grecia, después de 45 años de servicio. Por el contrario, los profesores de educación secundaria inferior en Australia, Colombia, Escocia, Estonia y Nueva Zelanda alcanzan el nivel máximo de la escala retributiva entre los seis y los nueve años de docencia (Tablas D 3.1a y D3.3a).

Salarios reglamentarios por hora lectiva neta

El salario reglamentario medio por hora lectiva tras 15 años de experiencia en los profesores con cualificaciones típicas es de 53 dólares estadounidenses en educación primaria, de 63 dólares estadounidenses en educación secundaria inferior y de 71 dólares estadounidenses en los programas de educación secundaria superior de orientación general. Los países que registran los menores salarios por hora lectiva, menos de 30 dólares estadounidenses, son Chile, Estonia, Hungría, República Checa (primaria y secundaria inferior) y República Eslovaca. En cambio, se observan los salarios más altos, 90 euros o más, en Alemania, Canadá y Corea en los niveles de secundaria inferior y superior, y en Bélgica, Dinamarca, Japón y Noruega en secundaria superior. En Luxemburgo, ese salario supera los 115 dólares estadounidenses en todos los niveles. En los profesores de educación preprimaria con cualificaciones típicas y 15 años de experiencia es de 43 dólares estadounidenses. Sin embargo, en aproximadamente un tercio de los países, los profesores de preprimaria con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas ganan menos de 30 dólares estadounidenses por hora lectiva (Tabla D3.3a).

Dado que los profesores de educación secundaria imparten menos horas lectivas que los de enseñanza primaria, sus salarios por hora lectiva suelen ser mayores, incluso en países en que los salarios reglamentarios son similares (véase Indicador D4). Como media en los países de la OCDE, los salarios de los profesores de educación secundaria superior por hora lectiva son superiores aproximadamente en un 34 % a los de los profesores de enseñanza primaria. En Escocia no existe tal diferencia, mientras que en Dinamarca los profesores de secundaria superior ganan un 87 % de lo que perciben los de educación primaria por hora lectiva (Tabla D3.3a).

No obstante, esta diferencia retributiva por hora lectiva entre los profesores de educación primaria y los de secundaria puede desaparecer cuando se comparan los salarios por hora de trabajo. Por ejemplo, en Portugal existe una diferencia retributiva por hora lectiva del 23 % entre los profesores de primaria y los de secundaria superior, aun cuando sus salarios reglamentarios y el tiempo de trabajo requerido sean los mismos. Esta diferencia se explica porque los profesores de educación primaria pasan más tiempo realizando actividades docentes que los de educación secundaria superior (véase Tabla D4.1).

Tendencias desde 2000

Entre 2000 y 2013, los salarios de los profesores con cualificaciones típicas aumentaron en términos reales en casi todos los países con datos disponibles. Las excepciones más notables son Dinamarca (secundaria superior), Francia e Inglaterra, donde se produjo una disminución de entre el 8 % y el 10 % aproximadamente, e Italia (educación secundaria), que registró una ligera disminución en términos reales. En Escocia (preprimaria), Estonia (de primaria

a secundaria superior), Finlandia (primaria), Irlanda, Israel (de preprimaria a secundaria inferior) y México (de preprimaria a secundaria inferior), los salarios aumentaron durante ese periodo como mínimo un 20 % (Tabla D3.5a).

Sin embargo, entre 2005 y 2013 solo en algo más de la mitad de los países de la OCDE con datos disponibles hubo una subida de los salarios en términos reales. En la Comunidad francófona de Bélgica, Estonia (de primaria a secundaria superior), Israel y Turquía, la mayor parte de la mejora salarial de los profesores se produjo después de 2005. En Polonia, los salarios crecieron como mínimo un 20 % en todos los niveles de educación, como consecuencia de un programa gubernamental implantado en 2007 para aumentarlos, por etapas, entre 2008 y 2013. La reforma se llevó a cabo para mejorar la calidad de la educación mediante el ofrecimiento de incentivos económicos que atrajeran a profesores altamente cualificados.

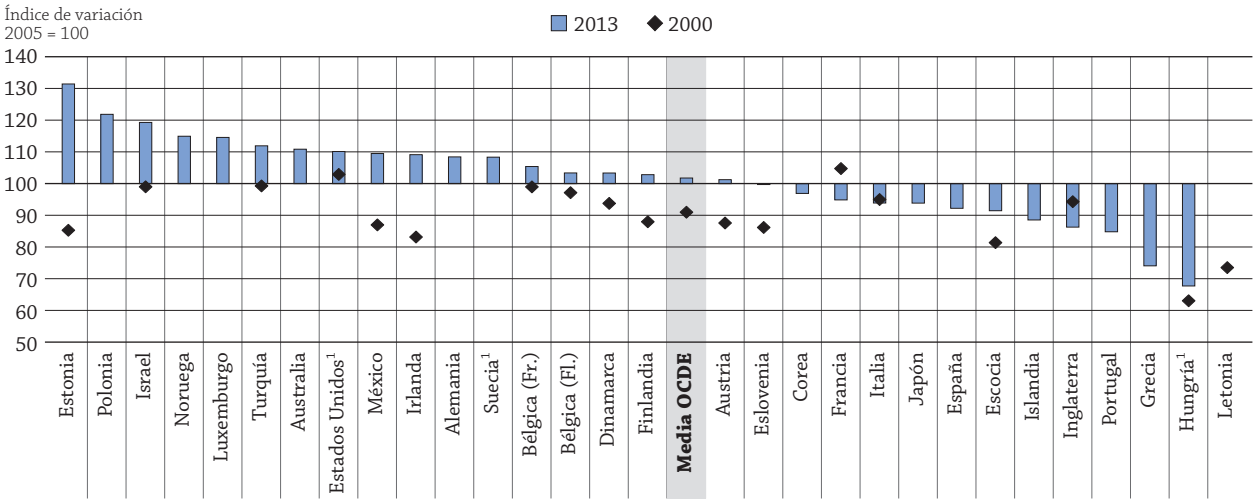
En cambio, en Grecia y Hungría los salarios disminuyeron como mínimo un 26 % desde 2005 (Gráfico D3.3). No obstante, tales disminuciones se produjeron fundamentalmente entre 2008 y 2013, lo que refleja la incidencia de la crisis económica de 2008 en los salarios de los profesores, que en dicho periodo se congelaron o redujeron (véase Cuadro 3.3). La mitad de los países de la OCDE con datos disponibles registraron un aumento de los salarios en términos reales entre 2008 y 2013. En Escocia, España, Inglaterra, Islandia y Portugal, los salarios disminuyeron como mínimo un 5 % en ese periodo (Tabla D3.5a).

El análisis precedente de las tendencias de los salarios se basa en los datos de profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas (representativos de los que se encuentran en el tramo intermedio de su carrera profesional). Ahora bien, los profesores que están en determinadas fases de su carrera pueden experimentar aumentos salariales más rápidos que los que se encuentran en otras fases. Por ejemplo, algunos países con escasez de docentes pueden poner en práctica políticas específicas para mejorar el atractivo de la profesión mediante el aumento del salario inicial (OECD, 2005). En Francia, por ejemplo, los profesores que accedieron a la educación recibieron un aumento del salario en 2010 y 2011.

En la mayoría de los países, los aumentos y descensos en los salarios de los profesores fueron similares en los niveles de primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Sin embargo, en Israel y Luxemburgo, hubo subidas significativamente mayores en primaria respecto a secundaria entre 2005 y 2013. En ambos casos, la diferencia en el índice de variación de los salarios se debe a reformas encaminadas a aumentar las retribuciones de los profesores de primaria. En Israel, esta diferencia se debe principalmente a la reforma «Nuevo Horizonte», que se ha ido aplicando gradualmente desde 2008 en los centros de educación primaria y secundaria inferior tras un acuerdo entre

Gráfico D3.3. Variación de los salarios de los profesores de educación secundaria inferior (2000, 2005 y 2013)

Índice de variación entre 2000 y 2013 (2005 = 100, precios constantes), para profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas



1. Salarios base reales.

Los países están clasificados en orden descendente del índice de variación entre 2005 y 2013 de los salarios de los profesores de educación secundaria inferior con 15 años de experiencia.

Fuente: OCDE. Tabla D3.5a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284478

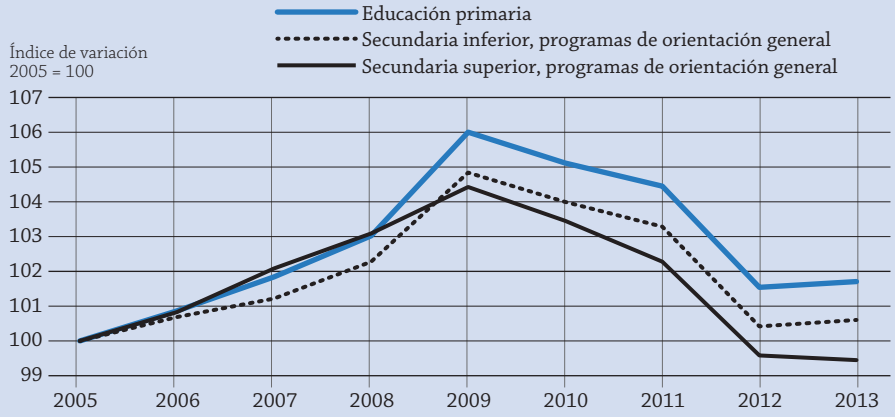
las autoridades educativas y el sindicato de profesores (de esos dos niveles de educación). La reforma incluye el pago de un salario superior a cambio del aumento de las horas de trabajo (véase Indicador D4). En el ciclo 2012/2013, por ejemplo, se incluyó en la reforma al 77 % de los profesores a tiempo completo de preprimaria, así como al 91 % de educación primaria y al 49 % de educación secundaria inferior. En este mismo ciclo se comenzó a aplicar una

Cuadro D3.3. Efectos de la crisis económica

La crisis financiera y económica que golpeó a la economía mundial en los últimos meses del año 2008 afectó significativamente a los salarios de los funcionarios públicos y de los trabajadores del sector público en general. Como media en los países de la OCDE con datos disponibles, por primera vez desde el año 2000 los salarios de los profesores disminuyeron entre 2009 y 2013, aproximadamente en un 5 %.

Gráfico D3.a. Variación de los salarios de los profesores en países de la OCDE (2005-2013)

Media de la OCDE, para los países de los que se dispone de datos en todos los años de referencia, del índice de variación para profesores con 15 años de experiencia y formación mínima (2005 = 100, precios constantes)



Fuente: OCDE. Tabla D3.5b, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284483

Los salarios de los profesores se vieron afectados por la crisis de manera muy significativa en Escocia, España, Estonia, Grecia, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Italia y Portugal. En Estonia, los salarios mínimos de los profesores se recortaron en 2010 a niveles de 2008 y quedaron congelados en ese punto. En Grecia, desde 2010 los salarios se vieron afectados por varias reducciones de las prestaciones y complementos retributivos. Como resultado, los importes brutos disminuyeron entre 2009 y 2013 más del 25 % en términos reales. Además, se produjo una disminución adicional en los salarios netos al implantarse un impuesto de solidaridad. Con él se aumentó la presión fiscal sobre los salarios brutos que ya se habían reducido y además siguió calculándose el seguro a cargo de los profesores sobre las nóminas anteriores, más elevadas. En Hungría se suspendió en 2009 la paga extraordinaria que se abonaba a todos los empleados. Aunque se pagó una bonificación complementaria a todos los empleados del sector público cuyas retribuciones estaban por debajo de un determinado umbral, el salario base de los profesores se vio afectado considerablemente. Ha coadyuvado a un descenso continuado de los salarios de los profesores la reducción de retribuciones adicionales, como las ligadas a la impartición de clases extra. Estas retribuciones tenían un peso importante en el salario total de los profesores, al agregarse al salario base.

En España, los salarios de todos los funcionarios públicos se redujeron en julio de 2010. La cuantía de la reducción dependió del importe del salario anual, pero afectó tanto a la base salarial como a los complementos. En Irlanda, los salarios de los profesores se redujeron el 1 de enero de 2010 en el marco de la disminución aplicable en general a los funcionarios públicos. Además, en el caso de los profesores que comenzaron su carrera profesional a partir del 1 de enero de 2011, el salario se calcula ahora aplicando una nueva escala que es un 10 % inferior a la de sus colegas más antiguos. En Portugal, en 2011, los salarios superiores a 1.500 euros se redujeron

...

en virtud de un paquete legal de reformas. Luego volvieron a disminuir en 2012, al limitarse a 12 las pagas de los funcionarios, en vez de las 14 que solían percibir. En Inglaterra, debido a la crisis económica, los salarios de los profesores se congelaron entre 2011 y 2012 en todos los niveles de educación y al año siguiente se aprobó un aumento del 1 %, por debajo de la tasa de inflación, para el sector público. Como los profesores tenían un acuerdo salarial trienal, la congelación salarial se les aplicó a ellos más tarde que a los demás trabajadores del sector público. Del mismo modo, en Escocia la Comisión Negociadora para los Profesores (SNCT, por sus siglas en inglés) acordó congelar los salarios de estos desde abril de 2011 hasta marzo de 2013. Aunque en ese país los profesores no son funcionarios públicos, mediante ese acuerdo se les aplicó la misma congelación salarial que a otros empleados públicos. En Italia, los salarios de los profesores se congelaron desde 2011. Esta medida afectó a todos los funcionarios públicos y se introdujo como respuesta a la situación económica internacional para lograr los objetivos marcados para la hacienda pública por la UE.

La crisis económica puede haber influido también en la oferta de profesores. En general, cuando la economía está debilitada y hay un alto nivel de desempleo y salarios bajos para los graduados, la enseñanza puede parecerles una opción laboral más atractiva que otras ocupaciones (OECD, 2005).

reforma similar («Oz Letmura») en el nivel de secundaria superior, que afectó al 25 % de los profesores en equivalente a tiempo completo.

Salarios medios reales

Los salarios reglamentarios facilitados por la mayoría de los países en este indicador deben diferenciarse del gasto público real y de los salarios medios reales de los profesores, en los que influyen factores tales como los niveles de experiencia y la magnitud de las bonificaciones y complementos en el sistema retributivo. A diferencia de los salarios reglamentarios, los salarios reales pueden incluir conceptos relacionados con el trabajo, como primas anuales, bonificaciones relacionadas con los resultados, pagas de vacaciones, subsidios de enfermedad y otras retribuciones adicionales. Se trata de una distinción importante, porque las bonificaciones y complementos pueden representar un incremento significativo del salario base.

En República Eslovaca, por ejemplo, la mayoría de los profesores recibe bonificaciones mensuales, derivadas, por ejemplo, de las evaluaciones personales a que se les somete. En función de los recursos financieros del centro y de esas evaluaciones individuales de los profesores, los salarios medios de estos, incluyendo las bonificaciones, pueden llegar a duplicar el salario base reglamentario.

La comparación de los salarios reales de los profesores de 25 a 64 años y los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas revela que en Austria, Estonia (educación primaria y secundaria), Francia (secundaria superior), Hungría, Islandia (secundaria superior), Israel (primaria y secundaria), Polonia (secundaria inferior), República Checa (secundaria superior) y República Eslovaca, los salarios medios reales, incluyendo bonificaciones y complementos, son como mínimo un 20 % superiores a los salarios reglamentarios. En cambio, en Australia, Estados Unidos y Países Bajos en todos los niveles educativos, en Eslovenia en preprimaria, primaria y secundaria inferior y en Inglaterra y Luxemburgo en preprimaria y primaria, los salarios reales son como mínimo un 5 % inferiores a los salarios reglamentarios (Tablas D3.1a y D3.4).

En algunos países, los salarios medios reales presentan más diferencias por niveles de educación que los salarios reglamentarios. En Dinamarca, Finlandia, Francia, Israel y República Checa, la diferencia entre los salarios reales medios percibidos en educación secundaria superior y en educación preprimaria es al menos 15 puntos porcentuales mayor que la diferencia correspondiente entre los salarios reglamentarios. En Polonia, existe una diferencia del 15 % en los salarios medios reales entre los niveles de educación preprimaria y de primaria, a pesar de que los salarios reglamentarios sean similares en ellos. La variedad de bonificaciones posibles en los distintos niveles de educación explica en parte estas diferencias (véase Anexo 3, disponible en Internet).

Los salarios medios reales de los profesores de 25 a 64 años son de 37.798 dólares estadounidenses en el nivel de educación preprimaria, de 41.248 dólares estadounidenses en educación primaria, de 43.626 dólares estadounidenses en educación secundaria inferior y de 47.702 dólares estadounidenses en educación secundaria superior. Las pautas de los aumentos salariales en cada nivel de educación son similares para los distintos grupos de edad dentro del rango de 25 a 64 años y tanto para hombres como para mujeres.

Cuadro D3.4. **Salarios medios reales, por grupo de edad y sexo**

Los salarios reales de los profesores de más edad (de 55 a 64 años) son más altos que los que perciben los profesores más jóvenes (de 25 a 34 años), como media, un 40 % (en educación preprimaria), un 41 % (en educación primaria), un 41 % (en educación secundaria) y un 43 % (en educación secundaria superior).

Cuando los salarios de los profesores, comparados con los de los trabajadores de 25 a 64 años con un nivel educativo similar empleados a tiempo completo y año completo, se desglosan por grupos de edad, varía la ratio entre estos grupos. Los salarios relativos de los profesores son aproximadamente 10 puntos porcentuales más altos en el grupo más joven (de 25 a 34 años) que en el grupo de más edad (de 55 a 64 años). Esa ratio más elevada del grupo más joven, comparado con otros grupos de edad, indica el atractivo de la entrada en la profesión docente. Sin embargo, esta ratio disminuye con la edad de los profesores, lo que indica que los salarios de los docentes cambian más lentamente que los de otros trabajadores, y que las remuneraciones de otros profesionales con educación similar se van haciendo más atractivas con la edad.

La comparación de los salarios reales por sexo muestra que las diferencias son muy pequeñas, inferiores al 3 % como media. Las profesoras ganan como media ligeramente más que los profesores en educación preprimaria y ligeramente menos en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior.

De 25 a 64 años de edad, se dan mayores diferencias entre sexos en la ratio de los salarios de los profesores a los ingresos de los trabajadores con un nivel educativo similar. Por término medio, en todos los niveles de educación, los profesores de sexo masculino de 25 a 64 años ganan menos del 75 % del salario de un trabajador con educación terciaria de esas mismas edades empleado a tiempo completo y año completo. Las profesoras de 25 a 64 años de edad perciben un salario que representa entre el 90 % y el 93 % (secundaria superior) de ese salario de referencia. Esta ratio más elevada en las profesoras refleja las diferencias entre sexos aún existentes en los salarios en el mercado laboral, pero muestra también que la profesión docente puede resultar particularmente atractiva para las mujeres, frente a los hombres, en comparación con otras profesiones (Tablas D3.2 y D3.4).

Formación del salario base y retribuciones adicionales: incentivos y complementos

Los salarios reglamentarios proporcionan información de gran valor sobre los salarios base que cobran los profesores. Sin embargo, esos salarios, basados en las escalas retributivas, son solo uno de los componentes de la remuneración total. Además de las escalas retributivas básicas, los sistemas educativos aplican regímenes que ofrecen a los profesores retribuciones adicionales, como primas, bonificaciones y otras recompensas, bien en forma de remuneración económica o de reducción del número de horas lectivas. Los criterios para el reconocimiento de retribuciones adicionales varían de un país a otro. Estas retribuciones adicionales pueden explicar algunas de las diferencias existentes entre los salarios reglamentarios establecidos y los salarios medios reales.

Algunos datos nuevos permiten comprender mejor las condiciones y los criterios en los que se basan los salarios de los profesores (Tabla D3.7c, y Tablas D3.7a, b y d y D3.8a-d, disponibles en Internet). Estos datos indican que, en la gran mayoría de países, tareas básicas como la enseñanza, la planificación o preparación de las clases, la calificación del trabajo de los alumnos, la participación en tareas administrativas generales, la comunicación con los padres, la supervisión de los estudiantes y el trabajo con colegas son obligatorias (implícita o explícitamente) para los profesores y rara vez se considera que deban reflejarse en bonificaciones o retribuciones adicionales.

En cambio, la asunción de responsabilidades de otros tipos conlleva a menudo algún tipo de retribución extraordinaria. En la mitad aproximadamente de los países con información disponible para los profesores de secundaria inferior, los docentes que desempeñan actividades de dirección escolar además de las propias de la enseñanza reciben algún tipo de compensación, que puede adoptar la forma de una reducción de las horas lectivas, como ocurre en Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Portugal y República Eslovaca, o del pago de una retribución anual, como en Corea, España, Francia, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Italia, Japón y Noruega. También es habitual el pago de retribuciones adicionales, con carácter anual u ocasional, cuando los profesores dan más clases o imparten más horas lectivas de las que exige su contrato a tiempo completo por ser tutores de clase o de curso, o cuando llevan a cabo tareas especiales, como la formación de profesores en prácticas (Tabla D3.7c).

Se abonan asimismo retribuciones adicionales puntuales a los profesores que muestran un rendimiento excepcional; este es el caso de los profesores de secundaria inferior en Corea, Eslovenia, Estonia, Israel, Japón, Polonia, República

Checa, República Eslovaca y Turquía. Las retribuciones adicionales pueden incluir bonificaciones por circunstancias de docencia especiales, como enseñar a alumnos con necesidades especiales y dar clase en zonas desfavorecidas, remotas o con un elevado coste de vida.

La retribución de las tareas de los profesores puede fijarse de diferentes modos. En muchos países, son las autoridades centrales o estatales las que determinan si las tareas de los profesores, especialmente las de carácter básico como la enseñanza, la planificación y preparación de las clases y la calificación del trabajo de los estudiantes, son o no obligatorias. Estas mismas autoridades suelen decidir si se tiene en cuenta la realización de este tipo de tareas al fijar los salarios base o las retribuciones adicionales. En países en los que los centros escolares tienen mucha autonomía, como Estados Unidos, Países Bajos y Suecia, algunas decisiones sobre tareas básicas como la enseñanza se toman en ellos y competen al director, al jefe de estudios o al consejo escolar (Tabla D3.8c, disponible en Internet).

Las decisiones sobre otras tareas de los profesores –como impartir más clases u horas lectivas de las que exige el contrato a tiempo completo, participar en actividades extracurriculares o desempeñar tutorías de clase o curso– se toman con frecuencia a nivel de centro. Son muchos los países en los que los directores, jefes de estudios o consejos escolares de los centros determinan si este tipo de tareas son obligatorias y quién debe desempeñarlas. Ahora bien, las decisiones sobre si estas tareas se retribuyen con el salario base o de forma adicional, e incluso sobre la cuantía correspondiente, las suelen tomar otras autoridades. Por ejemplo, en más de la mitad de los países con información disponible, las decisiones sobre la necesidad de impartir más horas lectivas, en el nivel de secundaria inferior, de las preceptivas en virtud del contrato a tiempo completo, se toman en el propio centro; pero solo en siete países compete al centro determinar si esas tareas se retribuyen con el salario base o exigen una retribución adicional, y solo en cinco países se fija a ese nivel la cuantía que debe abonarse. En el resto de países, son las autoridades centrales, estatales, provinciales o locales las que toman estas decisiones.

Relación de los salarios de los profesores con los ingresos que perciben los trabajadores con educación terciaria

La decisión de los jóvenes de formarse como profesores y la de los graduados de acceder a la profesión o de permanecer en ella se ven influidas por los salarios reconocidos a los profesores en relación con los de otras profesiones que requieren cualificaciones similares y por los potenciales aumentos salariales. En la mayoría de los países de la OCDE se requiere titulación terciaria para ejercer la docencia en todos los niveles de educación (Tabla D3.2a y Tabla D3.2b, disponible en Internet), de modo que la alternativa más probable a la formación del profesorado es un programa de educación terciaria similar. Por tanto, para interpretar los niveles salariales en diferentes países y reflejar las condiciones comparativas del mercado de trabajo, se comparan los salarios de los profesores con los de otros profesionales con un nivel educativo similar: trabajadores a tiempo completo y año completo, de 25 a 64 años de edad, con una educación terciaria parecida (Tabla D3.2a).

La comparación de los salarios medios anuales (incluyendo bonificaciones y complementos) de los profesores de centros públicos con los salarios de trabajadores con un nivel educativo similar muestra que, como media, en los niveles de preprimaria y primaria los salarios de los profesores representan el 78 % de los que perciben esos trabajadores, en secundaria inferior representan un 80 % y en secundaria superior un 82 %.

Puede hacerse una segunda comparación entre los salarios reales de los profesores y los que perciben los trabajadores a tiempo completo y año completo con educación terciaria (CINE 5 a 8). En este caso, en educación preprimaria los salarios de los profesores representan por término medio el 73 % de los ingresos anuales a tiempo completo de estos trabajadores, el 80 % en primaria, el 86 % en secundaria inferior y el 91 % en educación secundaria superior (Tabla D3.2a y Gráfico D3.1).

Solo los profesores de educación secundaria superior de cinco de los 25 países con datos disponibles ganan tanto o más que los trabajadores con un nivel educativo similar. En casi todos los países con información disponible, y en casi todos los niveles de educación, los profesores ganan menos que los trabajadores con un nivel educativo parecido. Los salarios relativos más altos de los profesores se registran en Bélgica (secundaria superior), Luxemburgo y Suiza (secundaria superior), donde son al menos un 8 % más altos que los de los trabajadores con una formación equiparable. Los salarios relativos más bajos de los profesores se registran en República Checa en educación primaria y secundaria inferior, y en Hungría en educación secundaria superior, donde son inferiores al 55 % de lo que percibe anualmente un trabajador a tiempo completo y año completo con un nivel educativo similar (Tabla D3.2a y Gráfico D3.1).

Definiciones

Se entiende por **salarios reales de los profesores de 25 a 64 años** los ingresos medios anuales percibidos por los profesores a tiempo completo, antes de impuestos. Se incluyen determinados conceptos relacionados con su trabajo, como primas anuales, bonificaciones relacionadas con los resultados, pagas de vacaciones y subsidios de enfermedad. No se incluyen ingresos de otras fuentes, como prestaciones sociales, ingresos por inversiones y otros ingresos no relacionados de forma directa con la profesión docente.

Se define como **ajuste del salario base** toda diferencia entre el salario percibido por un profesor determinado por el trabajo realizado en un centro y el que debería percibir en virtud de su experiencia (es decir, el número de años dedicados a la enseñanza). Los ajustes pueden ser temporales o permanentes y pueden favorecer la promoción de un profesor haciéndole cambiar de escala o avanzar dentro de la misma.

Se entiende por **ingresos de los trabajadores con educación terciaria** los ingresos medios de los trabajadores de 25 a 64 años con educación de nivel CINE 5, 6, 7 u 8 empleados a tiempo completo y año completo. El indicador de los salarios relativos se calcula para el último año para el que se dispone de datos de ingresos. En el caso de los países para los que no se dispone de información sobre los salarios de los profesores y los ingresos de los trabajadores para el mismo año (por ejemplo, Australia, Canadá, Chile, España, Finlandia, Francia, Italia, Países Bajos, Polonia y Suecia), el indicador se ajusta para tener en cuenta la inflación utilizando los deflactores para el consumo privado. En el Anexo 3 se ofrecen estadísticas de referencia de los ingresos de los trabajadores con educación terciaria.

El **salario tras 15 años de experiencia** es el salario anual establecido para un profesor a tiempo completo. El salario reglamentario puede ser el de los profesores con la formación mínima requerida para ejercer la docencia o el de los profesores con cualificaciones típicas más 15 años de experiencia profesional.

El **salario inicial** es el salario anual medio bruto de un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para iniciar su carrera docente, mientras que el **salario máximo** es el máximo anual previsto (extremo superior de la escala retributiva) para un profesor a tiempo completo con las cualificaciones máximas reconocidas a efectos retributivos.

El **salario reglamentario** es el establecido en las escalas salariales oficiales. Las cantidades indicadas son brutas y corresponden a la suma total abonada por el empleador, una vez deducidas las cotizaciones patronales a la seguridad social y sistemas de pensiones (de acuerdo con las escalas salariales en vigor). Los salarios se consideran «antes de impuestos», es decir, antes de practicar la deducción correspondiente al impuesto sobre la renta. En la Tabla D3.3, y en la Tabla D3.3b (disponible en Internet), el salario por hora neta de contacto es el resultado de dividir el salario anual reglamentario de un profesor por el número de horas lectivas netas anuales (véase Tabla D4.1).

El **nivel educativo típico** es el que resulta típico de un profesor, atendiendo a los correspondientes códigos de la CINE 2011:

- CINE-A 343/353/344/354: Secundaria superior
- CINE-A 443/453/444/454: Postsecundaria no terciaria
- CINE-A 540/550: Terciaria de ciclo corto
- CINE-A 660: Título de grado o equivalente
- CINE-A 760: Máster o equivalente

Metodología

Los datos sobre salarios reglamentarios y bonificaciones de los profesores proceden de la Encuesta OCDE-INES 2014 sobre Profesores y Currículo. Se refieren al año escolar 2012/2013 y se comunican de acuerdo con las políticas oficiales que se aplican en los centros públicos.

Los datos suministrados sobre los salarios de los profesores en el nivel de secundaria superior se refieren únicamente a los programas de orientación general.

Al medir el salario reglamentario de un profesor a tiempo completo atendiendo al número de horas al año que ha de pasar enseñando, no se ajusta el salario por el tiempo que dedica a otras actividades relacionadas con la enseñanza. Puesto que la proporción del tiempo de trabajo que los profesores pasan enseñando varía de unos países de la OCDE a otros, se han de interpretar con cautela los datos sobre los salarios reglamentarios por hora lectiva neta (véase Indicador D4). No obstante, pueden dar una idea aproximada del coste del tiempo real que los profesores pasan en el aula.

El salario bruto de los profesores se ha convertido usando las PPA del consumo privado incluidas en la base de datos de las Cuentas Nacionales de la OCDE. En las ediciones de *Panorama de la educación* anteriores a 2012 solían convertirse los salarios utilizando las PPA del PIB. Como consecuencia, los salarios de los profesores en dólares estadounidenses (Tabla D3.1a y Tabla D3.1b, disponible en Internet) no son directamente comparables con los publicados antes de la edición de *Panorama de la educación* de 2012. La información sobre las tendencias de los salarios de los profesores puede consultarse en la Tabla D3.5a y en la Tabla D3.5b, disponible en Internet. Como complemento de la Tabla D3.1a y de la Tabla D3.1b, disponible en Internet, se incluyen en el Anexo 2 tablas con los salarios de los profesores en moneda nacional, que presentan la equivalencia en dólares estadounidenses, convertidos mediante las PPA. El periodo de referencia de los salarios de los profesores es del 1 de julio de 2012 al 30 de junio de 2013. La fecha de referencia para las PPA es 2012-2013, excepto para algunos países del hemisferio sur (por ejemplo, Australia y Nueva Zelanda), en los que el curso académico comprende de enero a diciembre. En estos países, el año de referencia es el año natural (es decir, 2013).

Para calcular los cambios de los salarios de los profesores (Tabla D3.5a y Tabla D3.5b, disponible en Internet), se ha usado el deflactor del consumo privado para convertir los salarios a precios de 2005.

En la mayoría de los países, los criterios para determinar la cualificación típica y el nivel educativo típico de los profesores se basan en el principio de mayoría absoluta (es decir, se considera el nivel educativo alcanzado por más de la mitad de los profesores que forman parte actualmente del sistema).

En la Tabla D3.2a, las ratios de los salarios de los profesores a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria de 25 a 64 años a tiempo completo y año completo se han calculado usando los salarios medios anuales (incluyendo bonificaciones y complementos) de los profesores de 25 a 64 años en los países con datos disponibles (véase Tabla D3.4). Para definir el denominador de las ratios, se usa la información sobre el nivel educativo alcanzado típico de los profesores si se dispone de datos sobre los salarios de los trabajadores por nivel educativo CINE alcanzado (ingresos de los trabajadores a tiempo completo y año completo). En los países para los que no se dispone de datos sobre los salarios de los trabajadores por nivel educativo CINE alcanzado, se usa la información sobre el conjunto de trabajadores con educación terciaria. Este mismo procedimiento se emplea en la Tabla D3.2b, disponible en Internet, aunque aquí las ratios se han calculado usando los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia en lugar de sus salarios reales, y mostrándose información sobre los países para los que se dispone de datos sobre salarios reglamentarios. La información sobre el nivel educativo alcanzado típico que se usa para calcular los salarios típicos de los trabajadores se indica en la Tabla D3.2a y en la Tabla D3.2b, disponible en Internet. En la sección *Definiciones* puede consultarse una descripción de los niveles CINE.

Las notas sobre las definiciones y metodologías para cada país en relación con este indicador figuran en el Anexo 3, disponible en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en (Versión en español: *Panorama de la educación 2012. Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana).

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Santiago, P. (2004), «The Labour Market for Teachers», en G. Johnes y J. Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham.

D3

Tablas del Indicador D3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286177

	Tabla D3.1a	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en distintos puntos de su carrera profesional (2013)
WEB	Tabla D3.1b	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones mínimas, en distintos puntos de su carrera profesional (2013)
	Tabla D3.2a	Salarios reales de los profesores en relación con los de trabajadores con un nivel educativo similar (2013)
WEB	Tabla D3.2b	Salarios reglamentarios de los profesores en relación con los de trabajadores con un nivel educativo similar (2013)
	Tabla D3.3a	Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas (2013)
WEB	Tabla D3.3b	Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones mínimas (2013)
	Tabla D3.4	Salarios medios reales de los profesores (2013)
	Tabla D3.5a	Tendencias de los salarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, entre 2000 y 2013
WEB	Tabla D3.5b	Tendencias de los salarios de los profesores, basados en cualificaciones mínimas, entre 2000 y 2013
WEB	Tabla D3.6a	Salarios reglamentarios iniciales/máximos de los profesores, basados en cualificaciones típicas/máximas (2013)
WEB	Tabla D3.6b	Salarios reglamentarios iniciales/máximos de los profesores, basados en cualificaciones mínimas/máximas (2013)
WEB	Tabla D3.7a	Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación preprimaria (2013)
WEB	Tabla D3.7b	Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación primaria (2013)
	Tabla D3.7c	Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria inferior (2013)
WEB	Tabla D3.7d	Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria superior (2013)
WEB	Tabla D3.8a	Determinación de los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación preprimaria (2013)
WEB	Tabla D3.8b	Determinación de los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación primaria (2013)
WEB	Tabla D3.8c	Determinación de los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria inferior (2013)
WEB	Tabla D3.8d	Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria superior (2013)

D3

Tabla D3.1a. [1/2] Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en distintos puntos de su carrera profesional (2013)

Salarios anuales en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del consumo privado

		Educación preprimaria				Educación primaria			
		Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala	Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	51.389	60.449	63.221	67.413
	Australia[1]	39.776	56.782	56.782	57.025	39.177	56.335	56.335	56.521
	Austria[2]	32.610	38.376	43.015	64.014	32.610	38.376	43.015	64.014
	Bélgica (Fl.)	34.411	43.219	48.690	59.633	34.411	43.219	48.690	59.633
	Bélgica (Fr.)	33.648	42.081	47.381	57.981	33.648	42.081	47.381	57.981
	Canadá	m	m	m	m	39.608	63.557	66.702	66.702
	Chile[1,3]	17.733	23.736	26.610	37.110	17.733	23.736	26.610	37.110
	Corea	29.357	44.193	51.594	82.002	29.357	44.193	51.594	82.002
	Dinamarca[3]	40.284	45.724	45.724	45.724	45.860	50.958	52.672	52.672
	Escocia	27.576	43.991	43.991	43.991	27.576	43.991	43.991	43.991
	Eslovenia	25.134	29.905	36.818	42.333	25.134	31.077	38.261	45.764
	España	36.422	39.468	42.187	51.265	36.422	39.468	42.187	51.265
	Estados Unidos[7]	42.590	51.275	58.202	70.978	41.606	53.799	59.339	66.938
	Estonia	m	m	m	m	13.004	13.233	13.233	17.015
	Finlandia[4]	27.645	29.857	29.857	29.857	32.356	37.453	39.701	42.083
	Francia[5, 6]	27.254	31.229	33.500	49.398	27.254	31.229	33.500	49.398
	Grecia	17.760	22.460	25.826	34.901	17.760	22.460	25.826	34.901
	Hungría[7]	10.295	11.498	12.305	16.306	10.647	12.177	13.061	17.362
	Inglaterra	27.768	45.595	47.279	47.279	27.768	45.595	47.279	47.279
	Irlanda	m	m	m	m	34.899	50.248	56.057	63.165
	Islandia[3]	24.906	24.906	28.459	28.459	26.046	29.165	31.145	31.145
	Israel	22.368	27.298	30.960	57.513	19.806	25.732	29.869	51.855
	Italia	27.509	30.262	33.230	40.437	27.509	30.262	33.230	40.437
	Japón[3]	m	m	m	m	27.627	41.036	48.546	60.878
	Luxemburgo	68.873	91.203	102.956	123.406	68.873	91.203	102.956	123.406
	México	15.944	20.779	26.533	34.048	15.944	20.779	26.533	34.048
	Noruega	35.685	40.882	40.882	40.882	41.177	44.538	44.538	48.662
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	29.124	43.292	43.292	43.292
	Países Bajos	36.456	45.228	54.001	54.001	36.456	45.228	54.001	54.001
	Polonia	15.220	20.402	24.921	25.980	15.220	20.402	24.921	25.980
	Portugal	30.806	33.740	36.663	57.201	30.806	33.740	36.663	57.201
	República Checa	16.537	16.743	17.099	18.232	17.033	17.529	18.273	20.795
	República Eslovaca	9.938	10.936	11.437	12.332	11.116	13.351	15.650	16.869
	Suecia[7]	33.383	35.822	36.885	38.714	32.991	36.817	38.175	43.595
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	25.295	26.107	27.139	29.342	25.295	26.107	27.139	29.342
	Media OCDE	28.730	35.300	38.653	46.564	29.807	37.795	41.245	48.706
	Media UE21	28.976	35.387	38.688	45.649	30.032	36.980	40.519	47.662
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	15.324	19.661	19.661	19.661	15.416	20.807	20.807	20.807
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	a	m	m	a	a	m	m	a
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de la cualificación típica del profesor se basa en un concepto amplio que incluye el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Véase el Cuadro D3.2 para más detalles.

1. Los salarios reglamentarios no incluyen las cotizaciones de seguridad social ni los planes de pensiones pagados por los empleados.
2. Las cifras de la educación preprimaria corresponden a profesores de educación primaria (solo en centros de primaria) que dan clases de educación preprimaria.
3. Los salarios reglamentarios incluyen las cotizaciones de seguridad social y los planes de pensiones pagados por los empleados.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en educación preprimaria.
5. Incluye la bonificación media de las horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
6. La cualificación típica de los profesores que empiezan difiere sustancialmente de la típica de todos los profesores en activo.
7. Salarios base reales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286182

Tabla D3.1a. [2/2] Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en distintos puntos de su carrera profesional (2013)

Salarios anuales en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del consumo privado

		Secundaria inferior, programas de orientación general				Secundaria superior, programas de orientación general			
		Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala	Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	56.757	65.843	68.698	74.744	61.317	70.474	73.644	84.648
	Australia[1]	39.125	56.315	56.315	56.474	39.125	56.315	56.315	56.474
	Austria[2]	34.143	41.509	46.631	66.378	35.794	44.029	50.183	74.195
	Bélgica (Fl.)	34.411	43.219	48.690	59.633	42.996	54.874	62.614	75.514
	Bélgica (Fr.)	33.648	42.081	47.381	57.981	41.866	53.371	60.868	73.365
	Canadá	39.608	63.557	66.702	66.702	39.775	63.878	67.022	67.022
	Chile[1,3]	17.733	23.736	26.610	37.110	18.838	25.155	28.179	39.229
	Corea	29.252	44.088	51.489	81.897	29.252	44.088	51.489	81.897
	Dinamarca[3]	46.144	51.640	53.431	53.431	46.218	54.979	54.979	54.979
	Escocia	27.576	43.991	43.991	43.991	27.576	43.991	43.991	43.991
	Eslovenia	25.134	31.077	38.261	45.764	25.134	31.077	38.261	45.764
	España	40.752	44.124	46.907	57.398	40.752	44.124	46.907	57.398
	Estados Unidos[7]	43.324	53.758	60.965	66.022	42.695	54.843	59.948	67.016
	Estonia	13.004	13.233	13.233	17.015	13.004	13.233	13.233	17.015
	Finlandia[4]	34.945	40.450	42.877	45.449	37.056	44.504	46.284	49.061
	Francia[5, 6]	30.343	34.317	36.589	52.661	30.651	34.626	36.897	53.001
	Grecia	17.760	22.460	25.826	34.901	17.760	22.460	25.826	34.901
	Hungría[7]	10.647	12.177	13.061	17.362	11.617	13.978	15.491	21.738
	Inglaterra	27.768	45.595	47.279	47.279	27.768	45.595	47.279	47.279
	Irlanda	36.612	52.257	56.667	63.774	36.612	52.257	56.667	63.774
	Islandia[3]	26.046	29.165	31.145	31.145	25.181	28.864	31.425	32.840
	Israel	19.917	25.481	28.715	44.106	19.302	22.861	25.681	40.241
	Italia	29.655	32.851	36.207	44.408	29.655	33.649	37.221	46.425
	Japón[3]	27.627	41.036	48.546	60.878	27.627	41.036	48.546	62.542
	Luxemburgo	79.920	99.900	110.243	138.920	79.920	99.900	110.243	138.920
	México	20.492	26.581	34.083	43.506	m	m	m	m
	Noruega	41.177	44.538	44.538	48.662	45.601	50.289	50.289	56.452
	Nueva Zelanda	29.635	44.509	44.509	44.509	30.145	45.726	45.726	45.726
	Países Bajos	38.473	55.697	66.831	66.831	38.473	55.697	66.831	66.831
	Polonia	15.220	20.402	24.921	25.980	15.220	20.402	24.921	25.980
	Portugal	30.806	33.740	36.663	57.201	30.806	33.740	36.663	57.201
	República Checa	17.033	17.529	18.273	20.795	17.033	17.529	18.273	20.795
	República Eslovaca	11.116	13.351	15.650	16.869	11.116	13.351	15.650	16.869
	Suecia[7]	33.383	37.442	38.852	44.398	34.692	38.997	40.733	46.566
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	26.266	26.730	28.110	30.313	26.266	26.730	28.110	30.313
	Media OCDE	31.013	39.268	42.825	50.414	32.260	41.077	44.600	52.822
	Media UE21	31.533	38.908	42.485	50.138	32.741	40.732	44.507	52.879
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	15.331	21.499	21.499	21.499	15.331	21.499	21.499	21.499
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	a	m	m	a	a	m	m	a
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de la cualificación típica del profesor se basa en un concepto amplio que incluye el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Véase el Cuadro D3.2 para más detalles.

1. Los salarios reglamentarios no incluyen las cotizaciones de seguridad social ni los planes de pensiones pagados por los empleados.
2. Las cifras de la educación preprimaria corresponden a profesores de educación primaria (solo en centros de primaria) que dan clases de educación infantil.
3. Los salarios reglamentarios incluyen las cotizaciones de seguridad social y los planes de pensiones pagados por los empleados.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en educación preprimaria.
5. Incluye la bonificación media de las horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
6. La cualificación típica de los profesores que empiezan difiere sustancialmente de la típica de todos los profesores en activo.
7. Salarios base reales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286182

D3

Tabla D3.2a. Salarios reales de los profesores en relación con los de trabajadores con un nivel educativo similar (2013)

Ratio de los salarios, por grupo de edad y sexo, utilizando los salarios medios anuales (con bonificaciones y complementos) de los profesores de instituciones públicas en relación con los ingresos de trabajadores que han alcanzado un nivel educativo similar

		Año de referencia	Nivel educativo típico (CINE 2011-A)				Personas de 25 a 64 años			
			Educación preprimaria	Educación primaria	Secundaria inferior, programas de orientación general	Secundaria superior, programas de orientación general	Educación preprimaria	Educación primaria	Secundaria inferior, programas de orientación general	Secundaria superior, programas de orientación general
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
		Salarios reales de todos los profesores en relación con los ingresos de trabajadores con un nivel educativo similar a tiempo completo y año completo, sobre la base del nivel educativo alcanzado por los profesores (CINE 2011-A)								
OCDE	Alemania	m	650	740	740	740	m	m	m	m
	Australia	2013	660	660	660	660	0,80	0,82	0,83	0,83
	Bélgica (Fl.)[1]	2013	660	660	660	760	0,92	0,93	0,92	1,20
	Bélgica (Fr.)[1]	2013	660	660	660	760	0,87	0,87	0,86	1,10
	Canadá	m	m	660	660	660	m	m	m	m
	Chile	2013	660	660	660	660	0,55	0,59	0,60	0,63
	Corea	m	660	660	660	660	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	2013	660	660	660	760	0,82	0,99	1,01	0,83
	Escocia[3, 6]	2013	660	660	660	660	0,82	0,82	0,82	0,82
	Finlandia[4]	2012	660	760	760	760	0,73	0,74	0,81	0,91
	Francia[5]	2013	660	660	660	660	0,84	0,84	0,99	1,08
	Grecia	2013	660	660	660	660	0,86	0,86	0,87	0,87
	Hungría	2013	660	660	660	760	0,57	0,62	0,62	0,48
	Inglaterra[3]	2013	760	760	760	760	0,75	0,75	0,82	0,82
	Irlanda	m	m	665	667	667	m	m	m	m
	Islandia	m	760	760	760	760	m	m	m	m
	Israel	2013	660	660	660	660	0,91	0,96	0,95	0,91
	Japón	m	540/660	660	660	660	m	m	m	m
	México	m	665	665	665	665	m	m	m	m
	Noruega	2013	660	660	660	760	0,69	0,78	0,78	0,65
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	2013	354	760	760	760	m	0,52	0,52	0,56
	República Eslovaca[7]	2013	354/660	760	760	760	0,75	0,57	0,57	0,57
	Media OCDE	~	~	~	~	~	0,78	0,78	0,80	0,82
		Salarios reales de todos los profesores en relación con los ingresos de trabajadores con educación terciaria a tiempo completo y año completo (CINE 5 a 8)								
OCDE	Austria[8, 9]	2013	~	~	~	~	0,77	0,77	0,89	0,97
	Eslovenia[10]	2013	~	~	~	~	0,65	0,86	0,88	0,94
	España	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Estados Unidos	2013	~	~	~	~	0,65	0,67	0,68	0,71
	Estonia	2013	~	~	~	~	0,59	0,84	0,84	0,84
	Italia	2013	~	~	~	~	0,63	0,63	0,67	0,73
	Luxemburgo	2013	~	~	~	~	1,09	1,09	1,24	1,24
	Países Bajos	2013	~	~	~	~	0,69	0,69	0,85	0,85
	Polonia	2013	~	~	~	~	0,74	0,85	0,86	0,84
	Portugal	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Suecia	2013	~	~	~	~	0,76	0,82	0,84	0,88
	Suiza	2013	~	~	~	~	m	m	m	1,08
	Turquía	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Media OCDE	~	~	~	~	~	0,73	0,80	0,86	0,91
Países asociados	Arabia Saudí	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Argentina	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Brasil	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	China	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Colombia	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	India	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Indonesia	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Letonia	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Media G20	~	~	~	~	~	m	m	m	m

Notas: Las columnas que presentan salarios reales de todos los profesores en relación con los ingresos de trabajadores con un nivel educativo similar, desglosados por grupos de edad y por sexo (columnas 10-33), pueden consultarse en Internet (véase *StatLink* más abajo). Las columnas del nivel educativo típico alcanzado por los profesores (columnas 2-5) se refieren a la titulación típica de los profesores según el nivel CINE 2011 (pueden consultarse las descripciones en la sección *Definiciones*).

1. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores con educación terciaria a tiempo completo y año completo se refieren a Bélgica.
2. También se incluyen datos sobre salarios reales de los profesores de programas de desarrollo educacional de la primera infancia en la educación preprimaria.
3. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores con educación terciaria a tiempo completo y año completo se refieren al Reino Unido.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en la educación preprimaria.
5. Las ratios están sobreestimadas, pues una parte de los profesores que enseñan en educación secundaria tienen un nivel educativo superior (CINE 7).
6. Incluye a todos los profesores, independientemente de su edad.
7. Los datos se refieren a la ratio de profesores con la cualificación CINE 354 típica en educación preprimaria.
8. Las cifras de la educación preprimaria corresponden a profesores de educación primaria (solo en centros de primaria) que dan clases de educación preprimaria.
9. También se incluyen datos de salarios reales de directores, subdirectores y auxiliares.
10. También se incluyen datos sobre salarios reales de auxiliares de educación preprimaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286198

Tabla D3.3a. Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas (2013)

Ratio de salarios en distintos puntos de la carrera profesional del profesor y salario por hora en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del consumo privado

		Ratio de salarios en el extremo superior de la escala del salario inicial				Años transcurridos desde el salario inicial hasta el máximo (educación secundaria inferior)	Salario por hora neta de contacto (enseñanza) después de 15 años de experiencia				Ratio de salarios por hora de enseñanza entre los profesores de educación secundaria superior y los de primaria (después de 15 años de experiencia)
		Educación preprimaria	Educación primaria	Secundaria inferior, programas de orientación general	Secundaria superior, programas de orientación general		Educación preprimaria	Educación primaria	Secundaria inferior, programas de orientación general	Secundaria superior, programas de orientación general	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	m	1,31	1,32	1,38	28	m	79	91	103	1,30
	Australia	1,43	1,44	1,44	1,44	8	63	64	69	69	1,08
	Austria[1]	1,96	1,96	1,94	2,07	34	55	55	77	85	1,54
	Bélgica (Fl.)	1,73	1,73	1,73	1,76	27	66	65	73	100	1,55
	Bélgica (Fr.)	1,72	1,72	1,72	1,75	27	60	66	72	101	1,54
	Canadá	m	1,68	1,68	1,69	11	m	84	90	90	1,07
	Chile	2,09	2,09	2,09	2,08	30	24	24	24	25	1,06
	Corea	2,79	2,79	2,80	2,80	37	90	77	92	94	1,21
	Dinamarca	1,14	1,15	1,16	1,19	12	m	80	81	149	1,87
	Escocia	1,60	1,60	1,60	1,60	6	51	51	51	51	1,00
	Eslovenia	1,68	1,82	1,82	1,82	25	28	61	61	67	1,10
	España	1,41	1,41	1,41	1,41	38	48	48	66	68	1,41
	Estados Unidos[4]	1,67	1,61	1,52	1,57	m	m	m	62	m	m
	Estonia	m	1,31	1,31	1,31	7	m	21	21	23	1,09
	Finlandia[2]	1,08	1,30	1,30	1,32	20	m	59	72	84	1,43
	Francia[3]	1,81	1,81	1,74	1,73	29	36	36	56	57	1,57
	Grecia	1,97	1,97	1,97	1,97	45	38	45	62	62	1,37
	Hungría[4]	1,58	1,63	1,63	1,87	40	11	22	22	26	1,19
	Inglaterra	1,70	1,70	1,70	1,70	12	65	65	63	63	0,97
	Irlanda	m	1,81	1,74	1,74	22	m	61	77	77	1,26
	Islandia	1,34	1,20	1,20	1,30	18	19	50	50	58	1,16
	Israel	2,57	2,62	2,21	2,08	36	30	36	45	45	1,27
	Italia	1,47	1,47	1,50	1,57	35	36	44	59	60	1,37
	Japón	m	2,20	2,20	2,26	34	m	66	80	95	1,43
	Luxemburgo	1,79	1,79	1,74	1,74	30	117	127	149	149	1,17
	México	2,14	2,14	2,12	m	14	50	33	33	m	m
	Noruega	1,15	1,18	1,18	1,24	16	27	60	67	96	1,60
	Nueva Zelanda	m	1,49	1,50	1,52	7	m	47	53	60	1,28
	Países Bajos	1,48	1,48	1,74	1,74	13	58	58	89	89	1,53
	Polonia	1,71	1,71	1,71	1,71	20	23	43	51	52	1,20
	Portugal	1,86	1,86	1,86	1,86	34	38	49	60	60	1,23
	República Checa	1,10	1,22	1,22	1,22	27	15	22	29	31	1,40
	República Eslovaca	1,24	1,52	1,52	1,52	32	10	19	24	25	1,35
	Suecia[4]	1,16	1,32	1,33	1,34	a	m	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	26	m	m	m	m	m
	Turquía	1,16	1,16	1,15	1,15	27	25	38	56	56	1,48
	Media OCDE	1,64	1,66	1,65	1,66	24	43	53	63	71	1,32
	Media UE21	1,56	1,59	1,60	1,62	26	44	54	64	72	1,34
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	1,28	1,35	1,40	1,40	9	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	a	a	a	a	10	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de la cualificación típica del profesor se basa en un concepto amplio que incluye el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Véase el Cuadro D3.2 para más detalles.

1. Las cifras de la educación preprimaria corresponden a profesores de educación primaria (solo en centros de primaria) que dan clases de educación preprimaria.
2. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en educación preprimaria.
3. La cualificación típica de los profesores que empiezan difiere sustancialmente de la típica de todos los profesores en activo.
4. Salarios base reales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286208

D3

Tabla D3.4. Salarios medios reales de los profesores (2013)

Salarios medios anuales (incluidas primas y bonificaciones) de los profesores de instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA del consumo privado, por grupos de edad y sexo

		Personas de 25 a 64 años			
		Educación preprimaria	Educación primaria	Secundaria inferior, programas de orientación general	Secundaria superior, programas de orientación general
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Alemania	m	60.618	66.510	72.521
	Australia	49.535	50.737	51.417	51.457
	Austria[1, 2]	55.346	55.346	63.863	69.632
	Bélgica (Fl.)	49.573	50.162	49.268	64.471
	Bélgica (Fr.)	46.924	46.881	46.429	59.375
	Canadá	m	m	m	m
	Chile	26.520	28.573	28.849	30.512
	Corea	m	m	m	m
	Dinamarca[3]	45.867	55.305	56.025	62.390
	Escocia[5]	42.012	42.012	42.012	42.012
	Eslovenia[6]	26.385	35.044	35.688	38.378
	España	m	m	m	m
	Estados Unidos	49.800	51.334	52.343	54.083
	Estonia	12.009	17.141	17.141	17.141
	Finlandia[4]	31.907	43.538	47.898	54.128
	Francia	36.440	36.120	42.702	46.864
	Grecia	26.466	26.466	26.717	26.717
	Hungría	15.674	17.062	17.062	19.327
	Inglaterra	42.399	42.399	46.327	46.327
	Irlanda	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	41.283
	Israel	34.581	36.394	35.949	34.527
	Italia	33.379	33.379	35.757	38.675
	Japón	m	m	m	m
	Luxemburgo	96.140	96.140	109.420	109.420
	México	m	m	m	m
	Noruega	43.082	48.923	48.923	52.072
	Nueva Zelanda	m	m	m	m
	Países Bajos	49.533	49.533	61.078	61.078
	Polonia	25.681	29.434	29.912	29.252
	Portugal	m	m	m	m
	República Checa	18.557	21.479	21.426	23.032
	República Eslovaca	14.063	18.918	18.918	18.859
	Suecia[7]	35.290	38.258	39.026	41.013
	Suiza	m	m	m	83.412
	Turquía	m	m	m	m
	Media	37.798	41.248	43.626	47.702
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m
	China	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m
	Federación Rusa[8]	24.995	25.648	25.648	25.648
	India	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m
	Media	m	m	m	m

Nota: Las columnas que presentan salarios medios reales de los profesores desglosados por grupos de edad y por sexo (columnas 5-28) pueden consultarse en Internet (véase *StatLink* a continuación).

1. Las cifras de la educación preprimaria corresponden a profesores de educación primaria (solo en centros de primaria) que dan clases de educación preprimaria.
2. También se incluyen datos de salarios reales de directores, subdirectores y auxiliares.
3. También se incluyen datos sobre salarios reales de profesores de programas de desarrollo educacional de la primera infancia en educación preprimaria.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en educación preprimaria.
5. Incluye a todos los profesores, independientemente de su edad.
6. También se incluyen datos sobre salarios reales de auxiliares de educación preprimaria.
7. Salarios medios reales de los profesores sin incluir bonificaciones ni complementos.
8. Salarios medios reales de los profesores para todos los profesores, independientemente del nivel de educación que enseñen.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286213

Tabla D3.5a. Tendencias de los salarios de los profesores, basados en las cualificaciones típicas, entre 2000 y 2013

Índice de variación entre 2000 y 2013 de los salarios reglamentarios de los profesores tras 15 años de experiencia y con formación mínima (2005 = 100), por nivel de educación, convertidos a precios constantes utilizando deflactores para el consumo privado

		Educación preprimaria					Educación primaria					Secundaria inferior, programas de orientación general					Secundaria superior, programas de orientación general				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	100	106	107	108	m	100	108	108	108	m	100	103	102	103
	Australia	m	100	105	106	112	m	100	106	107	111	m	100	107	107	111	m	100	107	107	111
	Austria[1, 2]	m	100	103	102	101	91	100	103	102	101	88	100	103	102	101	95	100	109	108	107
	Bélgica (Fl.)	m	100	102	101	103	92	100	102	101	103	97	100	102	101	103	97	100	102	102	104
	Bélgica (Fr.)	94	100	105	104	107	94	100	105	104	107	99	100	103	103	105	99	100	103	103	105
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	m	100	98	98	100	m	100	95	96	97	m	100	95	96	97	m	100	95	96	97
	Dinamarca	88	100	99	98	97	94	100	103	100	102	94	100	104	102	103	107	100	101	98	97
	Escocia	50	100	96	93	91	81	100	96	93	91	81	100	96	93	91	81	100	96	93	91
	Eslovenia	m	m	m	m	m	86	100	109	105	100	86	100	109	105	100	86	100	109	105	100
	España	m	100	102	98	95	m	100	102	98	95	m	100	100	95	92	m	100	100	95	92
	Estados Unidos[3]	98	100	m	119	120	82	100	93	98	98	103	100	107	110	110	98	100	102	103	103
	Estonia	m	m	m	m	m	85	100	132	126	131	85	100	132	126	131	85	100	132	126	131
	Finlandia	92	100	109	108	106	87	100	110	109	107	88	100	106	104	103	92	100	106	107	105
	Francia	105	100	97	95	94	105	100	97	95	94	105	100	98	96	95	104	100	97	96	95
	Grecia	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74
	Hungría[3]	59	100	79	75	71	63	100	76	71	68	63	100	76	71	68	63	100	71	66	64
	Inglaterra	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86
	Irlanda	m	m	m	m	m	83	100	113	111	109	83	100	113	111	109	83	100	113	111	109
	Islandia	m	100	93	97	89	m	100	92	89	89	m	100	92	89	89	m	100	86	88	87
	Israel	95	100	122	131	131	99	100	130	130	126	99	100	116	115	119	100	100	101	112	110
	Italia	m	100	98	96	94	94	100	98	96	94	95	100	99	96	94	95	100	99	96	94
	Japón	m	m	m	m	m	m	100	93	93	94	m	100	93	93	94	m	100	93	93	94
	Luxemburgo	m	100	134	138	140	m	100	134	138	140	m	100	110	113	115	m	100	110	113	115
	México	87	100	107	108	109	87	100	107	108	109	87	100	107	109	109	m	m	m	m	m
	Noruega	m	100	116	116	120	m	100	110	111	115	m	100	110	111	115	m	100	112	112	117
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122
	Portugal	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85
	República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia[3]	m	100	109	m	114	m	100	102	m	109	m	100	103	m	108	m	100	101	m	105
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	99	100	112	112	114	99	100	112	112	114	99	100	109	110	112	99	100	109	110	112
	Media OCDE	87	100	103	103	103	89	100	104	103	103	91	100	103	101	102	93	100	102	100	101
	Media OCDE para países que disponen de datos de todos los años de referencia	86	100	101	101	101	89	100	104	103	102	91	100	104	103	102	87	94	96	96	95
	Media UE21 para países que disponen de datos de todos los años de referencia	83	100	96	95	93	89	100	102	100	100	89	100	102	100	99	91	100	102	100	99
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 (columnas 3-7; 13-17; 23-27; 33-37) pueden consultarse en Internet (véase *StatLink* más abajo). La definición de la cualificación típica del profesor se basa en un concepto amplio que incluye el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Véase el Cuadro D3.2 para más detalles.

1. Interrupción de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
2. Las cifras de la educación preprimaria corresponden a profesores de educación primaria (solo en centros de primaria) que dan clases de educación preprimaria.
3. Salarios base reales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286220

D3

Tabla D3.7c. [1/4] Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria inferior (2013)

Criterios para el salario base y las retribuciones adicionales de los profesores reconocidos a los profesores en instituciones públicas

		Tareas																				
		Enseñanza			Planificación o preparación individual de cursos en el centro o en otro sitio			Corrección de trabajos de los estudiantes			Trabajo administrativo general (incluye comunicación, papeleo y otras tareas de oficina realizadas como parte del empleo)			Comunicación y cooperación con padres o tutores			Supervisión de estudiantes durante los recreos			Trabajo en equipo y diálogo con colegas en el centro o en otro sitio		
		Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	Alemania	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	DoC	Sí	1	Sí	Sí	1	DoC	Sí	1	No	Sí	1
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fl.)	Sí	Sí	1	Sí	No	a	DoC	No	a	DoC	No	a	DoC	No	a	DoC	No	a	DoC	No	a
	Bélgica (Fr.)	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	No	No	a	No	No	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1
	Dinamarca	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	m	No	a	Sí	No	a
	Escocia	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	No	No	a	Sí	Sí	1	No	No	a	Sí	Sí	1
	Eslovenia	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	DoC	Sí	1	Sí	Sí	1
	España	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a	a	a	a	Sí	a	a
	Estados Unidos	Sí	Sí	1	DoC	m	m	DoC	m	m	DoC	m	m	DoC	m	m	DoC	m	m	DoC	m	m
	Estonia	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	DoC	Sí	3	Sí	Sí	1
	Finlandia	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	DoC	Sí	1	Sí	Sí	1
	Francia	Sí	Sí	1	No	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	a	a	a	No	No	a
	Grecia	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	m	m	1	Sí	Sí	1
	Hungría	Sí	No	a	Sí	No	a	DoC	No	a	DoC	No	a	Sí	No	a	No	No	a	Sí	No	a
	Inglaterra	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	DoC	DoC	1	Sí	Sí	1	DoC	DoC	1	Sí	Sí	1
	Irlanda	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1
	Islandia	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	DoC	DoC	5	DoC	No	m	No	No	m	DoC	Sí	2
	Israel	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1
	Italia	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a	Sí	a	a
	Japón	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1
	Luxemburgo	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	DoC	No	a	DoC	No	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	DoC	Sí	1	DoC	Sí	1	DoC	Sí	1	DoC	Sí	1	DoC	Sí	1	DoC	Sí	1	DoC	Sí	1
	Polonia	Sí	Sí	1	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a
	Portugal	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	No	No	a	Sí	No	a
	República Checa	Sí	Sí	1	No	No	a	No	No	a	DoC	Sí	5	No	No	a	DoC	No	a	DoC	No	a
	República Eslovaca	Sí	Sí	1	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a
	Suecia	Sí	DoC	a	Sí	DoC	a	Sí	DoC	a	Sí	DoC	a	Sí	DoC	a	DoC	DoC	a	Sí	DoC	a
	Suiza	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Sí	Sí	1	Sí	Sí	4	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	a	m	m	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	No	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

¿Es obligatoria la práctica para los profesores?
Sí: Sí, es obligatoria
DcC: Sí, a discreción de cada centro escolar
No: No, es voluntaria, a discreción de cada profesor

¿Se aplica este criterio a la formación de los salarios?
Sí: Sí, incluido como parte del salario base o de retribuciones adicionales
DcC: A discreción de cada centro escolar
No: No, no incluido como parte del salario base o de retribuciones adicionales

¿Cuál es la naturaleza de la retribución?
1: Parte del salario base reglamentario pagado a los profesores
2: Retribución mediante reducción del tiempo de enseñanza
3: Definida como porcentaje del salario base reglamentario pagado a los profesores
4: Pagos adicionales anuales
5: Pagos adicionales incidentales u ocasionales

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286236

D3

Tabla D3.7c. [2/4] Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria inferior (2013)

Criterios para el salario base y las retribuciones adicionales de los profesores reconocidos a los profesores en instituciones públicas

		Otras responsabilidades																	
		Participación en el centro u otras labores de gestión además de las tareas de enseñanza (por ejemplo, actuar como jefe de departamento o coordinador de profesores)			Impartición de un mayor número de clases u horas de las exigidas por un contrato a tiempo completo (por ejemplo, compensación de horas extraordinarias)			Asesoramiento de estudiantes (incluyendo su supervisión, asesoramiento virtual, orientación profesional y prevención de la delincuencia)			Participación en actividades extracurriculares (por ejemplo, clubes deportivos y grupos de teatro, grupos de refuerzo escolar, escuela de verano, etc.)			Tareas especiales (por ejemplo, formación de profesores en prácticas, orientación y asesoramiento)			Profesor titular/tutor		
		Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Práctica obligatoria para los profesores	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución
		(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)
OCDE	Alemania	No	Sí	1	No	Sí	1	No	No	a	No	No	a	No	No	a	DoC	No	a
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fl.)	No	Sí	1	No	Sí	3	a	a	a	No	No	a	No	No	a	No	No	a
	Bélgica (Fr.)	No	No	a	No	Sí	3	No	No	a	No	No	a	No	Sí	5	No	No	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	DoC	Sí	4	No	Sí	3	Sí	Sí	1	DoC	Sí	1	No	No	a	DoC	Sí	4
	Dinamarca	No	Sí	2	No	Sí	4	No	Sí	2	No	Sí	2	No	Sí	m	DoC	Sí	2
	Escocia	a	No	a	No	No	a	Sí	Sí	1	No	No	a	DoC	Sí	1	DoC	Sí	1
	Eslovenia	DoC	Sí	3	Sí	Sí	3,5	Sí	Sí	1	Sí	Sí	5	Sí	Sí	1	Sí	Sí	2,3
	España	Sí	Sí	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	DoC	m	m	DoC	m	m	DoC	m	m	DoC	m	m	DoC	m	m	DoC	m	m
	Estonia	DoC	DoC	3	No	Sí	5	DoC	DoC	3	DoC	DoC	5	DoC	DoC	5	DoC	Sí	3
	Finlandia	No	Sí	2	No	Sí	4	No	Sí	4	No	Sí	4	No	Sí	4	DoC	Sí	4
	Francia	No	Sí	4	No	Sí	4,5	Sí	Sí	4	No	No	a	No	Sí	4	No	Sí	4
	Grecia	a	No	a	No	Sí	5	Sí	Sí	1	a	No	a	a	No	a	a	No	a
	Hungría	Sí	Sí	4	Sí	No	a	Sí	No	a	DoC	No	a	DoC	No	a	DoC	Sí	4
	Inglaterra	DoC	DoC	4	DoC	No	a	DoC	No	a	No	No	a	DoC	DoC	4	DoC	No	a
	Irlanda	Sí	Sí	4	a	a	a	a	a	a	No	a	a	No	a	a	Sí	Sí	4
	Islandia	DoC	DoC	1	DoC	Sí	3	DoC	No	a	No	DoC	5	No	DoC	5	DoC	No	a
	Israel	No	Sí	3	No	Sí	3	DoC	Sí	3	a	a	a	No	Sí	5	DoC	Sí	3
	Italia	DoC	DoC	4	No	DoC	3	No	DoC	5	No	DoC	5	No	a	a	a	a	a
	Japón	Sí	Sí	4	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1	Sí	Sí	5	Sí	Sí	1	Sí	Sí	1
	Luxemburgo	No	No	2	No	Sí	5	DoC	No	a	No	No	a	No	No	a	DoC	No	a
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	DoC	DoC	4	DoC	Sí	3	DoC	Sí	4	No	m	m	No	DoC	4	DoC	Sí	4
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	DoC	DoC	m	No	DoC	5	DoC	DoC	1	DoC	DoC	1	No	DoC	1	DoC	DoC	1
	Polonia	DoC	No	a	DoC	Sí	a	No	No	a	Sí	No	a	DoC	Sí	5	Sí	Sí	4
	Portugal	Sí	Sí	2	Sí	Sí	5	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a	Sí	No	a
	República Checa	DoC	DoC	3	DoC	Sí	3	No	DoC	5	No	DoC	5	DoC	DoC	5	DoC	DoC	5
	República Eslovaca	No	Sí	2	DoC	DoC	1,2	No	DoC	2,3	No	DoC	3,4	No	Sí	3	Sí	Sí	3
	Suecia	No	DoC	a	No	DoC	a	DoC	DoC	a	No	DoC	a	No	DoC	a	DoC	DoC	a
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	No	No	a	Sí	Sí	4	Sí	No	a	No	Sí	4	Sí	Sí	4	Sí	Sí	4
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Sí	Sí	3	Sí	Sí	5	No	a	a	a	No	a	a	No	a	a	No	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	a	m	m	No	Sí	5	No	Sí	1	DoC	Sí	1	DoC	Sí	1	No	Sí	1
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

¿Es obligatoria la práctica para los profesores?
Sí: Sí, es obligatoria
DcC: Sí, a discreción de cada centro escolar
No: No, es voluntaria, a discreción de cada profesor

¿Se aplica este criterio a la formación de los salarios?
Sí: Sí, incluido como parte del salario base o de retribuciones adicionales
DcC: A discreción de cada centro escolar
No: No, no incluido como parte del salario base o de retribuciones adicionales

¿Cuál es la naturaleza de la retribución?
1: Parte del salario base reglamentario pagado a los profesores
2: Retribución mediante reducción del tiempo de enseñanza
3: Definida como porcentaje del salario base reglamentario pagado a los profesores
4: Pagos adicionales anuales
5: Pagos adicionales incidentales u ocasionales

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286236

Tabla D3.7c. [3/4] Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria inferior (2013)

Criterios para el salario base y las retribuciones adicionales de los profesores reconocidos a los profesores en instituciones públicas

		Cualificaciones, formación y rendimiento												Experiencia y características demográficas					
		Poseer una cualificación educativa inicial superior a la mínima exigida para incorporarse a la profesión docente		Alcanzar puntuaciones elevadas en el examen de cualificación		Poseer una cualificación educativa en varias materias		Completar actividades de desarrollo profesional		Poseer una certificación superior a la mínima exigida a los profesores o participar en cursos de formación durante la vida profesional		Rendimiento excepcional en la enseñanza		Años de experiencia		Situación familiar (casado, número de niños)		Edad (independiente de los años de experiencia educativa)	
		Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución
		(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(49)	(50)	(51)	(52)	(53)	(54)	(55)	(56)	(57)
OCDE	Alemania	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	1	Sí	1	Sí	1
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fl.)	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	4	No	a	Sí	1	No	a	No	a
	Bélgica (Fr.)	Sí	1	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	1	No	a	No	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	Sí	1	No	a	No	a	No	a	Sí	1	Sí	5	Sí	1	Sí	4	No	a
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí	1	No	a	No	a
	Escocia	No	a	a	a	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	1	No	a	No	a
	Eslovenia	Sí	4	a	a	Sí	3	Sí	1	Sí	1	Sí	5	Sí	1	No	a	No	a
	España	a	a	a	a	a	a	No	a	No	a	a	a	Sí	4	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	No	a	a	a	No	a	No	a	Sí	1	DoC	5	No	a	No	a	No	a
	Finlandia	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	Sí	4	Sí	3,4	No	a	No	a
	Francia	No	a	No	a	a	a	No	a	Sí	1	Sí	1	Sí	1	Sí	4	No	a
	Grecia	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	m	Sí	m	No	a
	Hungría	Sí	1	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	1	Sí	1	No	a
	Inglaterra	DoC	1	No	a	DoC	1	DoC	4	DoC	1	DoC	1	Sí	1	No	a	No	a
	Irlanda	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	1	No	a	No	a
	Islandia	Sí	1	No	a	No	a	DoC	3	a	a	m	m	Sí	1	No	a	Sí	2
	Israel	a	a	No	a	No	a	Sí	3	Sí	3	Sí	5	Sí	1	Sí	2	Sí	2
	Italia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Sí	1	Sí	4	No	a
	Japón	Sí	1	a	a	a	a	a	a	a	a	Sí	5	Sí	1	Sí	4	a	a
	Luxemburgo	No	a	No	a	No	a	Sí	1	Sí	1	No	a	Sí	1	a	a	Sí	1
	México	Sí	1	Sí	1	a	a	Sí	1	Sí	1	Sí	1	Sí	1	a	a	a	a
	Noruega	Sí	1	No	a	DoC	4	DoC	4	No	a	DoC	4	Sí	1	No	a	No	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	DoC	m	a	a	DoC	m	DoC	m	DoC	m	DoC	m	DoC	1	No	a	No	a
	Polonia	Sí	1	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	5	No	a	No	a	No	a
	Portugal	No	a	No	a	No	a	Sí	a	Sí	a	No	a	Sí	a	Sí	4	No	a
	República Checa	DoC	3	a	a	DoC	3	DoC	5	a	a	DoC	5	Sí	1	No	a	No	a
	República Eslovaca	DoC	1	No	a	No	a	Sí	1	Sí	3	DoC	5	Sí	1	No	a	No	a
	Suecia	DoC	a	DoC	a	DoC	a	DoC	a	DoC	a	DoC	a	DoC	a	No	a	No	a
	Suiza	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Sí	m	Sí	m	a	a
	Turquía	Sí	4	No	a	No	a	Sí	4	Sí	4	Sí	5	Sí	1	Sí	4	No	a
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Sí	1	No	a	No	a	No	a	Sí	1	No	a	Sí	1	No	a	No	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	No	m	No	m	No	m	No	m	No	m	No	m	Sí	1	No	m	No	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

¿Es obligatoria la práctica para los profesores?
Sí: Sí, es obligatoria
DcC: Sí, a discreción de cada centro escolar
No: No, es voluntaria, a discreción de cada profesor

¿Se aplica este criterio a la formación de los salarios?
Sí: Sí, incluido como parte del salario base o de retribuciones adicionales
DcC: A discreción de cada centro escolar
No: No, no incluido como parte del salario base o de retribuciones adicionales

¿Cuál es la naturaleza de la retribución?
1: Parte del salario base reglamentario pagado a los profesores
2: Retribución mediante reducción del tiempo de enseñanza
3: Definida como porcentaje del salario base reglamentario pagado a los profesores
4: Pagos adicionales anuales
5: Pagos adicionales incidentales u ocasionales

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286236

Tabla D3.7c. [4/4] Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y las retribuciones adicionales de los profesores, educación secundaria inferior (2013)

Criterios para el salario base y las retribuciones adicionales de los profesores reconocidos a los profesores en instituciones públicas

		Condiciones de enseñanza						Prestaciones			
		Cursos de enseñanza en un campo determinado (por ejemplo, matemáticas o ciencias)		Enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales (en centros normales)		Enseñar en zonas desfavorecidas, aisladas o de costes elevados (complemento por destino)		Vacaciones (por ejemplo, por fiestas religiosas y/o oficiales)		Paga extraordinaria	
		Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución	Incluida como parte del salario base o de retribuciones adicionales	Naturaleza de la retribución
		(58)	(59)	(60)	(61)	(62)	(63)	(64)	(65)	(66)	(67)
OCDE	Alemania	No	a	No	a	No	a	No	a	Sí	4
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fl.)	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a
	Bélgica (Fr.)	No	a	No	a	No	a	Sí	4	No	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	Sí	4	Sí	4	Sí	4	Sí	3	a	a
	Dinamarca	m	m	Sí	2	m	m	m	m	m	m
	Escocia	No	a	No	a	Sí	4	a	a	No	a
	Eslovenia	No	a	Sí	1	No	a	Sí	3	No	a
	España	a	a	a	a	Sí	4	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a
	Estonia	No	a	Sí	2	No	a	No	a	DoC	5
	Finlandia	No	a	No	a	Sí	1	Sí	4	m	m
	Francia	a	a	Sí	4	Sí	4	No	a	No	a
	Grecia	a	a	a	a	Sí	m	No	a	No	a
	Hungría	No	3	No	3	Sí	4	No	a	No	a
	Inglaterra	Sí	4	DoC	4	Sí	4	No	a	a	a
	Irlanda	No	a	No	a	No	a	No	a	No	a
	Islandia	No	a	Sí	1	No	a	Sí	4	No	a
	Israel	No	a	Sí	4	Sí	4	No	a	No	a
	Italia	a	a	a	a	No	a	a	a	Sí	4
	Japón	a	a	Sí	4	Sí	4	No	a	No	a
	Luxemburgo	No	a	No	a	a	a	No	a	Sí	4
	México	a	a	a	a	Sí	1	a	a	a	a
	Noruega	DoC	4	DoC	4	DoC	4	No	a	No	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	DoC	m	DoC	m	DoC	m	Sí	1	Sí	1
	Polonia	No	a	Sí	4	Sí	3	Sí	1	Sí	1
	Portugal	No	a	No	a	a	a	No	a	No	a
	República Checa	No	a	Sí	1	No	a	No	a	No	a
	República Eslovaca	Sí	1	Sí	1	a	a	No	a	No	a
	Suecia	DoC	a	DoC	a	DoC	a	No	a	a	a
	Suiza	a	a	Sí	m	a	a	m	m	m	m
	Turquía	No	a	No	a	Sí	1	No	a	No	a
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	No	a	No	a	Sí	3	No	a	No	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	No	m	Sí	3	Sí	3	Sí	m	No	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

¿Es obligatoria la práctica para los profesores?
Sí: Sí, es obligatoria
DcC: Sí, a discreción de cada centro escolar
No: No, es voluntaria, a discreción de cada profesor

¿Se aplica este criterio a la formación de los salarios?
Sí: Sí, incluido como parte del salario base o de retribuciones adicionales
DcC: A discreción de cada centro escolar
No: No, no incluido como parte del salario base o de retribuciones adicionales

¿Cuál es la naturaleza de la retribución?
1: Parte del salario base reglamentario pagado a los profesores
2: Retribución mediante reducción del tiempo de enseñanza
3: Definida como porcentaje del salario base reglamentario pagado a los profesores
4: Pagos adicionales anuales
5: Pagos adicionales incidentales u ocasionales

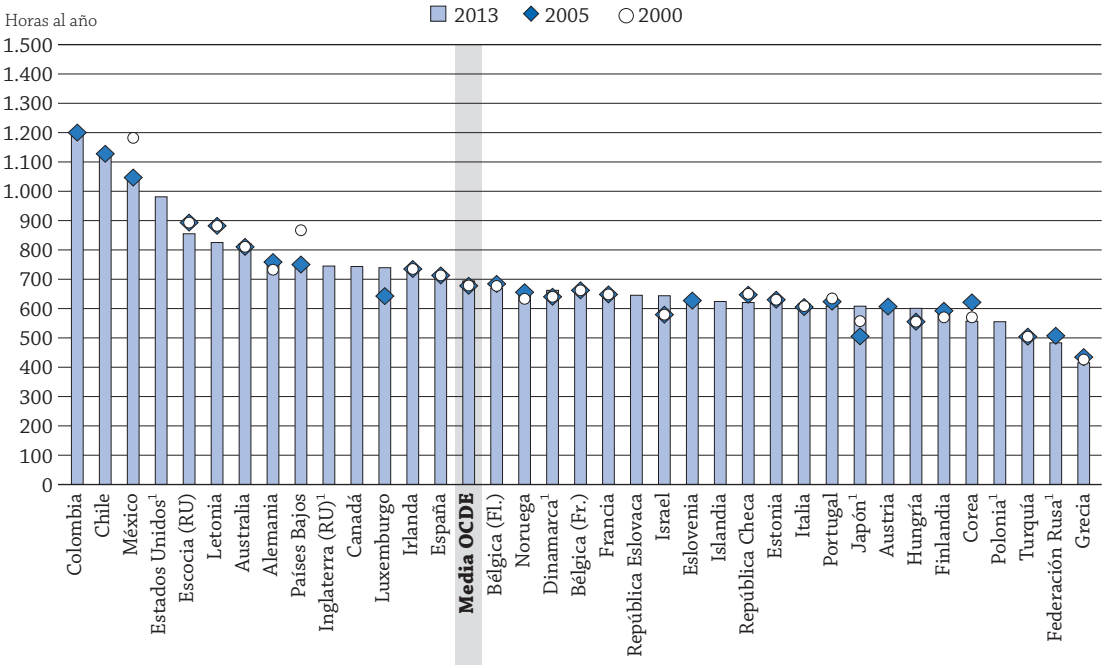
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286236

¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAN LOS PROFESORES A ENSEÑAR?

- Los profesores de centros escolares públicos dedican a enseñar una media de 1.005 horas al año en educación preprimaria, 772 horas en primaria, 694 horas en educación secundaria inferior y 643 horas en secundaria superior.
- En general, en la mayoría de los países que disponen de datos, el número de horas de enseñanza en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior se mantuvo sin cambios entre 2000 y 2013.

Gráfico D4.1. Número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior de orientación general, en 2000, 2005 y 2013

Tiempo neto de contacto reglamentario en instituciones públicas



1. Tiempo real de enseñanza.

Los países están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior en 2013.

Fuente: OCDE. Tabla D4.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284491

Contexto

Aun cuando el horario laboral reglamentario y las horas de enseñanza establecidas determinan solo en parte la carga de trabajo real de los profesores, ofrecen información valiosa sobre lo que se les exige en los diversos países. El número de horas de enseñanza y el alcance de otras obligaciones no docentes pueden influir además en el grado de atracción de la profesión docente. Junto con los salarios de los profesores (véase Indicador D3) y el tamaño medio de la clase (véase Indicador D2), este indicador presenta algunos aspectos esenciales de las condiciones de trabajo de los docentes.

La proporción del horario laboral reglamentario dedicada a enseñar aporta información sobre el tiempo disponible para otras actividades, como preparación de clases, corrección, formación continua y reuniones de personal. Una proporción elevada del horario laboral dedicada a enseñar puede indicar que se concede menos tiempo a otras tareas, como la evaluación de los estudiantes y la preparación de las clases. Puede indicar también que el profesor se ve obligado a realizar estas tareas en su tiempo libre y, por tanto, a trabajar más horas de las reglamentarias.

Además de otros factores como el tamaño de la clase y la ratio alumnos profesor (véase Indicador D2), las horas de enseñanza previstas para los estudiantes (véase Indicador D1) y los salarios de los profe-

sores (véase Indicador D3), el número de horas que los profesores dedican a enseñar influye en los recursos económicos que los países han de destinar a la educación (véase Indicador B7).

Otros resultados

- En todos los niveles de educación, el número de horas de enseñanza por año que debe impartir como media el profesor de un centro público varía de forma significativa entre los países y tiende a disminuir a medida que aumentan esos niveles.
- Como media, los profesores de educación preprimaria tienen casi un 30 % más de horas de enseñanza que los de primaria, aunque la proporción del horario laboral exigido en el centro escolar suele ser similar.
- El tiempo de enseñanza requerido en el nivel de preprimaria en los centros públicos varía más entre países que en cualquier otro nivel.
- En los centros escolares públicos de educación preprimaria, el promedio de las horas de enseñanza es de 1.005 al año, aunque oscila entre 532 horas en México y 1.792 en Suecia.
- En los centros públicos de primaria, la media es de 772 horas al año, aunque las cifras oscilan entre menos de 570 horas en Federación Rusa y Grecia y más de 1.000 en Chile.
- En los centros públicos de secundaria inferior, el promedio es de 694 horas al año, si bien oscila entre 415 horas en Grecia y más de 1.000 en Chile, Colombia y México.
- En los centros públicos de secundaria superior, el promedio es de 643 horas al año, aunque varía desde 369 horas en Dinamarca a más de 1.000 en Chile y Colombia.
- La mayoría de los países regulan el número de horas de trabajo al año de los profesores, incluyendo en ellas las tareas docentes y no docentes. Algunos regulan el número de horas concreto exigido en el centro escolar y otros el horario laboral total, incluyendo el tiempo que hay que permanecer en el centro y fuera de este.

Tendencias

Aun cuando ha habido pocos cambios en la media de horas de enseñanza en la última década, algunos países que disponen de datos señalan entre 2000 y 2013 un incremento o una reducción de esas horas del 10 % o más en los niveles de educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y/o secundaria superior. En Corea, sin embargo, se ha producido una reducción drástica de las horas de enseñanza netas en educación primaria, de más de un 20 % entre 2000 y 2013.

D4

Análisis

Número de horas de enseñanza

En todos los niveles de educación se observan variaciones considerables en el número de horas de enseñanza al año exigidas al profesor medio de centros públicos.

El tiempo de enseñanza requerido en los centros públicos del nivel de preprimaria varía más entre los países que en cualquier otro nivel. El número de días de enseñanza oscila entre 144 en Francia y 227 en Islandia; el número de horas de enseñanza oscila entre menos de 700 en Corea, Grecia y México y más de 1.500 en Noruega y Suecia. Como media en los países de la OCDE, en este nivel deben dedicarse a la enseñanza 1.005 horas al año, repartidas en 40 semanas o 191 días de enseñanza (Tabla D4.1 y Gráfico D4.2).

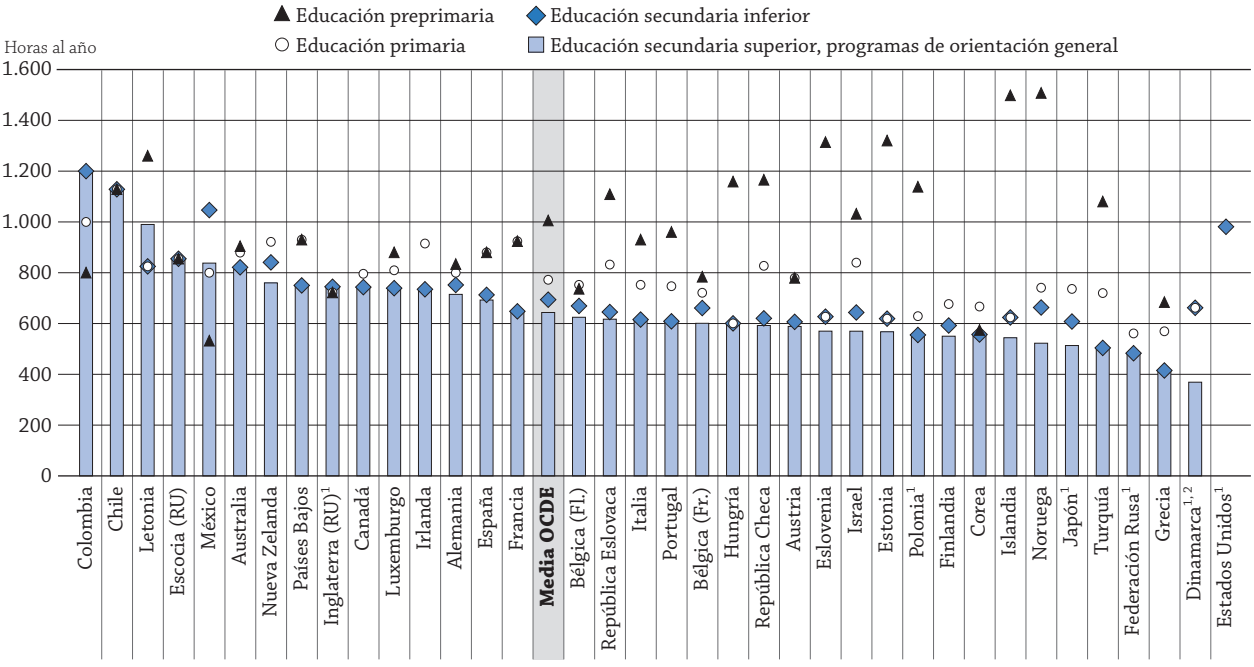
Para los profesores de primaria, el promedio de horas de enseñanza es de 772 al año. En la mayoría de los países con datos disponibles, los profesores deben enseñar entre 3 y 6 horas al día. Las excepciones son Chile y Francia, donde deben dedicar a la enseñanza algo más de 6 horas al día (5 días a la semana en Chile y 4,5 en Francia). No existe ninguna regla fija sobre la distribución de las horas de enseñanza a lo largo del año. En España, por ejemplo, los profesores de educación primaria deben enseñar 880 horas al año, unas 100 más que la media de la OCDE. Sin embargo, esas horas de enseñanza se reparten en menos días de enseñanza que en la media de la OCDE, porque los profesores de primaria dedican a la enseñanza una media de 5 horas al día, frente a la media de la OCDE de 4,22 horas.

En el nivel de educación secundaria inferior, en los programas de orientación general, el promedio de horas de enseñanza es 694 al año. Las cifras oscilan entre menos de 600 horas en Corea, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Polonia y Turquía y más de 1.000 en Chile, Colombia y México.

En educación secundaria superior, un profesor de materias generales tiene una carga lectiva media de 643 horas al año. Solo se superan las 800 horas en seis países: Australia, Chile, Colombia, Escocia, Letonia y México. En los casos de Chile y Escocia, sin embargo, las horas de enseñanza comunicadas hacen referencia al tiempo máximo que ha de dedicarse a enseñar, no a la carga lectiva típica. El número de horas de enseñanza al año es inferior a 500 en Dina-

Gráfico D4.2. Número de horas de enseñanza al año, por nivel educativo (2013)

Tiempo neto de contacto reglamentario en instituciones públicas



1. Tiempo real de enseñanza.
2. Año de referencia 2011 para educación secundaria superior.
Los países están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza al año en educación secundaria superior.
Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284507

marca, Federación Rusa y Grecia. En Corea, Eslovenia, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Japón, Noruega y Turquía, los profesores enseñan como media 3 horas o menos al día, frente a más de 5 horas en Chile, Colombia y Letonia.

Las horas de enseñanza que se comunican se refieren a las horas netas de contacto, excluyendo los periodos formalmente permitidos para descanso entre clases o grupos de clases y el tiempo de preparación. El hecho de que se excluyan estos descansos en ciertos países, pero no en otros, puede explicar algunas de estas diferencias. Otro factor que puede explicar las diferencias son las variaciones en la forma de comunicar el número de horas de enseñanza (número mínimo, típico o máximo).

Diferencias del número de horas de enseñanza entre distintos niveles de educación

En la mayoría de los países, el número de horas de enseñanza es menor en educación secundaria superior que en preprimaria. Las excepciones son Chile y Escocia, donde el número máximo de horas de enseñanza es siempre el mismo, independientemente del nivel de educación, y Colombia, Inglaterra y México, donde ese número de horas es mayor en educación secundaria que en preprimaria (Tabla D4.1 y Gráfico D4.2).

Donde se observan las mayores variaciones en el número de horas de enseñanza obligatorias es entre los niveles de preprimaria y de primaria. Como media en los países de la OCDE, los profesores de educación preprimaria deben permanecer en clase casi un 30 % más de tiempo que los de primaria. En Eslovenia, Estonia, Islandia y Noruega, el número de horas de enseñanza al año en educación preprimaria es al menos el doble que en primaria.

En Francia, Grecia, Israel, República Checa y Turquía, los profesores de primaria dedican a la enseñanza al menos un 11 % más de tiempo al año que en educación secundaria inferior. Por el contrario, no se observa ninguna diferencia en Chile, Dinamarca, Escocia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Islandia y Letonia. Colombia, Inglaterra y México son los únicos países en los que la carga lectiva es menor en educación primaria que en secundaria inferior.

El número de horas de enseñanza es similar en los niveles de educación secundaria inferior y superior en la mayoría de los países. Sin embargo, en México y Noruega, en educación secundaria inferior es al menos un 20 % mayor que en secundaria superior. Esta diferencia es de más del 80 % en Dinamarca. En Letonia, el número de horas de enseñanza en educación secundaria superior es un 15 % mayor que en secundaria inferior.

Número real de horas de enseñanza

El número reglamentario de horas de enseñanza, comunicado por la mayoría de los países en este indicador, debe diferenciarse del número real de horas de enseñanza. Se entiende por número real de horas de enseñanza el promedio anual de horas que los profesores a tiempo completo dedican a enseñar a un grupo o clase de estudiantes, incluyendo las horas extra, por lo que da una idea de su carga lectiva real.

Solo unos pocos países registran tanto el número reglamentario de horas de enseñanza como el número real, pero los datos correspondientes indican a veces la existencia de diferencias significativas. En Eslovenia, por ejemplo, un profesor de educación secundaria inferior trabaja un 5 % más de las horas de enseñanza reglamentarias, mientras que en Polonia esta cifra es de un 13 % más. En cambio, en Estonia, el número real de horas de enseñanza es aproximadamente un 5 % inferior al de horas reglamentarias en educación secundaria inferior (Gráfico D4.4, disponible en Internet).

Resulta difícil determinar las causas de estas diferencias entre el número reglamentario de horas de enseñanza y el número real. Algunas de esas causas pueden ser las horas extra resultantes del absentismo o la escasez de profesores. Otras pueden estar relacionadas con la naturaleza de los datos, ya que las cifras sobre horas de enseñanza reglamentarias proceden de normas y acuerdos formales, mientras que las correspondientes a horas reales se basan en registros administrativos, bases de datos estadísticas, encuestas por muestreo u otras fuentes representativas.

Tendencias del número de horas de enseñanza

Aun cuando ha habido pocos cambios en la media de horas de enseñanza en la última década, algunos países que disponen de datos señalan entre 2000 y 2013 un incremento o una reducción de esas horas de un 10 % o más en los niveles de educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y/o secundaria superior. (Tabla D4.2 y Gráfico D4.1).

En Alemania hubo entre 2000 y 2013 un aumento del número de horas de enseñanza del 11 % en educación preprimaria, mientras que en Escocia hubo una disminución del 10 %.

En Israel y Japón hubo un aumento del 15 % en educación primaria entre 2000 y 2013. En Israel, el aumento tanto del número de horas de enseñanza como del horario laboral se encuadra en la reforma «Nuevo Horizonte» que se ha venido implementando de forma gradual desde 2008. Una de sus medidas principales ha sido la prolongación de la

semana laboral de los profesores para dar cabida a la enseñanza de grupos reducidos, a cambio de una remuneración más generosa. El horario laboral de los profesores ha aumentado de 30 a 36 horas a la semana y ahora incluye cinco horas de enseñanza a grupos reducidos en educación primaria. Como contrapartida, se ha acordado un aumento sustancial de los salarios (véase Indicador D3).

En Islandia, el número de horas de enseñanza en educación secundaria superior aumentó un 20 % entre 2000 y 2005 y luego se redujo ligeramente entre 2005 y 2013, pasando de 560 a 544 horas al año. En Luxemburgo, en educación secundaria aumentó un 15 % entre 2005 y 2013, y en Japón un 20 % en el mismo periodo.

En cambio, entre 2000 y 2013 disminuyó alrededor del 25 % en Corea en educación primaria y al menos un 10 % en Escocia (preprimaria y primaria), México (educación secundaria inferior), Países Bajos (educación secundaria inferior y superior) y Turquía (educación secundaria superior). En Escocia, la reducción del número de horas de enseñanza acordada en educación primaria se enmarca en el convenio del profesorado *A teaching profession for the 21st century*, con el que se introdujo una semana laboral de 35 horas para todos los docentes y una reducción gradual del número máximo de horas de enseñanza hasta las 22,5 horas semanales para los profesores de educación primaria, secundaria y especial en 2001. Sin embargo, a pesar de esta reducción del tiempo neto de contacto, el número máximo de horas de enseñanza que rige para los profesores de estos niveles en Escocia sigue siendo superior a la media de los países de la OCDE.

En Turquía, la disminución del número de horas de enseñanza y del horario laboral de los profesores de secundaria superior en 2013 está asociada a la reducción de la duración de las clases en CINE 3. Esa duración, en los programas de orientación general, se acortó en 2013 de 45 a 40 minutos. Como resultado, el total de horas de enseñanza de los profesores disminuyó en comparación con los años anteriores.

Horario laboral de los profesores

En la mayoría de los países, los profesores deben trabajar un número determinado de horas a la semana para percibir el salario correspondiente a un contrato a tiempo completo, lo que incluye tanto la docencia como las actividades no docentes, tal como se establece en los convenios colectivos u otros acuerdos contractuales. Algunos países también regulan las horas que los profesores deben estar presentes en el centro. Dentro de este marco, sin embargo, los países difieren en la distribución del tiempo asignado a cada actividad (Gráfico D4.3).

Más de la mitad de los países de la OCDE especifica el número de horas exigidas en el centro escolar a los profesores, sea para dedicarlas a tareas lectivas o no lectivas, en uno o varios niveles de educación. En más de la mitad de estos países, la diferencia entre las horas exigidas en el centro escolar de los profesores de educación secundaria superior y los de educación preprimaria es inferior al 10 %. En Israel, Noruega, Suecia y Turquía, el número de esas horas es al menos un 30 % mayor en preprimaria que en secundaria superior (Tabla D4.1).

En Alemania, Austria (educación preprimaria, primaria y secundaria inferior), la Comunidad francófona de Bélgica (educación preprimaria y primaria), Dinamarca, Eslovenia, Francia (educación secundaria inferior y superior), Japón (educación primaria, secundaria inferior y superior), Letonia, Países Bajos y República Checa, se establece el horario laboral reglamentario anual de los profesores, dentro y fuera del centro educativo, sin especificar el tiempo que deben permanecer en el centro o fuera de él.

En Suecia, aunque el horario laboral anual se fija en convenio colectivo, el director del centro decide el número de horas de trabajo semanales y el uso del tiempo de los profesores (en actividades docentes y no docentes).

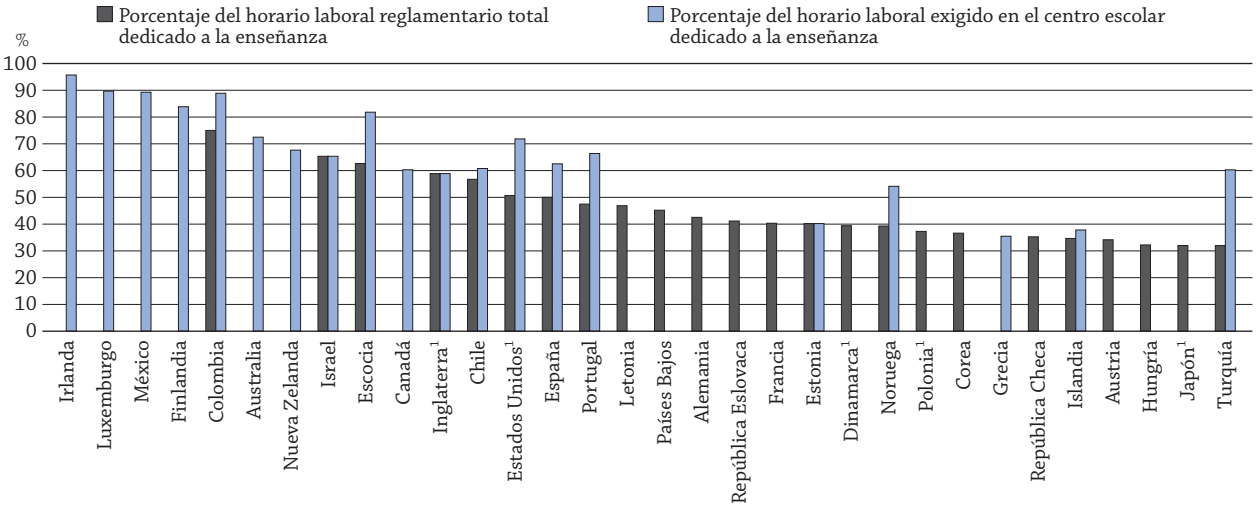
Además, la carga de trabajo y la carga lectiva pueden evolucionar a lo largo de la vida profesional. Mientras que en determinados países, como Alemania, algunos profesores nuevos tienen una carga lectiva menor como parte de un curso introductorio, en otros se anima los profesores de más edad a permanecer en la profesión diversificando sus tareas y reduciendo sus horas de enseñanza. Por ejemplo, en Grecia se reducen las horas de enseñanza según la antigüedad del profesor. En secundaria, los profesores deben dar 21 clases a la semana. A los seis años de antigüedad, ese número se reduce a 19 y, a los 12 años, a 18. A los 20 años de antigüedad, hay que dar 16 clases semanales, más del 25 % menos que al inicio de la carrera docente. No obstante, el profesor debe pasar el resto de su horario laboral en el centro.

Horas no lectivas

Aunque las horas de enseñanza son un componente sustancial de la carga de trabajo de los profesores, para conocer lo que se exige a estos en distintos países han de tenerse en cuenta también otras tareas, como la evaluación de los estudiantes, la preparación de las clases, la corrección de las tareas de los estudiantes, la formación en el trabajo y las

Gráfico D4.3. Porcentaje del horario laboral de los profesores de educación secundaria inferior dedicado a la enseñanza (2013)

Horas lectivas netas como porcentaje del horario laboral reglamentario total y el horario laboral exigido en el centro escolar



1. Tiempo real de enseñanza.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje del horario laboral de los profesores de educación secundaria inferior dedicado a la enseñanza.

Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284511

reuniones de personal. El tiempo disponible para estas actividades no lectivas varía de un país a otro, y dedicar una proporción elevada del horario laboral reglamentario a tareas lectivas puede indicar que se dedica menos tiempo a evaluar a los estudiantes y preparar las clases.

En la mayoría de los países, el horario laboral de los profesores viene determinado por el número de horas de enseñanza establecidas en la normativa laboral. Además, en la mayoría de los países se exige formalmente a los profesores que trabajen un número concreto de horas al año. Para ello, o bien se especifica el número de horas que deben estar disponibles en el centro para la realización de actividades docentes y no docentes, o bien se especifica el número total de horas de trabajo. El horario laboral así fijado es el que se toma como referencia en los acuerdos contractuales. En Israel, por ejemplo, las reformas introducidas recientemente tienen en cuenta la necesidad de pasar determinadas horas de trabajo en el centro para desempeñar tareas no lectivas. Actualmente, no se especifica ningún horario laboral, sino el tiempo exigido en el centro escolar, incluidas las actividades docentes y no docentes. Todas las tareas no docentes que los profesores realizaban anteriormente en su hogar deben llevarlas a cabo ahora en el centro.

En los 25 países que especifican tanto el número de horas de enseñanza como el horario laboral de los profesores en el nivel de educación secundaria inferior, el porcentaje dedicado a tareas lectivas oscila entre menos del 35 % en Austria, Hungría, Islandia, Japón y Turquía, y el 65 % en Israel (Gráfico D4.3).

Cuadro D4.1. Tareas no lectivas exigidas a los profesores en educación secundaria inferior (2013)

Las tareas no lectivas forman parte de la carga de trabajo y de las condiciones laborales de los profesores. Las actividades de este tipo exigidas por la legislación o por las partes interesadas (por ejemplo, sindicatos de docentes, autoridades locales, consejos escolares, etc.) no reflejan necesariamente la participación real de los profesores en actividades no lectivas, pero ofrecen una idea de la amplitud y complejidad de sus funciones.

Los primeros resultados de *Panorama de la educación 2014* (OECD, 2014) muestran que la planificación o preparación individual de las clases, el trabajo en equipo y el diálogo con los compañeros, y la comunicación y cooperación con los padres son las tareas no lectivas más frecuentes exigidas a los profesores de educación secundaria

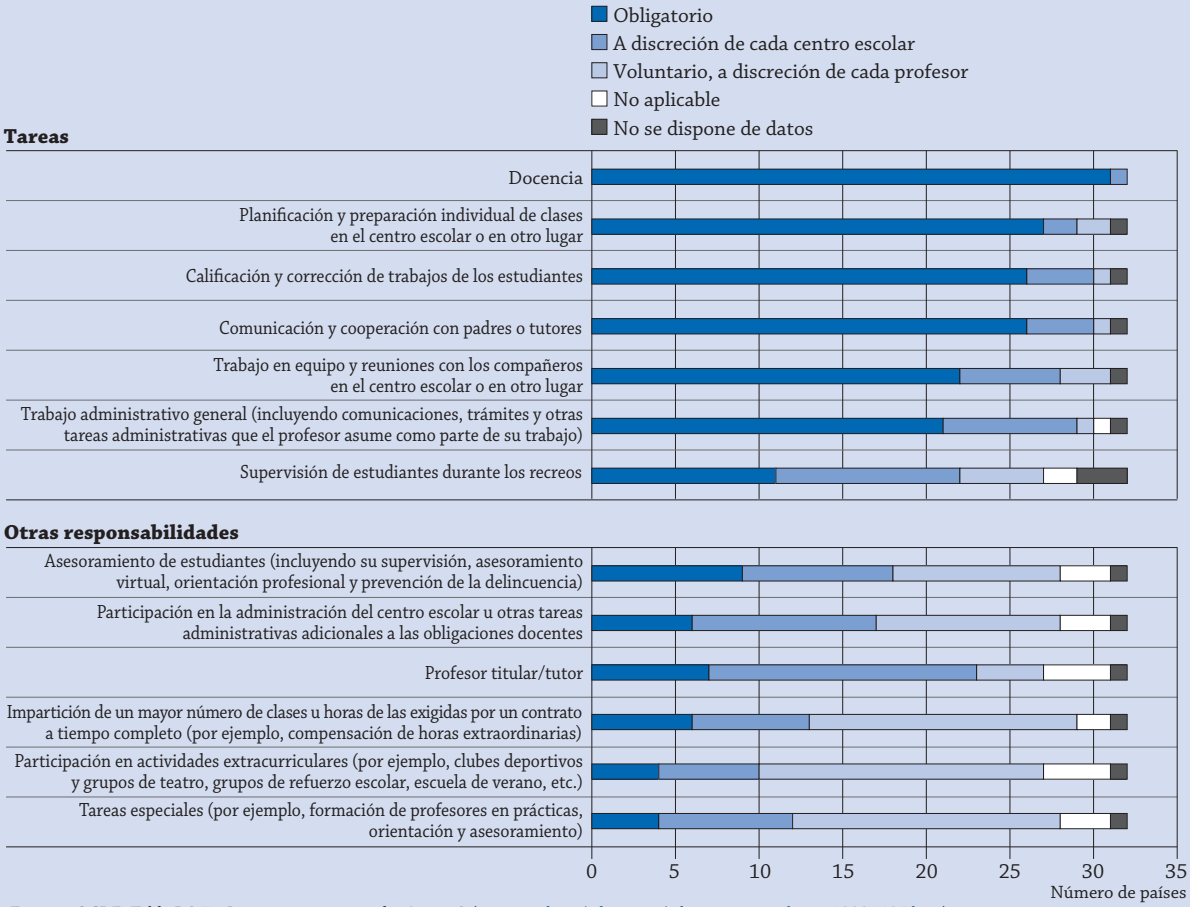
...

inferior durante su tiempo exigido en el centro escolar o su tiempo total de trabajo reglamentario. Estas tareas se exigen al menos en 20 de los 34 países con datos disponibles. La corrección de trabajos de los estudiantes, la comunicación y los trámites administrativos generales y las actividades de desarrollo profesional son tareas que se exigen también en la mitad, aproximadamente, de los países de los que se dispone de datos. Los profesores de educación secundaria inferior deben supervisar a los estudiantes durante los recreos, ofrecer orientación y asesoramiento a los estudiantes y/o participar en la gestión del centro en un tercio de los países, y solo ocho países exigen que participen en actividades extracurriculares después de las clases.

En una reciente encuesta *ad hoc* se preguntó a los países si la realización de las tareas requeridas y la asunción de responsabilidades adicionales tienen carácter obligatorio o voluntario para el profesor. Los resultados demuestran que a menudo los profesores realizan de forma voluntaria estas tareas de participación en actividades extracurriculares, formación de profesores en prácticas, desempeño de labores de orientación y asesoramiento, y participación en actividades del centro u otras tareas de gestión. En casi la mitad de los países son ellos mismos quienes deciden individualmente si las llevan a cabo o no. Tareas como la tutoría o la supervisión de los estudiantes durante los recreos se asignan en gran medida a nivel de centro. En más de la mitad de los países es obligatorio el trabajo en equipo y el diálogo con los compañeros, así como el trabajo administrativo general. En casi todos los países, los profesores están obligados a enseñar, planificar las clases, corregir el trabajo de los estudiantes y comunicarse con los demás profesores. En la mayoría de los países, esta obligación se fija en el ámbito central o estatal, aunque en cuatro países son los directores de los centros los que determinan las tareas que se exigen a los profesores.

Gráfico D4.a. Tareas y responsabilidades que deben asumir los profesores de educación secundaria inferior (2013)

Para profesores de educación secundaria inferior que imparten programas de orientación general



Fuente: OCDE. Tabla D3.7c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284521

En los 20 países que especifican tanto el número de horas de enseñanza como el tiempo de los profesores exigido en el centro en el nivel de educación secundaria inferior, el porcentaje acordado o reglamentario dedicado a tareas lectivas oscila entre 40 % o menos en Estonia, Grecia e Islandia, y más del 90 % en Irlanda.

En Austria (secundaria superior), Bélgica (Comunidad flamenca y francófona, nivel secundario), Italia y Japón (educación preprimaria), no existe ninguna regulación oficial del tiempo que deben dedicar los profesores a actividades no docentes. Esto no significa, sin embargo, que tengan plena libertad para realizar otras tareas. En la Comunidad flamenca de Bélgica, aunque la legislación no regule el tiempo que ha de dedicarse a la preparación de las clases, la corrección de ejercicios y exámenes de los estudiantes, etc., se fijan en el ámbito del centro las horas adicionales no lectivas que los profesores deben permanecer en él. En Italia, hay que dedicar al año hasta 80 horas de trabajo no lectivo programado en el centro escolar. De estas 80 horas, hasta 40 se dedican a reuniones de profesores, reuniones de planificación de personal y reuniones con padres, y las 40 obligatorias restantes a reuniones para la revisión de la marcha de los estudios (Tabla D4.1).

Definiciones

El **número real de horas de enseñanza** es el promedio anual de horas que los profesores a tiempo completo dedican a enseñar a un grupo o clase de estudiantes, incluyendo tanto las horas adicionales como las horas extras. Los datos pueden proceder de registros administrativos, bases de datos estadísticos, encuestas por muestreo u otras fuentes representativas.

El **número de días de enseñanza** es el número de semanas de enseñanza multiplicado por el número de días a la semana que dedica un profesor a tareas lectivas, menos el número de días que el centro escolar cierra por vacaciones.

El **número de semanas de enseñanza** es el número de semanas dedicadas a enseñanza, excluyendo las semanas de vacaciones.

El **número reglamentario de horas de enseñanza** es el número de horas de 60 minutos programadas al año que un profesor a tiempo completo dedica a enseñar a un grupo o a una clase de estudiantes según las normas oficiales en vigor, los contratos de trabajo u otros documentos oficiales. El tiempo dedicado a tareas lectivas se puede definir semanal o anualmente. El **número de horas de enseñanza al año** se calcula normalmente tomando el número de días de enseñanza por año y multiplicándolo por el número de horas que un profesor dedica a enseñar cada día (excluyendo el tiempo de preparación y los periodos de descanso formalmente permitidos entre las clases o grupos de clases). En los centros de educación primaria se incluyen los breves descansos entre clases si el profesor es responsable de su clase durante ese tiempo.

El **horario laboral reglamentario** es el número de horas de trabajo de un profesor a tiempo completo. Se puede definir semanal o anualmente. No incluye las horas extras remuneradas. Según el régimen vigente en cada país, puede comprender:

- el tiempo directamente dedicado a la enseñanza y a otras actividades curriculares de los estudiantes, tales como la asignación de deberes y las pruebas, o
- el tiempo directamente dedicado a la enseñanza y el dedicado a otras actividades relacionadas con la enseñanza, como la preparación de clases, la orientación a los estudiantes, la corrección de deberes y pruebas, las actividades de perfeccionamiento profesional, las reuniones con los padres, las reuniones de personal y las tareas generales de carácter escolar.

El **horario laboral exigido en el centro escolar** es el tiempo de permanencia obligada de los profesores en el mismo, bien para realizar actividades docentes, bien para llevar a cabo tareas de otro tipo.

Metodología

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2014 sobre Profesores y Currículo y se refieren al año escolar 2012-2013.

Al interpretar las diferencias del número de horas de enseñanza entre los diversos países, el tiempo neto de contacto, tal como se utiliza aquí, no equivale necesariamente a la carga lectiva. El tiempo de contacto es un componente sustancial de esa carga, pero hay que considerar también otras actividades, como la preparación de clases y el seguimiento necesario, incluida la corrección de los trabajos de los estudiantes. Deben tenerse en cuenta asimismo otros elementos relevantes, como el número de materias impartidas, el número de estudiantes a los que se enseña y el número de años que un profesor enseña a los mismos estudiantes.

Las notas sobre las definiciones y metodologías para cada país en relación con este indicador figuran en el Anexo 3, en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2014), *Education at a Glance 2014, OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana).

Tablas del Indicador D4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286246

Tabla D4.1	Organización del horario laboral de los profesores (2013)
Tabla D4.2	Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005, 2010 y 2013)

D4

Tabla D4.1. Organización del horario laboral de los profesores (2013)

Número de semanas de enseñanza, días de enseñanza, horas de enseñanza netas y horario laboral reglamentarios en instituciones públicas durante el año escolar

		Número de semanas de enseñanza				Número de días de enseñanza				Tiempo de enseñanza neto, en horas				Horario laboral exigido en el centro escolar, en horas				Horario laboral reglamentario total, en horas			
		Educación preprimaria	Educación primaria	Educación secundaria inferior, programas de orientación general	Educación secundaria superior, programas de orientación general	Educación preprimaria	Educación primaria	Educación secundaria inferior, programas de orientación general	Educación secundaria superior, programas de orientación general	Educación preprimaria	Educación primaria	Educación secundaria inferior, programas de orientación general	Educación secundaria superior, programas de orientación general	Educación preprimaria	Educación primaria	Educación secundaria inferior, programas de orientación general	Educación secundaria superior, programas de orientación general	Educación preprimaria	Educación primaria	Educación secundaria inferior, programas de orientación general	Educación secundaria superior, programas de orientación general
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania[1]	40	40	40	40	193	193	193	193	834	800	752	715	a	a	a	a	1.768	1.768	1.768	1.768
	Australia[1]	40	40	40	40	196	196	196	194	904	879	821	812	1.227	1.117	1.133	1.133	a	a	a	a
	Austria[1, 2]	38	38	38	38	180	180	180	180	779	779	607	589	a	a	a	a	1.776	1.776	1.776	a
	Bélgica (Fl.)[1]	37	37	37	37	177	177	179	179	736	752	669	625	920	920	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)[1]	37	37	37	37	181	181	181	181	784	721	661	601	a	a	a	a	962	962	a	a
	Canadá[1]	m	37	37	37	m	183	183	183	m	796	743	745	m	1.227	1.232	1.236	m	a	a	a
	Chile[3]	38	38	38	38	181	181	181	181	1.129	1.129	1.129	1.129	1.857	1.857	1.857	1.857	1.989	1.989	1.989	1.989
	Corea[5]	36	38	38	38	180	190	190	190	574	667	557	549	a	a	a	a	1.520	1.520	1.520	1.520
	Dinamarca[4, 6]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	662	662	369	a	a	a	a	1.680	1.680	1.680	1.680
	Escocia[3]	38	38	38	38	190	190	190	190	855	855	855	855	1.045	1.045	1.045	1.045	1.365	1.365	1.365	1.365
	Eslovenia[1]	46	40	40	40	219	190	190	190	1.314	627	627	570	a	a	a	a	m	m	m	m
	España[1]	37	37	37	36	176	176	176	171	880	880	713	693	1.140	1.140	1.140	1.140	1.425	1.425	1.425	1.425
	Estados Unidos[4]	36	36	36	36	180	180	180	180	m	m	981	m	1.365	1.362	1.366	1.365	1.890	1.922	1.936	1.960
	Estonia[3]	46	35	35	35	220	172	172	172	1.320	619	619	568	1.610	1.540	1.540	1.540	1.610	1.540	1.540	1.540
	Finlandia[5]	m	38	38	38	m	188	188	188	m	677	592	550	m	791	706	645	a	a	a	a
	Francia[1]	36	36	36	36	144	144	a	a	924	924	648	648	972	972	a	a	1.607	1.607	1.607	1.607
	Grecia[1]	35	35	31	31	171	171	152	152	684	569	415	415	1.140	1.140	1.170	1.170	a	a	a	a
	Hungría[5]	36	36	36	36	182	182	182	181	1.158	601	601	597	m	m	m	m	1.864	1.864	1.864	1.864
	Inglaterra[4]	38	38	38	38	190	190	190	190	722	722	745	745	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265
	Irlanda[1]	m	37	33	33	m	183	167	167	m	915	735	735	m	1.073	768	768	a	a	a	a
	Islandia[1]	48	37	37	35	227	180	180	170	1.498	624	624	544	1.800	1.650	1.650	1.720	1.800	1.800	1.800	1.800
	Israel[1]	38	38	36	36	182	182	175	175	1.032	840	644	570	1.054	1.225	985	811	1.054	1.225	985	811
	Italia[1]	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	m	m	m	m
	Japón[4]	39	40	40	39	m	201	202	197	m	736	608	513	a	a	a	a	a	1.899	1.899	1.899
	Luxemburgo[1]	36	36	36	36	176	176	176	176	880	810	739	739	1.060	990	828	828	a	a	a	a
	México[1]	42	42	42	36	200	200	200	171	532	800	1.047	838	772	800	1.167	971	a	a	a	a
	Noruega[3]	45	38	38	38	225	190	190	190	1.508	741	663	523	1.508	1.300	1.225	1.150	a	1.688	1.688	1.688
	Nueva Zelanda[1]	m	38	38	38	m	192	191	190	m	922	841	760	m	1.536	1.243	950	a	a	a	a
	Países Bajos[3]	40	40	m	m	195	195	m	m	930	930	750	750	a	a	a	a	1.659	1.659	1.659	1.659
	Polonia[4]	45	38	37	37	216	184	182	179	1.138	629	555	551	m	m	m	m	1.800	1.504	1.488	1.472
	Portugal[3]	41	36	36	36	192	166	166	166	960	747	609	609	1.105	1.016	917	917	1.412	1.282	1.282	1.282
	República Checa[1]	39	39	39	39	188	188	188	188	1.166	827	620	592	a	a	a	a	1.760	1.760	1.760	1.760
	República Eslovaca[1]	42	38	38	38	198	187	187	187	1.109	832	645	617	m	m	m	m	1.568	1.568	1.568	1.568
	Suecia[1]	47	a	a	a	224	a	a	a	1.792	a	a	a	1.792	1.360	1.360	1.360	a	1.767	1.767	1.767
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía[1]	38	38	38	38	180	180	180	180	1.080	720	504	504	1.160	980	836	836	1.576	1.576	1.576	1.576
	Media OCDE	40	38	37	37	191	183	182	181	1.005	772	694	643	1.266	1.196	1.172	1.135	1.588	1.600	1.618	1.603
	Media UE21	40	38	37	37	190	180	179	179	995	756	656	625	1.205	1.104	1.074	1.068	1.568	1.549	1.588	1.573
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	42	42	42	42	203	203	203	203	m	m	m	m	a	a	a	a	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[1]	40	40	40	40	200	200	200	200	800	1.000	1.200	1.200	1.350	1.350	1.350	1.350	1.600	1.600	1.600	1.600
	Federación Rusa[4]	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	44	35	35	35	210	165	165	165	1.260	825	825	990	a	a	a	a	1.760	1.760	1.760	1.760
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Tiempo de enseñanza típico.
2. Las cifras de educación preprimaria se refieren a profesores de educación primaria (en centros de educación primaria únicamente) que imparten clases de educación preprimaria.
3. Tiempo de enseñanza máximo.
4. Tiempo de enseñanza real.
5. Tiempo de enseñanza mínimo.
6. Año de referencia 2011 para educación secundaria superior.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286256

Tabla D4.2. Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005, 2010 y 2013)

Tiempo neto de contacto reglamentario en instituciones públicas, por nivel educativo

		Educación primaria				Educación secundaria inferior, programas de orientación general				Educación secundaria superior, programas de orientación general			
		2000	2005	2010	2013	2000	2005	2010	2013	2000	2005	2010	2013
		(11)	(12)	(17)	(20)	(21)	(22)	(27)	(30)	(31)	(32)	(37)	(40)
OCDE	Alemania	783	808	805	800	732	758	756	752	690	714	713	715
OCDE	Australia	882	888	868	879	811	810	819	821	803	810	803	812
OCDE	Austria[1]	m	774	779	779	m	607	607	607	m	589	589	589
OCDE	Bélgica (Fl.)	758	752	752	752	677	684	669	669	633	645	625	625
OCDE	Bélgica (Fr.)	722	722	732	721	662	662	671	661	603	603	610	601
OCDE	Canadá	m	m	799	796	m	m	740	743	m	m	744	745
OCDE	Chile	m	1.128	1.105	1.129	m	1.128	1.105	1.129	m	1.128	1.105	1.129
OCDE	Corea	865	883	807	667	570	621	627	557	530	605	616	549
OCDE	Dinamarca[2, 3]	640	640	650	662	640	640	650	662	m	m	377	369
OCDE	Escocia	950	893	855	855	893	893	855	855	893	893	855	855
OCDE	Eslovenia	m	627	627	627	m	627	627	627	m	570	570	570
OCDE	España	880	880	880	880	713	713	713	713	693	693	693	693
OCDE	Estados Unidos[2]	m	m	m	m	m	m	m	981	m	m	m	m
OCDE	Estonia	630	630	630	619	630	630	630	619	578	578	578	568
OCDE	Finlandia	656	677	680	677	570	592	595	592	527	550	553	550
OCDE	Francia	924	924	924	924	648	648	648	648	648	648	648	648
OCDE	Grecia	609	604	589	569	426	434	415	415	429	430	415	415
OCDE	Hungría	583	583	604	601	555	555	604	601	555	555	604	597
OCDE	Inglaterra[2]	m	m	684	722	m	m	703	745	m	m	703	745
OCDE	Irlanda	915	915	915	915	735	735	735	735	735	735	735	735
OCDE	Islandia	629	671	624	624	629	671	624	624	464	560	544	544
OCDE	Israel	731	731	820	840	579	579	598	644	524	524	521	570
OCDE	Italia	744	739	770	752	608	605	630	616	608	605	630	616
OCDE	Japón[2]	635	578	707	736	557	505	602	608	478	429	500	513
OCDE	Luxemburgo	m	774	739	810	m	642	634	739	m	642	634	739
OCDE	México	800	800	800	800	1.182	1.047	1.047	1.047	m	848	843	838
OCDE	Noruega	713	741	741	741	633	656	654	663	505	524	523	523
OCDE	Nueva Zelanda	m	m	m	922	m	m	m	841	m	m	m	760
OCDE	Países Bajos	930	930	930	930	867	750	750	750	867	750	750	750
OCDE	Polonia[2]	m	m	644	629	m	m	572	555	m	m	571	551
OCDE	Portugal	779	765	779	747	634	623	634	609	577	567	634	609
OCDE	República Checa	m	813	862	827	650	647	647	620	621	617	617	592
OCDE	República Eslovaca	m	m	841	832	m	m	652	645	m	m	624	617
OCDE	Suecia	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
OCDE	Suiza	884	m	m	m	859	m	m	m	674	m	m	m
OCDE	Turquía	720	720	720	720	504	504	504	504	567	567	567	504
	Media OCDE	765	771	771	772	679	677	679	694	617	644	640	643
	Media OCDE para países con datos de 2000, 2005, 2010 y 2013	760	760	764	757	671	665	670	666	564	567	572	566
	Media UE21 para países con datos de 2000, 2005, 2010 y 2013	677	674	676	671	626	622	624	619	604	599	604	598
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	1.000	1.000	1.000	m	1.200	1.200	1.200	m	1.200	1.200	1.200
Países asociados	Federación Rusa[2]	m	615	615	561	m	507	507	483	m	507	507	483
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Letonia	882	882	882	825	882	882	882	825	882	882	882	990
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: Los datos relativos a los años 2000 a 2013 para educación preprimaria (es decir, las columnas 1 a 10) se pueden consultar en Internet. Los datos relativos a los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 y 2012 para educación primaria, educación secundaria inferior y educación secundaria superior (es decir, las columnas 13 a 16; 18-19; 23 a 26; 28-29; 33 a 36; 38-39) se pueden consultar en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Las cifras de educación preprimaria se refieren a profesores de educación primaria (en centros de educación primaria únicamente) que imparten clases de educación preprimaria.
2. Tiempo de enseñanza real.
3. Año de referencia 2011, en lugar de 2012 y 2013, para educación secundaria superior.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

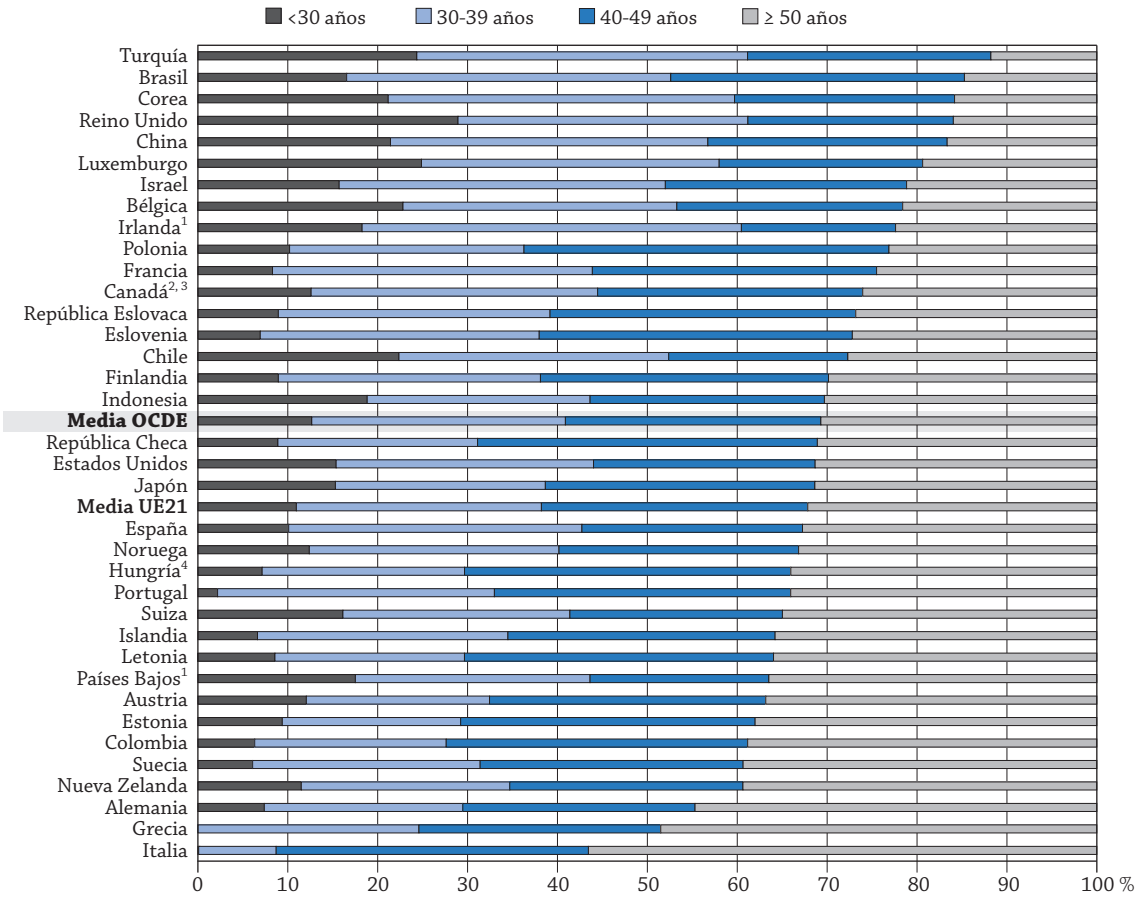
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286263

¿QUIÉNES COMPONEN EL PROFESORADO?

- Como media en los países de la OCDE, el 30 % de los profesores de los centros escolares de educación primaria tenía en 2013 al menos 50 años. Esta cifra se eleva al 34 % en secundaria inferior y al 38 % en secundaria superior.
- Como media en los países de la OCDE, más de dos de cada tres profesores e integrantes del personal académico son mujeres, aunque esta proporción se va reduciendo a medida que se eleva el nivel de educación: un 96 % en educación preprimaria, un 82 % en educación primaria, un 58 % en educación secundaria inferior, un 58 % en educación secundaria superior y un 42 % en educación terciaria.
- Como media, el 83 % de los profesores tiene competencias moderadas o altas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas.

Gráfico D5.1. Distribución de los profesores por edad en educación primaria (2013)

Distribución de los profesores en instituciones educativas, por grupo de edad



1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2012.
3. La educación primaria incluye la preprimaria y la secundaria inferior.
4. Incluye datos de personal de gestión.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de profesores de 50 años o más en el nivel de primaria.

Fuente: OCDE. Tabla D5.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284530

Contexto

La demanda de profesores depende de factores como la distribución por edades de la población en edad escolar, el tamaño medio de las clases, las horas de enseñanza obligatorias para los estudiantes, el uso que hacen los centros escolares de asistentes educativos y de personal externo al aula, las tasas de matriculación en los distintos niveles de educación y las edades de comienzo y finalización de la edu-

cación obligatoria. La alta proporción de profesores que alcanzarán la edad de jubilación durante la próxima década en varios países de la OCDE o el incremento previsto del tamaño de la población en edad escolar ejercerán presión sobre los gobiernos, que tendrán que contratar y formar a nuevos profesores. Dadas las pruebas concluyentes de que la calidad del profesorado es el factor que determina de manera más significativa el rendimiento de los estudiantes en los centros escolares, es necesario aunar esfuerzos para atraer a la profesión docente a las personas más capacitadas y ofrecer una formación de alta calidad (Hiebert y Stigler, 1999; OECD, 2005).

Las políticas de retención de los docentes deben fomentar unos entornos de trabajo que alienten a los profesionales eficaces a seguir enseñando. Además, la enseñanza en los niveles de preprimaria, primaria y secundaria inferior sigue ampliamente dominada por mujeres, y este desequilibrio por sexo en la profesión docente y su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes merecen ser estudiados en detalle.

Otros resultados

- Prácticamente en todos los países, excepto en Federación Rusa, Finlandia y Letonia, la mayoría de los profesores de educación terciaria son hombres.
- En educación primaria, la proporción más elevada (un 29 %) de profesores menores de 30 años en los países que disponen de datos se da en Reino Unido. Por el contrario, Grecia e Italia apenas tienen profesores de primaria de ese grupo de edad.
- De todos los países o entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE (PIAAC, por sus siglas en inglés), en Corea los profesores hacen un uso de las competencias en TIC mayor que los adultos en general. En Corea se da también una de las mayores proporciones de profesores con elevadas competencias en el uso de las TIC para resolver problemas.

Tendencias

Como media en los países que disponen de datos comparables, entre 2005 y 2013 aumentó en 3 puntos porcentuales la proporción de profesores de secundaria de 50 años o más. El aumento fue al menos de 10 puntos porcentuales en Corea, Eslovenia, Grecia y Portugal, y de 19 puntos porcentuales en Austria. En los países que están abocados a perder un número significativo de profesores por alcanzar la edad de jubilación y cuya población en edad escolar se prevé que se mantendrá sin cambios o que aumentará, los gobiernos tendrán que hacer más atractiva la práctica de la docencia para los estudiantes de educación secundaria superior y educación terciaria, expandir los programas de formación del profesorado y, en caso necesario, ofrecer rutas alternativas para que los profesionales que quieran reorientar su carrera profesional hacia la enseñanza puedan obtener la cualificación necesaria. Las limitaciones fiscales –particularmente las derivadas de la obligación de pagar pensiones y de cubrir los gastos sanitarios de las personas jubiladas– probablemente aumentarán la presión sobre los gobiernos, llevándoles a reducir la oferta académica, a aumentar el tamaño de las clases, a aumentar la presencia del aprendizaje en línea al ritmo que marca el propio alumno o a aplicar una combinación de varias de estas medidas (Abrams, 2011; Peterson, 2010).

D5

Análisis

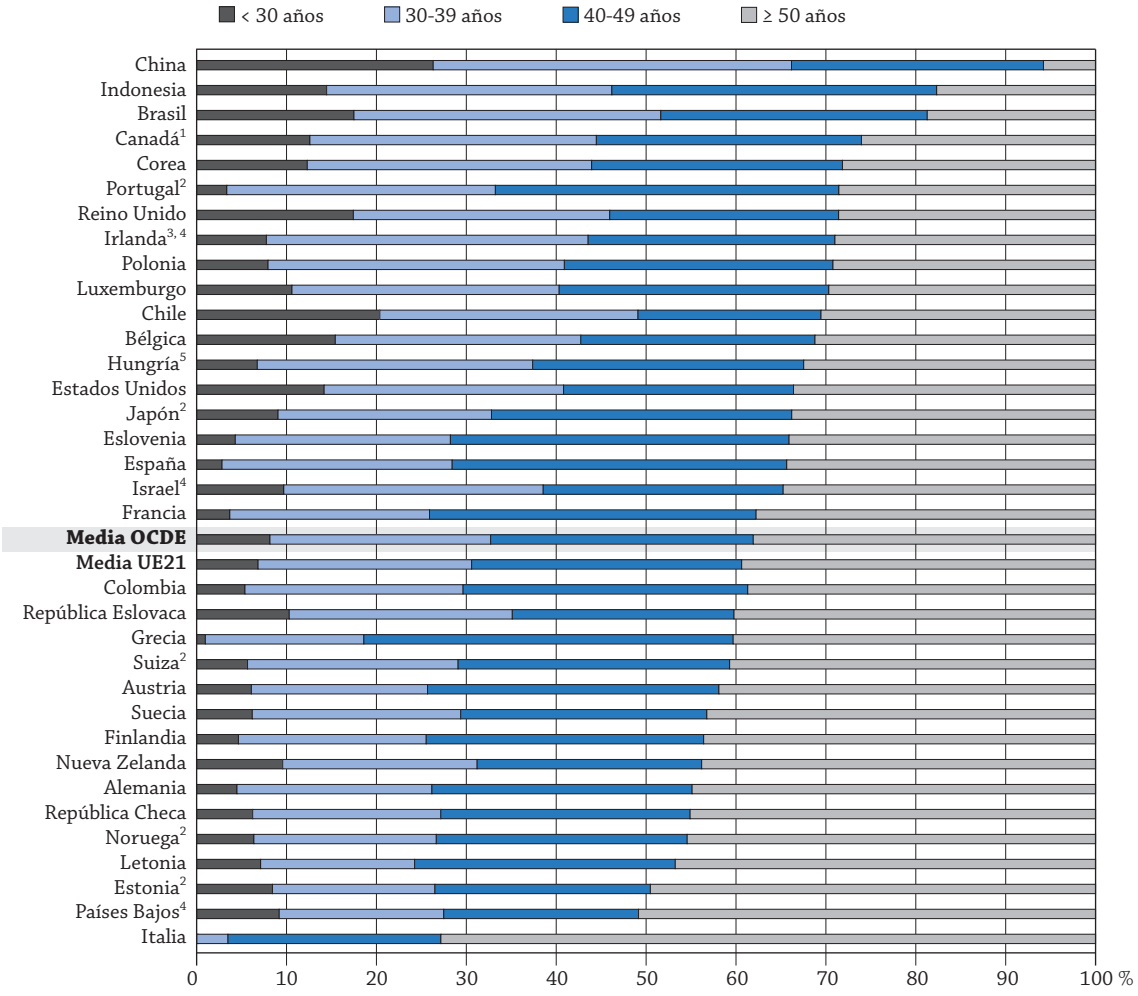
Distribución de los profesores por edad

La distribución de los profesores por edad varía de forma considerable entre los países y se puede ver afectada por diversos factores, como el tamaño y la distribución por edad de la población, la duración de la educación terciaria o los salarios de los docentes y sus condiciones laborales. El descenso de las tasas de natalidad, por ejemplo, puede moderar la demanda de nuevos profesores, y una mayor duración de la educación terciaria puede aplazar el acceso de los profesores al mercado laboral. En algunos países, unos salarios competitivos y unas condiciones laborales favorables pueden atraer a los jóvenes a la docencia y, en otros, contribuir a retener a los profesores eficaces.

La distribución de los profesores por edad es similar en la educación primaria y la secundaria: aproximadamente el 82 % de los profesores tienen entre 30 y 59 años. En educación primaria, como media en los países de la OCDE, el 30 % de los profesores tienen al menos 50 años. La cifra supera el 40 % en Alemania, Grecia e Italia. Por otro lado, en la mayoría de los países que disponen de datos, solo el 15 % o menos de los profesores de este nivel de educación

Gráfico D5.2. Distribución de los profesores por edad en educación secundaria superior (2013)

Distribución de los profesores en instituciones educativas, por grupo de edad



1. Año de referencia 2012.
2. La educación secundaria superior incluye programas de postsecundaria no terciaria.
3. La educación secundaria superior incluye la secundaria inferior.
4. Solo instituciones públicas.
5. Incluye datos de personal de gestión.

Los países están clasificados en orden ascendente de porcentaje de profesores de 50 años o más en el nivel de secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla D5.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284546

tienen menos de 30 años. Solamente en Bélgica, Chile, China, Corea, Luxemburgo, Reino Unido y Turquía esa proporción alcanza o supera el 20 % (Gráfico D5.1).

En educación secundaria inferior, como media en los países de la OCDE, el 34 % de los profesores tienen al menos 50 años y un 7 % de estos tienen 60 años o más. La cifra de profesores con al menos 60 años varía entre el 1 % o menos de China, Corea, Indonesia, Japón y Turquía, y el 19 % de Estonia e Italia. En educación secundaria superior, como media en los países de la OCDE, la proporción de profesores con al menos 50 años es 4 puntos porcentuales superior a la que se da en secundaria inferior. Solamente en Brasil (52 %) y China (66 %) la mayoría de los profesores de secundaria inferior tienen menos de 40 años.

El envejecimiento del personal docente tiene diversas implicaciones para los sistemas educativos. Además de obligar a realizar un esfuerzo de contratación y formación para sustituir a los profesores que se jubilan, puede influir en las decisiones presupuestarias. En la mayoría de los sistemas educativos existe un vínculo positivo entre los salarios de los profesores y los años de experiencia docente. Por tanto, el envejecimiento de los profesores incrementa los costes escolares, lo que, a su vez, puede limitar los recursos disponibles para la adopción de otras iniciativas (véase Indicador D3).

Perfil del profesorado por sexo

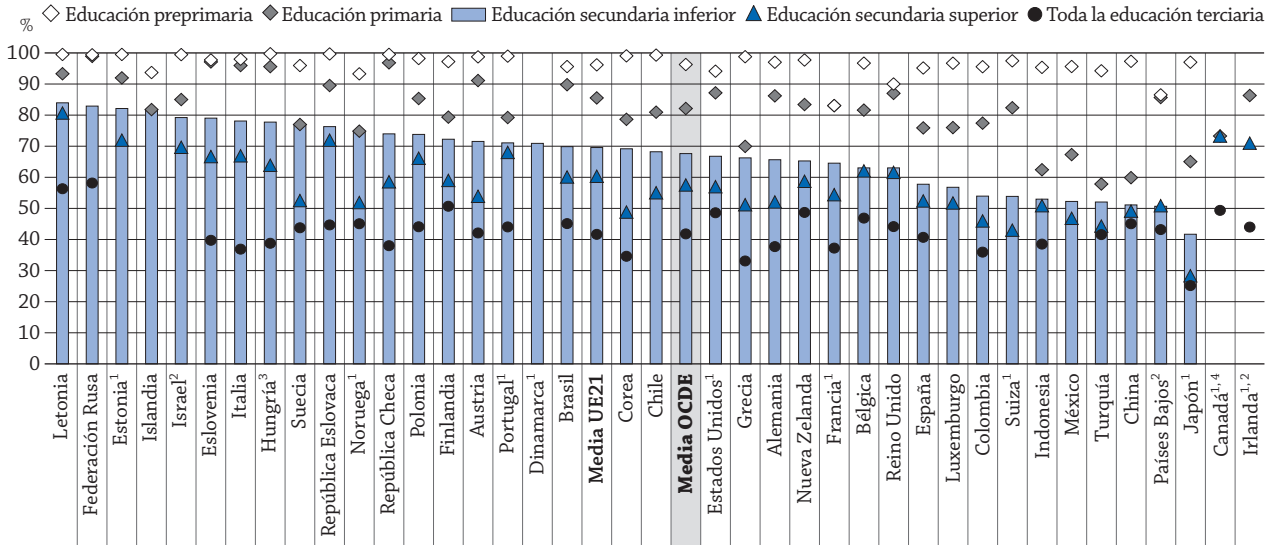
Como media en los países de la OCDE, si se combinan todos los niveles de educación, son mujeres más de dos de cada tres miembros del profesorado. Sin embargo, las proporciones más elevadas se concentran en los primeros años de escolarización y van reduciéndose a medida que se eleva el nivel de educación. De hecho, en educación terciaria, como media en los países de la OCDE, las mujeres solo representan el 42 % del personal docente.

En 33 de los 36 países de la OCDE y del G20 con datos disponibles, son mujeres el 93 % o más de los miembros del profesorado en preprimaria. Las excepciones son Francia, Países Bajos y Reino Unido, donde las cifras son del 83 %, el 87 % y el 90 %, respectivamente. En educación primaria, como media en los países de la OCDE, son mujeres el 82 % de los docentes. Sin embargo, el porcentaje varía de forma significativa, desde el 58 % de Turquía hasta el 99 % de Federación Rusa (Gráfico D5.2).]

En educación secundaria inferior y superior, aun cuando las mujeres siguen siendo mayoría en el personal docente, la proporción de hombres es mayor que en los niveles de preprimaria y primaria. En educación secundaria inferior,

Gráfico D5.3. Distribución de los profesores por sexo (2013)

Porcentaje de mujeres en el personal docente de instituciones públicas y privadas, por nivel de educación



1. Algunos niveles de educación están incluidos junto con otros. Para obtener más detalles, consulte el código «x» en la tabla D5.3.
2. Solo instituciones públicas. En el caso de Países Bajos, se dispone de datos de instituciones privadas y se han incluido para la educación preprimaria. En el caso de Israel, se dispone de datos de centros privados y se han incluido en todos los niveles, excepto en preprimaria y secundaria superior.
3. Incluye datos de personal de gestión.
4. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesoras en el nivel de educación secundaria inferior.

Fuente: OCDE. Tabla D5.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284558

como media en los países de la OCDE, son mujeres el 68 % de los docentes. De hecho, las profesoras representan más de la mitad del personal docente en este nivel de educación en todos los países que disponen de datos, excepto en Japón, donde representan el 42 %. En educación secundaria superior, la media de la OCDE disminuye hasta el 58 %, aunque son significativas las diferencias entre países: desde el 28 % en Japón hasta el 81 % en Letonia.

En educación terciaria, se invierte el perfil del profesorado por sexo. Como media en los países de la OCDE, los hombres son el 58 % del personal docente en este nivel. Al igual que en secundaria inferior y superior, en educación terciaria es en Japón donde más baja es la proporción de profesoras (25 %). En este nivel de educación, de los 26 países de la OCDE que disponen de datos, solamente en uno –Finlandia– es mayor la proporción de profesoras (51 %) que de profesores.

Las potenciales repercusiones de los desequilibrios por sexo en la profesión docente sobre el rendimiento de los estudiantes, sobre la motivación de estos y sobre la retención del profesorado merecen ser objeto de estudio, especialmente en los países en los que la profesión atrae a un número limitado de hombres (Drudy, 2008; OECD, 2005, 2009). Existen pocas pruebas de que el sexo del profesor influya en el rendimiento de los estudiantes (por ejemplo, Antecol, Eren y Ozbeklik, 2012; Holmlund y Sund, 2008), aunque algunos estudios han mostrado que las actitudes de las profesoras ante materias escolares como las matemáticas pueden influir en el rendimiento de las alumnas (Beilock *et al*., 2009; OECD, 2014a).

Por otra parte, la dirección de los centros escolares no refleja ningún equilibrio de sexo (OECD, 2014a). Mientras que en educación primaria, en muchos países, es relativamente pequeña la proporción de hombres en el profesorado, en el caso de los directores de los centros hay una sobrerrepresentación de los hombres. De este dato parece deducirse que se tiende a promocionar para el puesto de director más a los profesores que a las profesoras, lo que resulta sorprendente, ya que la mayoría de los directores son antiguos profesores y la mayor parte del personal docente son mujeres.

Variación de la distribución de los profesores por edad entre 2005 y 2013

La tasa de crecimiento medio anual entre 2005 y 2013 de la proporción de profesores de secundaria de 50 años o más refleja variaciones considerables entre los distintos países. En Austria, Corea, Eslovenia y Portugal el crecimiento fue mayor del 4 %. En Corea esta proporción aumentó hasta una media del 8,5 % anual. En Alemania, Francia, Irlanda, Luxemburgo y Reino Unido hubo una reducción media del 1 % o más por año (Tabla D5.2).

En todos los países, la variación del número de profesores debería equilibrarse con la variación de la población en edad escolar. En los países en los que aumentó la población en edad escolar en ese periodo (véase el Indicador C1) se necesitarán nuevos profesores para compensar la gran cantidad de personal contratado a finales de los sesenta y en los setenta que alcanzará la edad de jubilación en la próxima década. Probablemente, en esos países habrá que aumentar los programas de formación del profesorado, así como los incentivos para el acceso a la profesión docente (véase Indicador D6 en *Panorama de la educación* [OECD, 2014b]).

Competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas

La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de 2012, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE (PIAAC, por sus siglas en inglés), evaluó las competencias para resolver problemas en entornos altamente informatizados y estimó la frecuencia con la que los adultos utilizan estas competencias en el trabajo y en sus hogares. Un mayor rendimiento en la resolución de problemas en entornos altamente informatizados refleja unas mejores competencias tanto para resolver problemas como para utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación y redes con el fin de recopilar y evaluar información, comunicarse con los demás y realizar tareas prácticas (*PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments,* 2009).

La información recopilada mediante la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos ha permitido crear un indicador para evaluar las competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas. Este indicador combina datos sobre los resultados en la evaluación de la resolución de problemas e información sobre el motivo por el que algunos adultos no participaron en la evaluación por ordenador y, por tanto, no disponen de puntuación en resolución de problemas (véase la sección *Definiciones* al final de este indicador).

Competencias de los profesores

En función de los datos obtenidos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, el Gráfico D5.4 muestra que, como media, tienen un elevado nivel de competencias en TIC y en resolución de problemas (Grupo 4) el 47 % de los

profesores (incluyendo aquí a los que imparten clases en centros de educación preprimaria o de primaria, a los profesores de primaria y a los profesores de secundaria). Las cifras varían desde el 64 % en Corea y el 62 % en Inglaterra/Irlanda del Norte (RU) hasta menos del 30 % en Federación Rusa (29 %), Estonia (27 %) y Polonia (25 %). Como media en los países y entidades subnacionales participantes, tienen niveles moderados o elevados de competencias en TIC y en resolución de problemas el 83 % de los profesores (Tabla D5.4a).

Uso por los profesores de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo

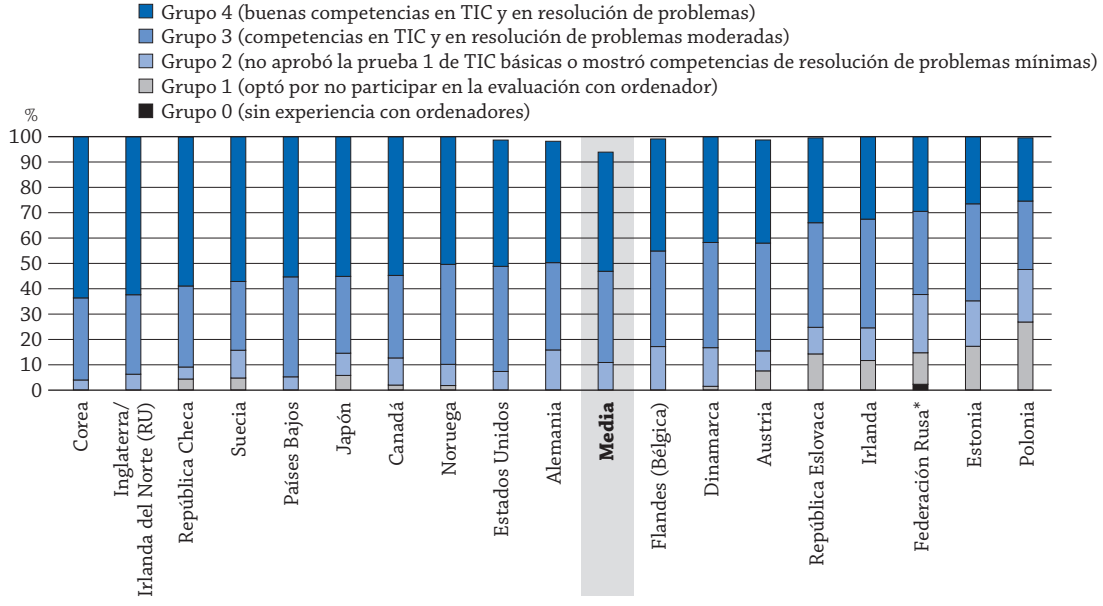
En la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos se preguntó a los encuestados si disponían de las competencias informáticas necesarias para desarrollar su trabajo. En el conjunto de entidades nacionales y subnacionales participantes, respondieron afirmativamente el 87 % de los profesores. Las cifras fueron superiores al 95 % en República Checa (99 %) y Corea (97 %). En general, el uso de competencias en TIC en el trabajo se sitúa en una cifra cercana a la media (valor del índice de uso, 1,9) en República Checa, mientras que en Corea se alcanza el valor máximo registrado (valor del índice, 2,5). Por el contrario, los porcentajes más bajos sobre contar con los conocimientos informáticos necesarios para hacer su trabajo se dieron en Japón (63 %) y Noruega (72 %) (Tabla D5.4b).

También se preguntó a los encuestados por el nivel de competencias en TIC requerido en el trabajo. Como media, el 73 % señalaron que se requieren competencias en TIC moderadas o complejas. Las cifras oscilaron entre menos de un 55 % en Polonia (50 %) y Federación Rusa (51 %), y el 85 % o más en Corea (85 %), Países Bajos (87 %), Japón (88 %) y Estonia (89 %). Solamente entre un 1 % y un 7 % de los profesores afirmaron que en el trabajo se requieren competencias en TIC complejas; la gran mayoría respondieron que se requieren competencias moderadas (Tabla D5.4b).

El Gráfico D5.5 muestra la relación positiva entre el uso de competencias en TIC en el trabajo por los profesores y el porcentaje de estos que cuentan con altos niveles de competencias en TIC y en resolución de problemas (Grupo 4). La proporción de profesores del Grupo 4 tiende a aumentar cuanto mayor es el uso que hacen de estas competencias en el trabajo. Por ejemplo, en Polonia el 21 % de los profesores disponen de elevados niveles de competencias en TIC

Gráfico D5.4. Competencias de los profesores y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, profesores que enseñan educación preprimaria y primaria, profesores de primaria y profesores de secundaria, de 25 a 64 años



Notas: Se entiende por profesores que enseñan en educación preprimaria y primaria, profesores de primaria y profesores de secundaria los que estaban trabajando como tales en el momento de la encuesta. Las barras pueden no sumar el 100 % debido a la presencia de categorías con un número de observaciones insuficiente para hacer estimaciones fiables.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

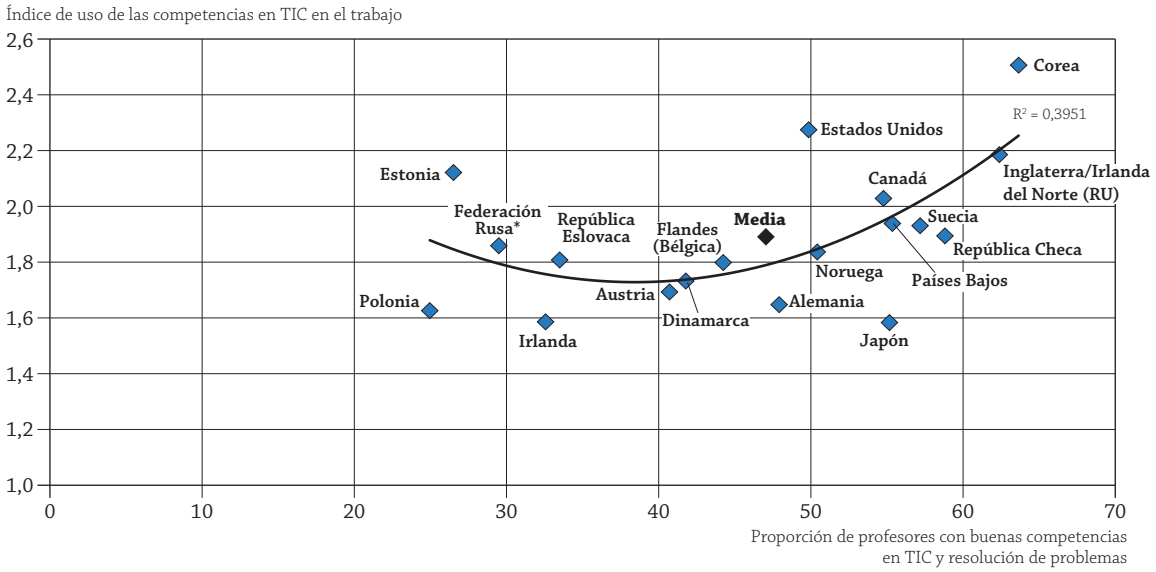
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores de educación primaria y secundaria con buenas competencias en TIC y en resolución de problemas (Grupo 4).

Fuente: OCDE. Tabla D5.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284562

Gráfico D5.5. Relación entre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo por los profesores y su nivel de competencias en este ámbito (2012)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, profesores que enseñan educación preprimaria y primaria, profesores de primaria y profesores de secundaria, de 25 a 64 años



Notas: Se entiende por profesores que enseñan en educación preprimaria y primaria, profesores de primaria y profesores de secundaria los que estaban trabajando como tales en el momento de la encuesta. El índice de uso de las TIC indica la frecuencia de uso de las competencias en TIC en el trabajo. Cuanto más alto sea el índice, tanto más frecuente es el uso de las competencias en TIC en el trabajo. Véase la sección *Definiciones*.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.
Fuente: OCDE. Tablas D5.4a. y D5.4b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284572

y en resolución de problemas (Grupo 4) y las utilizan en su trabajo por debajo de la media (índice de uso de estas competencias en el trabajo 1,6, cuando la media es 1,9). Por el contrario, en Corea el 64 % de los profesores disponen de elevados niveles de competencias en TIC y en resolución de problemas (Grupo 4) y las utilizan en su trabajo muy por encima de la media (valor del índice de uso, 2,5), los valores más altos entre todos los países y entidades subnacionales participantes en la encuesta. Estonia y Japón son los dos valores atípicos en este gráfico. En Estonia, los profesores utilizan las competencias en TIC con frecuencia en el trabajo (valor del índice de uso, 2,1), pero solo una proporción relativamente limitada de ellos (27 %) disponen de las mismas, mientras que en Japón se observa la tendencia contraria: los profesores utilizan las competencias en TIC en el trabajo por debajo de la media (valor del índice de uso, 1,6), pero la mayoría (55 %) disponen de elevados niveles en compentecias en TIC y en resolución de problemas (Tablas D5.4a y D5.4b).

Definiciones

Se entiende por **competencias en TIC requeridas en el trabajo**, básicamente, el uso de ordenadores en el trabajo. Se identifican cuatro niveles de uso: «Competencias en TIC no requeridas en el trabajo» corresponde a las personas que afirmaron que no utilizan un ordenador en su trabajo; «Uso sencillo» indica el uso del ordenador para tareas rutinarias, como introducir datos o enviar y recibir correos electrónicos; «Uso moderado» indica el uso del ordenador para el procesamiento de textos, hojas de cálculo o la gestión de bases de datos; y «Uso complejo» indica el desarrollo de programas o la modificación de juegos informáticos, la programación utilizando lenguajes como java, sq., php o perl, o el mantenimiento de una red informática.

El índice de uso de competencias en TIC en el trabajo indica la frecuencia de uso de tales competencias en el trabajo. Cuanto más alto es el valor del índice, mayor es la frecuencia de uso de las competencias en TIC en el trabajo. La variable se obtuvo a partir de varias preguntas del cuestionario general de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, y se ha transformado para que tenga una media de 2 y una desviación estándar de 1 en el conjunto de la muestra agrupada de todos los países participantes. Para más información, véase la página 143 de *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (OECD, 2013)*.

La **clasificación CINE de la cualificación final** se refiere al tipo de cualificación educativa que necesitaría un nuevo docente para enseñar en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior (programas de orientación general) en el sector público.

Grupos de competencias son los grupos formados con las competencias y la disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para resolver problemas en entornos altamente informatizados. Los distintos grupos se describen en función de las características de los tipos de tareas que pueden completar con éxito los adultos y de las puntuaciones correspondientes en la evaluación de la resolución de problemas en entornos altamente informatizados obtenidas en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

- Grupo 0 (sin experiencia informática)
- Grupo 1 (optaron por no participar en la evaluación con ordenador)
- Grupo 2 (no superaron la prueba de uso básico de TIC o disponen de competencias mínimas en materia de resolución de problemas: puntuaciones por debajo del Nivel 1 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados)
- Grupo 3 (competencias moderadas en TIC y resolución de problemas: puntuaciones de Nivel 1 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados)
- Grupo 4 (buenas competencias en TIC y resolución de problemas: puntuaciones de Nivel 2 o Nivel 3 en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados)

Metodología

Los datos se refieren al año académico 2012-2013 y se basan en los datos de la UEO sobre estadísticas educativas recopilados por la OCDE en 2013 (para más información, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/edu/eag.htm). Los datos sobre los profesores y su edad referentes al año 2005 pueden haber sido revisados en 2015 para garantizar la coherencia con los datos de 2013.

La información sobre competencias y disposición a utilizar las TIC para resolver problemas se basa en los datos obtenidos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012), que no fue diseñada de forma específica para los profesores. La muestra es más limitada que en otros indicadores que utilizan el conjunto de la población, lo que explica que el error estándar sea ligeramente más elevado de lo habitual. Así pues, los datos deben ser interpretados con precaución. PIAAC es el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Nota sobre los datos de Federación Rusa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra correspondiente a Federación Rusa no incluye a la población del área municipal de Moscú. Por tanto, los datos publicados no representan a toda la población residente de 16 a 65 años en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el área municipal de Moscú. Se puede encontrar información más detallada sobre los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, 2014).

Referencias

Abrams, E.E. (2011), «Technology in Moderation», *The Teachers College Record*, www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16584.

Antecol, H., O. Eren y S. Ozbeklik (2012), «The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment», *IZA Discussion Paper*, No. 6453, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf.

Beilock, S.L. *et al*. (2009), «Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement», Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS, Vol. 107/5, pp .1860-1863.

Drudy, S. (2008), «Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation», *Gender and Education,* Vol. 20/4, pp. 309-323.

Hiebert, J. y J. Stigler (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, Free Press, New York.

Holmlund, H. y K. Sund (2008), «Is the Gender Gap in School Performance Affected by the Sex of the Teacher?», *Labour Economics*, Vol. 15, pp. 37-53.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

OCDE (2014b), *Education at a Glance 2014 , OECD Indicators*, OECD Publishing, París,

http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión en español: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Fundación Santillana).

OECD (2014c), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*,

www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf, copia previa a la publicación.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Peterson, P. (2010), *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning*, Harvard University Press, Cambridge.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), «PIAAC problem solving in technology-rich environments: a conceptual framework», *OECD Education Working Papers*, No. 36, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/220262483674.

Tablas del Indicador D5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286275

Tabla D5.1	**Distribución de los profesores por edad (2013)**
Tabla D5.2	**Distribución de los profesores por edad (2005, 2013)**
Tabla D5.3	**Distribución de los profesores por sexo (2013)**
Tabla D5.4a	**Competencias de los profesores y disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)**
Tabla D5.4b	**Uso por los profesores de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo, competencias en TIC requeridas en el trabajo y confianza de los profesores en sus competencias informáticas (2012).**

Fecha de cierre para los datos: 23 de octubre de 2015. Pueden encontrarse actualizados en http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla D5.1. Distribución de los profesores por edad (2013)

Porcentaje de profesores de instituciones públicas y privadas, por nivel de educación y grupo de edad, basado en recuento de personas

		Primaria					Secundaria inferior					Secundaria superior				
		< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años	< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años	< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	7	22	26	31	14	7	19	23	35	15	4	22	29	32	13
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	12	20	31	34	3	7	17	27	45	4	6	20	32	37	5
	Bélgica	23	30	25	21	1	18	28	25	26	3	15	27	26	28	3
	Canadá[1, 2]	13[d]	32[d]	29[d]	22[d]	5[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	13	32	29	22	5
	Chile	22	30	20	20	7	21	28	19	21	9	20	29	20	22	9
	Corea	21	39	24	13	2	13	33	32	22	1	12	32	28	27	1
	Dinamarca	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	5[d]	30[d]	29[d]	25[d]	11[d]	m	m	m	m	m
	Eslovenia	7	31	35	27	1	6	34	28	30	2	4	24	38	28	6
	España	10	33	25	28	5	3	26	37	29	5	3	26	37	30	5
	Estados Unidos	15	29	25	24	8	17	29	25	22	8	14	27	26	23	10
	Estonia[3]	9	20	33	27	11	8	17	26	31	19	8[d]	18[d]	24[d]	31[d]	19[d]
	Finlandia	9	29	32	26	4	9	31	31	25	5	5	21	31	31	12
	Francia	8	36	32	23	1	9	33	31	23	5	4	22	36	29	8
	Grecia	0	25	27	46	3	1	20	41	34	3	1	18	41	36	4
	Hungría[4]	7	23	36	33	1	6	23	33	36	2	7	31	30	28	5
	Irlanda[5]	18	42	17	19	3	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8[d]	36[d]	27[d]	24[d]	5[d]
	Islandia	7	28	30	24	12	7	28	30	24	12	m	m	m	m	m
	Israel[5]	16	36	27	18	3	11	31	31	22	6	10	29	27	23	12
	Italia	0	9	35	43	13	0	8	29	44	19	0	3	24	57	16
	Japón[3]	15	23	30	30	1	13	25	34	26	1	9[d]	24[d]	33[d]	30[d]	4[d]
	Luxemburgo	25	33	23	18	1	22	39	22	15	2	11	30	30	25	4
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[3]	12	28	27	21	12	12	28	27	21	12	6[d]	20[d]	28[d]	27[d]	18[d]
	Nueva Zelanda	12	23	26	27	13	11	23	24	28	14	10	22	25	29	15
	Países Bajos[5]	18	26	20	29	8	14	23	21	31	11	9	18	22	37	14
	Polonia	10	26	41	22	2	10	36	33	20	2	8	33	30	23	7
	Portugal[3]	2	31	33	31	3	1	25	41	30	3	3[d]	30[d]	38[d]	25[d]	3[d]
	Reino Unido	29	32	23	13	3	22	33	24	18	4	17	29	25	21	7
	República Checa	9	22	38	27	4	9	25	35	27	5	6	21	28	35	10
	República Eslovaca	9	30	34	23	4	14	28	22	29	7	10	25	25	32	9
	Suecia	6	25	29	24	15	6	25	29	24	16	6	23	27	27	17
	Suiza[3]	16	25	24	29	6	11	28	25	28	8	6[d]	23[d]	30[d]	31[d]	10[d]
	Turquía	24	37	27	11	1	35	41	16	7	0	m	m	m	m	m
	Media OCDE	13	28	28	25	5	11	27	28	27	7	8	25	29	29	9
	Media UE21	11	27	30	27	5	9	26	29	29	7	7	24	30	31	9
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	17	36	33	13	2	18	35	30	15	3	18	34	30	16	3
	China	21	35	27	17	0	22	42	28	8	0	26	40	28	6	0
	Colombia	6	21	34	30	9	5	24	32	30	9	5	24	32	29	9
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	19	25	26	30	0	14	26	41	19	0	14	32	36	18	0
	Letonia	9	21	34	28	8	6	18	32	34	10	7	17	29	33	13
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	16	29	28	23	4	16	30	28	22	5	12	27	30	25	6

1. Año de referencia 2012.
2. La educación primaria incluye la preprimaria.
3. La educación secundaria superior incluye programas de postsecundaria no terciaria.
4. Incluye datos de personal de gestión.
5. Solo instituciones públicas. En Israel, instituciones públicas solo para secundaria superior.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286280

D5

Tabla D5.2. Distribución de los profesores por edad (2005, 2013)

Porcentaje de profesores de instituciones públicas y privadas, por nivel de educación y grupo de edad, basado en recuento de personas

		Secundaria (2013)					Secundaria (2005)					Porcentaje de profesores de 50 años o más
		< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años	< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años	Tasa de crecimiento media anual (2005-2013)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania[3]	6	20	25	34	14	3	18	26	44	9	-1,0
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	7	18	30	41	4	7	22	45	25	1	7,2
	Bélgica	17	28	26	28	3	17	23	31	27	2	0,2
	Canadá[1]	13	32	29	22	5	m	m	m	m	m	m
	Chile	21	29	20	22	9	12	25	30	25	7	-0,8
	Corea	13	32	30	24	1	17	30	40	12	1	8,5
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	5	29	33	29	4	11	33	34	20	2	5,0
	España	3	26	37	29	5	8	32	35	21	4	3,8
	Estados Unidos	16	28	25	23	9	17	26	23	26	8	-0,8
	Estonia[2]	8[d]	17[d]	25[d]	31[d]	19[d]	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	7	25	31	28	9	8	25	30	32	5	0,1
	Francia	6	28	34	26	7	12	29	24	34	1	-1,0
	Grecia	1	19	41	35	4	6	24	41	27	2	3,8
	Hungría[4]	6	27	31	32	3	15	26	30	24	4	2,6
	Irlanda[6]	8	36	27	24	5	11	25	27	29	7	-2,8
	Islandia[5]	m	m	m	m	m	11[d]	27[d]	30[d]	25[d]	8[d]	m
	Israel[6]	10	30	28	23	10	10	29	30	26	5	0,6
	Italia	0	5	26	51	18	0	6	32	55	8	1,3
	Japón[2, 7]	11[d]	24[d]	34[d]	28[d]	3[d]	9	28	40	21	2	3,7
	Luxemburgo[8]	15	33	27	22	3	18	25	26	29	2	-2,6
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[2]	9[d]	24[d]	27[d]	25[d]	15[d]	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	10	22	25	28	15	14	21	29	29	8	2,0
	Países Bajos[6, 8]	12	21	21	34	12	10	17	31	37	5	1,1
	Polonia	9	34	31	21	5	16	33	29	19	3	2,1
	Portugal[2]	2[d]	28[d]	39[d]	27[d]	3[d]	16	35	31	16	2	6,2
	Reino Unido	19	30	25	20	6	15	24	28	31	2	-2,9
	República Checa	7	23	31	31	8	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	12	27	23	30	8	16	21	25	30	7	0,1
	Suecia	6	24	28	26	16	10	24	24	30	13	-0,3
	Suiza[2]	9[d]	26[d]	27[d]	29[d]	9[d]	13	24	30	28	5	1,7
	Turquía	35	41	16	7	0	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	10	26	28	28	8	12	25	31	27	5	~
	Media de los países que disponen de datos para ambos años de referencia	9	26	29	28	7	12	25	30	28	5	1,5
	Media UE21	8	25	30	30	8	11	25	30	29	4	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	18	34	30	15	3	m	m	m	m	m	m
	China	24	41	28	7	0	m	m	m	m	m	m
	Colombia	5	24	32	30	9	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	14	29	39	18	0	m	m	m	m	m	m
	Letonia	7	18	30	34	12	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	15	29	28	23	5	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2012.
2. La educación secundaria superior incluye programas de postsecundaria no terciaria.
3. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
4. Incluye datos de personal de gestión.
5. La educación secundaria incluye la primaria.
6. Solo instituciones públicas. En Israel, instituciones públicas solo para secundaria superior.
7. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
8. En 2005, educación secundaria solo incluye secundaria superior.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286291

Tabla D5.3. Distribución de los profesores por sexo (2013)

Porcentaje de mujeres en el personal docente de instituciones públicas y privadas, por nivel de educación, basado en recuento de personas

		Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior			Post-secundaria no terciaria	Terciaria			Todos los niveles de educación
					Programas de orientación general	Programas de formación profesional	Todos los programas		Terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctorado o nivel equivalente	Toda la educación terciaria	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	97	86	66	54	47	52	56	43	38	38	65
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	44	44	m
	Austria	99	91	72	62	49	54	68	53	40	42	65
	Bélgica	97	82	63	62	62	62	46	x(10)	x(10)	47	70
	Canadá[1]	x(2)	73[d]	x(2)	73[d]	x(4)	73	m	54	43	49	m
	Chile	99	81	68	57	50	55	a	m	m	m	m
	Corea	99	79	69	50	43	49	m	43	32	35	60
	Dinamarca	m	x(3)	71[d]	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	98	97	79	70	64	67	a	47	38	40	75
	España	95	76	58	55	47	52	m	45	40	41	m
	Estados Unidos	94	87	67	57[d]	x(4)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
	Estonia[2]	100[d]	92	82	78	64[d]	72[d]	x(5)	m	m	m	m
	Finlandia	97	79	72	69	54	59	53	a	51	51	71
	Francia	83	83	65	56	52	54	x(10)	39[d]	37[d]	37[d]	66
	Grecia	99	70	66	54	47	51	56	a	33	33	63
	Hungría[3]	100	96	78	68	49	64	53	50	37	39	76
	Irlanda[4]	m	86	x(4)	71[d]	m	71[d]	m	x(9)	44[d]	44	m
	Islandia	94	82	82	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[4]	99	85	79	70[d]	x(4)	70	m	m	m	m	m
	Italia	98	96	78	74	62	67	m	a	37	37	m
	Japón[5]	97	65	42	m	m	28[d]	x(6, 10)	47[d]	19[d]	25[d]	48
	Luxemburgo	97	76	57	57	45	52	m	m	m	m	m
	México	96	67	52	48	45	47	a	m	m	m	m
	Noruega[2]	93[d]	75	75	x(6)	x(6)	52[d]	x(6)	x(6)	45	45	69
	Nueva Zelanda	98	83	65	60	54	59	54	49	49	49	70
	Países Bajos[4]	87	86	51	51	51	51	51	(9)	43[d]	43	66
	Polonia	98	85	74	71	62	66	65	69	44	44	74
	Portugal	99	79	71	68[d]	x(4)	68	x(4, 9)	a	44[d]	44[d]	70
	Reino Unido	90	87	63	63	59	62	a	48	44	44	69
	República Checa	100	97	74	59	59	59	96	81	38	38	75
	República Eslovaca	100	90	76	74	71	72	67	64	44	45	76
	Suecia	96	77	77	52	54	53	43	43	44	44	74
	Suiza	97	82	54	45	42[d]	43[d]	x(5)	m	33	33	60
	Turquía	94	58	52	45	44	44	a	34	43	42	53
	Media OCDE	96	82	68	61	53	58	59	51	40	42	67
	Media UE21	96	86	70	63	55	60	60	53	41	42	70
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	96	90	70	62	51	60	46	43	45	45	72
	China	97	60	51	49	49	49	x(10)	47[d]	44[d]	45[d]	58
	Colombia	96	77	54	46[d]	x(4)	46	64	x(9)	36[d]	36	61
	Federación Rusa	99	99	83[d]	x(3)	x(7, 8)	x(3, 7, 8)	63[d]	73[d]	52	58[d]	82
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	95	62	53	52	49	51	a	(9)	39[d]	39	60
	Letonia	99	93	84	85	70	81	70	68	54	56	83
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	95	78	62	57	50	53	55	47	40	42	64

Nota: Los datos de «Todos los niveles de educación» no incluyen el desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01).

1. Año de referencia 2012.
2. La educación preprimaria incluye la educación de la primera infancia.
3. Incluye datos de personal de gestión.
4. Solo instituciones públicas. En el caso de los Países Bajos, se dispone de datos de instituciones privadas y se han incluido para la educación preprimaria. En el caso de Israel, se dispone de datos de centros privados y se han incluido en todos los niveles, excepto en preprimaria y secundaria superior.
5. La educación secundaria superior incluye programas de postsecundaria.

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286309

D5

Tabla D5.4a. Competencias de los profesores y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas (2012)

Profesores que enseñan en educación preprimaria y primaria, profesores de primaria y profesores de secundaria, 25 a 64 años

		Grupo 0 (sin experiencia con ordenadores)		Grupo 1 (optó por no participar en la evaluación con ordenador)		Grupo 2 (no aprobó la prueba 1 de TIC básicas o mostró competencias de resolución de problemas mínimas)		Grupo 3 (competencias en TIC y en resolución de problemas moderadas)		Grupo 4 (buenas competencias en TIC y en resolución de problemas)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	**Entidades nacionales**										
	Alemania	c	c	c	c	16	(5,4)	34	(6,6)	48	(7,3)
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	c	c	8	(2,7)	8	(2,9)	43	(5,6)	41	(5,7)
	Canadá	c	c	2	(1,2)	11	(3,0)	33	(4,7)	55	(5,2)
	Corea	c	c	c	c	4	(2,9)	32	(8,3)	64	(8,3)
	Dinamarca	c	c	1	(0,5)	15	(2,7)	42	(4,1)	42	(4,1)
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	c	c	c	c	7	(3,8)	41	(7,9)	50	(7,3)
	Estonia	c	c	17	(3,5)	18	(4,3)	38	(5,2)	27	(4,5)
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	c	c	12	(2,9)	13	(3,6)	43	(5,5)	33	(5,7)
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	c	c	6	(3,0)	9	(4,1)	30	(7,4)	55	(7,5)
	Noruega	c	c	2	(0,8)	8	(2,6)	39	(4,1)	50	(4,5)
	Países Bajos	c	c	c	c	5	(2,6)	39	(6,7)	55	(7,0)
	Polonia	c	c	27	(5,0)	21	(4,4)	27	(5,3)	25	(5,1)
	República Checa	c	c	4	(2,5)	5	(3,0)	32	(10,4)	59	(11,0)
	República Eslovaca	c	c	14	(4,8)	11	(4,4)	41	(8,6)	33	(7,8)
	Suecia	c	c	5	(2,2)	11	(3,3)	27	(5,9)	57	(6,1)
	Entidades subnacionales										
	Flandes (Bélgica)	c	c	c	c	17	(3,7)	38	(5,3)	44	(5,3)
	Inglaterra (RU)	c	c	c	c	6	(2,8)	31	(5,8)	63	(6,2)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	c	c	c	c	6	(2,7)	31	(5,6)	62	(5,9)
	Irlanda del Norte (RU)	c	c	c	c	6	(3,4)	36	(6,4)	57	(6,6)
	Media	m	m	m	m	11	(0,9)	36	(1,6)	47	(1,6)
Países asociados	Federación Rusa*	2	(1,4)	12	(6,1)	23	(7,4)	33	(9,6)	29	(8,3)

Nota: Se entiende por profesores que enseñan en educación preprimaria y primaria, profesores de primaria y profesores de secundaria los que estaban trabajando como tales en el momento de la encuesta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286310

Tabla D5.4b. Uso por parte de los profesores de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo, competencias en TIC requeridas en el trabajo y confianza de los profesores en sus competencias informáticas (2012)

Profesores que enseñan en educación preprimaria y primaria, profesores de primaria y profesores de secundaria, de 25 a 64 años

		Índice de uso de las competencias en TIC en el trabajo[1]		Competencias en TIC requeridas en el trabajo moderadas o complejas[2]		Tengo las competencias en TIC necesarias para desarrollar mi trabajo	
		Índice	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Entidades nacionales**						
	Alemania	1,6	(0,1)	66	(5,1)	93	(2,7)
	Australia	m	m	m	m	m	m
	Austria	1,7	(0,1)	56	(4,5)	90	(3,0)
	Canadá	2,0	(0,1)	73	(3,3)	94	(2,0)
	Corea	2,5	(0,1)	85	(4,4)	97	(2,0)
	Dinamarca	1,7	(0,0)	63	(3,3)	83	(2,1)
	España	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	2,3	(0,1)	75	(5,3)	89	(4,5)
	Estonia	2,1	(0,1)	89	(2,6)	86	(3,0)
	Finlandia	m	m	m	m	m	m
	Francia	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	1,6	(0,1)	55	(4,2)	85	(3,3)
	Italia	m	m	m	m	m	m
	Japón	1,6	(0,1)	88	(4,0)	63	(6,4)
	Noruega	1,8	(0,0)	83	(2,6)	72	(2,7)
	Países Bajos	1,9	(0,1)	87	(3,8)	91	(3,0)
	Polonia	1,6	(0,1)	50	(5,2)	85	(3,5)
	República Checa	1,9	(0,1)	72	(6,5)	99	(0,8)
	República Eslovaca	1,8	(0,1)	74	(4,9)	93	(3,4)
	Suecia	1,9	(0,0)	70	(3,9)	91	(2,5)
	Entidades subnacionales						
	Flandes (Bélgica)	1,8	(0,0)	80	(3,6)	88	(2,6)
	Inglaterra (RU)	2,2	(0,1)	79	(5,0)	89	(2,9)
	Inglaterra/Irlanda del Norte (RU)	2,2	(0,1)	80	(4,8)	89	(2,8)
	Irlanda del Norte (RU)	2,2	(0,1)	85	(3,9)	94	(2,5)
	Media	1,9	(0,0)	73	(1,1)	87	(0,8)
Países asociados	Federación Rusa*	1,9	(0,1)	51	(8,6)	88	(5,4)

Nota: Se entiende por profesores que enseñan en educación preprimaria y primaria, profesores de primaria y profesores de secundaria los que estaban trabajando como tales en el momento de la encuesta.

* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

1. El Índice de uso de las TIC indica la frecuencia de uso de las competencias en TIC en el trabajo. Cuanto más alto sea el índice, tanto más frecuente es el uso de las competencias en TIC en el trabajo. Véase la sección *Definiciones*.

2. Otras categorías son: «No se requieren competencias en TIC en el trabajo» y «Se requieren competencias en TIC sencillas en el trabajo».

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012). PIAAC se refiere al Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

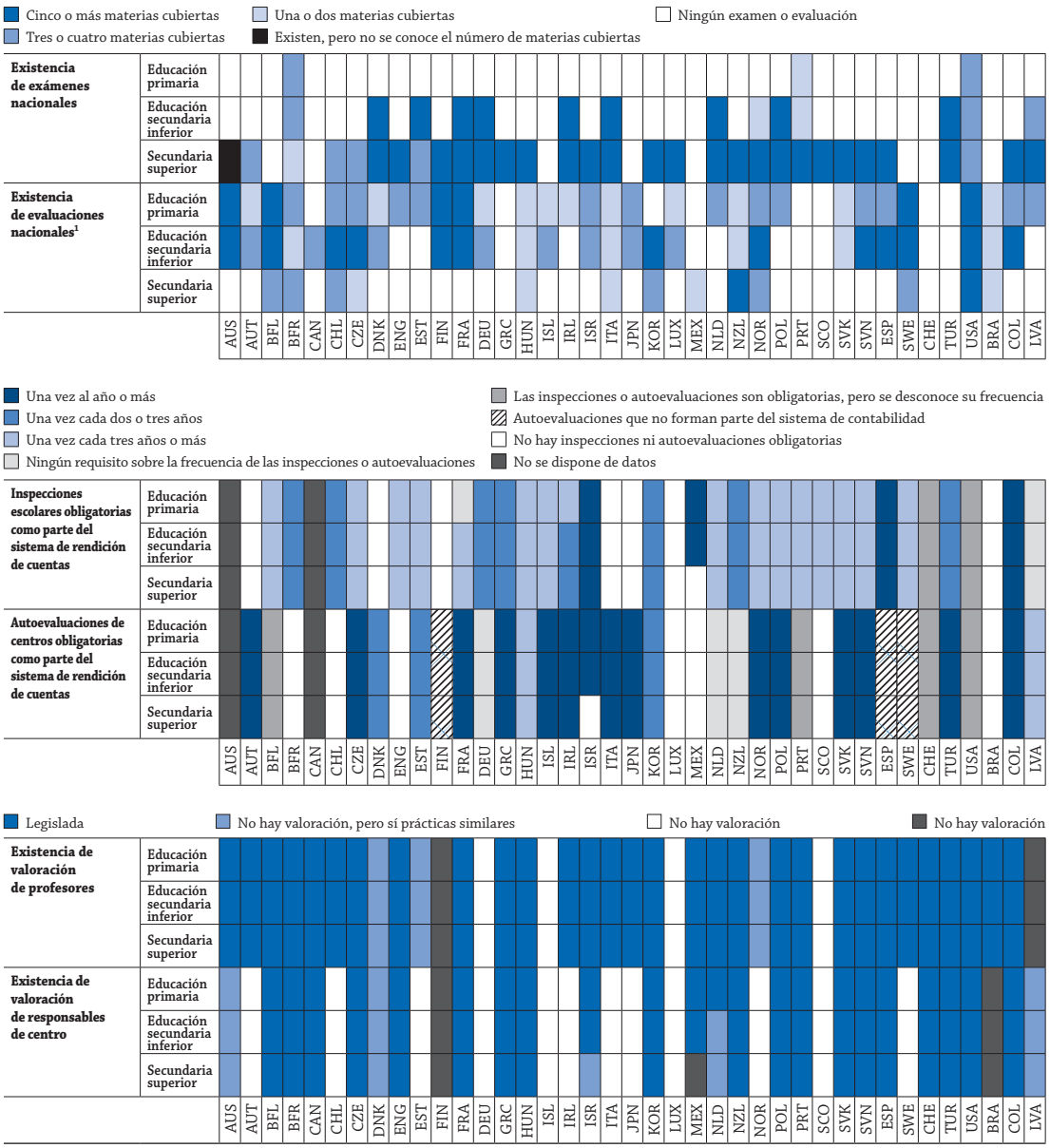
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286328

¿QUÉ MECANISMOS DE EVALUACIÓN SE APLICAN?

- Los exámenes nacionales predominan en la educación secundaria superior (31 países), mientras que las evaluaciones nacionales son más habituales en la educación primaria (32 países) y en la educación secundaria inferior (28 países).
- La inspección escolar tiene su ámbito de aplicación sobre todo en la evaluación de los centros educativos, aunque las prácticas en esta área varían de forma considerable de un país a otro.
- Aunque las evaluaciones de los profesores están legisladas en 30 países y las evaluaciones de los directores de los centros educativos en 22, algunos países que no disponen de legislación al respecto aplican prácticas de evaluación similares.

Gráfico D6.1. Mecanismos de evaluación de centros escolares públicos (2015)

En programas generales



1. Número de materias cubiertas en el marco de evaluación (las materias pueden valorarse por rotación).

Fuente: OCDE. Las Tablas D6.2a, D6.2b, D6.2c, D6.6a, D6.6b, D6.6c, D6.10a, D6.10b, D6.10c, D6.12a, D6.12b, D6.12c, D7.2 y D7.7 están disponibles en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284582

Contexto

Inicialmente, las evaluaciones en el sector de la educación se centraban en programas específicos. A medida que el ámbito de la evaluación ha ido evolucionando, se ha aplicado la evaluación a un número de componentes cada vez mayor del sistema educativo. En la actualidad, la evaluación en educación, basada en datos recopilados de forma sistemática y regular, abarca la valoración de la calidad y eficacia de programas o proyectos, de los educadores, incluidos los profesores y directores de los centros educativos, así como los propios centros, y de los distritos y sistemas escolares.

Los datos para las evaluaciones se recopilan por diversas vías: exámenes y evaluaciones de los estudiantes, inspecciones escolares, autoevaluaciones e informes sobre el cumplimiento de la normativa por parte de los centros educativos, y la propia normativa regional o nacional. La mayoría de los países utilizan una combinación de estos mecanismos, que en ocasiones se enmarcan en un sistema de rendición de cuentas más general.

Otros resultados

- Tres países realizan exámenes nacionales en educación primaria, 14 en educación secundaria inferior y 31 en educación secundaria superior.
- Los exámenes nacionales en educación secundaria superior tienen como objetivos más comunes decidir sobre el acceso de los estudiantes a la educación terciaria (27 países) o resolver sobre la certificación, graduación o conclusión del curso (24 países).
- Veintiocho países realizan evaluaciones nacionales o centrales en educación secundaria inferior, mientras que 11 no aplican ningún tipo de evaluación nacional en este nivel. Las evaluaciones nacionales son más frecuentes en educación primaria (32 países), aunque el número de materias cubiertas es mayor en educación secundaria inferior.
- Las dos materias en las que se concentran habitualmente las evaluaciones nacionales son la lectura, escritura y literatura, por un lado, y las matemáticas, por otro.
- Las evaluaciones nacionales en educación secundaria inferior tienen como objetivos principales facilitar al profesorado información sobre la evaluación diagnóstica de los estudiantes (17 países), evaluar el rendimiento de los centros educativos (16 países) y proporcionar a los padres información formativa (14 países).
- En 30 países, las inspecciones escolares forman parte de los sistemas de rendición de cuentas de los centros de educación secundaria inferior.
- La autoevaluación es un componente de los sistemas de rendición de cuentas en 27 países. En siete países los centros educativos realizan autoevaluaciones que no forman parte del sistema formal de rendición de cuentas.
- Mientras que es habitual que los países señalen que los exámenes, evaluaciones, inspecciones escolares y autoevaluaciones desempeñan un papel importante en la evaluación del rendimiento de los centros educativos, se hace un uso menos frecuente de estas actividades para evaluar a los profesores y administradores de los centros.

Tendencias

Entre 2009 y 2015 se produjeron pocas variaciones en la proporción de países que realizan exámenes nacionales en educación primaria y educación secundaria inferior, mientras que aumentó el número de los que los realizan en educación secundaria superior.

Durante ese mismo periodo se produjo un ligero incremento del número de países que realizan evaluaciones nacionales en educación secundaria inferior y se observaron escasos cambios en la proporción de centros educativos que realizan evaluaciones nacionales en educación primaria y en educación secundaria superior.

La proporción de países que informan que tienen establecida la realización de inspecciones escolares no ha variado en los últimos años, mientras que ha aumentado ligeramente la de países que informan que las autoevaluaciones tienen en ellos carácter obligatorio.

Análisis

Este indicador presenta datos sobre los diversos mecanismos que pueden aplicar los países para la evaluación de su sistema educativo. Se basa en el trabajo realizado en *Panorama de la educación 2011* (OECD, 2011), Indicador D5, que se centraba en los mecanismos de rendición de cuentas. Su alcance se basa en el marco conceptual establecido en las Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación (OECD, 2013) y en la Red para la Recopilación de Información Descriptiva sobre el Nivel del Sistema de Estructuras, Políticas y Prácticas Educativas (NESLI, por sus siglas en inglés), que forma parte del programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES, por sus siglas en inglés). La evaluación de los profesores y directores de los centros educativos, que se analiza en el Indicador D7, también se considera una actividad incluida en el marco de evaluación de la OCDE.

Exámenes nacionales

Los exámenes nacionales o centrales, que se aplican prácticamente a todo el alumnado, son pruebas estandarizadas que evalúan los conocimientos y competencias que se esperan de los estudiantes y que tienen una consecuencia formal para ellos, como la posibilidad de pasar a un nivel educativo superior o de completar un curso oficialmente reconocido. Los exámenes nacionales son más habituales en educación secundaria superior, mientras que en educación primaria predominan las evaluaciones nacionales (véase el Gráfico D6.1). Aunque los datos recopilados para este indicador abarcan la educación primaria, la educación secundaria inferior y la educación secundaria superior, el análisis que sigue se centra en los exámenes en educación secundaria superior.

Tres de los 39 países que disponen de datos realizan exámenes nacionales en educación primaria, 14 países en educación secundaria inferior y 31 en educación secundaria superior. Solamente 8 países no aplican exámenes nacionales en educación secundaria superior.

En 23 países están obligados a participar en los exámenes nacionales en la educación secundaria superior los centros públicos y en 17 países también los centros privados dependientes del gobierno. En 24 países participan el 100 % de los centros públicos y en otros 5 participan entre el 76 y el 99 %. En 17 países participan todos los centros privados dependientes del gobierno y en otros 3 países participan entre el 76 y el 99 %. Aun en los casos en que no es obligatoria la participación en los exámenes nacionales de los centros educativos y/o de los estudiantes –por ejemplo, en Finlandia, Inglaterra y Polonia–, tienden a someterse a ellos la gran mayoría de los centros y estudiantes (Tabla D6.1c).

Los exámenes nacionales están estandarizados a diversos niveles, aunque la mayoría (26 países) lo están a nivel central. En 5 países están estandarizados a nivel regional.

La mayoría de los países realizan los exámenes a nivel nacional o, en el caso de las federaciones, a nivel regional o provincial. En Inglaterra hay empresas privadas que participan en la elaboración de los exámenes nacionales. Sin embargo, la responsabilidad de la calificación de los exámenes normalmente recae o es asumida a nivel intermedio o local.

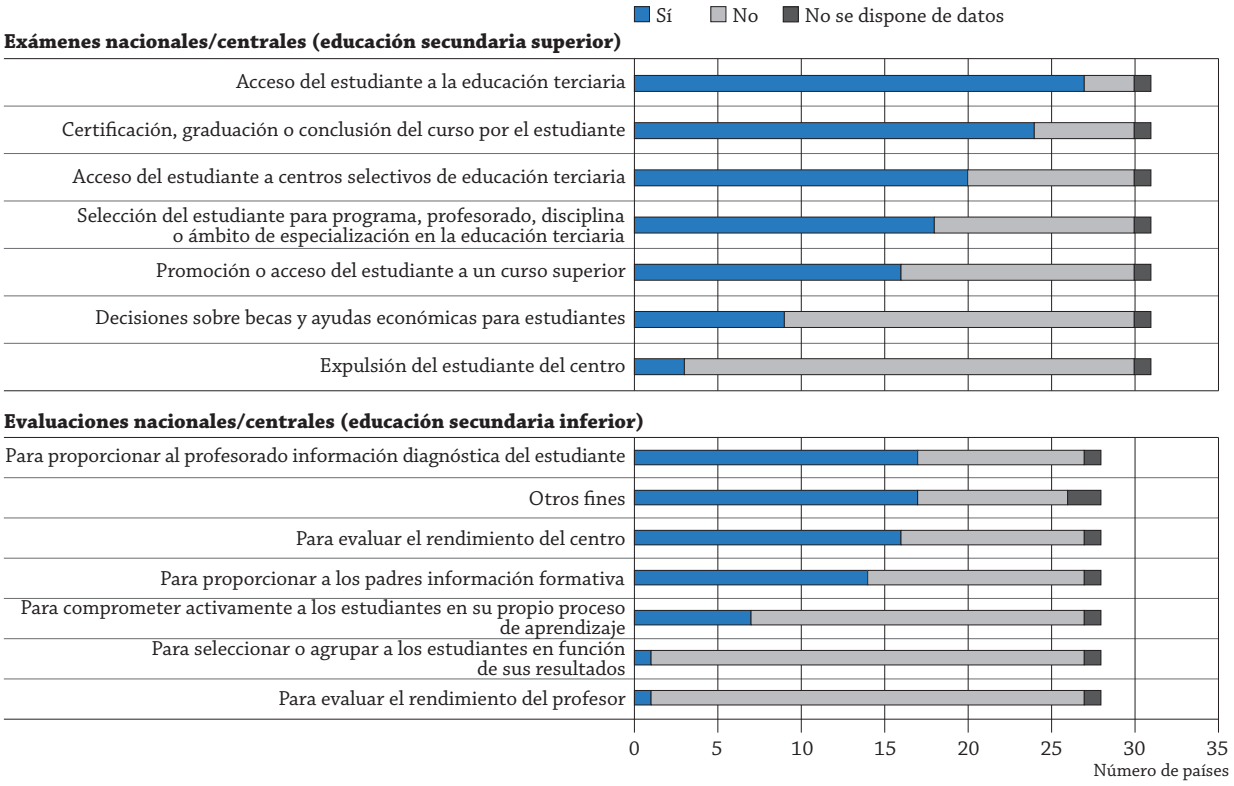
Los exámenes nacionales incluyen un amplio conjunto de asignaturas o materias. En educación secundaria superior, las materias más comunes son la lectura, escritura y literatura (los 30 países que disponen de datos afirmaron incluirlas en sus pruebas), las matemáticas (29 países; Bélgica [Comunidad francófona] es la única entidad subnacional que no las incluye), otros idiomas (27 países), las ciencias naturales (26 países) y las ciencias sociales (26 países). También se incluyen de forma habitual el arte (17 países), las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la tecnología (14 países en ambos casos). Son menos frecuentes la religión (10 países), la educación física, las competencias en materias prácticas y de iniciación profesional (9 países en ambos casos) y otras materias (6 países).

El número de materias incluidas en los exámenes nacionales varía de forma significativa desde 9-12 en Alemania, Dinamarca, Escocia, Eslovenia, Francia, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Italia, Luxemburgo, Nueva Zelanda y República Eslovaca, a dos o tres en Austria, Bélgica (Comunidad francófona), Estados Unidos, Estonia y República Checa (Gráfico D6.1, Tabla D6.1c y Tabla D6.2c, disponible en Internet).

Mientras que todos los estudiantes se someten a pruebas de lectura, escritura y literatura en 22 de los 30 países que disponen de datos al respecto, en 6 de los países restantes pueden elegir si desean someterse a examen en estas materias, mientras que en Noruega solamente se aplican a una selección de estudiantes. En cambio, 16 de los 26 países que incluyen las ciencias naturales en el examen permiten a los estudiantes decidir si desean someterse a él. En 6 países se someten todos los estudiantes, mientras que en Dinamarca, Italia y Noruega solamente los estudiantes seleccionados. En 12 de 29 países se examinan de matemáticas todos los estudiantes, mientras que

Gráfico D6.2. Principales fines y usos de los exámenes y las evaluaciones nacionales y centrales (2015)

En programas generales



Los fines y las decisiones están clasificados en orden descendente del número de países que notifican que utilizan exámenes o evaluaciones para ellos.
Fuente: OCDE. Tablas D6.1c. y D6.5b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284598

en 12 países esta prueba es optativa y en 4 solamente se aplica a estudiantes seleccionados (Tabla D6.2c, disponible en Internet).

Los exámenes nacionales en educación secundaria superior se utilizan habitualmente para decidir sobre el acceso del estudiante a la educación terciaria (27 países), así como para la certificación, graduación o conclusión del curso por el estudiante (24 países) (Gráfico D6.2 y Tabla D6.1c).

La publicación de los resultados de los exámenes nacionales varía de unos países a otros. En muchos países no se hace una publicación aislada. A menudo se incluye algún tipo de información contextual, ya que los resultados de rendimiento de los centros educativos y las características de la población de estudiantes suelen estar correlacionados (OECD, 2013). A partir de ahí pueden hacerse comparaciones a nivel global o basadas en las características de los centros educativos y de las poblaciones de estudiantes. En concreto, 10 países señalan que los resultados son sensibles al contexto; en 27 los resultados muestran el nivel de rendimiento alcanzado en el último año; 16 países comparan los resultados con otros grupos o poblaciones de estudiantes. Ningún país, a excepción de Finlandia y República Eslovaca (educación secundaria superior), hace ninguna clasificación de los centros educativos al comunicar los resultados. De hecho, en algunos países los gobiernos o autoridades educativas toman medidas para prohibir o evitar tal clasificación. Sin embargo, 18 de 29 países señalaron que los medios de comunicación u otros grupos publican clasificaciones de los centros de educación secundaria superior (Tabla D6.1c y Tabla D6.4, disponible en Internet).

En 30 países, los resultados de los exámenes nacionales se comparten directamente con terceros (los cuales reciben la información sin haberla solicitado) distintos de las autoridades educativas. Se consideran «terceros» a este respecto los administradores de los centros educativos (28 países), los profesores (22 países), los padres (20 países) y los

estudiantes (29 países). Veinticinco países señalaron que comparten los resultados directamente con los medios de comunicación y con el público en general (Tabla D6.3, disponible en Internet).

Entre 2009 y 2015 no se observaron cambios significativos en el número de países que realizan exámenes nacionales en educación primaria (los datos de 2009 se publicaron en *Panorama de la educación 2011*[OECD, 2011]). La Comunidad francófona de Bélgica estableció los exámenes para la enseñanza secundaria inferior en 2011, aunque no tuvieron carácter obligatorio hasta 2013.

En 2015 se observó un aumento del número de países que realizan exámenes nacionales en educación secundaria superior respecto de las cifras de 2009 publicadas en *Panorama de la educación 2011*(OECD, 2011). En Austria, los exámenes nacionales se introdujeron en este nivel educativo en 2014-2015 con respecto a los programas generales y en 2015-2016 se introducirán con respecto a los programas de formación profesional. La Comunidad francófona de Bélgica y la República Checa establecieron los exámenes en este nivel en 2011. España y Turquía introdujeron cambios en sus exámenes nacionales, bien exigiéndolos para todos los centros educativos, bien modificando su finalidad (véase el Anexo 3 para más información).

Evaluaciones nacionales

Al igual que los exámenes nacionales, las evaluaciones nacionales se basan en pruebas estandarizadas del rendimiento de los estudiantes. Sus resultados, sin embargo, no inciden en la evolución de los estudiantes por lo que respecta a su escolarización ni a su certificación.

Veintiocho países realizan evaluaciones nacionales o centrales en educación secundaria inferior, mientras que 11 no aplican ningún tipo de evaluación nacional en este nivel. Las evaluaciones nacionales son más frecuentes en educación primaria (32 países), aunque el número de alumnos incluidos y la proporción de centros educativos participantes parecen ser mayores en educación secundaria inferior. Las evaluaciones nacionales son menos frecuentes en educación secundaria superior (13 países), donde predominan los exámenes nacionales. Los resultados de esta sección se centran en las evaluaciones en educación secundaria inferior, a menos que se indique lo contrario.

En la mayoría de los países que realizan evaluaciones nacionales, todos los centros educativos están obligados a participar en ellas. Diecisiete países señalaron esta obligatoriedad para todos los centros públicos; 14 países afirmaron lo mismo para todos los centros privados dependientes del gobierno. En algunos países, la participación solamente es obligatoria para una muestra de centros educativos representativa. Siete países seleccionan esa muestra entre centros públicos y cinco se decantan por los centros privados dependientes del gobierno. En Estados Unidos y Finlandia, las evaluaciones nacionales por muestreo van dirigidas a permitir a las autoridades centrales evaluar el rendimiento del sistema educativo en términos más generales. La Evaluación Nacional del Progreso Educativo de Estados Unidos, realizada por el gobierno federal y basada en una muestra de centros educativos, permite a los responsables políticos controlar el rendimiento relativo del sistema educativo y realizar amplias investigaciones (Gráfico D6.1, Tabla D6.5b y Tablas D6.5a y c, disponibles en Internet).

Normalmente, las evaluaciones nacionales están estandarizadas a nivel central (22 países), aunque en 4 países se estandarizan a nivel regional, y en Canadá a nivel provincial y territorial. En la mayoría de los países (23), las evaluaciones nacionales se elaboran a nivel nacional o, en el caso de las federaciones, a nivel regional o provincial (3 países). Veintiún países señalaron que las evaluaciones se califican a nivel central o regional, mientras que en 4 la calificación se hace localmente, a menudo en el propio centro educativo. En 2 países, la responsabilidad de la calificación se realiza tanto a nivel central como de centro educativo.

Las evaluaciones nacionales incluyen variadas materias, aunque las más frecuentes en todos los niveles educativos son la lectura, escritura y literatura, y las matemáticas. Todos los países que realizan evaluaciones nacionales incluyen estas dos materias en la educación primaria, mientras que 9 de cada 10 países las incluyen en la enseñanza secundaria inferior y superior. Otras materias normalmente incluidas son las ciencias naturales (2 de cada 3 países en educación secundaria inferior) y otros idiomas (3 de cada 5 países en educación secundaria inferior y la mitad de los países en educación secundaria superior) (Tabla D6.5b, y Tablas D6.5a y c, D6.6a, b y c, disponibles en Internet).

En educación secundaria inferior, mientras que tres cuartas partes de los países que realizan evaluaciones nacionales someten a pruebas de lectura, escritura y literatura a todos los estudiantes (19 de 25 países) y de matemáticas (18 de 25 países), el 25 % restante se decantan por una selección/muestra de estudiantes. En el caso de las ciencias

naturales sucede lo contrario, ya que aproximadamente una tercera parte de los países someten a pruebas a todos los estudiantes (7 de 19 países) (Tabla D6.6b, disponible en Internet).

En relación con la educación secundaria inferior, un gran número de países señalaron que las pruebas de lectura, escritura y literatura (16 de 25 países) y las de matemáticas (15 de 25 países) se realizan anualmente, mientras que en 8 de 25 países tienen carácter rotatorio. En 9 de 16 países, las pruebas de otros idiomas se realizan anualmente; en 4 de esos 16 países tienen carácter rotatorio y en 3 presentan otra periodicidad. Por lo general, los exámenes de las restantes materias se realizan con carácter rotatorio.

Las evaluaciones nacionales en educación secundaria inferior tienen como objetivos principales facilitar al profesorado información sobre la evaluación diagnóstica de los estudiantes (17 países), evaluar el rendimiento de los centros educativos (16 países) y proporcionar a los padres información formativa (14 países) (Gráfico D6.2 y Tabla D6.5b).

La publicación de los resultados de las evaluaciones en educación secundaria inferior varía de unos países a otros. En 25 países, los resultados muestran el nivel de rendimiento del último año; 26 países comparan los resultados con otros grupos o poblaciones de estudiantes, y 11 países publican los resultados junto con otros indicadores de la calidad del centro escolar (Tabla D6.5b).

En 26 de 27 países, los resultados de las evaluaciones nacionales se comparten con audiencias externas además de las autoridades educativas. En esos 26 países, los resultados son compartidos directamente con los administradores de los centros educativos y en 22 con el profesorado. Los administradores y profesores reciben resultados globales; en una tercera parte de los países obtienen también los resultados individuales de cada estudiante. En 23 países, los resultados de las evaluaciones nacionales se comparten directamente con los padres y/o estudiantes. En 24 países, solamente se comparten de forma directa con los medios de comunicación resultados globales (Tabla D6.7, disponible en Internet).

A pesar de que las autoridades educativas no publican clasificaciones de los centros educativos, 10 de 25 países que disponen de datos en la materia señalaron que los medios de comunicación u otros grupos elaboran y publican tales clasificaciones en función del rendimiento medio de los estudiantes obtenido en la evaluación nacional (Tabla D6.8, disponible en Internet).

Solo un número limitado de países introdujo cambios en sus evaluaciones nacionales entre 2011 y 2015. Austria estableció una evaluación nacional en educación primaria y secundaria inferior en 2013 y República Checa lo hizo en 2011-2012. Alemania también extendió su evaluación nacional (*Ländervergleich*) a los niveles de educación primaria y secundaria inferior. República Eslovaca estableció una evaluación nacional en 2012 en educación primaria, aunque limitada a una parte de los centros educativos. Corea ha introducido diversos cambios en la evaluación de los centros de educación primaria a lo largo de los años, tales como la ampliación de la evaluación a todos los estudiantes en 1993, su posterior limitación a una muestra representativa en 1998 y, por último, la nueva inclusión de todo el alumnado en 2008. Corea interrumpió en 2013 la evaluación en educación primaria. En México, las evaluaciones en educación primaria y en educación secundaria inferior se interrumpieron durante el curso escolar 2013-2014 y se reanudaron en el 2014-2015 en virtud de un nuevo programa, denominado PLANEA, que continúa vigente en estos momentos. Véase el Anexo C para obtener más información sobre los cambios recientes de las evaluaciones nacionales.

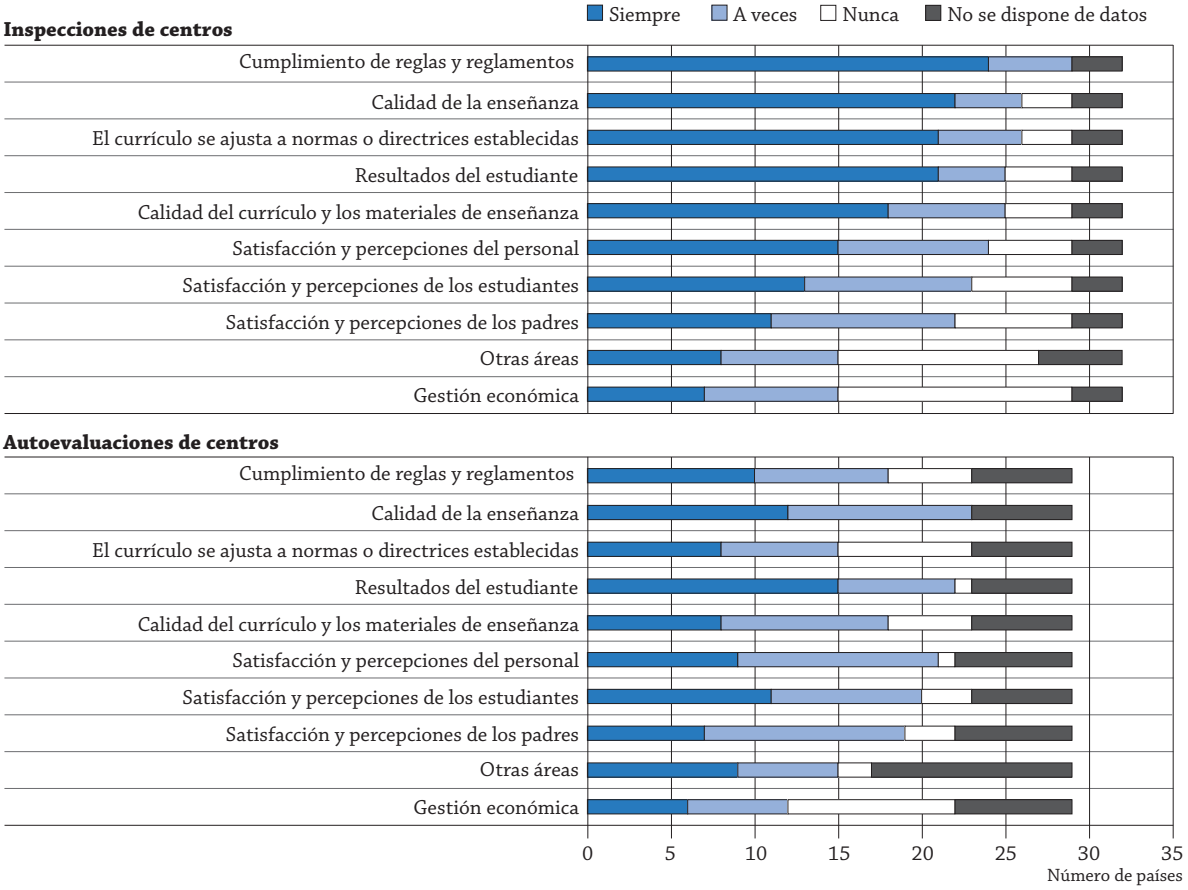
Inspección escolar

La inspección escolar es un proceso formal de evaluación externa bajo mandato que tiene por objeto garantizar la rendición de cuentas de los centros educativos. En ella participan uno o más inspectores capacitados que evalúan la calidad según un procedimiento estándar. Los resultados se facilitan al centro educativo en un informe formal y se utilizan para identificar sus fortalezas y debilidades. A menudo los informes se comparten también con autoridades educativas superiores, que los utilizan para evaluar los centros educativos y garantizar su rendición de cuentas respecto de los recursos públicos que reciben. En algunos países, los informes de inspección se ponen asimismo a disposición de los padres y del público.

Las prácticas de inspección escolar registran variaciones considerables por lo que respecta al método utilizado, a los responsables del control del proceso y a las áreas inspeccionadas (véanse la Tabla D6.9 y la Tablas D6.10a, b y c, disponibles en Internet). La inspección se puede centrar en ámbitos como el cumplimiento de la normativa, los resultados de los estudiantes, el personal, la administración, el currículo y el entorno escolar. En función de los resultados, pueden derivarse recompensas o sanciones para los centros educativos.

Gráfico D6.3. Distribución de áreas examinadas durante las inspecciones y las autoevaluaciones de centros (2015)

En programas generales, educación secundaria inferior



Las áreas están clasificadas en orden descendente del número de países que notifican que estas áreas siempre se cubren durante las inspecciones de centros.

Fuente: OCDE. Tabla D6.10b y Tabla D6.12b accesibles en línea. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284602

En 30 países, las inspecciones escolares de educación secundaria inferior forman parte del sistema de rendición de cuentas de los centros (Gráfico D6.1). En nueve países, forman parte del proceso de acreditación de los centros educativos mediante el cual obtienen estos un reconocimiento o credenciales si satisfacen o superan unos niveles mínimos. Aunque las inspecciones escolares afectan normalmente a todos los centros educativos, en 13 países se dirigen a los centros con bajos niveles de rendimiento. Hungría está elaborando un sistema de inspección escolar que comenzará a aplicarse en 2014-2015.

En 12 países se somete a inspección a los centros públicos de educación secundaria inferior al menos una vez cada 3 años. En 6 países ocurre lo mismo con los centros privados dependientes del gobierno. Ocho países señalaron que la inspección de los centros públicos se hace cada 2 o 3 años, y 4 indicaron una frecuencia mayor. En 15 países se realiza cada 3 años o más. En Países Bajos, aun cuando las inspecciones escolares se realizan cada 4 años, puede aumentarse la frecuencia en función de los resultados de los análisis de riesgos anuales.

En 20 países, las inspecciones escolares están muy estructuradas, mientras que en 6 países están parcialmente estructuradas y en 2 no están estructuradas. En 16 países se organizan exclusivamente a nivel nacional y en 6 a nivel regional. La mayoría de las inspecciones son realizadas por equipos de inspectores (19 países), pero en 6 países son responsabilidad de un único inspector. Las inspecciones escolares abarcan multitud de temas, entre los que predominan el cumplimiento de la normativa, la calidad de la enseñanza y, con menor frecuencia, la gestión económica (Gráfico D6.2 y Tabla D6.10b, disponible en Internet).

Los resultados de las inspecciones escolares se utilizan habitualmente para evaluar el rendimiento de los centros escolares, así como para valorar su administración y determinar su cierre o evaluar a profesores individualmente considerados. Rara vez afectan a las decisiones sobre remuneración o bonificaciones de los profesores o a los presupuestos escolares (Gráfico D6.4 y Tabla D6.16, disponible en Internet).

En 26 países, los resultados de las inspecciones escolares en educación secundaria inferior se comparten con audiencias externas; solamente en 2 países no se comparten. La Tabla D6.10b, disponible en Internet, muestra las audiencias externas que tienen acceso directo o indirecto a los resultados de las inspecciones escolares.

Autoevaluación escolar

En la autoevaluación, el centro educativo revisa de forma sistemática la calidad de la enseñanza y los servicios educativos prestados, así como sus propios resultados. Las actividades de autoevaluación formales son impuestas por las autoridades educativas superiores. Por lo general, cuando se pide a los centros educativos una autoevaluación, se estructura la actividad utilizando un conjunto de cuestionarios o herramientas. Los resultados de las autoevaluaciones se pueden utilizar para informar a audiencias internas o bien a la inspección escolar o a los equipos de acreditación. De hecho, a menudo se diseñan en relación con una actividad de evaluación externa, como una inspección escolar o una visita de acreditación escolar. El uso más idóneo de los resultados es sentar la base para la mejora. Algunas de las ventajas de las autoevaluaciones son que resultan menos costosas y que los resultados se pueden interpretar más fácilmente a la luz del contexto local. La principal desventaja es que a menudo los grupos externos las consideran menos creíbles y adecuadas para los fines de la rendición de cuentas.

En 27 países, la autoevaluación escolar en educación secundaria inferior forma parte de los sistemas de rendición de cuentas y en 3 países se lleva a cabo en los centros escolares, aunque no forme parte de tales sistemas. Cuatro países informaron de la práctica de la autoevaluación escolar tanto como parte del sistema de rendición de cuentas como fuera de él. Dada la frecuencia menor de supervisión de las autoevaluaciones escolares por parte de las autoridades centrales, algunos países no pudieron informar sobre la frecuencia de realización de las mismas (Gráfico D6.1, Tabla D6.9 y Tabla D6.12b, disponible en Internet).

Las autoevaluaciones escolares son obligatorias o están reguladas con mayor frecuencia en los centros públicos que en los privados dependientes del gobierno. En 15 países se impone la autoevaluación a los centros públicos al menos una vez al año, y en 8 a los centros privados dependientes del gobierno. Mientras que la mayoría de los centros educativos utilizan las autoevaluaciones como base para introducir actividades de mejora, 14 países informaron de que tales autoevaluaciones forman parte del proceso de evaluación escolar y en 2 países están integradas en un proceso de acreditación. El Gráfico D6.3 muestra que las áreas cubiertas más habitualmente por las autoevaluaciones escolares son el rendimiento de los estudiantes, la calidad de la enseñanza, la satisfacción del alumnado y el cumplimiento de la normativa (Tabla D6.12b, disponible en Internet).

El número de países en los que las autoevaluaciones forman parte obligada del sistema de rendición de cuentas se ha incrementado ligeramente en los últimos años. Las autoevaluaciones son obligatorias en los centros educativos de la Comunidad flamenca de Bélgica desde 2009; desde 2013-2014 se han realizado autoevaluaciones en centros educativos de educación secundaria inferior en Austria y Grecia. En Irlanda adquirieron carácter obligatorio en 2012 y en Italia en 2014-2015. En Inglaterra se recomienda que todos los centros educativos realicen autoevaluaciones, aunque en 2010 se suprimió la obligación legal de cumplimentar un formulario de autoevaluación estandarizado. En Escocia, las autoridades locales están obligadas por ley a garantizar la mejora constante de sus centros educativos. Todos los centros educativos han de evaluar su propio trabajo, aunque estas actuaciones no se consideran autoevaluaciones escolares formales. En Suecia, al igual que en otros muchos países, se recomienda o exige la realización regular de autoevaluaciones escolares, aunque los resultados no son objeto de una recopilación o análisis sistemático a nivel central.

En Finlandia, los municipios tienen la obligación legal de participar en evaluaciones nacionales, así como de valorar la educación que prestan. Se pueden decidir a ese mismo nivel los formularios y procedimientos de evaluación local. En el sistema de evaluación finlandés (sistema de garantía de calidad) desempeñan un papel fundamental la autoevaluación de los centros educativos y proveedores de educación, así como las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje basadas en muestras representativas.

En 19 de 22 países, los resultados de las autoevaluaciones escolares son compartidos con audiencias externas, tales como autoridades educativas superiores, inspectores escolares, padres o público general. En 12 países son compartidos directamente con las autoridades superiores, pero en 7 países no se comparten con ellas (Tabla D6.12b, disponible en Internet).

Informes sobre cumplimiento de la normativa

Una parte importante del proceso de rendición de cuentas implica la presentación de datos e información por parte de los centros educativos a niveles de autoridad superiores. En menor medida, también los padres y estudiantes, así como el público general, necesitan saber hasta qué punto cumplen sus centros educativos la normativa en vigor. Los informes sobre cumplimiento de la normativa tratan de confirmar tal cumplimiento.

Dada su naturaleza de informes internos, una parte considerable de estos elementos del proceso de rendición de cuentas «reglamentario» no se encuentra a disposición del público, aunque cierta información puede estar incluida en los informes dirigidos a padres, estudiantes o al público general.

Se preguntó a los países si presentan a las autoridades administrativas datos sobre 8 dominios concretos (Tabla D6.13 y Tablas D6.13a y b, disponibles en Internet). Casi todos los países (34) señalaron que los centros públicos presentan datos sobre las poblaciones de estudiantes a las autoridades regionales o nacionales. También informan sobre las instalaciones y los recintos escolares (27 países), las cualificaciones/referencias de los profesores (25 países), el currículo (24 países), el presupuesto al cierre o la auditoría económica del año anterior (23 países), cuestiones de seguridad (23 países), cuestiones relacionadas con la gobernanza (20 países) y el presupuesto propuesto para el año siguiente (19 países).

Otro destinatario habitual de la información y los datos que ofrecen los centros educativos en sus informes es el consejo escolar; es menos probable que reciban tal información los padres, los estudiantes y el público general. Se trata de algo natural, ya que los informes sobre cumplimiento de la normativa se centran exclusivamente en la rendición de cuentas a las autoridades superiores. Así como las autoridades educativas regionales y nacionales reciben normalmente datos sobre los estudiantes y profesores, es menos probable que los soliciten en relación con la gobernanza del centro educativo y los presupuestos futuros, que son más relevantes para las autoridades locales o los consejos escolares. Los datos sobre seguridad se comunican con mayor frecuencia a autoridades educativas de nivel inferior a la regional o nacional.

En cuanto a los consejos escolares, es más probable que reciban información de los centros privados dependientes del gobierno que de los centros públicos, que han de facilitarla a las autoridades locales, regionales y nacionales.

Aunque algunos países siguen exigiendo la entrega de una copia en papel de los informes sobre cumplimiento de la normativa, la mayoría emplean formularios en Internet. En 31 de 32 países se utilizan informes por Internet al menos para algunos datos de los estudiantes y en 20 países se utiliza esta vía para informar sobre las cualificaciones de los profesores, el currículo y las instalaciones y terrenos en los centros públicos (Tablas D6.14a y b, disponibles en Internet).

Influencia o control de los centros educativos sobre las actividades de evaluación

Por lo general, los centros educativos tienen poca o ninguna influencia sobre los exámenes nacionales y, en algunos países, únicamente una influencia marginal sobre las evaluaciones nacionales. También su influencia sobre el diseño o el control de las inspecciones escolares es escasa o nula. Estas inspecciones son diseñadas por las autoridades superiores y realizadas por inspectores externos. Las autoevaluaciones escolares, por propia definición, están controladas en gran medida por los correspondientes centros educativos. La influencia de los centros educativos locales sobre las evaluaciones de los profesores y directores de los centros varía de forma significativa de un país a otro (véase el Indicador D7) (Tabla D6.17, disponible en Internet).

Influencia y uso de los mecanismos de evaluación

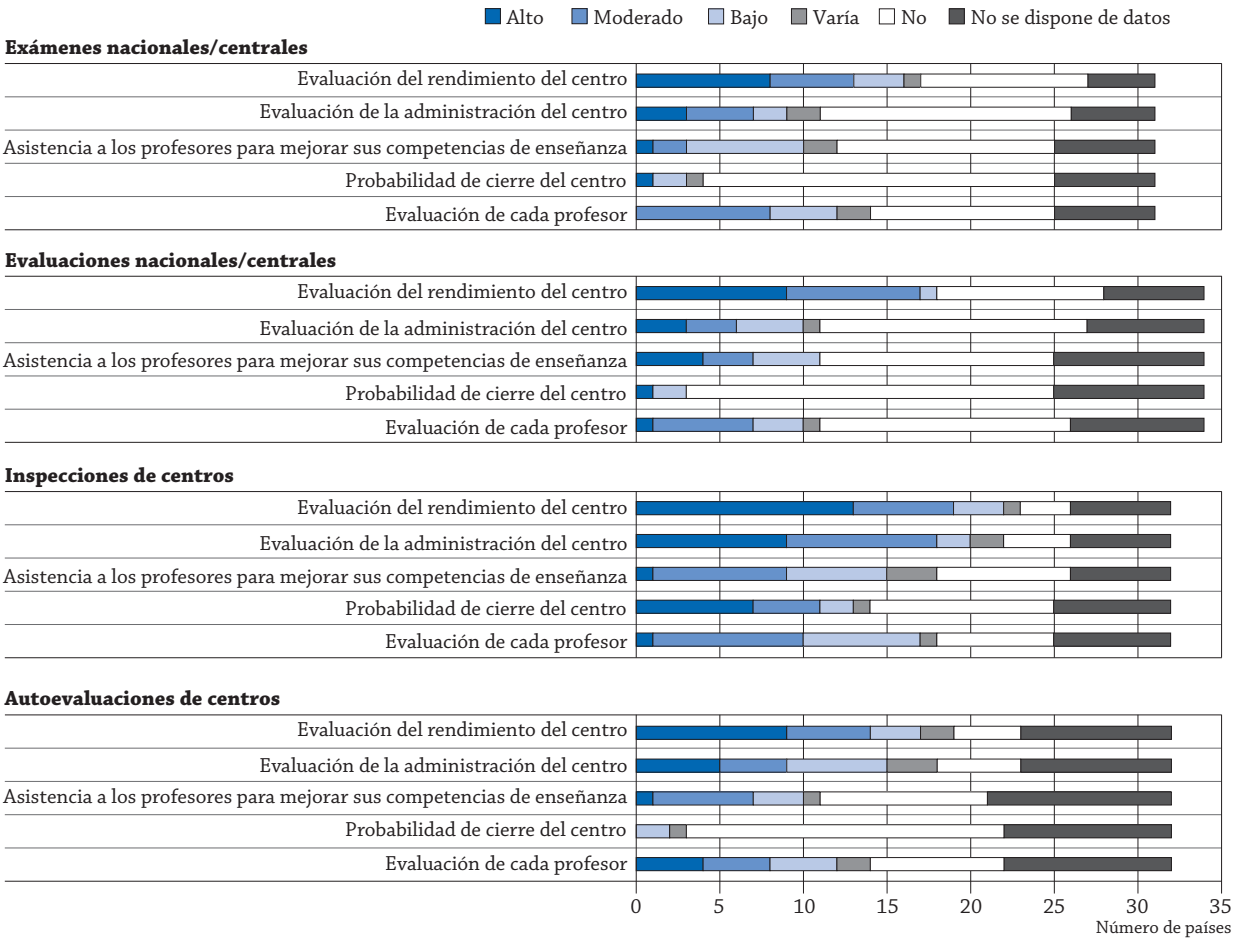
El Gráfico D6.4 muestra la influencia relativa que ejercen cuatro actividades de evaluación importantes y cómo afectan a cinco decisiones generales. Las respuestas de los países a la pregunta sobre la relación que hay entre las actividades de evaluación y las decisiones relativas a los presupuestos escolares y los salarios del profesorado se muestran en la Tabla D6.16c (disponible en Internet).

Así como los países señalan habitualmente que los exámenes, las evaluaciones, las inspecciones escolares y las autoevaluaciones tienen una incidencia considerable sobre la evaluación del rendimiento de los centros, es menos frecuente el uso de estos mecanismos y actividades para evaluar a administradores y profesores.

La inspección escolar es la actividad vinculada de forma más directa con la evaluación del rendimiento del centro educativo: en 13 países, las inspecciones escolares tienen una gran influencia en la evaluación de los centros educativos. En 10 países, los resultados de los exámenes y evaluaciones no tienen influencia alguna. Mientras que 7 países señalaron que los resultados de las inspecciones escolares tienen una fuerte influencia en las decisiones relativas al

Gráfico D6.4. Nivel de influencia de los diversos mecanismos de evaluación (2015)

En programas generales, todos los niveles educativos



Las acciones/recompensas/sanciones están clasificadas en orden descendente del número de países que declaran que los exámenes nacionales/centrales tienen un nivel de influencia alto para estas decisiones.

Fuente: OCDE. Tabla D6.16, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284612

cierre del centro educativo, se considera que las demás actividades de evaluación tienen escasa o ninguna influencia sobre tales decisiones. Ninguno de estos mecanismos incide de manera significativa en la evaluación de los profesores considerados individualmente.

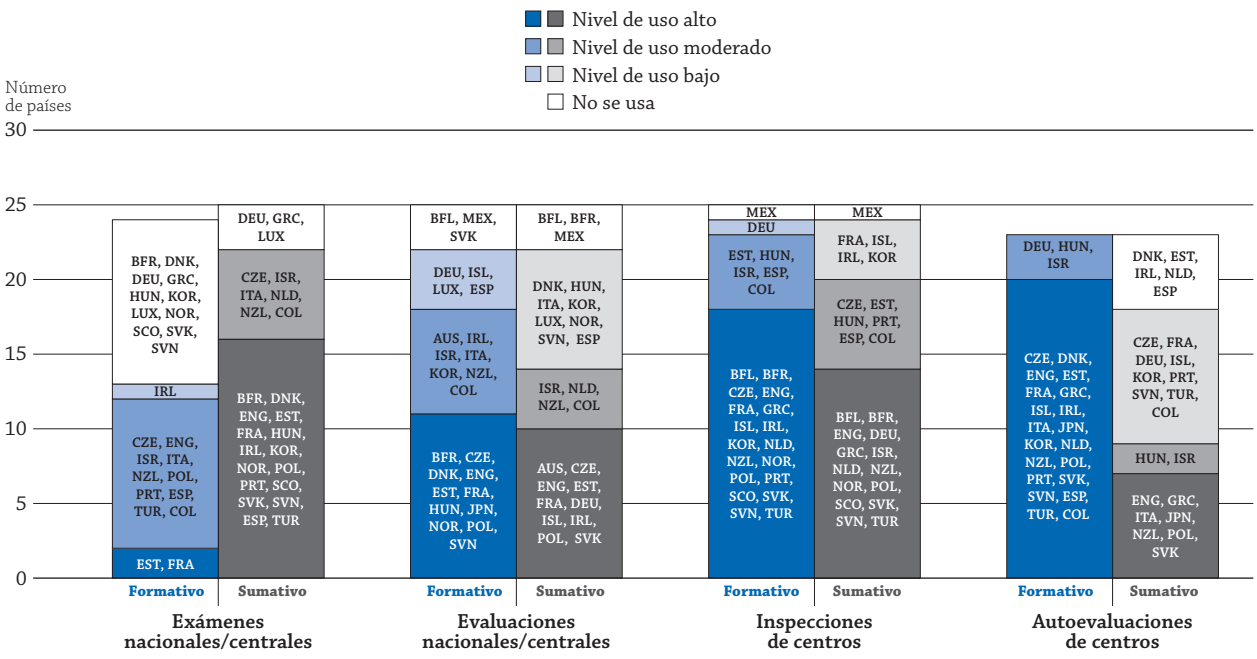
Carácter sumativo y/o formativo

El Gráfico D6.5 compara hasta qué punto los países atribuyen un carácter sumativo o formativo a cuatro actividades de evaluación generales. Las evaluaciones formativas aspiran a «mejorar», mientras que las evaluaciones sumativas tratan de «demostrar». Las evaluaciones formativas examinan las realizaciones y tratan de obtener información que puede servir de ayuda para mejorar la eficacia de un profesor, de un programa o de un centro educativo. Son más relevantes para las audiencias internas. Las evaluaciones sumativas se llevan a cabo normalmente al final de un programa o al menos cuando se dispone de resultados a largo plazo. Están estrechamente relacionadas con la rendición de cuentas a las autoridades educativas superiores y a audiencias ajenas al centro escolar.

Los exámenes nacionales se consideran predominantemente sumativos, en el sentido de que indican la toma de decisiones sobre la matriculación, el progreso a una nueva etapa o la ubicación de los estudiantes. Las evaluaciones nacionales se consideran de carácter tanto formativo como sumativo. Las inspecciones escolares se utilizan a menudo tanto con fines formativos (18 países) como sumativos (14 países). Por otra parte, 20 países utilizan las autoevaluaciones escolares con fines formativos, mientras que solamente 7 con fines sumativos (Tabla D6.18, disponible en Internet).

Gráfico D6.5. Medida en la que las actividades de evaluación se utilizan con fines formativos y/o sumativos (2015)

En programas generales, todos los niveles educativos



Fuente: OCDE. Tabla D6.18, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284624

Definiciones

Rendición de cuentas es el acto de «rendir cuentas de algo». Hace referencia a la interacción, en una relación jerárquica, entre quien tiene la autoridad y quien ha recibido por delegación tal autoridad. Quien ha recibido por delegación la autoridad debe informar de sus actuaciones al titular de la misma. En su sentido más básico, la rendición de cuentas puede hacer referencia a la información y transparencia en las operaciones y los resultados. **La rendición de cuentas «reglamentaria» (cumplimiento de la normativa)** hace referencia al cumplimiento de las disposiciones en vigor.

La **evaluación** es el proceso desarrollado para determinar el mérito, la valía, el valor o rendimiento de algo.

Las **evaluaciones nacionales** se basan en pruebas estandarizadas dirigidas a determinar el rendimiento de los estudiantes. En cambio, no afectan a la progresión de los estudiantes en el centro educativo ni a su certificación.

Los **exámenes nacionales** son pruebas estandarizadas que tienen una consecuencia formal para los estudiantes, como la posibilidad de pasar a un nivel educativo superior o de completar un curso oficialmente reconocido.

La **inspección escolar** se define como un proceso formal de evaluación externa bajo mandato dirigido a garantizar la rendición de cuentas de los centros educativos. La inspección formal no se lleva a cabo por el personal interno, los padres, la comunidad ni los medios de comunicación.

La **autoevaluación escolar** es la actividad mediante la cual los centros educativos revisan de manera sistemática la calidad de la enseñanza y los servicios educativos prestados, así como sus resultados. Implica una evaluación interna de naturaleza formativa.

Metodología

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2014 sobre Evaluación y se refieren al año escolar 2014-2015.

Las notas sobre definiciones y metodologías para cada país se proporcionan en el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011. (Versión española: *Panorama de la educación 2011: Indicadores de la OCDE,* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Santillana, Madrid).

Scriven, M. (1991), *Evaluation Thesaurus, 4th Ed.*, Sage Publications, Inc., Newbury Park, California.

Worthen, B. R., J. Sanders, y J. Fitzpatrick(1997), *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Longman Publishers, White Plains, Nueva York.

Tablas del Indicador D6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286339

WEB	Tabla D6.1a	Exámenes nacionales/centrales en educación primaria (2015)
WEB	Tabla D6.1b	Exámenes nacionales/centrales en educación secundaria inferior (2015)
	Tabla D6.1c	Exámenes nacionales/centrales en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D6.2a	Materias objeto de los exámenes nacionales/centrales en educación primaria (2015)
WEB	Tabla D6.2b	Materias objeto de los exámenes nacionales/centrales en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D6.2c	Materias objeto de los exámenes nacionales/centrales en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D6.3	Resultados de los exámenes nacionales/centrales compartidos (2015)
WEB	Tabla D6.4	Clasificación de los centros educativos en función de los resultados de los exámenes nacionales/centrales (2015)
WEB	Tabla D6.5a	Evaluaciones nacionales/centrales en educación primaria (2015)
	Tabla D6.5b	Evaluaciones nacionales/centrales en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D6.5c	Evaluaciones nacionales/centrales en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D6.6a	Materias objeto de las evaluaciones nacionales/centrales en educación primaria (2015)
WEB	Tabla D6.6b	Materias objeto de las evaluaciones nacionales/centrales en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D6.6c	Materias objeto de las evaluaciones nacionales/centrales en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D6.7	Resultados de las evaluaciones nacionales/centrales compartidos (2015)
WEB	Tabla D6.8	Clasificación de los centros educativos en función de los resultados de las evaluaciones nacionales/centrales (2015)
	Tabla D6.9	Inspección y autoevaluación escolares en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D6.10a	Inspección escolar en educación primaria (2015)
WEB	Tabla D6.10b	Inspección escolar en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D6.10c	Inspección escolar en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D6.11	Diversos modelos de inspección escolar (2015)
WEB	Tabla D6.12a	Autoevaluación escolar en educación primaria (2015)
WEB	Tabla D6.12b	Autoevaluación escolar en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D6.12c	Autoevaluación escolar en educación secundaria superior (2015)
	Tabla D6.13	Informes sobre cumplimiento de la normativa por parte de los centros públicos, por dominios y grupos de audiencias (2015)
WEB	Tabla D6.13a	Informes sobre cumplimiento de la normativa por parte de los centros públicos, por dominios y grupos de audiencias (2015)
WEB	Tabla D6.13b	Informes sobre cumplimiento de la normativa por parte de los centros privados dependientes del gobierno, por dominios y grupos de audiencias (2015)

...

WEB	Tabla D6.14a	Medios y métodos para recopilar y publicar datos sobre rendición de cuentas «reglamentaria», centros públicos (2015)
WEB	Tabla D6.14b	Medios y métodos para recopilar y publicar datos sobre rendición de cuentas «reglamentaria», centros privados dependientes del gobierno (2015)
WEB	Tabla D6.15	Existencia y uso de otras formas, medidas y mecanismos de evaluación (2015)
WEB	Tabla D6.16	Nivel de influencia de los diversos mecanismos de evaluación (2015)
WEB	Tabla D6.17	Medida de la influencia o control escolar sobre diversos mecanismos de evaluación (2015)
WEB	Tabla D6.18	Medida en la que las actividades de evaluación se utilizan con fines formativos y/o sumativos (2015)

D6

Tabla D6.1c. Exámenes nacionales/centrales en educación secundaria superior (2015)

En programas generales

		Existencia	Normalizado a escala gubernativa central (C), estatal (S) o de centro (SC)	Sede de la autoridad en la que se ha ideado o desarrollado	Sede de la autoridad en la que se ha clasificado o corregido	Mecanismos para garantizar la fiabilidad de la corrección para todos los estudiantes si se lleva a cabo en el centro	Basado en prueba de norma-referencia (N) o criterio-referencia (C)	Primer año en que se estableció	Administración obligatoria para todos los centros		Porcentaje de centros que los administran		Porcentaje de alumnos exentos de realizarlo (%)	Materias cubiertas: Matemáticas (MAT), Ciencias naturales (NS), Lectura, escritura y literatura (RWL), Estudios sociales (SS), Otras lenguas (OL), Educación física y salud (PE), Tecnología de la información y la comunicación (TIC), Tecnología (TEC), Artes (ART), Religión, ética y moral (REL), Destrezas prácticas y profesionales (PVS) Otras materias (OTH)
									Públicos	Privados dependientes del gobierno	Públicos	Privados dependientes del gobierno		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Alemania	Sí	S	3	5,6,7,8	G,M	C	m	Sí	Sí	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TIC, ART, REL
	Australia	Sí	S	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Sí	C	2	6,12	G	C	2014/15	Sí	Sí	1	1	0	MAT, RWL, OL
	Bélgica (Fl.)	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	Sí	S	3	12	G	C	2011	Sí	Sí	1	1	0	RWL, SS
	Canadá	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	Sí	C	12	12	a	N	1966	No	No	m	m	m	MAT, NS, RWL, SS
	Corea	Sí	C	1,2	1,2	a	N	1994	No	No	2	2	m	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, REL
	Dinamarca	Sí	C	1	1	a	N	m	Sí	Sí	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TIC, TEC, ART, REL
	Escocia	Sí	C	2	2,5	G,M	C	1999/2000	No	a	1	a	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TIC, TEC, ART, REL, PVS
	Eslovenia	Sí	C	2	2	a	N,C	1995	Sí	Sí	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, TIC, TEC, ART, PVS
	España	Sí	S	3	12	O	C	1975	Sí	Sí	1	1	m	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, ART
	Estados Unidos	Sí	S	3	3	a	m	2001	Sí	a	1	a	0-5	MAT, NS, RWL
	Estonia	Sí	C	2	2	a	C	1996/97	Sí	Sí	1	1	0	MAT, RWL, OL
	Finlandia	Sí	C	2	2,6	G,M	N	1852	Sí	Sí	1	1	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, REL
	Francia	Sí	C	1	1,8	G	C	1808	Sí	No	1	m	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TIC, TEC, ART, PVS, OTH
	Grecia	Sí	C	1	12	a	N	2000	Sí	a	1	a	18	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TIC, TEC, ART
	Hungría	Sí	C	1	1	a	C	2005	Sí	Sí	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Inglaterra	Sí	C	1,2,10	2,10	G,M	C	1988	No	No	1	1	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TIC, TEC, ART, REL, PVS
	Irlanda	Sí	C	2	2	a	C	1924	Sí	a	1	a	1	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, ART, REL, PVS
	Islandia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israel	Sí	C	1	1,8	G	C	1948	No	No	2	m	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, ART, REL, PVS, OTH
	Italia	Sí	C	1,12	5,8	O	C	1923	Sí	a	1	a	m	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TIC, TEC, ART
	Japón	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Sí	C	1	6,7	G	C	1848	Sí	Sí	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, TIC, TEC, ART, PVS
	México	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	Sí	C	1	1	a	C	2007	Sí	No	1	2	m	MAT, NS, RWL, SS, OL, TIC, TEC
	Nueva Zelanda	Sí	C	2	2,5,6,7	G,M	C	2002	No	a	2	a	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TIC, TEC, ART, REL, PVS, OTH
	Países Bajos	Sí	C	1	11	G	N	1968	Sí	Sí	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, ART
	Polonia	Sí	C	1,4	1,4	a	N	2005	Sí	Sí	2	2	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, TIC, ART, OTH
	Portugal	Sí	C	2	1,2	a	C	1996	Sí	Sí	1	1	0.07	MAT, NS, RWL, SS, OL, ART, OTH
	República Checa	Sí	C	2	2,5	M	C	2011	Sí	Sí	1	1	0	MAT, RWL, OL
	República Eslovaca	Sí	C	1,2	1,5	M	N	1868	Sí	Sí	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, TIC, ART, REL, OTH
	Suecia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suiza	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquía	Sí	C	2	2	a	N	1974	No	a	2	a	0	MAT, NS, RWL, SS, OL
Países asociados	Brasil	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Colombia	Sí	C	2	2	a	C	1968	Sí	Sí	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Letonia	Sí	C	2	2	a	N	1999	Sí	Sí	1	1	10	MAT, NS, RWL, SS, OL, TIC, PVS

Sede de la autoridad encargada de desarrollar, corregir o clasificar exámenes

1: Autoridad o gobierno central
2: Agencia central responsable de la evaluación o certificación
3: Autoridades o gobiernos educativos estatales
4: Autoridades o gobiernos educativos provinciales o regionales
5: Centro, consejo o comité escolar
6: El profesor del estudiante
7: Otro profesor del mismo centro
8: Un profesor de otro centro
9: Asociación de la materia o disciplina
10: Empresa privada
11: Depende de la materia
12: Otros

Mecanismos para garantizar la fiabilidad de la corrección para todos los estudiantes

G: Disponibilidad de materiales orientativos nacionales para corregir el resultado del examen
M: Moderación de la corrección
O: Otros

Porcentaje de centros que administran exámenes

1: Todos los centros
2: Entre el 76 % y el 99 % de los centros
3: Entre el 51 % y el 75 % de los centros
4: Entre el 26 % y el 50 % de los centros
5: Entre el 11 % y el 25 % de los centros
6: 10 % de los centros o menos

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Pueden consultarse en Internet las columnas que muestran la finalidad y los usos principales de los exámenes nacionales o centrales (columnas 14-21) y las características utilizadas para comunicar los resultados (columnas 22-28) (véase *StatLink* más abajo).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286347

Tabla D6.5b. Evaluaciones nacionales/centrales en educación secundaria inferior (2015)

En programas generales

		Existencia	Normalizada a escala gubernativa central (C), estatal (S) o de centro (SC)	Sede de la autoridad en la que se ha ideado o desarrollado	Sede de la autoridad en la que se ha clasificado o corregido	Mecanismos para garantizar la fiabilidad de la corrección para todos los estudiantes si se lleva a cabo en el centro	Basada en prueba de norma-referencia (N) o criterio-referencia (C)	Primer año en que se estableció	Administración obligatoria para todos los centros		Porcentaje de centros que las adminis-tran		Porcentaje de alumnos exentos de realizarlo (%)	Materias cubiertas: Matemáticas (MAT), Ciencias naturales (NS), Lectura, escritura y literatura (RWL), Estudios sociales (SS), Otras lenguas (OL), Educación física y salud (PE), Tecnología de la información y la comunicación (TIC), Tecnología (TEC), Artes (ART), Religión, ética y moral (REL), Destrezas prácticas y profesionales (PVS) Otras materias (OTH)
									Públicos	Privados dependientes del gobierno	Públicos	Privados dependientes del gobierno		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Alemania	Sí	S	2	4	a	C	2009	Muestra	No todos	6	m	<1	MAT, NS, RWL, OL
	Australia	Sí	C	11	2, 10	a	C	2004	Todos	Todos	1	1	2	MAT, NS, RWL, SS, ICT
	Austria	Sí	C	2	2	a	C	2012	Todos	Todos	1	1	3.5	MAT, RWL, OL
	Bélgica (Fl.)	Sí	S	3, 11	3, 11	a	C	2004	Muestra*	Muestra*	5	x(10)	m	MAT, NS, OL, ICT, OTH
	Bélgica (Fr.)	Sí	S	3	11	G	C	2009	Todos	Todos	1	1	0	SS
	Canadá	Sí	C, S	1	1	a	C	2007	Muestra	Muestra	5	6	3	MAT, NS, RWL
	Chile	Sí	C	2	2	a	C	1988	Todos	Todos	1	1	8	MAT, NS, RWL, SS, PE, TEC
	Corea	Sí	C	1, 2	1, 2	a	C	1986	Todos	Todos	1	1	m	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Dinamarca	Sí	C	1	1	a	C	2010	Todos	No todos	1	2	m	NS, RWL, OL
	Escocia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	Sí	C	2	2, 6	O	N, C	2006	Todos	Todos	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TEC, ART, REL
	España	Sí	S	3	3	G	C	2008	No todos	No todos	m	m	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, ART, OTH
	Estados Unidos	Sí	C	1, 2	1, 2	a	C	1969	Muestra	a	5	a	a	MAT, NS, RWL, SS, TIC, TEC, ART
	Estonia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	Sí	C	2	7	G	C	1998	Muestra	Muestra	6	6	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ART, REL, PVS, OTH
	Francia	Sí	C	1	1	a	C	2003, 2007	Muestra	Muestra	6	6	2	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Grecia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Hungría	Sí	C	1	1	a	C	2001	Todos	Todos	1	1	0	MAT, RWL
	Inglaterra	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlanda	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Islandia	Sí	C	2	2	a	N	2009	Todos	Todos	1	1	8	MAT, RWL, OL
	Israel	Sí	C	1	1	a	N	2001/02	Todos	Todos	4	4	5	MAT, NS, RWL, OL
	Italia	Sí	C	2	2	a	N	2007	Todos	a	1	a	0	MAT, RWL
	Japón	Sí	C	1	1	a	N	2007	No todos	a	1	a	0	MAT, NS, RWL
	Luxemburgo	Sí	C	1, 11	1, 11	a	C	2007	Todos	Todos	1	1	0	MAT, NS, RWL, OL
	México	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	Sí	C	1	1, 7	G	N	2004	Todos	Todos	1	1	3	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Nueva Zelanda	Sí	C	1	7, 8	G, M	C	2010	Todos	a	1	a	0	MAT, RWL
	Países Bajos	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Polonia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Portugal	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	República Checa	Sí	C	2	2	a	C	2011/12	Muestra	Muestra	4	4	2	MAT, NS, RWL, SS, OL
	República Eslovaca	Sí	C	2	2	a	N	2003	Todos	Todos	1	1	5	MAT, RWL
	Suecia	Sí	C	2	7, 8, 9	G	C	1998	Todos	Todos	1	1	m	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Suiza	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquía	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Países asociados	Brasil	Sí	C	1	1	a	C	1990, 2005	No todos	a	3	a	20	MAT, RWL
	Colombia	Sí	C	2	2	a	C	2009	Todos	Todos	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Letonia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Sede de la autoridad encargada de desarrollar, corregir o clasificar evaluaciones nacionales

1: Autoridad o gobierno central
2: Agencia central responsable de la evaluación o certificación
3: Autoridades o gobiernos educativos estatales
4: Agencia estatal responsable de la evaluación o certificación
5: Autoridades o gobiernos educativos provinciales o regionales
6: Centro, consejo o comité escolar
7: El profesor del estudiante
8: Otro profesor del mismo centro
9: Un profesor de otro centro
10: Empresa privada
11: Otros

Mecanismos para garantizar la fiabilidad de la corrección para todos los estudiantes

G: Disponibilidad de materiales orientativos nacionales para corregir el resultado del examen
M: Moderación de la corrección
O: Otros

Administración obligatoria para los centros

Todos: Sí, para todos los centros
Muestra: Sí, para los centros de la muestra representativa utilizada
No todos: Sí, no para todos los centros
Muestra*: No, no para todos los centros de la muestra representativa utilizada

Porcentaje de centros que administran evaluaciones

1: Todos los centros
2: Entre el 76 % y el 99 % de los centros
3: Entre el 51 % y el 75 % de los centros
4: Entre el 26 % y el 50 % de los centros
5: Entre el 11 % y el 25 % de los centros
6: 10 % de los centros o menos

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Pueden consultarse en Internet las columnas que muestran la finalidad y los usos principales de las evaluaciones nacionales o centrales (columnas 14-20) y las características utilizadas para comunicar los resultados (columnas 21-27) (véase *StatLink* más abajo)

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286352

D6

Tabla D6.9. [1/2] Inspección y autoevaluación escolares en educación secundaria inferior (2015)

En programas generales

		Inspecciones escolares									
		Inspecciones escolares obligatorias como parte del sistema de rendición de cuentas	Frecuencia de las inspecciones escolares		Porcentaje de centros en los que se realizan inspecciones todos los años (%)		Componente del proceso de acreditación escolar	Medida en la que están estructuradas	Dirigidas a los centros de bajo rendimiento	Nivel del gobierno en el que se idean y organizan las inspecciones escolares	Composición de los equipos de inspección escolar
			Centros públicos	Centros privados dependientes del gobierno	Centros públicos	Centros privados dependientes del gobierno					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	Sí	4	1	50	m	No	H	No	2	Equipo
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	Sí	6	6	12.5	12.5	Sí	H	Sí	2	Equipo
	Bélgica (Fr.)	Sí	5	5	33	33	Sí	H	No	2	Único
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	Sí	4	4	m	m	No	H	Sí	1	Equipo
	Corea	Sí	5	5	33	33	No	P	No	1,3	Equipo
	Dinamarca	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Escocia	Sí	6	a	10	a	No	H	No	1	Equipo
	Eslovenia	Sí	6	6	35	m	No	H	No	1	Mixto
	España	Sí	2	2	100	100	No	H	No	2	Único
	Estados Unidos	Sí	m	a	m	a	Sí	m	Sí	2,5,6	Equipo
	Estonia	Sí	6	6	m	m	No	H	No	1	Único
	Finlandia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Francia	Sí	6	6	m	m	No	P	No	1	Único
	Grecia	Sí	4	a	m	a	No	U	Sí	3	Equipo
	Hungría	Sí	6	6	m	m	No	H	No	1	Equipo
	Inglaterra	Sí	6	6	25	25	No	H	Sí	1	Equipo
	Irlanda	Sí	4	a	81	a	Sí	H	Sí	1	Mixto
	Islandia	Sí	6	6	7	m	No	H	No	5	Equipo
	Israel	Sí	2	3	100	100	Sí	H	Sí	1	Único
	Italia	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japón	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	Sí	2	a	50	a	Sí	U	No	2	Único
	Noruega	Sí	6	6	15-20	5	No	P	No	1	Equipo
	Nueva Zelanda	Sí	5	a	33	a	No	P	Sí	1	Equipo
	Países Bajos	Sí	6	6	100	100	No	P	Sí	1	Equipo
	Polonia	Sí	6	6	20	20	No	H	Sí	1,3	Equipo
	Portugal	Sí	6	1	25	a	No	H	No	1	Equipo
	República Checa	Sí	6	6	25	25	Sí	H	Sí	1	Equipo
	República Eslovaca	Sí	6	6	20	20	No	H	No	1	Equipo
	Suecia[1]	Sí	6	6	33	33	No	P	Sí	1	Mixto
	Suiza	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Sí	5	a	33	a	No	H	No	3	Equipo
Países asociados	Brasil	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Colombia	Sí	3	3	25	100	Sí	H	Sí	3	Equipo
	Letonia	Sí	1	1	a	a	Sí	H	No	2	Mixto

Frecuencia de las inspecciones o autoevaluaciones de centros

1: Las inspecciones o autoevaluaciones de centros no son obligatorias
2: Más de una vez al año
3: Una vez al año
4: Una vez cada dos años
5: Una vez cada tres años
6: Una vez cada tres o más años

Niveles de gobierno

1: Autoridad o gobierno central
2: Autoridades o gobiernos estatales
3: Autoridades o gobiernos provinciales o regionales
4: Autoridades o gobiernos subregionales o intermunicipales
5: Autoridades o gobiernos locales
6: Centro, consejo o comité escolar

Medida en la que están estructuradas

H: Muy estructuradas
P: Parcialmente estructuradas
U: No estructuradas

Nota: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

1. El año de referencia de la inspección escolar es 2014.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286369

Tabla D6.9. [2/2] Inspección y autoevaluación escolares en educación secundaria inferior (2015)

En programas generales

		Autoevaluaciones escolares										
		Autoevaluaciones de centros obligatorias como parte del sistema de rendición de cuentas	Autoevaluaciones de centros que no forman parte del sistema de rendición de cuentas	Frecuencia de las autoevaluaciones de centros		Porcentaje de centros en los que se realizan autoevaluaciones todos los años (%)		Componente de las inspecciones escolares	Componente del proceso de acreditación escolar	Medida en la que están estructuradas	Dirigidas a los centros de bajo rendimiento	Nivel del gobierno en el que se idean y organizan las autoevaluaciones de centros
				Públicos	Privados dependientes del gobierno	Públicos	Privados dependientes del gobierno					
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	Alemania	Sí	m	1	1	m	m	No	No	m	No	m
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Sí	No	3	3	100	100	No	No	P	No	1
	Bélgica (Fl.)	Sí	Sí	m	m	m	m	Sí	No	U	No	6
	Bélgica (Fr.)	No	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	No	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corea	Sí	No	5	5	33	33	No	No	P	No	1,3
	Dinamarca	Sí	No	5	5	33	33	No	No	P	No	5
	Escocia	No	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	Sí	No	3	m	100	m	Sí	No	U	No	6
	España	No	Sí	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	Sí	Sí	m	a	m	a	m	Sí	m	m	2,5,6
	Estonia	Sí	No	5	5	33	33	No	No	U	No	6
	Finlandia	No	Sí	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Francia	Sí	No	3	6	100	m	Sí	No	P	No	1
	Grecia	Sí	No	3	3	100	100	Sí	No	H	No	1
	Hungría	Sí	No	6	4	0	0	Sí	No	H	No	6
	Inglaterra	No	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlanda	Sí	Sí	3	a	100	a	Sí	No	P	No	1
	Islandia	Sí	No	3	3	100	100	Sí	No	U	No	6
	Israel	Sí	No	3	3	100	100	Sí	No	P	No	1,4,6
	Italia	Sí	No	3	a	100	a	No	No	P	No	1
	Japón	Sí	No	2	a	100	a	No	No	m	No	6
	Luxemburgo	No	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	No	No	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	Sí	No	3	3	100	100	Sí	No	P	No	1,5,6
	Nueva Zelanda	Sí	No	1	a	100	a	No	No	U	No	6
	Países Bajos	Sí	m	1	1	a	a	Sí	No	U	No	6
	Polonia	Sí	No	3	3	100	100	Sí	No	U	Sí	6
	Portugal	Sí	Sí	m	m	m	m	Sí	No	P	No	6
	República Checa	Sí	No	3	3	100	100	No	No	P	No	6
	República Eslovaca	Sí	No	3	3	100	100	Sí	No	P	No	1
	Suecia[1]	No	Sí	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suiza	Sí	No	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Sí	No	3	a	100	a	No	No	H	No	1
Países asociados	Brasil	No	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Colombia	Sí	No	3	m	100	m	Sí	No	H	No	6
	Letonia	Sí	No	6	6	100	100	No	Sí	H	No	6

Frecuencia de las inspecciones o autoevaluaciones de centros

1: Las inspecciones o autoevaluaciones de centros no son obligatorias
2: Más de una vez al año
3: Una vez al año
4: Una vez cada dos años
5: Una vez cada tres años
6: Una vez cada tres o más años

Niveles de gobierno

1: Autoridad o gobierno central
2: Autoridades o gobiernos estatales
3: Autoridades o gobiernos provinciales o regionales
4: Autoridades o gobiernos subregionales o intermunicipales
5: Autoridades o gobiernos locales
6: Centro, consejo o comité escolar

Medida en la que están estructuradas

H: Muy estructuradas
P: Parcialmente estructuradas
U: No estructuradas

Nota: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

1. El año de referencia de la inspección escolar es 2014.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286369

Tabla D6.13. Informes sobre cumplimiento de la normativa por parte de los centros públicos, por dominios y grupos de audiencias (2015)

En programas generales

La tabla recoge para cada país los grupos a los que se espera que los centros públicos envíen informes sobre cumplimiento de la normativa en un dominio determinado.
Lectura de las columnas 8, 16 y 24: En Bélgica (Comunidad flamenca), se espera que los centros públicos envíen informes sobre cumplimiento de la normativa en aspectos relacionados con la gobernanza al consejo escolar (S), a la administración pública o la autoridad educativa central (N), a los padres y estudiantes (P) y al público en general (G).

		Consejo escolar (S) o gobierno o autoridad educativa municipal o local (L)								Gobierno o autoridad educativa regional (R) o gobierno o autoridad educativa nacional (N)								Padres y estudiantes (P) o público en general (G)							
		Datos del estudiante	Cualificaciones o credenciales de los profesores	Currículo	Cuestiones de seguridad	Instalaciones y terrenos	Presupuesto propuesto para el año siguiente	Cierre del presupuesto o auditoría económica del año anterior	Aspectos de gobernanza	Datos del estudiante	Cualificaciones o credenciales de los profesores	Currículo	Cuestiones de seguridad	Instalaciones y terrenos	Presupuesto propuesto para el año siguiente	Cierre del presupuesto o auditoría económica del año anterior	Aspectos de gobernanza	Datos del estudiante	Cualificaciones o credenciales de los profesores	Currículo	Cuestiones de seguridad	Instalaciones y terrenos	Presupuesto propuesto para el año siguiente	Cierre del presupuesto o auditoría económica del año anterior	Aspectos de gobernanza
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Alemania	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	m	R	R	R	R	R	R	No	m	P, G	No	P, G	P, G	No	No	No	m
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	L	L	S, L	No	L	L	L	No	R, N	R, N	R, N	No	R, N	R, N	R, N	No	m	m	m	No	m	m	m	No
	Bélgica (Fl.)	S	S	S	S, L	S, L	S	S	S	N	N	N	N	N	No	N	N	No	No	P	No	No	P	No	P, G
	Bélgica (Fr.)	S, L	L	No	S, L	S, L	S, L	S, L	No	R, N	R, N	No	R, N	R, N	R, N	R, N	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	L	L	L	L	L	L	L	L	N	N	N	N	N	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Corea	L	L	S, L	S, L	L	S, L	S, L	S, L	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	G	G	G	G	G	G	G	G
	Dinamarca	S, L	L	S, L	m	m	S, L	S, L	S, L	R, N	No	N	No	N	N	N	N	G	No	P, G	No	No	No	No	No
	Escocia	L	No	L	L	No	No	L	No	N	No	No	No	No	No	No	No	G	No	P, G	No	No	No	No	No
	Eslovenia	S, L	S, L	S, L	S	S, L	S, L	S	S, L	N	N	N	No	N	N	N	N	P, G	No	P, G	P	P, G	No	G	G
	España	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	P	P	P	P	P	P	P	P
	Estados Unidos	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	R, N	R	R, N	R, N	R	R	R	R	P, G	No	No	P	No	P, G	P, G	No
	Estonia	L	S	S	S	S	S, L	S	S	N	No	N	No	No	No	No	No	G	G	No	No	No	No	No	No
	Finlandia	L	L	m	m	m	m	m	m	No	No	No	No	No	No	No	No	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	No	No	L	S, L	No	No	No	No	R, N	R, N	R, N	R	R, N	R, N	R, N	R, N	No	No	P, G	No	No	No	No	No
	Grecia	L	S, L	S, L	S, L	S, L	No	S, L	S, L	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	No	R, N	R, N	No	No	P	P, G	P, G	No	No	No
	Hungría	No	No	No	No	No	No	No	No	N	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Inglaterra	S, L	S	S	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	N	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Irlanda	S	S	S	S	S	S	S	S	R, N	R, N	R, N	R	R	R	R, N	R, N	No	No	No	No	No	No	No	P
	Islandia	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	N	N	N	No	No	No	No	N	No	No	P, G	No	No	No	No	No
	Israel	S, L	S, L	S, L	L	S, L	S, L	S, L	No	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	No	P, G	No	P	P	P	No	P	No
	Italia	L	No	S	S, L	L	S	S	No	R, N	R, N	R, N	N	R	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	N	No	No	N	N	No	No	No	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	No	No	No	No	No	No	No	No	N	N	N	N	N	N	No	N	No	No	No	No	No	No	No	No
	México	S	S	No	No	S	No	No	No	R, N	R, N	No	No	R, N	No	No	No	G	No	No	No	No	No	No	No
	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	S	S	S	S	S	No	S	S	N	N	No	No	No	No	N	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Países Bajos	S	S	S	S	S	S	S	S	N	No	No	N	N	No	N	N	No	No	P	P	No	No	No	No
	Polonia	L	L	No	L	L	L	L	L	N	N	No	N	N	No	N	N	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	S	No	S, L	S, L	S	S	S	S, L	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	No	No	P	P	No	No	No	P
	República Checa	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	R	R	R	R	R	R	R	R	P, G	No	P, G	No	No	P	P	No
	República Eslovaca	S, L	No	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	R, N	N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	No	No	No	No	No	No	No	No
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	N	No	m	No	No	No	N	No	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	L	No	L	L	L	L	L	L	R, N	No	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	No	No	No	No	No	No	No	No
Países asociados	Brasil	L	L	L	L	L	L	L	L	R, N	R, N	R	R	R, N	R	R	R	No	No	No	No	No	P	P	No
	Colombia	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	No	P	P, G	P, G	P	No	P, G	No
	Letonia	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	S, L	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	R, N	No	No	P, G	P, G	No	No	No	No

Nota: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

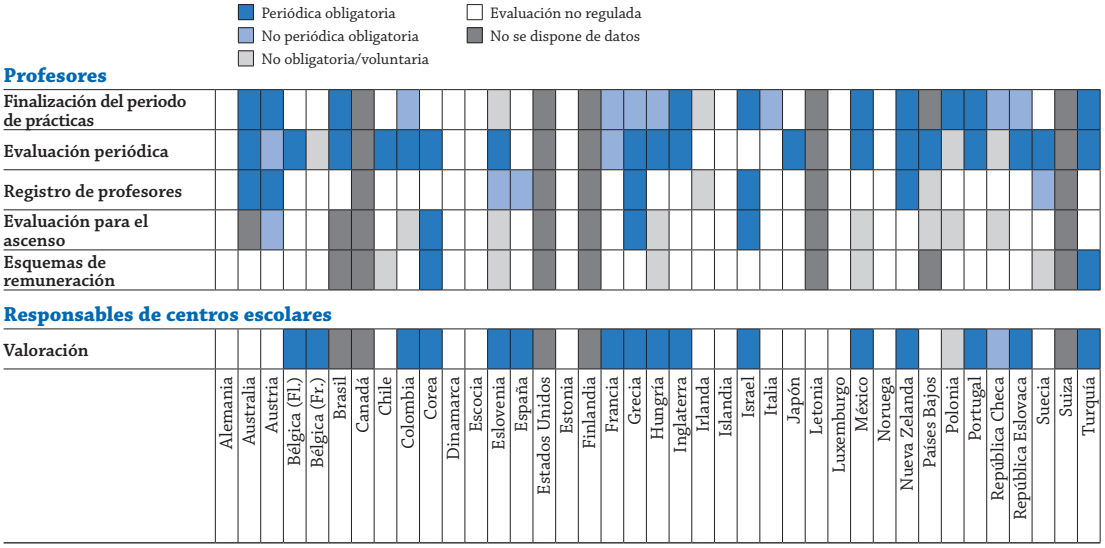
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286378

¿QUÉ SISTEMAS DE VALORACIÓN DE LOS PROFESORES Y DE LOS RESPONSABLES DE LOS CENTROS ESCOLARES SE APLICAN?

- La valoración de los profesores está regulada en la normativa o prevista en la política educativa en 30 de 37 países de la OCDE y países asociados con datos disponibles.
- La valoración de los responsables de los centros de secundaria inferior está regulada en la normativa y prevista en la política educativa en 21 de 37 países. Esta última valoración es obligatoria en todos los países para los que se dispone de datos, a excepción de Polonia, donde es voluntaria.

Gráfico D7.1. Frecuencia de diversos tipos de valoraciones de profesores y responsables de centros escolares incluidas en el marco político (2015)

En programas generales, secundaria inferior



Fuente: OCDE. Tabla D1.3b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284638

Contexto

La supervisión y valoración de los profesores es fundamental para la mejora de los centros escolares y de los entornos de aprendizaje. Si están correctamente diseñados, los sistemas de valorar a los profesores y de proporcionarles información al respecto pueden utilizarse como herramientas para aumentar la eficacia del profesorado y mejorar los resultados del aprendizaje. La valoración puede contribuir a centrar la atención en la instrucción y en el aprendizaje profesional de los profesores. Los sistemas de valoración y de información correspondiente pueden ayudar también a mejorar la organización de los centros, al permitir a los profesores avanzar en su carrera profesional y asumir nuevas funciones y responsabilidades a partir de una sólida evaluación de su desempeño. Pueden brindar asimismo una oportunidad de reconocer y recompensar la enseñanza eficaz (OECD, 2013).

Gracias a la creciente base de trabajos de investigación, los responsables políticos son cada vez más conscientes de la importancia de la dirección de los centros escolares para la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje. Un número creciente de países han emprendido iniciativas destinadas a reforzar la capacidad de dirección de sus centros educativos. Aunque las investigaciones sobre los efectos de los distintos sistemas de valoración no son muy extensas, algunos datos indican posibles ventajas de la valoración de los responsables de los centros escolares como medio para comunicar una visión de lo que se entiende por dirección eficaz y para mejorar las prácticas y conductas de estos responsables.

Otros resultados

- Mientras que la valoración periódica, la valoración al final del periodo de prácticas y la valoración para acceder al registro de docentes son obligatorias en la mayoría de los países para los que se dispone de datos, la valoración con fines de promoción y de recompensa suele ser voluntaria.
- La mayoría de los países emplean dos o más tipos de valoración de los profesores, dependiendo de la finalidad que persiguen.
- Los profesores de secundaria inferior elegibles e incluidos en la política educativa para su valoración incluyen a los profesores de centros públicos (al menos en 9 de los 10 países con datos disponibles), a los profesores de centros privados dependientes del gobierno (al menos en 7 de esos 10 países) y a los profesores de centros privados independientes (en aproximadamente la mitad de los países con datos disponibles).
- La valoración de los profesores se realiza habitualmente en relación con las decisiones sobre su situación laboral. En el caso de la valoración periódica y de la valoración al final del periodo de prácticas, el siguiente objetivo más común guarda relación con cuestiones del desempeño.
- En 24 de 28 países, los procedimientos para la valoración periódica de los profesores son determinados por las autoridades educativas centrales (19 países) o las autoridades educativas estatales (7 países).
- La valoración se encomienda a diferentes actores, pero el evaluador más habitual es el director del centro escolar.
- Las valoraciones de los profesores suelen centrarse en la planificación y preparación, la instrucción y el entorno del aula.
- Al menos en cuatro de cinco países, las valoraciones periódicas y las realizadas al final del periodo de prácticas se llevan a cabo mediante observación en el aula y la realización de entrevistas con los propios profesores. A pesar de que en 8 de 19 países en las valoraciones periódicas se utilizan los resultados de los estudiantes, rara vez se hace uso de estos resultados en las valoraciones para acceso al registro de docentes y en las efectuadas al final del periodo de prácticas.
- En 19 de los 37 países con datos disponibles, la valoración de los responsables de los centros es obligatoria en virtud de la normativa o la política educativa y se lleva a cabo a escala nacional.
- En todos los países con datos disponibles, a excepción de dos, son las autoridades educativas centrales o regionales las que fijan los procedimientos de valoración.
- Todos los países con datos disponibles informaron de que esta valoración comprende la dirección general y la dirección pedagógico-instructiva, y todos los países menos uno atienden también a la organización del desarrollo y la gestión de recursos. Al menos cuatro de cinco países prestan atención asimismo al clima en el centro educativo, a las relaciones con la comunidad, a las competencias interpersonales, a la evaluación y a la rendición de cuentas.
- En 11 de 18 países con datos disponibles, la valoración de los responsables de los centros se utiliza para la toma de decisiones en materia de promoción y en 11 de 19 países para la toma de decisiones sobre actividades de desarrollo profesional.
- En 11 de 15 países con datos disponibles existen recompensas o incentivos para premiar el buen desempeño de los responsables de los centros.
- Casi todos los países comunicaron que utilizan la valoración de los profesores y de los responsables de los centros con fines tanto formativos como sumativos.

Análisis

Valoración de los profesores

La valoración de los profesores es la evaluación individual de estos con el fin de emitir un juicio sobre sus competencias y su desempeño. Tradicionalmente, la valoración de los profesores se ha centrado en proporcionarles información formativa. En los últimos años, varios países han emprendido la reforma de los sistemas de valoración del profesorado y están sopesando la formulación de juicios sumativos que puedan inspirar la toma de decisiones sobre renovación de contratos, promoción e incentivos salariales. En Estados Unidos se están estudiando varios modelos para incorporar las mejoras de las calificaciones de los estudiantes a evaluaciones normalizadas que operen como fuentes de datos de la eficacia de los profesores. No obstante, los sistemas de datos y las prácticas actuales no se prestan fácilmente a este fin. El análisis que se incluye a continuación se centra en la valoración de los profesores de secundaria inferior.

Prevalencia y carácter de la valoración de los profesores

Treinta de los 37 países con datos disponibles afirman disponer de políticas educativas (derivadas de la normativa nacional o estatal) que prevén uno o varios tipos de valoración de los profesores. Mientras que en 26 de 30 países las políticas correspondientes son de ámbito nacional, en Canadá se circunscriben a la esfera provincial o territorial y en Estados Unidos se aplican exclusivamente en algunos estados. En Inglaterra, pese a que la valoración de los profesores solo es obligatoria en los centros públicos, también se practica de forma generalizada en los centros privados independientes y en los dependientes del gobierno. En Dinamarca, Estonia y Noruega no existen políticas públicas de valoración de los profesores, pero sí prácticas muy similares. Solo Alemania, Escocia, Islandia y Luxemburgo comunicaron que no se somete a valoración a los profesores (Gráfico D6.1). En 8 países se valora a la totalidad de los profesores (el 100 %) y en otros cuatro países el porcentaje se sitúa entre el 80 % y el 99 %. En España y Países Bajos, se valora a aproximadamente el 70 % de los profesores, mientras que en Bélgica (Comunidad francófona), Hungría e Israel la valoración anual abarca menos del 30 % (Tabla D7.1 y Tabla D7.2, disponible en Internet).

Los enfoques de valoración varían de unos países a otros, en función del objetivo perseguido. Se pidió a los países que describieran y respondieran a preguntas sobre cada uno de cinco tipos de valoración de los profesores:

i) *Valoración de los profesores al final del periodo de prácticas*: la que se lleva a cabo en conexión con el acceso a la profesión.

ii) *Valoración periódica*: normalmente se trata de un proceso interno del centro escolar, regulado por la legislación laboral general, que obliga a los empleadores de los profesores a valorar periódicamente su desempeño y resultados.

iii) *Valoración para el acceso al registro de docentes*: es el proceso concebido para constatar y confirmar oficialmente que un profesor es competente para ejercer la docencia.

iv) *Valoración con fines de promoción*: suele ser voluntaria y tiene lugar en conexión con la toma de decisiones sobre la situación laboral de los profesores (la mayoría de los países la incluyen en la valoración periódica).

v) *Valoración con fines de recompensa*: es la concebida explícitamente para identificar a un reducido número de profesores con un elevado desempeño con el fin de reconocer y recompensar sus resultados.

Con objeto de disponer de un marco general y coherente de valoración de los profesores que contribuya al aprendizaje continuo de estos considerados individualmente durante su carrera y de la profesión en su conjunto (Darling-Hammond, 2012), los países combinan con frecuencia en sus políticas educativas dos o más tipos de valoración. Aunque la valoración periódica fue la más citada, la mayoría de los países informaron de la existencia de dos o más tipos de valoración del profesorado.

El tipo de valoración de los profesores más frecuentemente previsto en las políticas educativas actuales es la valoración periódica (24 de 28 países). Es obligatoria en 20 países; 18 países la practican de forma periódica o siguiendo un ciclo predeterminado, en la mayoría de los casos una vez al año. Aunque está prevista legalmente en Bélgica (Comunidad francófona), Polonia y República Checa, es de carácter voluntario y se realiza a petición de los propios profesores (Tabla D7.3b).

Son menos frecuentes otros dos tipos de valoración para la gestión del desempeño: la valoración para acceso al registro de docentes y la valoración con fines de promoción (que se practican en 11 y 12 países, respectivamente). Mientras que la primera de ellas es obligatoria en ocho de los diez países con datos disponibles, la segunda solo se exige para la promoción de los profesores en cuatro de los 11 países con datos disponibles.

Otro tipo frecuente de valoración de los profesores es la que se hace individualmente al terminar un periodo de prácticas (21 de 28 países). De los 19 países con datos disponibles, 17 comunicaron que en ellos este tipo de valoración es obligatoria y dos que es voluntaria. De los países en los que es obligatoria, en diez se lleva a cabo de forma periódica, por lo general una vez al año. Solo nueve de los 27 países con datos disponibles incluían en su política educativa planes de recompensa de los profesores.

Gobernanza y responsabilidades de la valoración de los profesores

En la secundaria inferior, se prevé en la política educativa la valoración de los profesores de centros públicos (al menos en nueve de los diez países con datos disponibles), de los profesores de centros privados dependientes del gobierno (al menos en siete de esos diez países) y de los profesores de centros privados independientes (en aproximadamente la mitad de los países con datos disponibles). El tipo de profesores que se someten a valoración depende del tipo de esta. La valoración periódica se suele aplicar a los profesores de centros públicos (los 24 países), a los profesores titulares (22 de 23 países), a los profesores con contrato temporal (18 de 22 países) y a la totalidad de los profesores con independencia de su situación contractual (16 de 21 países). Por definición, la valoración al final del periodo de prácticas se centra en los profesores en periodo de prácticas (18 de 20 países). La valoración para acceso al registro de docentes se aplica a los profesores con contrato temporal (ocho de diez países), a los profesores titulares (seis de diez países) y a los profesores con un registro provisional (seis de diez países). Los profesores titulares son el objetivo principal de la valoración con fines de promoción en diez de 11 países y de la valoración con fines de recompensa en los ocho países con datos disponibles (Tabla D7.3b).

Las circunstancias en las que se evalúa a los profesores varían considerablemente de unos países a otros. El motivo más frecuente de valoración es la toma de decisiones sobre su situación laboral. En el caso de la valoración periódica y de la valoración al final de un periodo de prácticas, los motivos más frecuentes, después de ese, son la existencia de problemas de desempeño, la discrecionalidad del director del centro, la solicitud del propio profesor y la presentación de una reclamación. En el caso de la valoración para acceso al registro de docentes, los motivos principales son la toma de decisiones sobre la contratación, la iniciativa del profesor, o la respuesta a una reclamación o a problemas de desempeño. Las valoraciones con fines de promoción están relacionadas en la mayoría de los casos con la toma de decisiones sobre la situación laboral y suelen realizarse a iniciativa del profesor. Del mismo modo, suelen tener carácter voluntario las valoraciones con fines de recompensa.

La obligatoriedad de la valoración varía según su tipo. Mientras que las valoraciones periódicas, las valoraciones al final del periodo de prácticas y las valoraciones para acceso al registro de docentes son obligatorias en la mayoría de los países, las valoraciones con fines de promoción y con fines de recompensa suelen ser voluntarias. La valoración periódica es obligatoria en 20 países y tiene carácter voluntario en tres. En 18 de 20 países se lleva a cabo a intervalos regulares. La valoración al final del periodo de prácticas es obligatoria en 17 países (en 10 de ellos se realiza periódicamente) y voluntaria en dos. Del mismo modo, la valoración para acceso al registro de docentes es obligatoria en 8 países (y periódica en 5 de ellos) y voluntaria en 2. En cambio, la valoración con fines de promoción es voluntaria en 7 países y obligatoria en 4, y la valoración con fines de recompensa es voluntaria en 5 países y obligatoria tan solo en 2. Aunque la frecuencia varía, en la mayoría de los países en que se practican valoraciones periódicas, estas tienen carácter anual.

En la mayor parte de los países (24 de 28), son las autoridades educativas centrales (19 países) o estatales (7 países) las que determinan el procedimiento de la valoración de los profesores. Tales autoridades comparten también esta responsabilidad con autoridades educativas regionales (Corea), subregionales (2 países) y locales (4 países). En Japón, el establecimiento de los procedimientos compete a las autoridades educativas regionales y locales. Junto con las autoridades educativas, intervienen también en esa tarea el director del centro (7 países), el consejo escolar (7 países), organismos de la administración escolar (4 países), organizaciones profesionales de docentes (3 países) y el subdirector del centro (2 países). Fijar los procedimientos para la valoración de los profesores es competencia fundamentalmente de las organizaciones profesionales de docentes en Irlanda y de los consejos escolares en Países Bajos.

Son varios los actores que intervienen en la valoración de los profesores. En todas las categorías de valoración, el evaluador más habitual es el director del centro, así como las autoridades educativas de distintos niveles. Otro evaluador habitual en el caso de las valoraciones al final del periodo de prácticas y de las valoraciones para acceso al registro de docentes es el inspector (10 de 20 países y 4 de 10 países, respectivamente). En el caso de las valoraciones periódicas, también participan con frecuencia otros responsables de centros (8 de 23 países) e inspectores (6 de 22 países). En un número reducido de países, intervienen asimismo evaluadores externos acreditados y profesores evaluadores.

D7

Procedimientos comunes utilizados y fuentes de información

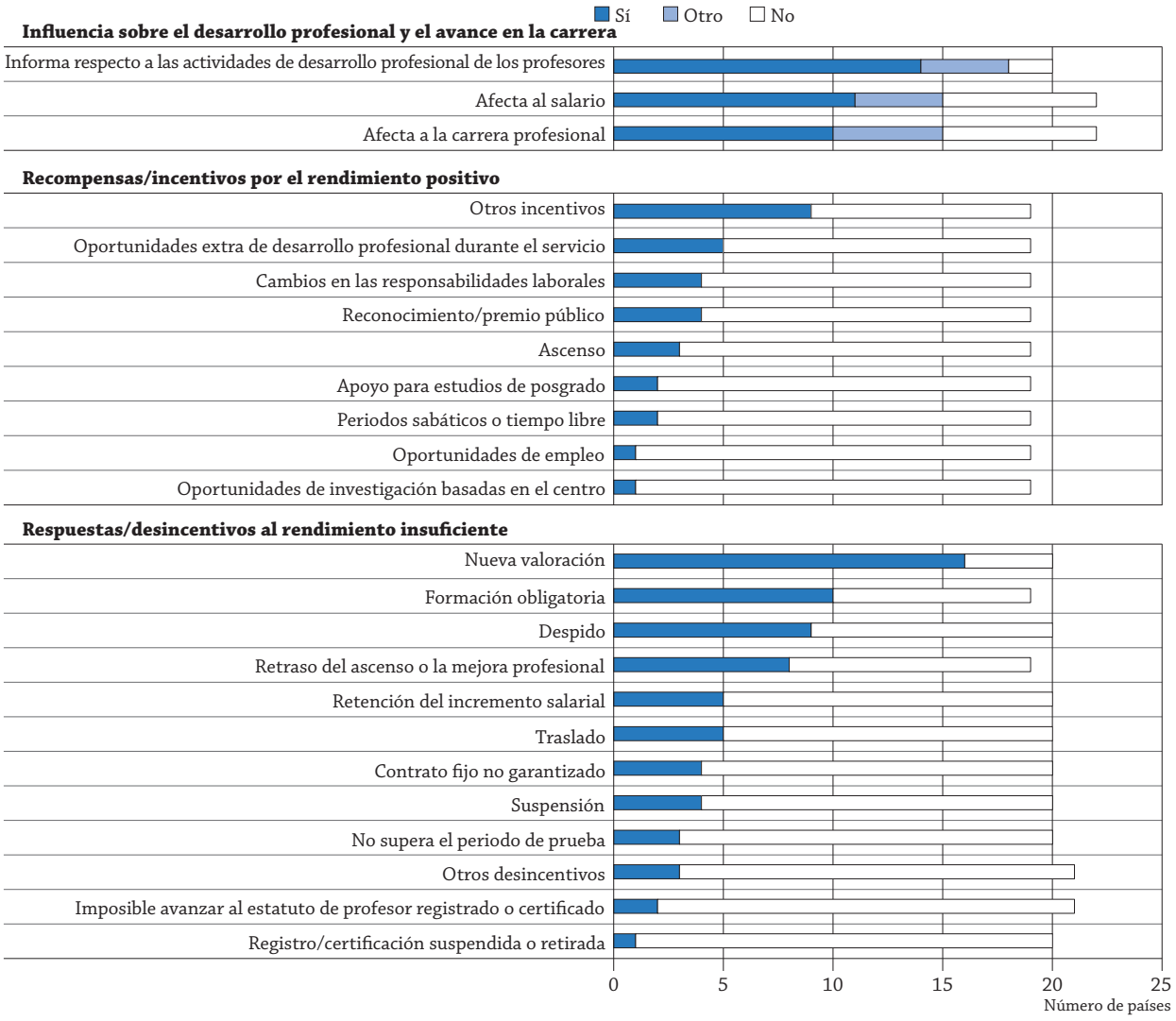
Al menos en el 75 % de los países, los criterios fundamentales utilizados en la valoración de los profesores son los criterios de docencia establecidos a escala nacional o regional. También es frecuente el empleo, para todos los tipos de valoración a excepción de la practicada para acceso al registro de docentes, de una descripción de las obligaciones generales y profesionales de los profesores (20 % de los países). Otros documentos de referencia comunes que utilizan varios países son el código de conducta de los profesores, el plan de desarrollo o proyecto del centro educativo y el reglamento interno del centro (Tabla D7.4b).

Los principales ámbitos y aspectos del puesto de trabajo que se analizan en la valoración de los profesores son la planificación y preparación, la instrucción y el entorno del aula. A ellos les siguen el desarrollo profesional, la contribución al desarrollo del centro y los vínculos con la comunidad. Todos estos aspectos se tienen en cuenta en los cinco tipos de valoración de los profesores.

En la valoración se utiliza una gama de métodos, instrumentos y fuentes de información, que los países combinan de la forma que les parece más apropiada para considerar los distintos aspectos del desempeño de los profesores. Los

Gráfico D7.2. Utilización del resultado de la valoración periódica de los profesores (2015)

Para profesores de educación secundaria inferior que imparten programas generales



Las acciones/recompensas/sanciones están clasificadas en orden descendente del número de países que declaran utilizar el resultado de la evaluación de los profesores para estos fines y decisiones.

Fuente: OCDE. Tabla D7.5b, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284648

métodos más frecuentemente empleados en la valoración periódica, la valoración al final del periodo de prácticas y la valoración para acceso al registro de docentes son la observación en el aula y las entrevistas con los profesores (al menos en 4 de 5 países). También se emplean con frecuencia el «portafolio docente» (colección de trabajos aportados por el profesor) y la autovaloración, mientras que se usan con menos frecuencia las encuestas a padres y/o alumnos en la valoración periódica, en la valoración al final del periodo de prácticas y en la valoración para acceso al registro de docentes. Mientras que en 8 de 19 países se emplean los resultados de los estudiantes para las valoraciones periódicas, su uso es menos habitual en las valoraciones para acceso al registro de docentes y en las valoraciones al final del periodo de prácticas. Las fuentes de información que se utilizan con mayor asiduidad en las valoraciones con fines de promoción y con fines de recompensa son el «portafolio docente» y la observación en el aula, seguidas por la autovaloración y las entrevistas con los profesores.

La valoración de los profesores da lugar a una calificación, es decir, a la inclusión del docente en una determinada categoría en una escala de desempeño, en 15 de 18 países en el caso de la valoración al final del periodo de prácticas, en nueve de 11 países en caso de la valoración con fines de promoción, en 13 de 20 países en el caso de la valoración periódica, en 6 de 10 países en el caso de la valoración para acceso al registro de los docentes y en 3 de 6 países en el caso de la valoración con fines de recompensa. Todos los países han establecido mecanismos para recurrir contra los resultados obtenidos en las valoraciones para acceso al registro de docentes, mientras que 4 de 5 países cuentan con mecanismos análogos en relación con las valoraciones al final del periodo de prácticas y las valoraciones con fines de promoción. En 2 de 3 países existen mecanismos del mismo tipo aplicables a las valoraciones periódicas.

Utilización de los resultados de la valoración de los profesores

Los resultados de las valoraciones periódicas de los profesores se utilizan en 14 de 20 países en la toma de decisiones sobre las actividades de desarrollo profesional de estos. También pueden afectar al salario (11 países) y a la carrera profesional (10 países). En 9 de 19 países, la obtención de resultados positivos en una valoración periódica puede no traducirse en una recompensa, pero 10 países sí comunicaron que puede utilizarse para la concesión de recompensas o incentivos. Las recompensas más habituales son el ofrecimiento de oportunidades de desarrollo profesional continuo, el reconocimiento público y la modificación de las tareas laborales. La obtención de resultados negativos en una valoración periódica tiene consecuencias, siendo la más habitual la necesidad de someterse a nueva valoración (16 países) y la formación obligatoria (10 países). Otras consecuencias posibles son el despido (9 países), el retraso de la promoción o la carrera profesional (8 países), la supresión de subidas salariales (5 países), el traslado a otro centro (5 países) y la suspensión (4 países) (Gráfico D7.2 y Tabla D7.5b, disponible en Internet).

Las valoraciones de los profesores al final del periodo de prácticas influyen en 12 de 20 países en la toma de decisiones sobre su contratación. Mientras que los resultados también afectan al salario en 9 países, en otros 9 no tienen ningún efecto en este aspecto. En 11 países, los resultados se utilizan también como base para el diseño de actividades de desarrollo profesional. Mientras que la finalización con éxito del periodo de prácticas puede dar lugar a recompensas o incentivos (por ejemplo, ofrecimiento de oportunidades laborales) en nueve países, en otros 10 países no produce tal efecto. Como es lógico, la obtención de resultados negativos en esta valoración no permite finalizar con éxito el periodo de prácticas en los 19 países con datos disponibles. Otras sanciones o respuestas comunes en caso de resultados negativos son el despido (12 países), la no concesión de un contrato permanente (11 países), la realización de valoraciones adicionales (11 países), la imposibilidad de adquirir la condición de profesor registrado o certificado (7 países) y la formación obligatoria (6 países).

Los resultados de las valoraciones con fines de promoción se utilizan para diseñar actividades de formación profesional de los profesores en 5 de 9 países. Estos resultados también pueden afectar a la carrera profesional (8 de 11 países) y al salario (7 de 11 países). La obtención de resultados sobresalientes puede traducirse en una promoción (8 de 10 países), mientras que la obtención de resultados negativos puede provocar un retraso de la promoción o avance en la carrera profesional (7 de 10 países) o la supresión de una subida salarial (4 de 10 países). Los resultados de las valoraciones con fines de recompensas afectan a la retribución en seis de ocho países.

Los resultados de las valoraciones para acceso al registro de docentes influyen en la toma de decisiones sobre contratación, sobre renovación de contratos temporales o sobre acceso a puestos fijos (5 de 10 países). Mientras que la obtención de resultados sobresalientes puede dar lugar también a la promoción en 2 de 9 países, en otros 7 no tiene tal efecto. En cambio, la obtención de resultados negativos puede dar lugar a la imposibilidad de acceder a la condición de profesor registrado o certificado (8 de 9 países), a la no concesión de un contrato fijo (6 de 9 países), a la realización de una nueva valoración (4 de 8 países), a la suspensión o la retirada del registro o la certificación, e incluso al despido (4 de 9 países).

Aunque las valoraciones de los profesores pueden influir en el salario y la carrera profesional, operan también otros factores o criterios. El Gráfico D7.6 y la Tabla D7.6 (disponible en Internet) analizan el nivel relativo de influencia de estos otros factores.

Valoración de los responsables de los centros

La valoración de los responsables de los centros escolares no está tan bien desarrollada ni se practica con la misma frecuencia que la valoración de los profesores. Pese a estar ampliamente reconocida la importancia de una eficaz dirección de los centros escolares, muchos países carecen de las herramientas y de los mecanismos necesarios para evaluar a los responsables de los centros escolares. Con todo, dada la importancia fundamental de la dirección de los centros para garantizar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje, un número creciente de países están desarrollando iniciativas encaminadas a reforzar esa capacidad de dirección.

Los responsables de los centros escolares asumen la responsabilidad principal de su gestión y administración. Se entiende por «responsable» (en inglés, *leader*) del centro a quien ocupa el cargo de «liderazgo» más alto, ya sea el director o un directivo medio, como el subdirector o un jefe de departamento. Por lo general, en cada centro escolar hay un solo responsable.

El análisis que se ofrece a continuación se centra en la valoración de los responsables en la educación secundaria inferior.

Prevalencia y carácter de la valoración de los responsables de los centros escolares

En 19 de los 37 países con datos disponibles, la valoración de los responsables de los centros escolares es obligatoria en virtud de la política educativa o de la normativa y se lleva a cabo en todo el territorio nacional. En Inglaterra, aunque solo es obligatoria en los centros públicos, también es ampliamente practicada en los centros privados. En Canadá, su obligatoriedad varía dependiendo de la provincia o el territorio y en Estados Unidos se lleva a cabo solo en algunos estados. En Israel es obligatoria exclusivamente en los niveles de primaria y de secundaria inferior, aunque también se practica de forma habitual en la secundaria superior. También en el caso de Países Bajos es obligatoria solo en primaria, pero se practica de forma generalizada en secundaria.

Australia, Dinamarca y Letonia no prevén la obligatoriedad de la valoración de los responsables de los centros, si bien aplican prácticas similares. Finlandia concede una amplia autonomía a las administraciones locales en la evaluación educativa, incluida la de los responsables de los centros. En Letonia, la valoración de estos responsables se hace en el contexto de la acreditación de los centros y programas. En el resto de los países con datos disponibles, la valoración de los responsables de los centros no es obligatoria (véanse Gráfico D6.1 y Tabla D7.7, disponible en Internet). Nueve países comunicaron que se somete a valoración a todos los responsables de sus centros escolares (el 100 %). En la República Eslovaca se valora al menos al 99 %, mientras que en Inglaterra se evalúa a todos los responsables de centros públicos y a la gran mayoría de los de centros privados. En España se evalúa al 70 % de los responsables de centros, mientras que en Colombia solo se somete a valoración a un porcentaje próximo al 20 %.

Gobernanza y responsabilidades de la valoración de los responsables de los centros

En los 19 países con datos disponibles se tiene en cuenta a los directores de los centros escolares como posibles responsables sujetos a valoración. En 7 de estos países, únicamente se evalúa a los directores. En 11 de los 19 países se incluye también a los subdirectores y, en Inglaterra, a los directores adjuntos. En México, Nueva Zelanda y Portugal se prevé la valoración de los directores, subdirectores, directivos medios y jefes de departamento.

Las circunstancias de la valoración varían considerablemente. Lo más habitual es la valoración en conexión con la toma de decisiones sobre la situación laboral de los responsables (13 países). Se les evalúa también a discreción del consejo escolar (6 países) o del director escolar (5 países). En 4 países, la valoración puede tener lugar asimismo como consecuencia de una reclamación, y en 6 países es voluntaria (Tabla D7.8b).

La valoración es obligatoria en todos los países con datos disponibles, a excepción de Polonia, donde es voluntaria (son los propios responsables quienes la solicitan). Con la excepción de Francia (en primaria) y República Checa, todos los países que prevén la obligatoriedad de las valoraciones indicaron que estas se realizan periódicamente. La frecuencia de valoración varía muchos entre unos países y otros. Entre los 16 países que someten a valoraciones periódicas obligatorias a sus responsables de centros, Colombia, Corea, Eslovenia, España, Inglaterra, Nueva Zelanda y República Eslovaca los evalúan anualmente; en Francia (secundaria) e Israel (primaria y secundaria inferior), las valoraciones tienen lugar una vez cada tres años. La periodicidad de las valoraciones oscila entre una vez cada cuatro años en Bélgica (Comunidad flamenca), Grecia, México, Portugal y Turquía (primaria y secundaria inferior) y un

máximo de una vez cada cinco años en Bélgica (Comunidad francófona) y Hungría (Tabla D7.8b y Tablas D7.8a y c, disponibles en Internet).

Los procedimientos en la valoración de los responsables de los centros son determinados por organismos administrativos de distintos niveles o por una autoridad educativa, actuando de forma independiente o conjuntamente con otros organismos educativos. En todos los países con datos disponibles, a excepción de República Checa y República Eslovaca, son las autoridades educativas centrales o estatales las que determinan los procedimientos de valoración de los responsables de los centros. En República Checa, esa competencia corresponde a las autoridades educativas regionales; en Estados Unidos, a las autoridades educativas estatales y locales. En Corea, existen distintos tipos de valoración de los responsables de los centros, y tanto las autoridades centrales como las regionales y locales intervienen en el establecimiento de los procedimientos aplicables en todos o parte de los tipos de valoración. Además de las autoridades educativas, intervienen en la elaboración de los procedimientos organismos educativos (5 países), el consejo escolar (3 países) y organismos centrales (3 países). En República Eslovaca, la entidad que ha fundado un centro escolar es la responsable de establecer los procedimientos de valoración de su director (en lugar de la autoridad educativa central), y el director es el responsable de establecer los procedimientos de valoración del subdirector (Tabla D7.8b).

En la valoración de los responsables de los centros intervienen distintos actores. Lo más habitual es que intervenga una combinación de evaluadores, es decir, autoridades educativas de varios niveles, el director del centro, un evaluador externo acreditado, miembros del organismo educativo, el consejo escolar y/o órganos intermedios.

Procedimientos comunes utilizados y fuentes de información

Todos los países evalúan a los responsables de los centros en función de uno o varios criterios de referencia que definen claramente lo que se espera que sepan y hagan. Todos los países con datos disponibles, salvo Bélgica (Comunidad flamenca), Portugal y República Checa, aplican a este respecto criterios de dirección escolar de ámbito nacional o estatal y/o regional. En segundo lugar se utiliza una descripción de las funciones generales y profesionales de los responsables de los centros (12 países), tal como sucede en Bélgica (Comunidad flamenca) y en República Checa. Son menos frecuentes, aunque se usan también en algunos países, los códigos de conducta (5 países), los planes de desarrollo o proyectos del centro (5 países) y el reglamento interno de este (4 países) (Tabla D7.9b).

Las valoraciones de los responsables de los centros se centran en varias áreas, competencias y tareas. En todos los países con datos disponibles, se evalúan la dirección general y la dirección pedagógico/instructiva. Con la excepción de Hungría, se evalúan también la organización y planificación del desarrollo y la gestión de recursos. Al menos en 4 de 5 países, se valoran asimismo el clima escolar, las relaciones con la comunidad, las competencias interpersonales, la evaluación y la rendición de cuentas.

Para obtener una imagen exacta, fiel y fiable del desempeño de los responsables de los centros, se utiliza una combinación de instrumentos y fuentes de información. En los 18 países con datos disponibles, los instrumentos y fuentes de información más habituales son las entrevistas a los responsables realizadas por un evaluador (15 países), el «portafolio de los responsables» (13 países) y la autovaloración de estos (12 países). Otras fuentes de información utilizadas habitualmente son las visitas al centro (10 países) y los resultados de los estudiantes (9 países). Uno de tres países analiza también las opiniones de partes interesadas mediante encuestas a estudiantes, padres y profesores.

En 2 de cada 3 países, la valoración de los responsables de los centros da lugar a una calificación, es decir, a la inclusión de estos profesionales en una categoría de una escala de desempeño. Cuatro de 5 países cuentan con mecanismos o procedimientos que permiten a los responsables de los centros recurrir contra los resultados de su valoración.

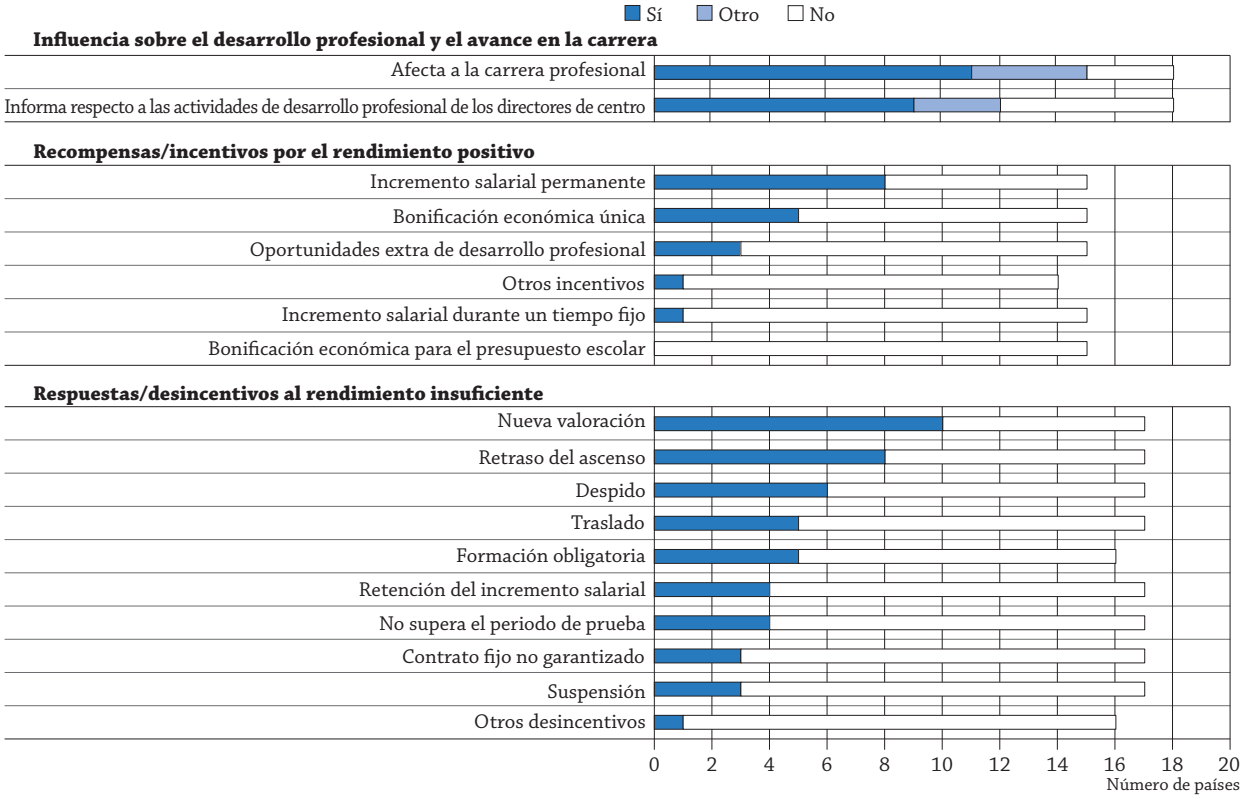
Utilización de los resultados de la valoración de los responsables de los centros

En 11 de 18 países con datos disponibles, la valoración de los responsables de los centros se utiliza para la toma de decisiones sobre su carrera profesional. La mitad (9 de 18) de los países con datos disponibles la utilizan para diseñar actividades de desarrollo profesional de estos responsables, mientras que 6 países no la utilizan para tal fin (Gráfico D7.3, y Tabla D7.10b, disponible en Internet).

Los resultados de la valoración de los responsables de los centros influyen en las decisiones sobre promoción en 7 países, y en el ritmo de ascenso en la jerarquía laboral o en la escala salarial en 3 países. En Colombia influyen en estos dos ámbitos. De los otros 7 países con datos disponibles, en 4 los resultados influyen en otros aspectos de la carrera profesional, mientras que en 3 no tienen ninguna influencia.

Gráfico D7.3. Utilización del resultado de la valoración de los responsables de centros (2015)

En programas generales, educación secundaria inferior



Las acciones/recompensas/sanciones están clasificadas en orden descendente del número de países que declaran utilizar el resultado de la evaluación de los responsables de centros para estos fines y decisiones.

Fuente: OCDE. Tabla D7.10b, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284655

Mientras que en 11 de los 15 países con datos disponibles se puede recompensar a los responsables de los centros de secundaria inferior cuando obtienen buenos resultados en la valoración, en otros 4 países no está previsto que reciban ninguna recompensa por esta razón. Las recompensas pueden adoptar la forma de uno o varios tipos de incentivos económicos. Puede tratarse de una subida salarial permanente (8 países), una bonificación económica única (5 países) y/o una subida salarial temporal (1 país). En Corea y México pueden ofrecérseles oportunidades de desarrollo profesional adicionales. En República Checa son el centro y los organismos educativos los que determinan la recompensa que se ofrece.

La reacción más habitual cuando un responsable de un centro obtiene resultados negativos es la realización de una nueva valoración (10 de 17 países), seguida del retraso en la promoción (8 países). En algunos países, la obtención de malos resultados puede dar lugar al despido (6 países), al traslado a otro centro (5 países), a la no superación del periodo de prácticas (5 países) o a la suspensión (3 países). España, Inglaterra y República Eslovaca pueden recompensar económicamente a los responsables de centros que han obtenido resultados sobresalientes, pero también pueden sancionarles por esa misma vía mediante la supresión de subidas salariales. Colombia, Corea, Grecia, México y Portugal obligan a los responsables de los centros escolares a participar en actividades formativas.

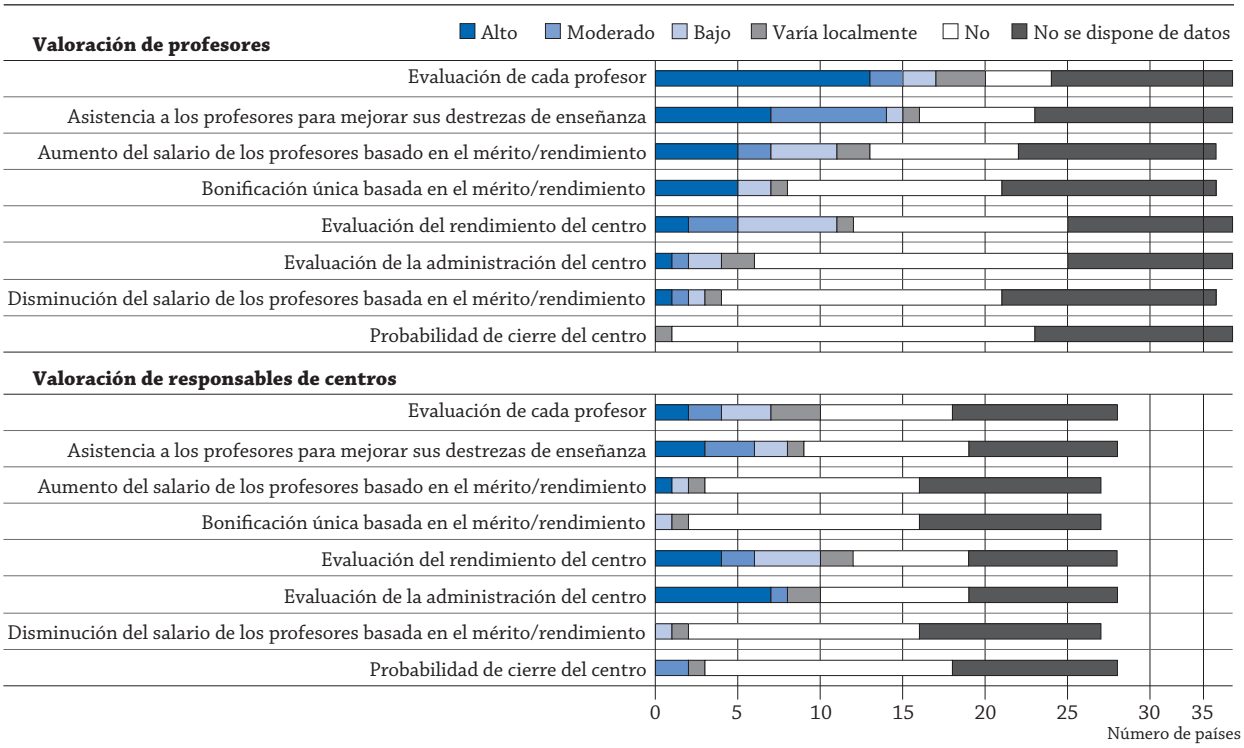
Aunque pueden influir en los salarios y en la carrera profesional las valoraciones practicadas, operan también otros factores o criterios. El Gráfico D7.6 y la Tabla D7.11 (disponible en Internet) analizan el nivel relativo de influencia de estos otros factores.

Influencia o control de los centros sobre las actividades de valoración de los profesores y de sus responsables

La influencia de los centros escolares sobre la valoración de sus profesores y sus responsables varía considerablemente de un país a otro. En la secundaria inferior, los centros tienen un nivel de influencia o control alto o moderado

Gráfico D7.4. Nivel de influencia de las valoraciones de los profesores y responsables de centros sobre diversas decisiones (2015)

En programas generales



Las acciones/recompensas/sanciones están clasificadas en orden descendente del número de países que declaran que la evaluación de los profesores tiene un nivel de influencia alto para estas decisiones.

Fuente: OECD. Tabla D7.12, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284666

sobre la valoración de los profesores en 16 de los 22 países con datos disponibles, y poca o ninguna influencia en los otros seis países. En cambio, en 10 de los 18 países con datos disponibles, los centros tienen poca o ninguna influencia sobre la valoración de sus responsables, mientras que en 5 países tienen un nivel de influencia alto y en otros 3 un nivel de influencia moderado (Tabla D7.13, disponible en Internet).

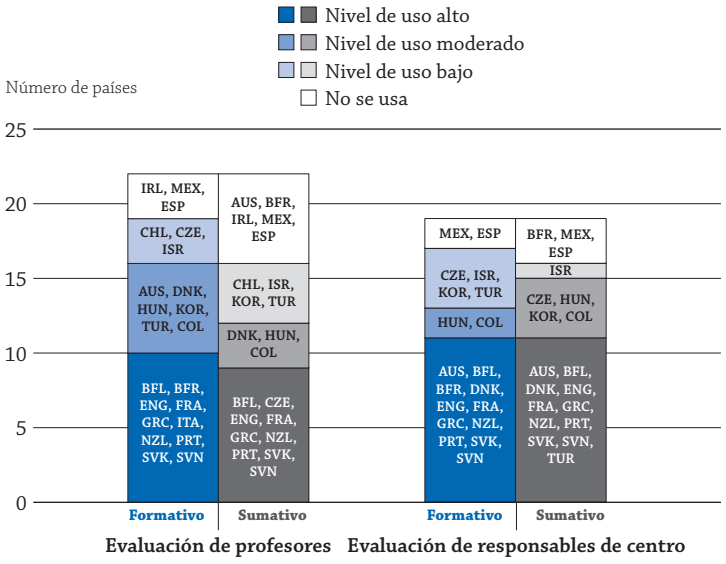
Influencia de la valoración de los profesores y los responsables de los centros sobre diversas decisiones

Como cabía esperar, la valoración de los profesores tiene un nivel de influencia de moderado a alto sobre la evaluación individual de estos (15 de 24 países) y sobre la asistencia que se les ofrece para mejorar sus competencias docentes (14 de 23 países). En cambio, no ejerce influencia alguna sobre la probabilidad de cierre del centro (22 de 23 países) y tiene una influencia escasa o nula sobre el volumen del presupuesto del centro (21 de 22 países), sobre la evaluación de la administración de este (21 de 25 países) y sobre la evaluación de su desempeño (19 de 25 países). En la mayoría de los países, la valoración de los profesores tiene una influencia escasa o nula sobre sus salarios o bonificaciones. Sin embargo, en un número reducido de países, la obtención de resultados excepcionales de desempeño puede traducirse en una subida salarial y/o una bonificación puntual (Gráfico D7.4, y Tabla D7.12, disponible en Internet).

Mientras que la valoración de los responsables de los centros tiene gran influencia sobre la evaluación de la administración escolar en siete países de los 19 con datos disponibles, en otros nueve países no tiene incidencia alguna. Su influencia en la evaluación del centro o de los profesores individualmente considerados es también nula o escasa, excepto en Colombia, México, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Turquía. En la mayoría de los países con datos disponibles, la valoración de los responsables de los centros no tiene ninguna influencia en el presupuesto de estos, en la probabilidad de cierre de los mismos ni en los salarios o bonificaciones de los profesores; en unos pocos, tiene una influencia reducida sobre estos aspectos.

Gráfico D7.5. Grado de utilización de las valoraciones de los profesores y los responsables de centros con fines formativos y/o sumativos (2015)

En programas generales



Fuente: OECD. Tabla D7.14, disponible en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284674

Uso de la valoración de los profesores y los responsables de centros escolares con fines formativos y sumativos

Las valoraciones de los profesores y de los responsables de los centros tienen utilidad en sí mismas y como parte de un sistema más amplio de evaluación de los centros. Su objetivo general es proporcionar información formativa a dichos profesores y responsables. Los profesores, por ejemplo, necesitan información sobre su desempeño que les ayude a determinar el modo de mejorar su práctica docente y, con el apoyo del responsable efectivo del centro, a crear comunidades de aprendizaje profesional en su seno. El objetivo sumativo de la valoración de los profesores y los responsables de los centros es el enjuiciamiento de su eficacia para poder tomar una serie de decisiones y medidas en materia laboral (por ejemplo, en relación con ascensos o subidas salariales, o con la imposición de sanciones o la concesión de recompensas económicas).

En 16 países se utiliza la valoración de los profesores con fines tanto formativos como sumativos. En 8 de estos países tiene un nivel de uso elevado, en 3 el nivel de uso es moderado y en 2 tiene un nivel de uso bajo tanto para fines formativos como sumativos. En Corea y Turquía tiene un nivel de uso moderado con fines formativos, pero reducido con fines sumativos. En cambio, en República Checa el nivel de uso es elevado con fines sumativos y reducido con fines formativos. Tres países comunicaron que la valoración de los profesores se utiliza con fines exclusivamente formativos: Bélgica (Comunidad francófona) e Italia, donde el uso es elevado, y Australia, donde se usa de forma moderada (Gráfico D7.5 y Tabla D7.14, disponible en Internet).

La valoración de los responsables de los centros deja una imagen similar. Todos los países con datos disponibles, a excepción de España y México, utilizan esta valoración o bien con fines formativos y sumativos, o bien únicamente con fines formativos o sumativos. La mitad de estos países (diez) comunicaron un nivel de uso elevado tanto con fines formativos como sumativos, en dos países el nivel de uso es medio y en otros dos el nivel de uso es bajo para ambos fines. Además, en Turquía presenta un nivel de uso elevado con fines sumativos, pero bajo con fines formativos. Por el contrario, Bélgica (Comunidad francófona) comunicó que tiene un nivel de uso elevado exclusivamente con fines formativos.

Definiciones

Se entiende por **desarrollo profesional** la formación continua encaminada a actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos de los profesores y responsables de los centros. Comprende cualquier actividad que desarrolle las competencias, conocimientos generales, conocimientos especializados u otras características de una persona tanto mediante el estudio y la reflexión personales como mediante cursos formales.

Los **estándares de referencia** son documentos que recogen criterios de valoración mediante los cuales se define lo que los profesores y responsables de los centros deben saber y ser capaces de hacer, las tareas que deben llevar a cabo y la normativa que deben cumplir.

Se entiende por **valoración de los responsables de los centros** la evaluación externa de los mismos, considerados individualmente, para emitir un juicio sobre su trabajo y su desempeño utilizando criterios objetivos. Los resultados pueden utilizarse como base para la adopción de medidas de desarrollo profesional, relativas a la carrera profesional o relacionadas con recompensas.

Se entiende por **valoración de los profesores** la evaluación de estos con el fin de formar un juicio sobre su trabajo y su desempeño utilizando criterios objetivos. Los resultados pueden utilizarse como base para la adopción de medidas de desarrollo profesional, relativas a la carrera profesional o relacionadas con recompensas. El término «profesor» se aplica a todos los trabajadores que participan directamente en la enseñanza de los alumnos, incluidos los profesores de aula y otros profesores que trabajen con todos los estudiantes en un aula, en pequeños grupos en una sala de recursos o en sesiones individualizadas dentro o fuera de un aula normal.

Metodología

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2013 sobre evaluación y se refieren al curso escolar 2014-2015.

Las notas sobre las definiciones y metodologías para cada país figuran en el Anexo 3, disponible en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Darling-Hammond, L. (2012), "The right start: Creating a strong foundation for teaching career", *Phi Delta Kappan*, Vol. 94, No. 3, pp. 8-13.

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Tablas del Indicador D7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286387

	Tabla D7.1	**Valoración de los profesores y los responsables de centros en educación secundaria inferior (2015)**
WEB	Tabla D7.2	Valoración de los profesores (2015)
WEB	Tabla D7.3a	Valoración de los profesores en educación primaria: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)
	Tabla D7.3b	**Valoración de los profesores en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)**
WEB	Tabla D7.3c	Valoración de los profesores en educación secundaria superior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)
WEB	Tabla D7.4a	Características de la valoración de los profesores en educación primaria (2015)
	Tabla D7.4b	**Características de la valoración de los profesores en educación secundaria inferior (2015)**
WEB	Tabla D7.4c	Características de la valoración de los profesores en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D7.5a	Utilización de los resultados de la valoración de los profesores en educación primaria (2015)
WEB	Tabla D7.5b	Utilización de los resultados de la valoración de los profesores en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D7.5c	Utilización de los resultados de la valoración de los profesores en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D7.6	Factores que influyen en los salarios y la carrera profesional de los profesores (2015)

...

WEB	Tabla D7.7	Valoración de los responsables de centros escolares (2015)
WEB	Tabla D7.8a	Valoración de los responsables de centros de educación primaria: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)
	Tabla D7.8b	Valoración de los responsables de centros en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidad (2015)
WEB	Tabla D7.8c	Valoración de los responsables de centros en educación secundaria superior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidad (2015)
WEB	Tabla D7.9a	Características de la valoración de los responsables de centros en educación primaria (2015)
	Tabla D7.9b	Características de la valoración de los responsables de centros en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D7.9c	Características de la valoración de los responsables de centros en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D7.10a	Utilización de los resultados de la valoración de los responsables de centros en educación primaria (2015)
WEB	Tabla D7.10b	Utilización de los resultados de la valoración de los responsables de centros en educación secundaria inferior (2015)
WEB	Tabla D7.10c	Utilización de los resultados de la valoración de los responsables de centros en educación secundaria superior (2015)
WEB	Tabla D7.11	Factores que influyen en los salarios y la carrera profesional de los responsables de centros (2015)
WEB	Tabla D7.12	Nivel de influencia de la valoración de los profesores y los responsables de centros sobre diversas decisiones (2015)
WEB	Tabla D7.13	Grado de influencia o control de los centros escolares sobre las actividades de valoración de los profesores y de sus responsables (2015)
WEB	Tabla D7.14	Grado de utilización de las valoraciones de los profesores y los responsables de centros con fines formativos y/o sumativos (2015)

Tabla D7.1. Valoración de los profesores y los responsables de centros en educación secundaria inferior (2015)

En programas generales

		Valoración de profesores								Valoración de responsables de centros		
		Existencia de valoración de profesores	Aplicación de la normativa o la práctica (si no hay legislación)		Tipos de valoración del profesorado que cubre el marco político					Existencia de valoración de responsables de centros	Aplicación de la normativa o la práctica (si no hay legislación)	
			Amplitud	Porcentaje de profesores valorados	Finalización del periodo de prácticas	Valoración periódica	Registro de profesores	Valoración para el ascenso	Esquemas de remuneración		Amplitud	Porcentaje de responsables de centros valorados
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
	Australia	L	Nacional	m	Sí	Sí	Sí	m	No	P	Nacional	m
	Austria	L	Nacional	m	Sí	Sí	Sí	Sí	No	N	a	a
	Bélgica (Fl.)	L	Nacional	m	No	Sí	No	No	No	L	Nacional	m
	Bélgica (Fr.)	L	Nacional	5	No	Sí	No	No	No	L	Nacional	100
	Canadá	L	Algunos estados	m	m	m	m	m	m	L	Algunos estados	m
	Chile	L	Nacional	82,5	No	Sí	No	No	Sí	N	a	a
	Corea	L	Nacional	m	No	Sí	No	Sí	Sí	L	Nacional	m
	Dinamarca	P	Nacional	95	a	a	a	a	a	P	Nacional	100
	Escocia	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
	Eslovenia	L	Nacional	100	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	L	Nacional	100
	España	L	Nacional	74	No	No	Sí	No	No	L	Nacional	70
	Estados Unidos	L	Algunos estados	m	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	L	Algunos estados	m
	Estonia	P	Nacional	80	a	a	a	a	a	N	a	a
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	L	Nacional	100	Sí	Sí	No	No	No	L	Nacional	m
	Grecia	L	Nacional	100	Sí	Sí	Sí	Sí	No	L	Nacional	100
	Hungría	L	Nacional	15	Sí	Sí	No	Sí	Sí	L	Nacional	m
	Inglaterra[1]	L	Algunos centros	90	Sí	Sí	No	No	No	L	Algunos centros	90
	Irlanda	L	Nacional	m	Sí	No	Sí	No	No	N	a	a
	Islandia	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
	Israel	L	Nacional	25	Sí	No	Sí	Sí	No	L	Nacional	100
	Italia	L	Nacional	5	Sí	No	No	No	No	N	a	a
	Japón	L	Nacional	m	No	Sí	No	No	No	N	a	a
	Luxemburgo	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
	México	L	Nacional	m	Sí	Sí	No	Sí	Sí	L	Nacional	m
	Noruega	P	m	m	a	a	a	a	a	N	a	a
	Nueva Zelanda	L	Nacional	100	Sí	Sí	Sí	No	No	L	Nacional	100
	Países Bajos	L	Nacional	68	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	P	m	m
	Polonia	L	Nacional	m	Sí	Sí	No	Sí	No	L	Nacional	m
	Portugal	L	Nacional	m	Sí	Sí	No	No	No	L	Nacional	100
	República Checa	L	Nacional	100	Sí	Sí	No	Sí	No	L	Nacional	100
	República Eslovaca	L	Nacional	100	Sí	Sí	No	No	No	L	Nacional	99
	Suecia	L	Nacional	100	No	Sí	Sí	No	Sí	N	a	a
	Suiza	L	Nacional	m	m	m	m	m	m	L	Nacional	m
	Turquía	L	Nacional	100	Sí	Sí	No	No	Sí	L	Nacional	100
Países asociados	Brasil	L	m	m	Sí	Sí	No	m	m	m	m	m
	Colombia	L	Nacional	48	Sí	Sí	No	Sí	No	L	Nacional	20
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	P	Nacional	m

Existencia de valoración de profesores/resonsables de centros

L: Legislada
P: No hay valoración de profesores/responsables de centros, pero sí prácticas similares
N: No hay valoración de profesores/responsables de centros ni prácticas similares

Nota: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

1. La valoración del profesorado está legislada en instituciones públicas, pero no en las privadas (aunque en estas se practica de forma generalizada).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286394

Tabla D7.3b. [1/4] Valoración de los profesores en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)

Para profesores que imparten programas generales

		Tipos de valoración del profesorado que cubre el marco político	Profesores candidatos e incluidos en el marco político										Obligación de valorar	Frecuencia de la valoración
			Profesores de centros públicos	Profesores de entros privados con dependencia pública	Profesores de centros privados independientes	Todos los profesores, con independencia de su contrato	Todos los profesores registrados	Todos los profesores registrados provisionalmente	Profesores fijos	Profesores con contratos por tiempo limitado	Profesores en periodo de prueba.	Otros		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Alemania	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Australia	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	m	m	m	No	m	Sí	m	Sí	No	MP	m
		Valoración periódica	Sí	m	m	m	No	m	Sí	m	No	No	MP	4
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	MP	m
		Obligación de valorar	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Finalizacion del periodo de prácticas	No	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No	MP	1
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	MN	a
		Registro de profesores	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	MP	4
		Obligación de valorar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	MN	a
	Bélgica (Fl.)	Valoración periódica	Sí	Sí	No	Sí	a	a	Sí	Sí	a	No	MP	7
	Bélgica (Fr.)	Valoración periódica	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	VO	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	Sí	Sí	a	No	MP	7
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	No	Sí	a	a	Sí	Sí	a	No	VO	a
	Corea	Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	Sí	Sí	a	No	MP	4
		Obligación de valorar	Sí	Sí	Sí	No	a	a	Sí	No	a	No	MP	4
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	No	a	a	Sí	No	a	No	MP	4
	Dinamarca	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	a	Sí	No	No	No	No	Sí	No	VO	a
		Valoración periódica	Sí	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	MP	4
		Registro de profesores	Sí	Sí	a	No	No	Sí	No	Sí	No	No	MN	a
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	a	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	VO	a
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	VO	a
	España	Registro de profesores	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	MN	a
	Estados Unidos	Finalización del periodo de prácticas	Sí	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Valoración periódica	Sí	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Registro de profesores	Sí	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Valoración para el ascenso	Sí	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Esquemas de remuneración	Sí	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	MN	a
		Valoración periódica	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	MN	a
	Grecia	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	MN	a
		Valoración periódica	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	MP	7
		Registro de profesores	Sí	a	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	MP	7
		Obligación de valorar	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	MP	7
	Hungría	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	Sí	Sí	Sí	No	MN	a
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	Sí	Sí	No	No	MP	5
		Obligación de valorar	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	Sí	Sí	No	No	VO	a
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	Sí	Sí	No	No	VO	a
	Inglaterra	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	m	m	m	m	m	Sí	Sí	Sí	No	MP	2
		Valoración periódica	Sí	m	m	m	m	m	Sí	Sí	Sí	No	MP	4
	Irlanda	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	a	a	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	VO	a
		Registro de profesores	Sí	a	a	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	VO	a
	Islandia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Obligación de valorar a los profesores
MP: Obligatoria periódica
MN: No obligatoria periódica
VO: N obligatoria/voluntaria

Frecuencia de la valoración
1: Más de una vez al mes
2: Tres o más veces al año
3: Dos veces al año
4: Una vez al año
5: Una vez cada dos años
6: Una vez cada tres años
7: Una vez cada cuatro años

¿Quién determina los procedimientos y quién evalúa?
C: Autoridades o administraciones centrales de educación
S: Autoridades o administración educativas estatales
R: Autoridades o administración educativas provinciales o regionales
SR: Autoridades o administración educativas subregionales
L: Autoridades o administración educativas locales
CA: Agencia central
SB: Consejo escolar
SO: Órgano administrativo escolar
P: Director del centro
DP: Director delegado del centro
SL: Miembro de la dirección del centro que no sea el director
TP: Organización profesional de profesores
SU: Supervisor
PS: El evaluador es un compañero del mismo centro
PE: El evaluador es un compañero de otro centro
IA: Agencia intermediaria
EE: Evaluador externo acreditado
O: Otro

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Hay columnas individuales para consultar en línea quién determina los procedimientos de valoración (columnas 22-33) y quién evalúa (columnas 35-50) (véase *StatLink* a continuación).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

Tabla D7.3b. [2/4] Valoración de los profesores en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)

Para profesores que imparten programas generales

		Tipos de valoración del profesorado que cubre el marco político	Circunstancias para evaluar: En relación con la decisión sobre el estado de empleo	Como resultado de una reclamación	Como resultado de problemas de rendimiento	A criterio del consejo o el comité escolar	A criterio del director del centro	Voluntaria	Otras	¿Quién determina los procedimientos de valoración?	¿Quiénes son los evaluadores?
		(1)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(34)
OCDE	**Alemania**	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Australia	Finalización del período de prácticas	m	m	m	m	m	m	m	S, SR, SB, P	S, P, SL, SU
		Valoración periódica	m	m	Sí	m	Sí	m	Sí	S, SR, SB, P	P, SL, SU
		Registro de profesores	Sí	m	No	No	No	No	No	S	S
		Valoración para el ascenso	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Finalización del período de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	C	S, R, P
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	C	S, R, P, IA
		Registro de profesores	Sí	No	No	No	No	No	No	C	S, R, P, IA
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C	S, R, IA
	Bélgica (Fl.)	Valoración periódica	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	S, SO, P	SO, P, SL
	Bélgica (Fr.)	Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	S	S
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	Valoración periódica	No	No	No	No	No	Sí	No	C	C
		Esquemas de remuneración	No	No	No	No	No	Sí	No	C	C
	Corea	Valoración periódica	No	No	No	No	No	No	Sí	C, R, L, SB	P, SL, PS, O
		Valoración para el ascenso	No	No	No	No	No	No	Sí	C, R	P, PS
		Esquemas de remuneración	No	No	No	No	No	No	Sí	C, R, L, SB	P, PS
	Dinamarca	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	C, O	PS
		Valoración periódica	Sí	No	No	No	No	No	No	C	P
		Registro de profesores	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C, P	C, P, PS
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C	C, SO, P
		Esquemas de remuneración	No	No	No	No	Sí	No	No	P	P
	España	Registro de profesores	No	Sí	Sí	No	No	No	No	C, S	S, P, SU, IA
	Estados Unidos	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
	Estonia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	Finalización del período de prácticas	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	C	C, P, SU, IA
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	C	C, P, IA
	Grecia	Finalización del período de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	C	C, P, EE
		Valoración periódica	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C, CA, SB, SO	C, SB, P, EE
		Registro de profesores	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C, CA, SB, SO	C, SB, P, EE
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C, CA, SB, SO	C, SB, P, EE
	Hungría	Finalización del período de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	C, CA	P, O
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	C, CA	R, P
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C, CA	R, P
		Esquemas de remuneración	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C, CA	R, P
	Inglaterra	Finalización del período de prácticas	No	No	Sí	No	No	Sí	No	C, S	L, P
		Valoración periódica	No	No	Sí	No	No	Sí	No	C	L, P
	Irlanda	Finalización del período de prácticas	No	No	Sí	No	No	No	No	TP	P, SL, SU, PE
		Registro de profesores	No	No	Sí	No	No	No	No	TP	P, SL, SU, PE
	Islandia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Obligación de valorar a los profesores
MP: Obligatoria periódica
MN: No obligatoria periódica
VO: N obligatoria/voluntaria

Frecuencia de la valoración
1: Más de una vez al mes
2: Tres o más veces al año
3: Dos veces al año
4: Una vez al año
5: Una vez cada dos años
6: Una vez cada tres años
7: Una vez cada cuatro años

¿Quién determina los procedimientos y quién evalúa?
C: Autoridades o administraciones centrales de educación
S: Autoridades o administración educativas estatales
R: Autoridades o administración educativas provinciales o regionales
SR: Autoridades o administración educativas subregionales
L: Autoridades o administración educativas locales
CA: Agencia central
SB: Consejo escolar
SO: Órgano administrativo escolar
P: Director del centro
DP: Director delegado del centro
SL: Miembro de la dirección del centro que no sea el director
TP: Organización profesional de profesores
SU: Supervisor
PS: El evaluador es un compañero del mismo centro
PE: El evaluador es un compañero de otro centro
IA: Agencia intermediaria
EE: Evaluador externo acreditado
O: Otro

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Hay columnas individuales para consultar en línea quién determina los procedimientos de valoración (columnas 22-33) y quién evalúa (columnas 35-50) (véase *StatLink* a continuación).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

Tabla D7.3b. [3/4] Valoración de los profesores en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)

Para profesores que imparten programas generales

		Tipos de valoración del profesorado que cubre el marco político	Profesores candidatos e incluidos en el marco político										Obligación de valorar	Frecuencia de la valoración
			Profesores de centros públicos	Profesores de centros privados con dependencia pública	Profesores de centros privados independientes	Todos los profesores, con independencia de su contrato	Todos los profesores registrados	Todos los profesores registrados provisionalmente	Profesores fijos	Profesores con contratos por tiempo limitado	Profesores en período de prácticas	Otros		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Israel	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	MP	6
		Registro de profesores	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	MP	m
		Obligación de valorar	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	MP	6
	Italia	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	a	No	No	No	No	Sí	No	Sí	No	MN	a
	Japón	Valoración periódica	Sí	a	No	No	a	a	Sí	No	a	No	MP	m
	Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	a	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	MP	4
		Valoración periódica	Sí	a	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No	MP	7
		Obligación de valorar	Sí	a	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	VO	7
		Esquemas de remuneración	Sí	a	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	VO	a
	Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	Finalización del periodo de prácticas	Sí	a	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	MP	4
		Valoración periódica	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	MP	4
		Registro de profesores	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	MP	4
	Países Bajos	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	m	m
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	MP	6
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	VO	m
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	VO	m
		Esquemas de remuneracións	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	m	m	No	m	m
	Polonia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	No	No	a	a	No	Sí	Sí	No	MP	4
		Valoración periódica	Sí	No	No	No	a	a	Sí	Sí	No	No	VO	a
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	No	No	a	a	Sí	Sí	No	No	VO	a
	Portugal	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	a	a	No	No	Sí	No	MP	4
		Valoración periódica	Sí	No	No	No	a	a	Sí	Sí	No	No	MP	7
	República Checa	Finalizacion del periodo de prácticas	Sí	Sí	a	No	a	a	Sí	Sí	Sí	No	MN	a
		Valoración periódica	Sí	Sí	a	Sí	a	a	Sí	Sí	Sí	No	VO	a
		Obligación de valorar	Sí	Sí	a	Sí	a	a	Sí	Sí	Sí	No	VO	a
	República Eslovaca	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	a	Sí	a	a	Sí	Sí	Sí	No	MN	a
		Valoración periódica	Sí	Sí	a	Sí	a	a	Sí	Sí	Sí	Sí	MP	4
	Suecia	Valoración periódica	Sí	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	MP	m
		Registro de profesores	Sí	Sí	a	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	MN	a
		Esquemas de remuneracións	Sí	Sí	a	No	Sí	No	Sí	No	No	No	VO	a
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Finalización del periodo de prácticas	Sí	a	Sí	No	a	a	No	No	Sí	No	MP	4
		Valoración periódica	Sí	a	Sí	Sí	a	a	Sí	No	No	No	MP	4
		Esquemas de remuneracións	Sí	a	No	No	a	a	Sí	No	No	No	MP	4
Países asociados	Brasil	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	No	a	a	Sí	No	Sí	No	MP	3
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	Sí	Sí	Sí	No	MP	2
	Colombia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	MN	a
		Valoración periódica	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	MP	4
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	VO	a
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Obligación de valorar a los profesores
MP: Obligatoria periódica
MN: No obligatoria periódica
VO: N obligatoria/voluntaria

Frecuencia de la valoración
1: Más de una vez al mes
2: Tres o más veces al año
3: Dos veces al año
4: Una vez al año
5: Una vez cada dos años
6: Una vez cada tres años
7: Una vez cada cuatro años

¿Quién determina los procedimientos y quién evalúa?
C: Autoridades o administraciones centrales de educación
S: Autoridades o administración educativas estatales
R: Autoridades o administración educativas provinciales o regionales
SR: Autoridades o administración educativas subregionales
L: Autoridades o administración educativas locales
CA: Agencia central
SB: Consejo escolar
SO: Órgano administrativo escolar
P: Director del centro
DP: Director delegado del centro
SL: Miembro de la dirección del centro que no sea el director
TP: Organización profesional de profesores
SU: Supervisor
PS: El evaluador es un compañero del mismo centro
PE: El evaluador es un compañero de otro centro
IA: Agencia intermediaria
EE: Evaluador externo acreditado
O: Otro

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Hay columnas individuales para consultar en línea quién determina los procedimientos de valoración (columnas 22-33) y quién evalúa (columnas 35-50) (véase *StatLink* a continuación).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

Tabla D7.3b. [4/4] Valoración de los profesores en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)

Para profesores que imparten programas generales

		Tipos de valoración del profesorado que cubre el marco político	Circunstancias para evaluar							¿Quién determina los procedimientos de valoración?	¿Quiénes son los evaluadores?
			En relación con la decisión sobre el estado de empleo	Como resultado de una reclamación	Como resultado de problemas de rendimiento	A criterio del consejo o el comité escolar	A criterio del director del centro	Voluntaria	Otras		
		(1)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(34)
	Israel	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	C	C, P
		Registro de profesores	Sí	No	No	No	No	No	No	C	C, P, O
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	No	No	C	C, P, O
	Italia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	SB	O
	Japón	Valoración periódica	No	No	Sí	a	No	No	m	R, L	R, L, P, SL
	Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	C	C
		Valoración periódica	Sí	No	No	No	No	No	No	C	C
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C	C, P, PS
	Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	C, CA, TP	C, SB, P, SL, TP, SU, PS
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	C, CA, TP	C, SB, P, SL, TP, SU, PS
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	C, CA, TP	C, SB, P, SL, TP, SU, PS
	Países Bajos	Finalización del periodo de prácticas	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
		Valoración periódica	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
		Registro de profesores	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
		Valoración para el ascenso	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
		Esquemas de remuneración	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
	Polonia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	C	P
		Valoración periódica	No	No	No	No	Sí	Sí	No	C	P
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	No	No	C	P
	Portugal	Finalización del periodo de prácticas	No	No	Sí	No	No	No	No	C	SB, SO, P, SU, EE
		Valoración periódica	No	No	Sí	No	No	No	Sí	C	SB, SO, P, SU, EE
	República Checa	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	P	P, SU
		Valoración periódica	Sí	No	No	No	Sí	No	No	C, P	P, O
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	Sí	No	No	C, P	P, O
		Esquemas de remuneración	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C	C
	República Eslovaca	Finalización del periodo de prácticas	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	C, CA, SB, P, DP, TP	P, TP, SU, PS
		Valoración periódica	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	C, CA, SB, P, DP, TP	P, TP, SU, PS
	Suecia	Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	m	C, SR, L, SO, P, DP	C, SO, P, SL
		Registro de profesores	No	Sí	No	No	No	Sí	m	C, CA	C
		Esquemas de remuneracións	Sí	No	No	No	Sí	Sí	m	C, SR, L, SO	L, SO
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	C	R, L, P, SU, EE
		Valoración periódica	No	Sí	No	No	Sí	No	No	C	R, L, P, EE
		Esquemas de remuneración	No	No	No	No	No	No	No	C	R, L, P
Países asociados	**Brasil**	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	S, L	L, SL, SU, PS
		Valoración periódica	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	S, L	L, SL, SU
	Colombia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	No	No	No	No	No	No	C, CA	P
		Valoración periódica	Sí	No	No	No	No	No	No	C, CA	P
		Valoración para el ascenso	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C, CA	S
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Obligación de valorar a los profesores
MP: Obligatoria periódica
MN: No obligatoria periódica
VO: N obligatoria/voluntaria

Frecuencia de la valoración
1: Más de una vez al mes
2: Tres o más veces al año
3: Dos veces al año
4: Una vez al año
5: Una vez cada dos años
6: Una vez cada tres años
7: Una vez cada cuatro años

¿Quién determina los procedimientos y quién evalúa?
C: Autoridades o administraciones centrales de educación
S: Autoridades o administración educativas estatales
R: Autoridades o administración educativas provinciales o regionales
SR: Autoridades o administración educativas subregionales
L: Autoridades o administración educativas locales
CA: Agencia central
SB: Consejo escolar
SO: Órgano administrativo escolar
P: Director del centro
DP: Director delegado del centro
SL: Miembro de la dirección del centro que no sea el director
TP: Organización profesional de profesores
SU: Supervisor
PS: El evaluador es un compañero del mismo centro
PE: El evaluador es un compañero de otro centro
IA: Agencia intermediaria
EE: Evaluador externo acreditado
O: Otro

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Hay columnas individuales para consultar en línea quién determina los procedimientos de valoración (columnas 22-33) y quién evalúa (columnas 35-50) (véase *StatLink* a continuación).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

D7

Tabla D7.4b. [1/2] Características de la valoración de los profesores en educación secundaria inferior (2015)

Para profesores que imparten programas generales

		Tipos de valoración del profesorado que cubre el marco político	Aspectos valorados							Instrumentos y fuentes de información utilizados									Referencias/normas de valoración de los profesores	La valoración se concreta en una puntuación	Mecanismos de apelación de los resultados de la valoración
			Planificación y preparación	Instrucción	Entorno escolar	Desarrollo profesional	Contribución al desarrollo escolar	Vínculos con la sociedad	Otros	Observación en clase	Entrevista/diálogo entre profesores y evaluador	Autovaloración por el profesor	Portafolio del profesor	Prácticas del profesor	Resultados de los alumnos	Encuestas a los alumnos	Encuestas a los padres	Otros			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(27)	(28)
OCDE	Alemania	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Australia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	m	No	No	No	m	NTS, DUT, CC	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	m	m	No	No	m	NTS, DUT, CC	Sí	Sí
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	m	Sí	No	Sí	m	No	No	No	m	NTS	No	Sí
		Valoración para el ascenso	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Ninguno	Sí	m
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Ninguno	No	m
		Registro de profesores	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Ninguno	Sí	m
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Ninguno	Sí	m
	Bélgica (Fl.)	Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	m	Sí	m	m	m	m	m	m	m	DUT	Sí	Sí
	Bélgica (Fr.)	Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	NTS	No	No
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	NTS, DUT	Sí	No
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	NTS, DUT	No	No
	Corea	Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	NTS, RTS, DUT	No	Sí
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, RTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	No
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	NTS, RTS, DUT, SDP, SIR	Sí	Sí
	Dinamarca	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Ninguno	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	m	DUT	Sí	Sí
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	m	NTS, OTH	Sí	Sí
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	m	NTS, DUT	No	Sí
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	m	m	m	m	m	m	m	m	m	DUT	No	Sí
	España	Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	NTS	No	Sí
	Estados Unidos	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	m	m	m	m	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	Sí
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	Sí
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	Sí
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	Sí
	Estonia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT, CC	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT, CC	Sí	Sí
	Grecia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	NTS, SDP	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	NTS, SDP	Sí	Sí
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	NTS, SDP	Sí	Sí
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	NTS, SDP	Sí	Sí
	Hungría	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT	Sí	m
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT	Sí	m
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT	Sí	m
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT	Sí	m
	Inglaterra	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	No	NTS, OTH	No	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	No	NTS, OTH	No	Sí
	Irlanda	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	NTS, CC	Sí	Sí
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	NTS, CC	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	NTS	Sí	m
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	NTS	Sí	Sí
		Esquemas de remuneración	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	NTS	m	Sí

Referencias/normas de valoración de los profesores
Ninguna: Ninguna
NTS: Normas de enseñanza nacionales o estatales
RTS: Normas de enseñanza regionales o intermedias
DUT: Descripción de las obligaciones generales y profesionales de los profesores
CC: Código de conducta
SDP: Plan de desarrollo escolar o proyecto escolar
SIR: Reglamentos internos escolares
OTH: Otras

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Hay columnas individuales para la consulta en línea de las referencias de valoración de los profesores (columnas 19-26) (véase *StatLink* a continuación).

Fuente: OCDE. Véanse las notas del Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286413

Tabla D7.4b. [2/2] Características de la valoración de los profesores en educación secundaria inferior (2015)

Para profesores que imparten programas generales

		Tipos de valoración del profesorado que cubre el marco político	Aspectos valorados: Planificación y preparación	Instrucción	Entorno escolar	Desarrollo profesional	Contribución al desarrollo escolar	Vínculos con la sociedad	Otros	Instrumentos y fuentes de información utilizados: Observación en clase	Entrevista/diálogo entre profesores y evaluador	Autovaloración por el profesor	Portafolio del profesor	Prácticas del profesor	Resultados de los alumnos	Encuestas a los alumnos	Encuestas a los padres	Otros	Referencias/normas de valoración de los profesores	La valoración se concreta en una puntuación	Mecanismos de apelación de los resultados de la valoración
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(27)	(28)
OCDE	Irlanda	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	NTS, CC	Sí	Sí
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	NTS, CC	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	NTS	Sí	m
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	NTS	Sí	Sí
		Esquemas de remuneración	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	NTS	m	Sí
	Islandia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israel	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS	Sí	Sí
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS	Sí	Sí
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS	Sí	Sí
	Italia	Finalización del periodo de prácticas	m	m	m	m	m	m	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí	CC, SDP	No	Sí
	Japón	Valoración periódica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	NTS	Sí	Sí
	Nueva Zelanda	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	No	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	No	Sí
		Registro de profesores	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT	No	Sí
	Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Países Bajos	Finalización del periodo de prácticas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí
		Valoración periódica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí
		Registro de profesores	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Valoración para el ascenso	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí
		Esquemas de remuneración	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí
	Polonia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	m	Sí	m	No	No	No	No	No	NTS	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	m	No	No	No	No	Sí	No	No	NTS	Sí	Sí
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	m	Sí	m	No	No	No	No	No	NTS	Sí	Sí
	Portugal	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí	NTS, SDP, SIR, OTH	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí	NTS, SDP, SIR, OTH	Sí	Sí
	República Checa	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	DUT, SIR	m	No
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	SIR	No	No
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	SIR	No	No
	República Eslovaca	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	No
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	No
	Suecia	Valoración periódica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	NTS, SDP, SIR	m	m
		Registro de profesores	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	NTS	No	Sí
		Esquemas de remuneración	m	m	m	m	m	m	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	NTS, OTH	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	NTS, CC	Sí	Sí
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	NTS, CC	No	No
		Esquemas de remuneración	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	NTS, CC	No	No
Países asociados	Brasil	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	DUT, CC	m	m
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	DUT, CC	m	m
	Colombia	Finalización del periodo de prácticas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	No
		Valoración periódica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	No
		Valoración para el ascenso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	NTS, DUT, CC	Sí	Sí
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Referencias/normas de valoración de los profesores
Ninguna: Ninguna
NTS: Normas de enseñanza nacionales o estatales
RTS: Normas de enseñanza regionales o intermedias
DUT: Descripción de las obligaciones generales y profesionales de los profesores
CC: Código de conducta
SDP: Plan de desarrollo escolar o proyecto escolar
SIR: Reglamentos internos escolares
OTH: Otras

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Hay columnas individuales para la consulta en línea de las referencias de valoración de los profesores (columnas 19-26) (véase *StatLink* a continuación).

Fuente: OCDE. Véanse las notas del Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286413

D7

Tabla D7.8b. Valoración de los responsables de centros en educación secundaria inferior: elegibilidad, gobernanza y responsabilidades (2015)

En programas generales

		Existencia de valoración de responsable de centro	Responsables de centros incluidos en el marco político					Obligación de valorar	Frecuencia de la valoración	Circunstancias para evaluar							¿Quién determina los procedimientos de valoración?	¿Quiénes son los evaluadores?
			Directores de centro	Directores delegados de centro	Directivos medios	Jefes de departamento	Otros			En relación con la decisión sobre el estado de empleo	Como resultado de una reclamación	A criterio del consejo o el comité escolar / de la autoridad educativa	En caso de solicitud de traslado	A criterio del responsable de centro del centro	Voluntario	Otro		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(30)
OCDE	Alemania	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Australia	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Austria	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	L	Sí	No	Sí	No	No	MP	3	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	S, SO	P, SO
	Bélgica (Fr.)	L	Sí	No	a	a	a	MP	4	Sí	No	Sí	No	No	No	No	S, SO	S, SO, O
	Canadá	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corea	L	Sí	Sí	a	a	No	MP	1	No	No	Sí	No	No	No	No	C, R, L, SB	P, DP, EE, O
	Dinamarca	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Escocia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	L	Sí	Sí	a	a	No	MP	1	Sí	No	No	No	No	No	No	C	C, SB, P, SO, IA
	España	L	Sí	No	No	No	No	MP	1	Sí	No	No	No	No	No	No	S	S, IA
	Estados Unidos	L	Sí	Sí	m	m	m	m	m	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	S, L, SB, SO, SP	S, L, SB, PS, EE, PE
	Estonia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	L	Sí	Sí	No	No	No	MP	2	No	Sí	No	Sí	No	No	No	C	C
	Grecia	L	Sí	No	No	No	No	MP	3	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C	C, IA
	Hungría	L	Sí	No	No	No	No	MP	4	Sí	No	No	No	No	No	Sí	C, CA	P, EE, O
	Inglaterra	L	Sí	Sí	No	No	Sí	MP	1	No	No	No	No	No	Sí	m	C	L, SB, EE
	Irlanda	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Islandia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israel	L	Sí	Sí	No	No	No	MP	2	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	C, SA	R
	Italia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japón	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	L	Sí	Sí	Sí	Sí	No	MP	3	Sí	No	No	No	No	Sí	No	C	C
	Noruega	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	L	Sí	Sí	Sí	Sí	No	MP	1	Sí	No	Sí	No	No	No	No	C, CA, SB, P, DP, SP	C, SB, P, SL, PE
	Países Bajos	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Polonia	L	Sí	No	No	No	No	VO	a	No	No	Sí	No	No	Sí	No	C	L
	Portugal	L	Sí	Sí	Sí	Sí	No	MP	3	No	No	No	No	No	No	Sí	C	SB, IA
	República Checa	L	Sí	No	No	No	No	MN	a	Sí	No	No	No	No	No	No	R, SO	SR, SO
	República Eslovaca	L	Sí	Sí	No	No	No	MP	1	No	Sí	No	No	No	No	No	SO, P, O	P, SO
	Suecia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suiza	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	L	Sí	No	No	No	No	MP	3	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	C	R, L, EE, O
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	L	Yes	Yes	No	No	No	MP	1	Yes	No	No	No	Yes	No	No	C, CA	S/L
	Letonia	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Existencia de valoración del responsable de centro
L: Legislada
P: No hay valoración del responsable de centro, pero sí prácticas similares
N: No hay valoración del responsable de centro ni prácticas similares

Obligación de iniciar un procedimiento de valoración
MP: Periódica obligatoria
MN: No periódica obligatoria
VO: No obligatoria/voluntaria

Frecuencia de la valoración
1: Una vez al año
2. Una vez cada tres años.
3: Una vez cada cuatro años
4: Una vez cada cinco años

¿Quién determina los procedimientos y quién evalúa?
C: Autoridades o administraciones centrales de educación
CA: Agencia central
S: Autoridades o administración educativas estatales
SA: Agencia estatal
R: Autoridades o administración educativas provinciales o regionales
SR: Autoridades o administraciones
L: Autoridades o administración educativas locales
SB: Consejo o comité escolar
SO: Órgano administrativo escolar
P: Director de centro
DP: Director delegado de centro
SP: Organización profesional para responsable de centro
SL: Miembro de la dirección del centro que no sea el responsable de centro
TP: Organización profesional de profesores
SU: Supervisor
PS: El evaluador es un compañero del mismo centro
PE: El evaluador es un compañero de otro centro
IA: Agencia intermediaria
EE: Evaluador externo acreditado
O: Otros

Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.

Hay columnas individuales para consultar en línea quién determina los procedimientos de valoración (columnas 17-29) y quién evalúa (columnas 31-45) (véase *StatLink* a continuación).

Fuente: OECD. OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3(www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286426

D7

Tabla D7.9b. Características de la valoración de los responsables de centros en educación secundaria inferior (2015)

En programas generales

		Existencia de valoración del responsable de centro	Aspectos valorados: Liderazgo general	Liderazgo pedagógico/ de enseñanza	Desarrollo organizativo	Clima escolar	Relaciones con la sociedad	Evaluación y responsabilidad	Gestión de recursos	Destrezas interpersonales	Otros	Instrumentos y fuentes de información utilizados: Entrevista/diálogo entre el director del centro y el evaluador	Autoevaluación por el responsable del centro	Cartera del responsable del centro	Visita al centro	Resultados de los alumnos	Encuestas a los alumnos	Encuestas a los padres	Encuestas a los profesores	Otros	Referencias/normas de valoración del responsable de centro	El resultado es una puntuación	Mecanismos de apelación de los resultados de la valoración
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)
OCDE	Alemania	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Australia	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Austria	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	DUT	Sí	Sí
	Bélgica (Fr.)	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	NSS, DUT, OTH	No	Sí
	Canadá	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corea	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	RSS, DUT	Sí	No
	Dinamarca	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Escocia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	No	NSS	Sí	Sí
	España	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	NSS	No	Sí
	Estados Unidos	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	NSS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	Sí
	Estonia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí	NSS, DUT, OTH	Sí	Sí
	Grecia	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	NSS, DUT, SDP	Sí	Sí
	Hungría	L	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	NSS, DUT	No	m
	Inglaterra	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	m	NSS	No	Sí
	Irlanda	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Islandia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israel	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	NSS, RSS, DUT, CC	Sí	Sí
	Italia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japón	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	NSS	Sí	Sí
	Noruega	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	NSS, DUT, CC, SDP, SIR	No	Sí
	Países Bajos	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Polonia	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	m	m	No	No	No	No	No	No	No	NSS	Sí	Sí
	Portugal	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	DUT, SDP, OTH	Sí	Sí
	República Checa	L	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	DUT, OTH	No	No
	República Eslovaca	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	RSS, SIR	Sí	Sí
	Suecia	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suiza	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	NSS, CC	Sí	Sí
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	L	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	NSS, DUT, CC, SDP, SIR	Sí	No
	Letonia	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Existencia de valoración para responsables de centro
L: Legislada
P: No hay valoración para responsables de centro, pero sí prácticas similares
N: No hay valoración para responsables de centro ni prácticas similares

Referencias/normas de valoración para responsables de centro
Ninguna: Ninguna
NSS: Normas nacionales o estatales para dirección de centros
RSS: Normas regionales o intermedias para dirección de centros
DUT: Descripción de las obligaciones generales y profesionales de los responsables de centro
CC: Código de conducta
SDP: Plan de desarrollo escolar o proyecto escolar
SIR: Reglamentos internos escolares
OTH: Otras

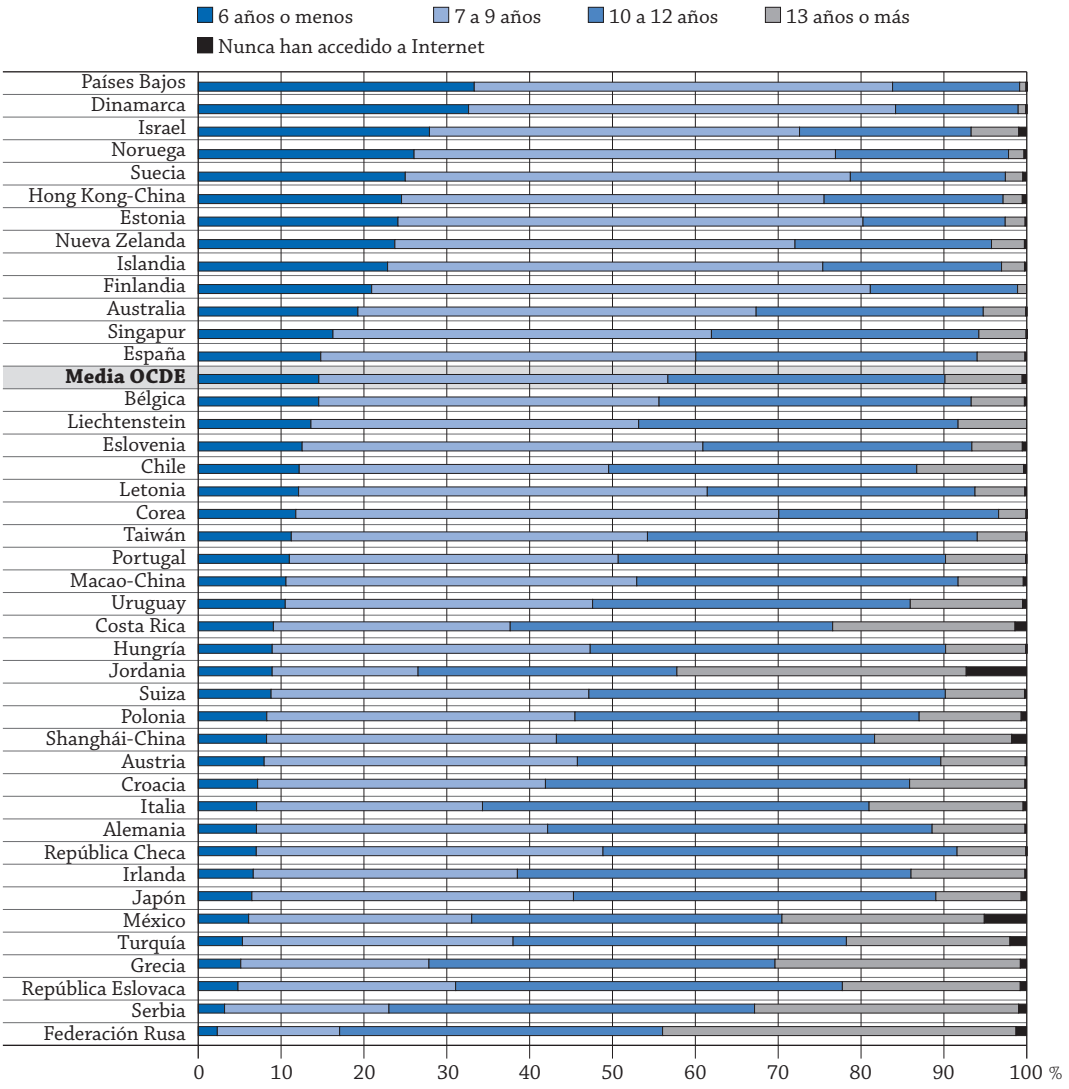
Notas: Los estados o países federales con sistemas escolares muy descentralizados pueden tener normativas distintas en los distintos estados, provincias o regiones. Consulte Anexo 3 para obtener más información.
Hay columnas individuales para la consulta en línea de las referencias de evaluación de los directores de centro (columnas 21-28) (véase *StatLink* a continuación).
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286432

¿EN QUÉ MEDIDA SE UTILIZAN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE?

- La práctica totalidad de los estudiantes de 15 años de los países de la OCDE asisten a centros que ponen a su disposición como mínimo un ordenador; sin embargo, el número de estudiantes por ordenador presenta grandes variaciones, desde menos de 1 en Australia hasta 45 en Turquía.
- Como media en los países de la OCDE, aproximadamente el 15 % de los estudiantes declararon haber accedido por primera vez a Internet durante un día escolar normal a los 6 años de edad o menos.
- Solo una media del 17 % de los estudiantes dedican una o más horas a navegar por Internet en su centro escolar, durante un día escolar normal en los países de la OCDE, mientras que más del 36 % no lo hacen nunca.

Gráfico D8.1. ¿A qué edad accedieron por primera vez a Internet los estudiantes de 15 años? (PISA 2012)

Distribución de edades basada en los informes de los estudiantes sobre sí mismos



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes que afirmaron haber accedido por primera vez a Internet cuando tenían 6 años o menos.

Fuente: OCDE, Tabla D8.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284683

Contexto

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen un componente importante del crecimiento económico en todos los países de la OCDE. Dada la necesidad de los jóvenes de hoy de utilizar de forma competente estas tecnologías como estudiantes, como solicitantes de empleo o trabajadores, como consumidores y como ciudadanos responsables, los que no tienen acceso a ellas o carecen de experiencia en su uso encuentran cada vez más difícil participar plenamente en la vida económica, social y cívica. Sin embargo, las competencias básicas en TIC no pueden añadir valor a menos que estén acompañadas de competencias cognitivas y de otro tipo, como las relacionadas con la comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo y la perseverancia.

Los centros educativos necesitan recursos de TIC suficientes para ayudar a los estudiantes a aprender a utilizarlas y sacarles partido y, asimismo, a adquirir nuevos conocimientos y competencias en otras materias mediante su uso. Las TIC pueden ayudar igualmente a los profesores y a los administradores de los centros a mejorar la eficiencia de su trabajo. La distribución de recursos entre unos sistemas educativos y otros, y dentro de ellos, es desde hace mucho tiempo un aspecto de gran importancia para lograr tanto la equidad como la excelencia en educación. Dados los rápidos avances de la tecnología y el papel preponderante que las TIC desempeñan actualmente en todos los aspectos de la vida, los responsables de la formulación de las políticas educativas han de reflexionar sobre el modo de velar por que se organicen de forma equitativa los recursos de TIC y el acceso de los estudiantes a ellos.

Otros resultados

- Como media, los chicos de 15 años obtienen 4 puntos más en la prueba de comprensión lectora realizada en ordenador que en la que se realiza en papel. En cambio, las chicas de la misma edad obtienen como media 8 puntos menos.
- En todos los países y economías que participaron en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) en 2012, la diferencia en los resultados de comprensión lectora entre los dos sexos es menor en la lectura digital que en la lectura en papel. Las chicas superan a los chicos en la lectura digital en una media de 26 puntos, y en la lectura de textos impresos en 38 puntos, el equivalente de casi un año completo de escolarización.
- Según los profesores que participaron en el Estudio de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de 2013 (OECD, 2014a), los ámbitos en los que más perciben la necesidad de desarrollo profesional son: la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales y el del desarrollo de competencias en TIC para la enseñanza.
- Como media, solo el 40 % de los profesores de secundaria inferior que participaron en el estudio TALIS comunicaron un uso frecuente de las TIC por parte de los estudiantes para la realización de proyectos o para el trabajo en el aula. Parece, pues, que pese a las grandes inversiones en TIC realizadas en los sistemas escolares, en muchos países los profesores carecen todavía de la predisposición y la preparación sistemáticas necesarias para hacer uso de estas herramientas en su docencia.
- Ante la necesidad reconocida por los propios profesores de recibir formación sobre el uso de las TIC en la enseñanza, el estudio TALIS no halló una correlación entre las actividades de desarrollo profesional que se ofrecen en relación con las TIC y las tasas de participación de los docentes en ellas. Este desajuste podría resultar muy costoso si los profesores que consideran que precisan formación adicional no tienen acceso a ella, o si la formación no está bien orientada.

Tendencias

- En 2012 era menos probable que en 2013 que los estudiantes acudieran a centros cuyo director declarase que la falta de ordenadores y de programas informáticos limitaba su capacidad para impartir enseñanza.
- Según los informes de los directores de centros escolares, en los países de la OCDE no ha cambiado, en promedio, el número de estudiantes de 15 años por ordenador disponible en los centros educativos. En 2012 había, como media en los países de la OCDE, al igual que en 2009, entre cuatro y cinco estudiantes por ordenador escolar.

D8

Análisis

Recursos de TIC en los centros escolares

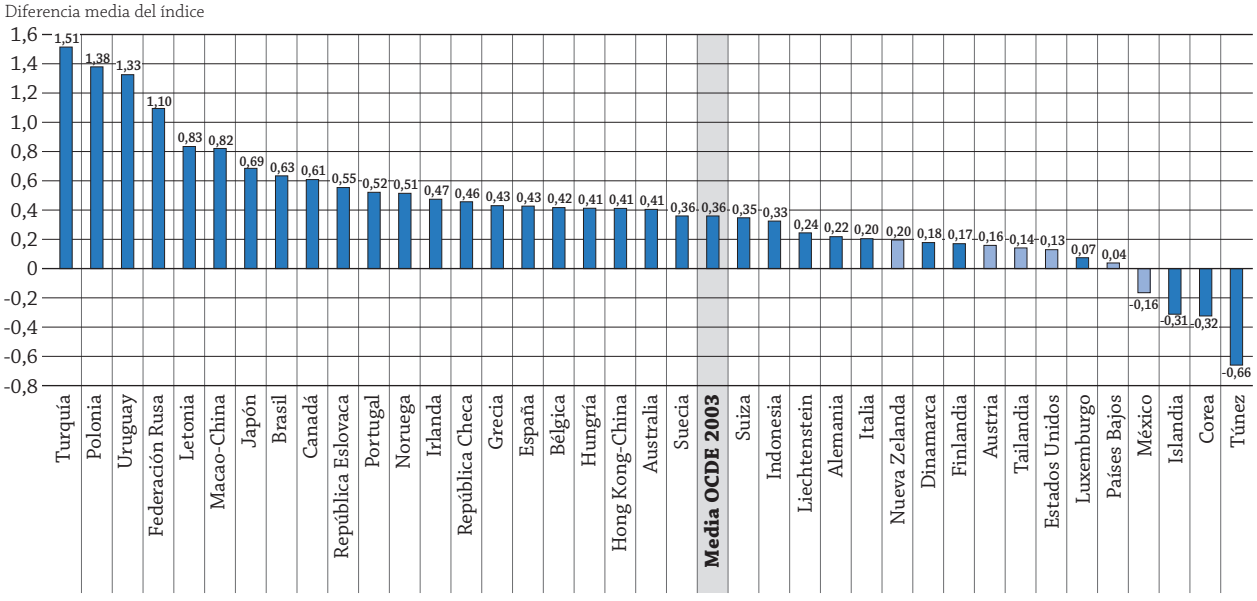
Calidad de los recursos educativos de los centros escolares

En 2012 se preguntó en la evaluación PISA a los directores de los centros si la capacidad de estos para impartir enseñanza se veía limitada por la carencia o insuficiencia del laboratorio de ciencias, de materiales didácticos (como libros de texto), de ordenadores para enseñanza, de programas informáticos para enseñanza y de materiales de biblioteca. Las respuestas se combinaron para crear un índice de calidad de los recursos educativos de los centros, caracterizado por una media de cero y una desviación estándar de 1 en los países de la OCDE. Los valores positivos de ese índice reflejan la percepción de los directores de que la insuficiencia de recursos educativos dificulta el aprendizaje en menor medida que la media de la OCDE, mientras que los valores negativos indican que dificulta el aprendizaje en mayor medida.

En 2012, una media de menos del 10 % de los estudiantes de 15 años de los países de la OCDE asistían a centros cuyos directores declaraban que su capacidad de impartir enseñanza se veía limitada en gran medida por la insuficiencia de recursos educativos (libros de texto tradicionales, materiales de biblioteca, laboratorio de ciencias, ordenadores y programas informáticos). Así, por ejemplo, solo el 9 % de los alumnos estudiaban en centros escolares cuyos directores consideraban que la escasez de ordenadores dificultaba mucho la enseñanza, y solo el 5 % lo hacían en centros en los que era la falta de programas informáticos la que tenía ese efecto. A escala mundial, donde la falta de ordenadores para enseñanza dificulta el aprendizaje en mayor medida es en Brasil, Grecia, Islandia, Indonesia, México, Suecia, Túnez y Turquía: al menos el 15 % de los estudiantes asistían a centros cuyos directores citaban esa circunstancia como impedimento. En cambio, las respuestas más positivas de los directores eran las correspondientes a centros de Australia, Corea, Francia, Hong Kong (China), Hungría, Italia, Macao (China), República Checa y República Eslovaca, países en los que el 96 % declararon que la enseñanza no se veía limitada por la escasez de ordenadores (Tabla D8.2).

Además, parece que en 2012 los centros estaban mejor equipados en nuevas tecnologías que en 2003. Por lo tanto, en 2012 era menos probable que en 2003 que los estudiantes asistieran a centros cuyo director declarase que la falta

Gráfico D8.2. Variación entre 2003 y 2012 del índice de calidad de los recursos educativos en los centros escolares (por ejemplo, libros de texto, ordenadores para enseñanza, programas informáticos)



Notes: El índice de calidad de los recursos educativos escolares se obtuvo a partir de los ítems que miden las percepciones de los directores de los centros sobre posibles factores que dificultan la enseñanza en ellos (SC14, a partir del cuestionario para los centros de PISA 2012). Los valores más elevados del índice indican unos recursos educativos de mayor calidad en 2012. Las barras de color azul oscuro indican diferencias estadísticamente significativas.

Los países están clasificados en orden descendente de la variación entre 2003 y 2012 del índice de calidad de los recursos educativos de los centros.

Fuente: OCDE, Tabla D8.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284698

de ordenadores y de programas informáticos limitada su capacidad para impartir enseñanza. Por ejemplo, en 26 de los 38 países y economías con datos comparables, el número de directores que dieron esa respuesta en 2012 era menor que en 2003. Las mayores mejoras entre 2003 y 2012 se observaron en Alemania, Australia, Bélgica, Brasil, Federación Rusa, Irlanda, Países Bajos y Uruguay. Por el contrario, la escasez de ordenadores era más acusada en 2012 que en 2003 –lo que acrecentaba las probabilidades de que un alumno asistiera a un centro en el que ese déficit limitaba su capacidad para impartir enseñanza– en Islandia, Indonesia, México y Túnez (Tabla D8.2).

La tendencia general en los países de la OCDE muestra que la escasez de recursos educativos (como libros de texto tradicionales, materiales de biblioteca, laboratorio de ciencias, ordenadores y programas informáticos) limitaba en 2012 la capacidad para impartir enseñanza menos que en 2003. Así se observaba en centros escolares de todo tipo: centros favorecidos y desfavorecidos, centros públicos y privados, programas de secundaria inferior y superior, y escuelas rurales y urbanas. (OECD, 2013, Tabla IV.3.45).

Número de estudiantes por ordenador

Dado que el uso de las TIC con fines de aprendizaje de los estudiantes depende en parte del acceso a un ordenador, el número de estudiantes por ordenador escolar es un indicador clave del acceso a los recursos de TIC. En todos los países de la OCDE, prácticamente todos los alumnos estudian en centros escolares que tienen como mínimo un ordenador. El número de estudiantes por ordenador se calcula a partir de los informes de los directores sobre el número de estudiantes que cursan el grado nacional correspondiente a los alumnos de 15 años y el número de ordenadores a su disposición. Como media en los países de la OCDE, en 2012 había cinco estudiantes por ordenador. Las cifras más altas (al menos 15) se daban en Brasil, Costa Rica, Indonesia, México y Turquía, y las más bajas (menos de dos) en Australia, Estados Unidos, Macao (China), Nueva Zelanda, Noruega, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca (Tabla D8.1).

Según los informes de los directores, el promedio de estudiantes de 15 años por ordenador no cambió significativamente en los países de la OCDE. En 2012 había como media, al igual que en 2009, entre cuatro y cinco estudiantes por ordenador escolar. En conjunto, el número de estudiantes por ordenador registró un descenso significativo en 12 de los 49 países/economías con datos comparables, y aumentó en tan solo cinco: sobre todo en Turquía (de 12 a 45). Esta variación observada en Turquía puede deberse en parte al incremento de la población estudiante registrado durante el periodo, y no a una reducción del número de ordenadores a su disposición (Tabla D8.1).

Primer acceso a Internet e intensidad del uso de Internet en el centro escolar

Número de estudiantes que nunca han usado un ordenador

La medida más básica del acceso de los estudiantes a las TIC y de su familiaridad con ellas es si han usado alguna vez un ordenador. La evaluación PISA 2012 observó que prácticamente todos los chicos y chicas de 15 años de todos los países y economías participantes habían accedido alguna vez a Internet. Como media en los países de la OCDE, en 2012 menos del 1 % de los estudiantes declararon que nunca habían usado un ordenador o accedido a Internet. En México, este porcentaje llegó al 5 %, aunque la cifra más elevada se registró en Jordania, puesto que el 7 % de sus alumnos declararon que nunca habían accedido a Internet (OECD, 2015a).

Como media en los países de la OCDE, aproximadamente el 15 % de los estudiantes declararon haber accedido por primera vez a Internet antes de escolarizarse (con 6 o menos años) y cerca del 40 %, entre los 7 y los 9 años de edad. Como media, la probabilidad de haber usado Internet antes de los 6 años era 4 puntos porcentuales mayor en los chicos (Tabla D8.1, Gráfico D8.1 y OECD, 2015b).

En la evaluación PISA 2012 se les preguntó cuánto tiempo dedicaban al ordenador para el trabajo en el aula durante un día escolar normal. La interpretación del uso de las TIC para el trabajo en el aula, medido en minutos y horas, es uno de los métodos que los investigadores pueden utilizar para determinar el grado de inclusión de las TIC en las actividades en el aula. Como media en los países de la OCDE, solo el 17 % de los estudiantes respondieron que utilizaban Internet en el centro durante una hora o más al día, mientras que más del 36 % señalaron que no lo utilizaban (Tabla D8.1).

Según sus propias respuestas, los estudiantes de los países de la OCDE dedican una media de 25 minutos al día a Internet en el centro educativo. En Australia, la media es de 58 minutos; en Dinamarca, de 46 minutos; en Grecia, de 42, y en Suecia, de 39. En cambio, en Alemania, Corea, Italia, Japón, Jordania, Macao (China), Polonia, Shanghái (China), Singapur, Turquía y Uruguay, como mínimo el 50 % de los estudiantes declararon que no dedicaban tiempo alguno a Internet en el centro escolar (Tabla D8.1). Por lo demás, la relación entre la intensidad del uso de Internet en el centro escolar y los resultados de comprensión lectora en el programa PISA no es lineal. Así, mientras que los

resultados de PISA parecen indicar que un uso limitado de los ordenadores en los centros puede ser mejor que la falta total de uso, su utilización con una intensidad superior a la media de la OCDE tiende a asociarse con resultados escolares significativamente inferiores. El uso de las TIC solo está relacionado con mejores resultados escolares en determinados contextos, como cuando los programas informáticos y las conexiones a Internet contribuyen a aumentar el tiempo y la práctica de estudio (OECD, 2015b).

Aunque los ordenadores están convirtiéndose en elementos físicos habituales en muchas aulas, la mayoría de los estudiantes de 15 años que los usan regularmente lo hacen fuera del entorno escolar, los fines de semana, durante el tiempo de ocio, y en general no para realizar trabajos escolares. Como media en los países de la OCDE, los chicos reconocen que usan Internet durante 144 minutos y las chicas durante 130 minutos en un día laborable cualquiera. Un dato que puede resultar sorprendente es que los chicos usan Internet en el centro escolar más que las chicas: en 26 países, pasan más tiempo que ellas navegando en Internet en clase en un día laborable normal (OECD, 2015b).

Diferencias de sexo en los resultados de lectura digital y lectura en papel

La familiaridad de los estudiantes con los teléfonos inteligentes y los ordenadores no significa necesariamente que puedan usar estos dispositivos de un modo competente o que sepan valorar de forma crítica la información que obtienen a través de ellos. Los resultados de aprendizaje asociados con las tecnologías digitales dependen, en gran medida, de cómo –y con qué frecuencia– las utilizan los estudiantes.

El programa PISA 2012 evaluó, además de las competencias de los estudiantes de 15 años para obtener y procesar la información que adquieren al leer textos impresos, sus competencias en la lectura de material digital. Pudo observarse así el mayor éxito que han tenido algunos países, en comparación con otros, en ayudar a sus estudiantes para conseguir su plena participación en la era digital. Por ejemplo, los chicos y las chicas de 15 años de Australia, Brasil, Corea, Estados Unidos, Singapur y Suecia obtienen mejores resultados en lectura digital que en lectura en papel, mientras que en Alemania, Emiratos Árabes Unidos, España, Hungría, Israel, Polonia y Shanghái (China) ocurre lo contrario. Uno de los países con mejor rendimiento de sus estudiantes en lectura digital, Corea, ha diseñado recientemente una política de «educación inteligente» que incluye la construcción o mejora de infraestructuras escolares para dar cabida a las nuevas tecnologías y la formación de los profesores en el uso de las mismas (Tabla D8.3 y Gráfico D8.3).

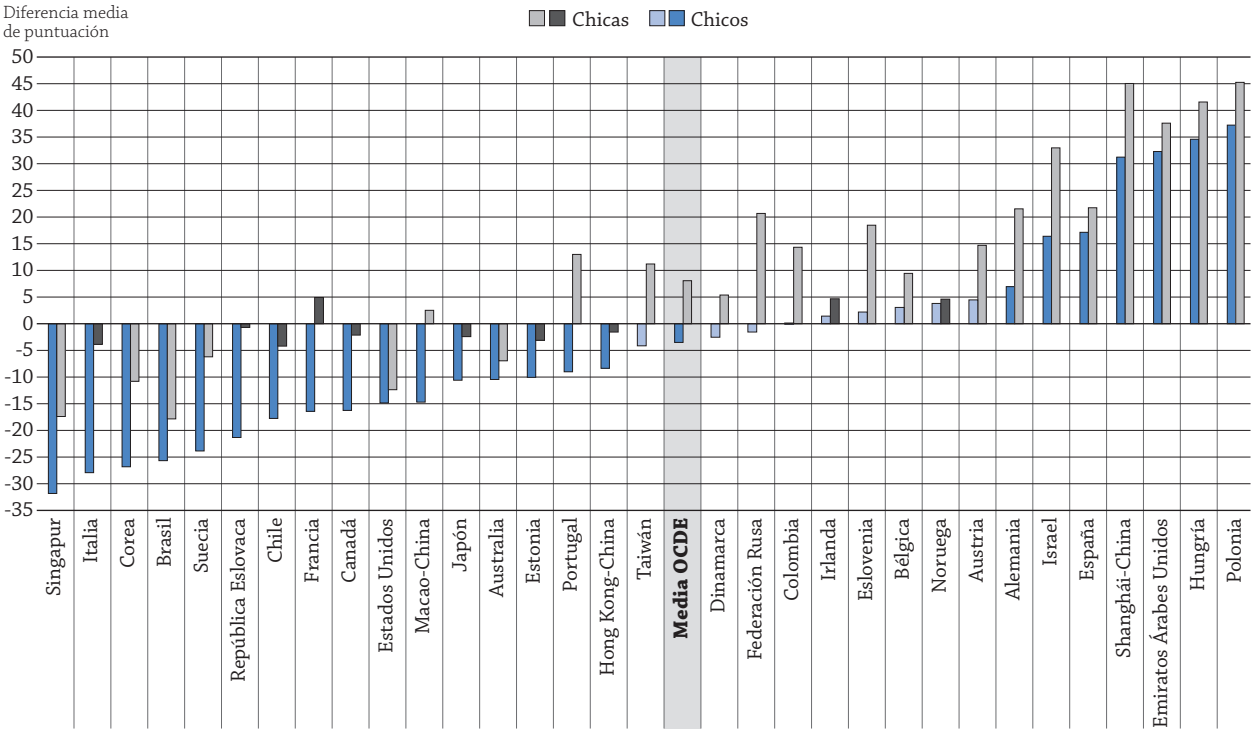
La evaluación puso también de manifiesto algunas diferencias interesantes entre chicas y chicos en cuanto a sus competencias en el ámbito digital. Como media, la puntuación de los chicos de 15 años en la prueba de comprensión lectora es 4 puntos mayor en la realizada en ordenador que en la que se realiza en papel. En cambio, las chicas de la misma edad obtienen como media 8 puntos menos. En consecuencia, aunque las chicas superan a los chicos tanto en lectura en papel como en lectura digital, la diferencia entre los sexos tiende a ser menor en la lectura de textos electrónicos. Como media en los países que participaron en ambas evaluaciones, las chicas superan a los chicos en 38 puntos –el equivalente de un año de escolarización formal– en lectura en papel, pero solo en 26 puntos en lectura digital. Todavía existe una acusada diferencia de rendimiento a favor de las chicas en lectura digital, pero es menos extrema que la disparidad que se observa en la lectura en papel. En todos los países participantes, la diferencia de resultados entre los dos sexos fue mayor en la lectura en papel que en la digital, y superó los 15 puntos en Corea, Eslovenia, Federación Rusa, Francia, Israel, Italia, Macao (China), Portugal, República Eslovaca, Suecia y Taiwán (Tabla D8.3 y Gráfico D8.3).

Las diferencias entre países en la brecha entre los sexos no parecen estar relacionadas con los niveles absolutos de los resultados. Por ejemplo, en los países con resultados inferiores al promedio de la OCDE en lectura digital y lectura en papel, Austria presenta una diferencia entre chicos y chicas mucho menor en lectura digital (27 puntos) que en lectura en papel (37 puntos), mientras que en España la diferencia en lectura digital (24 puntos) y en lectura en papel (29 puntos) es casi la misma. De los 32 países que participaron en la prueba de lectura digital en 2012, los que presentan mayores diferencias entre los sexos (Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, Estonia, Hungría, Noruega, Polonia y Suecia) presentan también por lo general diferencias comparativamente grandes en lectura en papel. Parece que en ellos los factores causantes de las diferencias de resultados entre chicos y chicas en el medio digital son los mismos, o por lo menos tienen un efecto similar, que los que provocan las diferencias de rendimiento en el medio impreso (Tabla D8.3 y Gráfico D8.3).

Los resultados del informe PISA *The ABC of Gender Equality in Education*: *Aptitude, Behaviour, Confidence* (OECD, 2015b) indican que los mejores resultados en comprensión lectora que obtienen los chicos cuando la lectura es digital se deben fundamentalmente a su mayor familiaridad con los ordenadores, relacionada, a su vez, con el mayor

Gráfico D8.3. Diferencia media de puntuación entre la prueba de lectura en papel y la prueba de lectura en ordenador[1] (PISA 2012)

Estudiantes de 15 años, por sexo



Nota: Las diferencias estadísticamente significativas se indican en un tono más oscuro.

1. Las cifras negativas indican que los estudiantes de 15 años han obtenido puntuaciones mejores en la prueba de lectura en ordenador.

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia media de puntuación entre las pruebas en papel y en ordenador.

Fuente: OCDE, Tabla D8.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284709

tiempo que dedican a los videojuegos. Cuanto más tiempo dedican a los videojuegos para un solo jugador o a juegos colaborativos en Internet, a los que los chicos suelen dedicar más tiempo que las chicas, peores son sus resultados correspondientes en pruebas en papel. Parece que el uso frecuente de videojuegos excluye otras actividades, como la realización regular de deberes en casa, que ayudan a los estudiantes a adquirir comprensión lectora y competencias matemáticas. En las pruebas en ordenador, los efectos negativos de los videojuegos pueden quedar contrarrestados por sus efectos positivos en la capacidad para navegar por textos digitales. Además, como es lógico, los estudiantes que hacen uso frecuente de videojuegos se sienten más cómodos realizando una prueba con un ordenador (y puede que incluso lo prefieran).

Los profesores y las TIC

Las prácticas docentes que siguen los profesores pueden desempeñar un papel significativo en el grado de aprendizaje de los estudiantes. En el estudio TALIS de 2013 se pidió a los profesores de educación secundaria inferior que escogieran una clase concreta y respondieran a una serie de preguntas sobre la frecuencia con la que seguían en ella ciertas prácticas docentes. De las ocho prácticas examinadas, las dos que los profesores declararon aplicar con mayor frecuencia, como media en los países participantes, fueron las consistentes en presentar un resumen del contenido que se acababa de aprender y revisar los cuadernos de ejercicios o los deberes para casa de los estudiantes (aproximadamente el 80 % de los profesores, como media, declararon aplicarlas). (Véase la Tabla 6.1 del estudio TALIS [OECD, 2014a]).

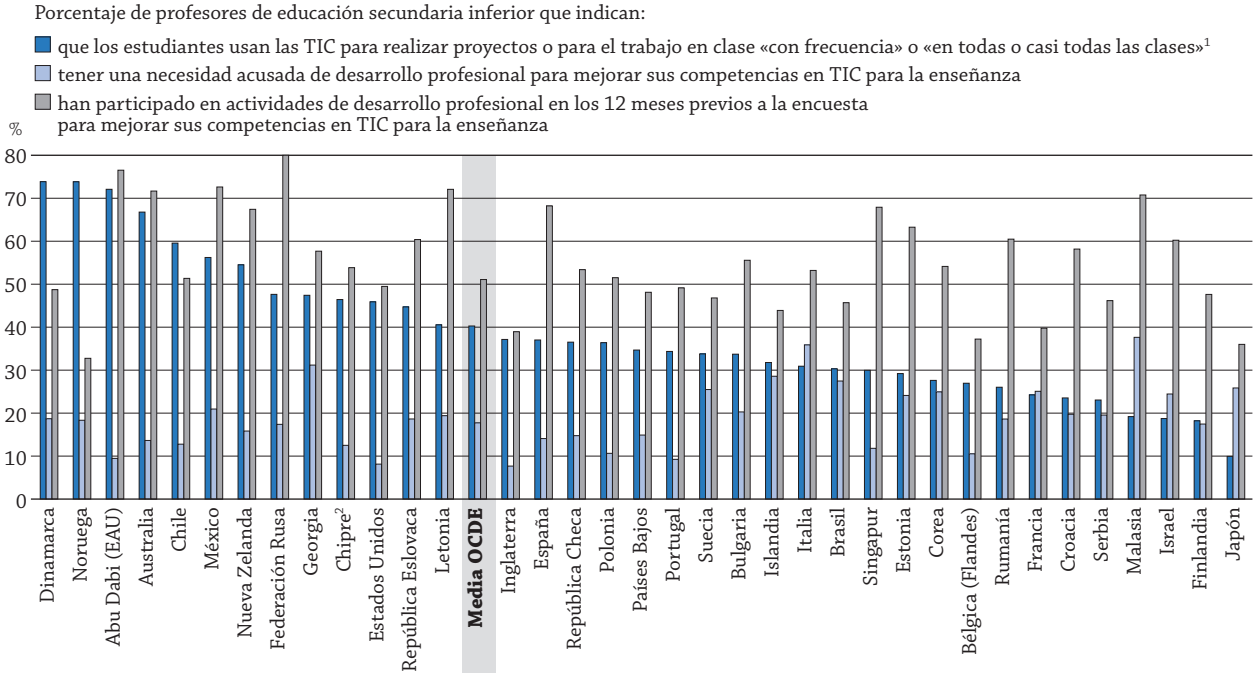
Por el contrario, el 40 % de los profesores afirmaron que los estudiantes usan las TIC para realizar proyectos o para el trabajo en clase «con frecuencia» o «en todas o casi todas las clases». Sin embargo, esta media oculta grandes disparidades entre los países. Por ejemplo, en Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos), Australia, Chile, Dinamarca, México, Nueva Zelanda y Noruega, más de uno de cada dos profesores declararon que los estudiantes utilizan las TIC «con

frecuencia» o «en todas o casi todas las clases», mientras que en Croacia, Finlandia, Francia, Israel, Japón, Malasia, Serbia y Shanghái (China) tan solo dio esa respuesta uno de cada cuatro profesores (Tabla D8.4 y Gráfico D8.4).

Pese al creciente número de nuevas iniciativas de desarrollo de competencias en TIC para la enseñanza y al aumento de la inversión en nuevas tecnologías (OECD, 2015c), las cifras muestran que los profesores todavía no hacen un uso sistemático de estas herramientas en su práctica docente. Puede deberse, entre otras razones, a su propia convicción de que no tienen las competencias suficientes en el uso de las TIC. La evaluación PISA demostró que, en los profesores, los más dispuestos y mejor preparados para utilizar prácticas docentes orientadas al estudiante, como el trabajo en grupo, el aprendizaje individualizado y el trabajo por proyectos, es más probable también que empleen recursos digitales, según las respuestas de los estudiantes (OECD, 2015b). Además, cuando se les pidió que clasificaran sus necesidades de desarrollo profesional, los profesores de todos los países y economías que participaron en el estudio TALIS en 2013 citaron, en primer lugar, la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales, seguida de la enseñanza con TIC (el 18 % de los docentes, como media) y del uso de nuevas tecnologías en el trabajo (una media del 16 %). Esos porcentajes fueron incluso mayores en Brasil (27 % y 37 %, respectivamente), Georgia (31 % y 39 %), Italia (36 % y 32 %) y Malasia (38 % y 31 %) (Tabla D8.4).

Por lo tanto, debería ser prioritario mejorar el apoyo que se ofrece a los profesores, ya sea mediante el desarrollo profesional o la formación inicial, para alentarles a utilizar las herramientas TIC en su labor docente. Además, debería animárseles a colaborar con sus compañeros, ofreciéndoles tiempo para ello. El estudio TALIS observó que en los que declararon participar en actividades de desarrollo profesional que entrañaban el desempeño de tareas de investigación colaborativa, la realización de visitas de observación a otros centros o el uso de una red de profesores era más probable el uso de prácticas docentes con grupos más pequeños de estudiantes y TIC.

Gráfico D8.4. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): prácticas docentes, necesidades de desarrollo profesional de los profesores y participación en actividades de desarrollo profesional (TALIS 2013)



1. Estos datos fueron comunicados por los profesores y corresponden a una clase de su programa semanal elegida al azar.

2. Nota sobre Turquía: La información que aparece en esta publicación sobre «Chipre» se refiere a la zona sur de la isla. No existe ninguna autoridad en la isla que represente a la población turca y a la grecochipriota. Turquía reconoce a la República Turca del Norte de Chipre (TRNC, por sus siglas en inglés). Hasta que se encuentre una solución perdurable y justa dentro del contexto de las Naciones Unidas, Turquía se reserva su posición en lo que respecta a la «cuestión de Chipre».

3. Nota de todos los Estados miembros de la de la Unión Europea de la OCDE y de la Unión Europea: La República de Chipre es reconocida por todos los miembros de las Naciones Unidas, con la excepción de Turquía. La información contenida en este documento se refiere a la zona bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesores que indicaron que los estudiantes usan las TIC para realizar proyectos o para el trabajo en clase «con frecuencia» o «en todas o casi todas las clases».

Source: OECD. Tabla D8.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284717

Desarrollo profesional

Por buena que sea la formación inicial de un docente, no cabe esperar que le prepare para todos los retos que habrá de afrontar en su primer puesto de trabajo. Es necesario, por tanto, el desarrollo profesional en todas las fases de su carrera para que se mantenga al día de los cambios de la investigación, de las herramientas y las prácticas docentes y de las necesidades de los estudiantes.

Uno de cada dos profesores declaró que había participado como mínimo en una actividad de desarrollo profesional encaminada a mejorar sus competencias en TIC para la docencia durante los 12 meses anteriores al estudio TALIS. Aunque las tasas de participación en actividades de ese tipo relacionadas con las TIC varían notablemente entre unos países y otros (del 33 % de Noruega al 81 % de Federación Rusa), los profesores afirmaron en general la incidencia positiva moderada o grande que tales actividades tienen en su docencia. Así, una media del 64 % de los profesores de Inglaterra y más del 90 % de los de Portugal, República Eslovaca y Rumanía declararon el efecto positivo de las mismas (Tabla D8.4).

Dadas las respuestas de los profesores sobre sus necesidades de desarrollo profesional, cabría esperar encontrar una fuerte correlación entre las necesidades comunicadas y las tasas de participación en las correspondientes actividades. Sin embargo, los datos recogidos en la Tabla D8.4 muestran que no es así. En muchos países, la oferta de actividades de desarrollo profesional no se ajusta a la demanda. Este desajuste podría resultar muy costoso si los profesores que consideran que precisan formación adicional no tienen acceso a ella, o si la formación no está bien orientada.

Por ejemplo, en Italia, el 36 % de los profesores de educación secundaria inferior manifestaron su gran necesidad de desarrollo profesional para mejorar sus competencias en TIC para la docencia (el segundo porcentaje más alto de todos los países/economías participantes), pero el 53 % declararon que habían participado en actividades de ese tipo en los 12 meses anteriores al estudio. Análogamente, en Singapur solo el 12 % de los profesores de secundaria inferior expresaron su gran necesidad de desarrollo profesional en TIC, pero el 68 % habían participado en actividades de este tipo en los 12 meses anteriores al estudio (Tabla D8.4 y Gráfico D8.4).

Metodología

Todos los datos publicados en este Indicador proceden de los estudios TALIS y PISA.

El número de estudiantes por ordenador escolar se ha obtenido dividiendo el número de estudiantes en el curso correspondiente a los alumnos de 15 años por el número de ordenadores disponibles para fines educativos en dicho curso.

El índice de calidad de los recursos educativos escolares se obtuvo a partir de seis ítems que miden las percepciones de los directores de los centros sobre posibles factores que dificultan la enseñanza en ellos (SC14, a partir del cuestionario para los centros de PISA 2012). Estos factores son: carencia o insuficiencia de equipo para el laboratorio de ciencias; carencia o insuficiencia de materiales de enseñanza; carencia o insuficiencia de ordenadores para la enseñanza; carencia o insuficiencia de conexión a Internet; carencia o insuficiencia de programas informáticos para la enseñanza, y carencia o insuficiencia de materiales de biblioteca. Al haberse invertido los ítems para elaborar la escala en este índice, los valores más altos indican una mejor calidad de los recursos educativos. Para los análisis de tendencias, se reajustaron los valores del índice de calidad de los recursos educativos de PISA 2003 de forma de que fueran comparables con los de la evaluación PISA 2012. Como consecuencia, es posible que los valores del índice de calidad de los recursos educativos de PISA 2003 incluidos en este indicador no coincidan con los recogidos en *Aprender para el mundo del mañana: Primeros resultados de PISA 2003*. Una de las preguntas incluidas para calcular el índice de calidad de los recursos educativos en PISA 2012 (correspondiente a la «carencia o insuficiencia de conexión a Internet») no estaba incluida en el cuestionario de PISA 2003. La estimación del índice de PISA 2003 considera que esta pregunta falta y, bajo la hipótesis de que la relación entre los ítems permanece inalterada con la inclusión de las nuevas preguntas, los valores de PISA 2003 y PISA 2012 en el índice de calidad de los *recursos educativos* son comparables tras el ajuste de la escala. Para más información sobre los índices, véase *PISA 2012 Technical Report* (OECD, 2014b).

En la evaluación de la lectura digital de PISA 2012 participaron 32 países. A los países que participaban en esa opción de evaluación se les exigía que el muestreo de estudiantes sometidos a ella abarcase todos los centros que participaban en la evaluación PISA en papel. El tamaño de la muestra total para la evaluación de la lectura digital era de 1.200 estudiantes evaluados en cada país. El tamaño de la muestra por centro escolar (TCS, por sus siglas en inglés) recomendado era de 14 estudiantes. Aunque 14 estudiantes por cada uno de los 150 centros (el número habitual de los que participan en las evaluaciones PISA) daban un total de 2.100 estudiantes, se escogió ese tamaño de muestra para tener en cuenta la carencia de recursos informáticos suficientes en algunos centros. Con ese tamaño de mues-

tra de 14 estudiantes por centro se tenían en cuenta asimismo las bajas en la muestra de la evaluación de lectura digital derivadas de las posibles bajas en la muestra de la evaluación PISA en papel. Se exigió que todos los estudiantes que participaran en la prueba de lectura digital lo hicieran también en la de papel. La muestra de estudiantes para la prueba de lectura digital se seleccionó al mismo tiempo que la muestra para la evaluación PISA en papel en cada centro, mediante un programa informático específico. Por lo tanto, todo estudiante incluido en la muestra para ambas evaluaciones que no respondiera a la evaluación PISA en papel constituía una baja automática en la evaluación de lectura digital.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

OECD (2015a), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en.

OECD (2015b), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence,* PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en.

OECD (2015c), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en.

OECD (2014a), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2014b), *PISA 2012 Technical Report,* PISA, OECD, Paris, www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

Tablas del Indicador D8

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286444

Tabla D8.1	**Disponibilidad de ordenadores, primer acceso a Internet e intensidad del uso de Internet en el centro escolar (PISA 2012)**
Tabla D8.2	**Variación entre 2003 y 2012 de la calidad de los recursos educativos en los centros escolares**
Tabla D8.3	**Puntuaciones en lectura en PISA de estudiantes de 15 años y diferencia media de puntuación entre la prueba de lectura en papel y la prueba de lectura en ordenador, por sexo (PISA 2012)**
Tabla D8.4	**Los profesores y las tecnologías de la información y la comunicación**

D8

Tabla D8.1. [1/2] Disponibilidad de ordenadores, primer acceso a Internet e intensidad del uso de Internet en el centro escolar (PISA 2012)

		Ratio de estudiantes de 15 años a ordenadores que tienen a su disposición[1] (resultados basados en los informes de los directores)				¿A qué edad accedieron por primera vez a Internet los estudiantes de 15 años? (Resultados basados en los informes de los estudiantes sobre sí mismos)									
		2009		2012		6 años o menos		7 a 9 años		10 a 12 años		13 años o más		Nunca han accedido a Internet	
		Media	E.E.	Media	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	3,0	(0,2)	4,2	(1,3)	7,0	(0,4)	35,2	(0,8)	46,4	(0,7)	11,2	(0,5)	0,2	(0,1)
	Australia	2,4	(1,1)	0,9	(0,0)	19,3	(0,4)	48,1	(0,4)	27,4	(0,4)	5,1	(0,2)	0,1	(0,0)
	Austria	2,4	(0,4)	2,9	(0,5)	8,0	(0,4)	37,8	(0,7)	43,9	(0,7)	10,2	(0,6)	0,2	(0,1)
	Bélgica	3,0	(0,2)	2,8	(0,3)	14,5	(0,5)	41,1	(0,6)	37,7	(0,7)	6,4	(0,3)	0,3	(0,1)
	Canadá	2,0	(0,1)	2,8	(1,0)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	6,2	(0,5)	4,7	(0,9)	12,2	(0,4)	37,4	(0,8)	37,2	(0,9)	12,9	(0,6)	0,4	(0,1)
	Corea	4,6	(0,2)	5,3	(0,2)	11,8	(0,5)	58,3	(0,7)	26,5	(0,8)	3,3	(0,3)	0,1	(0,0)
	Dinamarca	1,8	(0,1)	2,4	(0,3)	32,6	(0,8)	51,5	(0,7)	14,8	(0,6)	0,9	(0,1)	0,1	(0,0)
	Eslovenia	4,8	(0,0)	3,3	(0,0)	12,5	(0,5)	48,4	(0,8)	32,5	(0,7)	6,1	(0,4)	0,5	(0,1)
	España	2,2	(0,1)	2,2	(0,1)	14,8	(0,4)	45,3	(0,6)	34,0	(0,5)	5,8	(0,3)	0,2	(0,1)
	Estados Unidos	2,5	(0,4)	1,8	(0,2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	2,5	(0,1)	2,1	(0,1)	24,1	(0,8)	56,1	(0,9)	17,2	(0,7)	2,4	(0,3)	0,2	(0,1)
	Finlandia	3,0	(0,1)	3,1	(0,1)	20,9	(0,6)	60,2	(0,6)	17,8	(0,5)	1,1	(0,2)	0,0	c
	Francia	m	m	2,9	(0,2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	7,8	(1,2)	8,2	(1,1)	5,1	(0,3)	22,7	(0,6)	41,8	(0,7)	29,6	(0,7)	0,8	(0,1)
	Hungría	2,4	(0,1)	2,2	(0,1)	8,9	(0,5)	38,4	(1,0)	42,9	(0,9)	9,7	(0,6)	0,1	(0,1)
	Irlanda	3,6	(1,2)	2,6	(0,2)	6,6	(0,4)	31,9	(0,8)	47,5	(0,8)	13,7	(0,5)	0,2	(0,1)
	Islandia	2,2	(0,0)	4,1	(0,0)	22,9	(0,7)	52,5	(0,8)	21,6	(0,7)	2,8	(0,3)	0,3	(0,1)
	Israel	5,2	(0,6)	4,7	(0,6)	27,9	(0,8)	44,7	(0,8)	20,7	(0,7)	5,7	(0,5)	0,9	(0,2)
	Italia	3,7	(0,1)	4,1	(0,5)	7,0	(0,2)	27,3	(0,4)	46,7	(0,5)	18,6	(0,4)	0,4	(0,1)
	Japón	3,7	(0,1)	3,6	(0,1)	6,5	(0,4)	38,8	(0,6)	43,8	(0,7)	10,3	(0,5)	0,7	(0,1)
	Luxemburgo	12,1	(0,0)	2,2	(0,0)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	20,8	(7,6)	15,5	(2,0)	6,1	(0,3)	26,9	(0,5)	37,5	(0,4)	24,4	(0,5)	5,1	(0,4)
	Noruega	1,8	(0,1)	1,7	(0,1)	26,1	(0,7)	50,9	(0,9)	20,9	(0,6)	1,9	(0,2)	0,3	(0,1)
	Nueva Zelanda	1,4	(0,0)	1,2	(0,1)	23,7	(0,8)	48,3	(0,9)	23,7	(0,7)	4,0	(0,3)	0,3	(0,1)
	Países Bajos	2,6	(0,2)	2,6	(0,2)	33,3	(0,9)	50,5	(0,9)	15,3	(0,6)	0,8	(0,1)	0,1	(0,0)
	Polonia	4,9	(0,2)	4,0	(0,1)	8,3	(0,5)	37,2	(0,8)	41,6	(0,9)	12,3	(0,6)	0,7	(0,1)
	Portugal	2,2	(0,1)	3,7	(0,3)	11,0	(0,6)	39,7	(0,7)	39,5	(0,8)	9,7	(0,5)	0,1	(0,0)
	Reino Unido	1,4	(0,1)	1,4	(0,1)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	2,2	(0,1)	1,6	(0,1)	7,0	(0,4)	41,9	(0,9)	42,7	(1,0)	8,3	(0,5)	0,1	(0,1)
	República Eslovaca	3,1	(0,3)	2,0	(0,2)	4,8	(0,4)	26,3	(0,8)	46,7	(0,9)	21,5	(0,8)	0,8	(0,2)
	Suecia	3,6	(0,2)	3,7	(0,8)	25,0	(0,7)	53,7	(0,8)	18,7	(0,6)	2,1	(0,2)	0,5	(0,1)
	Suiza	2,7	(0,1)	2,7	(0,2)	8,8	(0,4)	38,4	(0,7)	43,0	(0,7)	9,6	(0,4)	0,3	(0,1)
	Turquía	12,1	(2,0)	44,9	(9,7)	5,3	(0,4)	32,7	(0,8)	40,2	(0,8)	19,7	(0,7)	2,0	(0,3)
	Media OCDE	4,2	(0,2)	4,7	(0,3)	14,6	(0,1)	42,1	(0,1)	33,5	(0,1)	9,3	(0,1)	0,5	(0,0)
Países asociados	Brasil	34,0	(4,6)	22,1	(2,7)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	6,1	(0,9)	3,7	(0,2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	19,5	(3,3)	17,7	(3,1)	9,1	(0,5)	28,6	(0,9)	38,9	(0,8)	22,0	(1,1)	1,4	(0,3)
	Croacia	4,2	(0,2)	5,0	(0,2)	7,2	(0,4)	34,7	(0,8)	44,0	(0,8)	13,9	(0,6)	0,2	(0,1)
	Federación Rusa	4,0	(0,6)	3,0	(0,1)	2,3	(0,2)	14,8	(0,6)	39,0	(0,9)	42,7	(1,2)	1,3	(0,2)
	Hong Kong (China)	1,9	(0,1)	2,2	(0,3)	24,5	(1,0)	51,0	(1,0)	21,6	(0,7)	2,3	(0,3)	0,5	(0,1)
	Indonesia	22,8	(2,8)	16,4	(2,2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jordania	4,3	(0,3)	5,0	(0,5)	8,9	(0,5)	17,6	(0,6)	31,2	(0,7)	34,9	(0,7)	7,3	(0,5)
	Letonia	2,1	(0,1)	2,2	(0,6)	12,1	(0,7)	49,3	(1,0)	32,3	(1,0)	6,0	(0,4)	0,2	(0,1)
	Liechtenstein	2,4	(0,0)	2,1	(0,0)	13,6	(2,1)	39,6	(3,0)	38,6	(2,9)	8,3	(1,5)	0,0	c
	Macao (China)	2,5	(0,0)	1,3	(0,0)	10,6	(0,4)	42,3	(0,7)	38,8	(0,7)	7,9	(0,3)	0,4	(0,1)
	Serbia	7,1	(0,9)	8,8	(2,4)	3,2	(0,3)	19,8	(0,7)	44,1	(0,8)	31,9	(0,8)	1,0	(0,1)
	Shanghai (China)	4,8	(2,2)	2,9	(0,2)	8,3	(0,5)	35,0	(0,9)	38,4	(0,6)	16,5	(0,8)	1,8	(0,3)
	Singapur	2,0	(0,0)	2,0	(0,0)	16,3	(0,5)	45,7	(0,6)	32,3	(0,7)	5,7	(0,3)	0,1	(0,0)
	Taiwán	5,0	(0,3)	5,8	(1,1)	11,2	(0,5)	43,0	(0,8)	39,8	(0,7)	5,8	(0,4)	0,1	(0,0)
	Uruguay	13,1	(1,8)	8,7	(0,6)	10,5	(0,5)	37,1	(0,8)	38,4	(0,7)	13,5	(0,6)	0,5	(0,1)
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. El número de estudiantes por ordenador se calcula a partir de los informes de los directores sobre el número de estudiantes que cursan el curso nacional correspondiente a los alumnos de 15 años y el número de ordenadores a su disposición. En centros en los que no hay ningún ordenador, el número de estudiantes por ordenador se hace igual a 1 + el número de alumnos indicado por el director.

Fuente: OECD, base de datos PISA 2012.

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286450

D8

Tabla D8.1. [2/2] Disponibilidad de ordenadores, primer acceso a Internet e intensidad del uso de Internet en el centro escolar (PISA 2012)

		¿Durante cuánto tiempo utilizan Internet en el centro los estudiantes de 15 años en un día lectivo típico? (Resultados basados en los informes de los estudiantes sobre sí mismos)													
		No se conoce el tiempo		1-60 minutos		Entre 1 y 2 horas		Entre 2 y 4 horas		Entre 4 y 6 horas		Más de 6 horas		Tiempo medio diario de uso de Internet en el centro (límite inferior)	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	Minutos	E.E.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	Alemania	51,4	(1,1)	40,2	(1,1)	4,5	(0,4)	2,2	(0,2)	0,8	(0,2)	0,9	(0,2)	14	(0,9)
OCDE	Australia	6,7	(0,3)	48,6	(0,7)	23,4	(0,6)	14,7	(0,5)	4,9	(0,3)	1,7	(0,1)	58	(1,1)
OCDE	Austria	25,3	(1,0)	53,0	(1,0)	13,3	(0,6)	5,0	(0,4)	2,0	(0,3)	1,3	(0,2)	29	(1,3)
OCDE	Bélgica	47,8	(0,9)	36,8	(0,7)	8,6	(0,3)	4,4	(0,3)	1,3	(0,1)	1,1	(0,1)	22	(0,8)
OCDE	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chile	40,1	(1,4)	38,6	(1,1)	12,6	(0,8)	4,8	(0,3)	1,8	(0,2)	2,1	(0,2)	30	(1,1)
OCDE	Corea	68,3	(1,6)	24,7	(1,5)	4,4	(0,4)	2,3	(0,3)	0,2	(0,1)	0,1	(0,0)	9	(0,6)
OCDE	Dinamarca	6,7	(0,4)	61,4	(1,2)	16,2	(0,6)	9,7	(0,8)	4,3	(0,4)	1,7	(0,3)	46	(2,1)
OCDE	Eslovenia	26,7	(0,8)	53,3	(0,7)	12,2	(0,5)	4,5	(0,2)	1,7	(0,2)	1,7	(0,2)	28	(0,9)
OCDE	España	32,7	(1,0)	45,1	(0,8)	12,0	(0,3)	5,7	(0,3)	2,3	(0,3)	2,1	(0,3)	34	(1,4)
OCDE	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Estonia	34,0	(1,0)	52,2	(1,0)	6,3	(0,4)	4,3	(0,3)	1,8	(0,2)	1,4	(0,2)	23	(1,0)
OCDE	Finlandia	32,8	(0,9)	55,7	(0,9)	6,9	(0,4)	2,8	(0,3)	1,0	(0,2)	0,7	(0,1)	18	(0,8)
OCDE	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Grecia	36,5	(1,3)	35,4	(1,1)	13,2	(0,6)	8,2	(0,7)	3,4	(0,3)	3,2	(0,3)	42	(1,6)
OCDE	Hungría	34,5	(1,2)	47,1	(1,2)	9,3	(0,5)	4,7	(0,4)	2,2	(0,2)	2,2	(0,2)	30	(1,3)
OCDE	Irlanda	45,5	(1,3)	44,4	(1,2)	6,1	(0,4)	2,6	(0,3)	0,7	(0,1)	0,7	(0,1)	16	(0,7)
OCDE	Islandia	35,7	(0,8)	52,7	(0,8)	4,7	(0,4)	3,7	(0,4)	1,8	(0,2)	1,4	(0,2)	20	(1,0)
OCDE	Israel	45,6	(1,2)	39,2	(1,2)	7,2	(0,4)	3,6	(0,3)	1,8	(0,2)	2,5	(0,3)	25	(1,5)
OCDE	Italia	56,9	(0,7)	29,0	(0,6)	9,2	(0,3)	2,8	(0,1)	1,0	(0,1)	1,1	(0,1)	19	(0,5)
OCDE	Japón	62,0	(1,2)	30,5	(1,2)	5,7	(0,5)	1,3	(0,2)	0,3	(0,1)	0,3	(0,1)	13	(0,5)
OCDE	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	México	42,6	(0,8)	38,5	(0,6)	12,1	(0,5)	4,0	(0,2)	1,4	(0,1)	1,5	(0,1)	26	(0,6)
OCDE	Noruega	14,8	(1,1)	70,1	(1,1)	9,7	(0,7)	3,3	(0,4)	1,4	(0,2)	0,7	(0,1)	24	(1,4)
OCDE	Nueva Zelanda	21,8	(1,0)	62,6	(1,0)	9,1	(0,6)	4,1	(0,4)	1,3	(0,2)	1,1	(0,2)	25	(1,1)
OCDE	Países Bajos	17,8	(1,1)	67,3	(1,1)	8,2	(0,5)	3,5	(0,3)	1,3	(0,2)	1,9	(0,3)	26	(1,3)
OCDE	Polonia	50,2	(1,5)	42,8	(1,4)	3,7	(0,3)	1,7	(0,2)	0,7	(0,1)	0,9	(0,2)	13	(0,9)
OCDE	Portugal	40,9	(1,3)	43,0	(1,2)	8,3	(0,5)	3,9	(0,4)	2,2	(0,3)	1,5	(0,3)	24	(2,0)
OCDE	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	República Checa	36,3	(1,3)	51,6	(1,2)	7,4	(0,6)	2,5	(0,3)	1,2	(0,2)	1,0	(0,2)	18	(1,0)
OCDE	República Eslovaca	25,0	(1,2)	56,0	(1,2)	9,9	(0,6)	4,7	(0,3)	1,9	(0,2)	2,5	(0,2)	32	(1,3)
OCDE	Suecia	16,3	(1,0)	60,1	(1,6)	11,2	(0,8)	6,4	(0,9)	3,5	(0,5)	2,5	(0,4)	39	(2,9)
OCDE	Suiza	32,3	(1,0)	56,9	(1,0)	6,9	(0,4)	2,6	(0,3)	0,7	(0,2)	0,6	(0,1)	16	(0,9)
OCDE	Turquía	63,4	(1,4)	25,7	(1,1)	6,3	(0,4)	2,5	(0,3)	1,1	(0,2)	1,1	(0,2)	15	(0,9)
	Media OCDE	36,2	(0,2)	47,0	(0,2)	9,3	(0,1)	4,4	(0,1)	1,7	(0,0)	1,4	(0,0)	25	(0,2)
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Costa Rica	45,5	(1,3)	35,3	(1,1)	10,3	(0,5)	4,5	(0,4)	2,2	(0,2)	2,2	(0,3)	29	(1,3)
Países asociados	Croacia	39,3	(1,0)	45,4	(1,1)	8,2	(0,5)	3,6	(0,3)	1,5	(0,2)	1,9	(0,2)	23	(1,1)
Países asociados	Federación Rusa	38,5	(0,9)	41,2	(1,0)	8,6	(0,4)	6,0	(0,3)	2,4	(0,2)	3,3	(0,3)	34	(1,2)
Países asociados	Hong Kong (China)	49,6	(1,2)	43,3	(1,2)	4,0	(0,3)	1,7	(0,2)	1,0	(0,2)	0,4	(0,1)	11	(0,9)
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Jordania	50,1	(1,5)	35,5	(1,3)	8,2	(0,5)	2,8	(0,2)	1,2	(0,2)	2,2	(0,2)	23	(0,9)
Países asociados	Letonia	47,6	(1,1)	41,5	(0,9)	5,3	(0,5)	3,2	(0,3)	1,5	(0,2)	0,8	(0,2)	17	(1,0)
Países asociados	Liechtenstein	22,1	(2,6)	66,8	(3,1)	6,4	(1,4)	3,2	(1,1)	1,1	(0,6)	0,3	(0,3)	18	(2,3)
Países asociados	Macao (China)	56,3	(0,6)	34,4	(0,7)	5,3	(0,3)	2,6	(0,2)	0,7	(0,1)	0,7	(0,1)	14	(0,5)
Países asociados	Serbia	46,4	(1,7)	40,8	(1,5)	7,6	(0,5)	2,6	(0,3)	1,0	(0,2)	1,6	(0,2)	20	(1,1)
Países asociados	Shanghai (China)	75,0	(1,2)	18,0	(1,0)	4,0	(0,3)	1,7	(0,2)	0,6	(0,1)	0,7	(0,1)	10	(0,8)
Países asociados	Singapur	52,0	(0,7)	33,4	(0,6)	9,2	(0,4)	3,5	(0,4)	1,0	(0,1)	1,0	(0,2)	20	(1,0)
Países asociados	Taiwán	49,0	(1,6)	34,2	(1,5)	10,8	(0,7)	3,5	(0,3)	1,4	(0,2)	1,1	(0,1)	23	(1,0)
Países asociados	Uruguay	50,6	(1,3)	30,1	(1,1)	9,3	(0,5)	5,1	(0,4)	2,4	(0,2)	2,5	(0,2)	30	(1,2)
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. El número de estudiantes por ordenador se calcula a partir de los informes de los directores sobre el número de estudiantes que cursan el curso nacional correspondiente a los alumnos de 15 años y el número de ordenadores a su disposición. En centros en los que no hay ningún ordenador, el número de estudiantes por ordenador se hace igual a 1 + el número de alumnos indicado por el director.

Fuente: OECD, base de datos PISA 2012.

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286450

D8

Tabla D8.2. [1/2] Variación entre 2003 y 2012 de la calidad de los recursos educativos en los centros escolares

Resultados basados en los informes de los directores de centros escolares en PISA

		PISA 2003											
		Índice de calidad de los recursos educativos de los centros escolares[1]		Porcentaje de estudiantes de centros cuyo director declara que la capacidad del centro para impartir enseñanza está dificultada por escasez o insuficiencia de lo siguiente:									
				Equipo del laboratorio de ciencias		Materiales de enseñanza (por ejemplo, libros de texto)		Ordenadores para enseñanza		Programas informáticos para enseñanza		Materiales de biblioteca	
		Índice medo	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	-0,13	(0,08)	10,6	(2,4)	4,6	(1,4)	44,1	(3,9)	6,5	(1,6)	8,3	(1,9)
OCDE	Australia	0,27	(0,07)	9,5	(1,7)	2,2	(0,9)	13,1	(1,8)	0,7	(0,5)	3,1	(0,9)
OCDE	Austria	0,06	(0,08)	1,4	(0,9)	0,9	(0,7)	11,6	(2,7)	2,9	(1,4)	6,5	(2,1)
OCDE	Bélgica	-0,12	(0,06)	8,2	(1,9)	11,2	(2,2)	25,0	(3,0)	4,0	(1,3)	10,5	(2,1)
OCDE	Canadá	-0,34	(0,05)	8,0	(1,1)	2,5	(0,8)	14,6	(1,5)	4,5	(1,1)	10,8	(1,3)
OCDE	Corea	0,38	(0,06)	3,8	(1,6)	2,0	(1,2)	2,4	(1,2)	0,6	(0,7)	0,6	(0,7)
OCDE	Dinamarca	-0,32	(0,07)	0,9	(0,7)	1,4	(1,0)	5,0	(1,7)	2,7	(1,2)	4,0	(1,6)
OCDE	España	-0,41	(0,07)	5,6	(1,8)	6,4	(2,1)	16,8	(2,5)	6,3	(1,8)	7,5	(1,5)
OCDE	Estados Unidos	0,25	(0,09)	2,8	(1,0)	2,3	(1,2)	8,2	(1,5)	2,0	(0,9)	6,9	(2,1)
OCDE	Finlandia	-0,37	(0,06)	0,7	(0,7)	0,0	(0,0)	7,9	(2,0)	0,8	(0,7)	4,6	(1,7)
OCDE	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Grecia	-0,78	(0,13)	11,0	(3,2)	21,5	(5,0)	10,7	(3,9)	23,3	(4,5)	21,2	(4,2)
OCDE	Hungría	-0,24	(0,08)	1,0	(0,6)	0,0	c	9,4	(2,4)	1,5	(1,1)	28,5	(3,6)
OCDE	Irlanda	-0,36	(0,08)	1,3	(0,9)	2,6	(0,9)	50,5	(4,6)	0,8	(0,8)	21,7	(3,7)
OCDE	Islandia	-0,03	(0,00)	2,2	(0,1)	0,6	(0,1)	7,5	(0,1)	3,4	(0,0)	1,9	(0,0)
OCDE	Italia	-0,16	(0,07)	4,1	(1,5)	4,5	(1,3)	10,3	(2,2)	6,5	(1,9)	6,8	(2,1)
OCDE	Japón	-0,25	(0,10)	8,2	(2,3)	5,5	(1,9)	0,0	c	8,9	(2,4)	9,6	(2,5)
OCDE	Luxemburgo	-0,04	(0,00)	13,1	(0,0)	10,9	(0,0)	15,3	(0,0)	0,0	c	4,3	(0,0)
OCDE	México	-0,69	(0,09)	8,6	(1,9)	9,3	(2,2)	20,8	(2,8)	11,3	(2,1)	15,4	(2,4)
OCDE	Noruega	-0,70	(0,05)	3,1	(1,3)	0,7	(0,7)	4,9	(1,7)	2,7	(1,3)	5,5	(1,6)
OCDE	Nueva Zelanda	0,00	(0,06)	6,2	(1,4)	7,8	(1,5)	8,2	(1,6)	2,7	(1,4)	5,7	(1,8)
OCDE	Países Bajos	0,15	(0,06)	5,6	(2,1)	8,0	(2,5)	27,1	(3,7)	1,0	(0,7)	2,8	(1,9)
OCDE	Polonia	-1,02	(0,07)	19,0	(3,3)	5,3	(1,8)	8,5	(2,1)	18,4	(2,8)	16,5	(2,8)
OCDE	Portugal	-0,35	(0,07)	1,2	(0,8)	5,2	(1,9)	5,4	(1,9)	1,1	(0,9)	3,8	(1,6)
OCDE	República Checa	-0,41	(0,06)	19,8	(2,0)	0,6	(0,6)	5,0	(1,4)	3,8	(1,2)	22,9	(3,0)
OCDE	República Eslovaca	-1,10	(0,05)	11,4	(1,9)	0,8	(0,6)	5,1	(1,5)	19,9	(2,7)	53,9	(3,3)
OCDE	Suecia	-0,31	(0,07)	8,9	(2,2)	3,9	(1,4)	8,2	(2,1)	4,9	(1,7)	3,9	(1,5)
OCDE	Suiza	0,20	(0,07)	3,1	(1,5)	3,9	(1,6)	7,0	(1,4)	2,6	(1,3)	2,3	(1,0)
OCDE	Turquía	-1,91	(0,11)	41,7	(4,2)	51,1	(4,4)	22,2	(4,3)	51,4	(4,4)	42,1	(3,8)
	Media OCDE	-0,31	(0,01)	7,9	(0,4)	6,3	(0,4)	13,4	(0,5)	7,0	(0,4)	11,8	(0,4)
Países asociados	Brasil	-1,17	(0,10)	17,9	(3,3)	11,4	(2,4)	31,9	(3,5)	20,3	(2,7)	29,5	(3,1)
Países asociados	Federación Rusa	-1,58	(0,08)	16,3	(2,7)	10,3	(2,8)	24,3	(3,9)	27,6	(3,6)	27,0	(3,2)
Países asociados	Hong Kong (China)	0,03	(0,08)	2,2	(2,2)	1,4	(1,0)	3,4	(1,5)	0,8	(0,8)	1,5	(1,0)
Países asociados	Indonesia	-1,08	(0,09)	36,2	(3,8)	43,0	(4,0)	13,2	(2,3)	47,9	(3,9)	38,9	(3,7)
Países asociados	Letonia	-0,80	(0,07)	4,3	(1,7)	1,0	(1,0)	9,9	(2,7)	9,4	(2,3)	16,1	(2,8)
Países asociados	Liechtenstein	0,52	(0,01)	0,0	c	0,0	c	9,5	(0,1)	0,0	c	1,2	(0,0)
Países asociados	Macao (China)	-0,46	(0,00)	2,4	(0,0)	13,0	(0,2)	3,2	(0,0)	0,3	(0,0)	0,0	c
Países asociados	Tailandia	-0,82	(0,10)	11,7	(2,7)	3,0	(1,4)	16,4	(2,9)	15,8	(3,0)	13,5	(2,9)
Países asociados	Túnez	-0,68	(0,07)	6,8	(2,1)	6,3	(1,9)	24,5	(3,0)	5,1	(1,8)	3,1	(1,4)
Países asociados	Uruguay	-1,21	(0,09)	18,5	(3,4)	14,3	(3,2)	29,7	(4,5)	31,8	(3,8)	46,2	(4,0)
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: Los valores compuestos en negrita de la variación entre 2003 y 2012 (PISA 2012 - PISA 2003) del índice de calidad de los recursos educativos de los centros escolares indican la existencia de significación estadística entre los índices de 2003 y de 2012 en ese país.

Solo se presentan países y economías con datos de PISA 2003 y PISA 2012 comparables.

Para asegurar la comparabilidad en el tiempo, los valores de PISA 2003 del índice de calidad de los recursos educativos escolares se han adaptado a la escala de PISA 2012 de este índice. Así, los resultados de PISA 2003 mostrados en esta tabla pueden diferir de los presentados en *Aprender para el mundo de mañana: Primeros resultados de PISA 2003* (OECD, 2004) (véanse más detalles en el Anexo A5).

1. El índice de calidad de los recursos educativos escolares se obtuvo a partir de los ítems incluidos en esta tabla que miden las percepciones de los directores de los centros sobre posibles factores que dificultan la enseñanza en ellos (SC14, a partir del cuestionario para los centros de PISA 2012). Los valores más elevados del índice corresponden a una calidad mayor de los recursos educativos.

Fuente: OECD, *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful?* (Volumen IV), Tabla IV.3.43.

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286465

D8

Tabla D8.2. [2/2] Variación entre 2003 y 2012 de la calidad de los recursos educativos en los centros escolares

Resultados basados en los informes de los directores de centros escolares en PISA

		PISA 2012												Variación entre 2003 y 2012 (PISA 2012 - PISA 2003) del índice de calidad de los recursos educativos de los centros escolares[1]	
		Índice de calidad de los recursos educativos de los centros escolares[1]		Porcentaje de estudiantes de centros cuyo director declara que la capacidad del centro para impartir enseñanza está dificultada por escasez o insuficiencia de lo siguiente:											
				Equipo del laboratorio de ciencias		Materiales de enseñanza (por ejemplo, libros de texto)		Ordenadores para enseñanza		Programas informáticos para enseñanza		Materiales de biblioteca			
		Índice medo	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	Dif.	E.E.
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)
OCDE	Alemania	0,09	(0,07)	5,8	(1,8)	0,0	c	4,3	(1,4)	2,0	(0,8)	2,4	(1,1)	**0,22**	(0,10)
OCDE	Australia	0,68	(0,03)	1,7	(0,5)	0,9	(0,4)	0,7	(0,3)	0,8	(0,3)	0,8	(0,4)	**0,41**	(0,08)
OCDE	Austria	0,22	(0,09)	18,5	(3,3)	1,7	(1,0)	10,2	(2,5)	2,9	(1,3)	2,4	(1,1)	0,16	(0,12)
OCDE	Bélgica	0,30	(0,06)	3,2	(1,1)	0,7	(0,5)	6,1	(1,6)	2,9	(1,1)	4,6	(1,2)	**0,42**	(0,09)
OCDE	Canadá	0,27	(0,04)	2,1	(0,9)	1,0	(0,6)	5,8	(1,4)	2,7	(0,8)	1,6	(0,6)	**0,61**	(0,06)
OCDE	Corea	0,06	(0,08)	6,5	(2,2)	0,6	(0,6)	3,1	(1,4)	2,9	(1,5)	7,6	(2,4)	**-0,32**	(0,10)
OCDE	Dinamarca	-0,15	(0,05)	2,5	(1,3)	1,8	(1,5)	10,8	(2,2)	1,2	(0,8)	1,0	(0,7)	**0,18**	(0,09)
OCDE	España	0,02	(0,05)	5,4	(1,3)	0,4	(0,2)	9,9	(1,4)	4,2	(1,0)	2,5	(0,7)	**0,43**	(0,09)
OCDE	Estados Unidos	0,38	(0,08)	4,2	(1,7)	3,3	(1,5)	5,5	(1,9)	2,2	(1,2)	1,1	(0,6)	0,13	(0,12)
OCDE	Finlandia	-0,20	(0,06)	1,5	(0,3)	3,6	(1,4)	11,4	(2,3)	6,2	(1,5)	5,4	(1,4)	**0,17**	(0,08)
OCDE	Francia	0,38	(0,07)	2,6	(1,1)	0,8	(0,6)	3,7	(1,2)	2,8	(1,1)	2,4	(0,9)	m	m
OCDE	Grecia	-0,35	(0,07)	13,0	(2,7)	11,7	(2,6)	17,8	(3,2)	10,4	(2,5)	20,1	(3,3)	**0,43**	(0,15)
OCDE	Hungría	0,17	(0,06)	11,8	(2,7)	2,8	(1,3)	3,2	(1,3)	3,5	(1,5)	2,8	(1,6)	**0,41**	(0,10)
OCDE	Irlanda	0,11	(0,08)	9,4	(2,4)	1,3	(0,9)	8,8	(2,4)	4,8	(1,9)	13,7	(2,9)	**0,47**	(0,11)
OCDE	Islandia	-0,34	(0,00)	14,4	(0,2)	0,0	c	20,0	(0,1)	5,4	(0,1)	3,0	(0,1)	**-0,31**	(0,01)
OCDE	Italia	0,05	(0,04)	8,5	(1,1)	1,2	(0,4)	3,5	(0,7)	5,0	(0,9)	5,5	(0,9)	**0,20**	(0,08)
OCDE	Japón	0,44	(0,08)	5,1	(1,7)	0,5	(0,5)	5,6	(1,9)	7,7	(2,0)	2,3	(1,0)	**0,69**	(0,13)
OCDE	Luxemburgo	0,04	(0,00)	5,6	(0,1)	0,0	c	6,1	(0,0)	3,2	(0,0)	5,2	(0,1)	**0,07**	(0,00)
OCDE	México	-0,86	(0,04)	31,0	(1,7)	11,1	(1,2)	30,9	(1,9)	26,5	(1,6)	14,5	(1,0)	-0,16	(0,10)
OCDE	Noruega	-0,19	(0,06)	7,8	(1,9)	1,1	(0,8)	5,0	(1,6)	1,8	(1,1)	10,9	(2,3)	**0,51**	(0,08)
OCDE	Nueva Zelanda	0,20	(0,08)	1,2	(0,7)	0,8	(0,1)	6,4	(2,1)	0,4	(0,4)	0,1	(0,1)	0,20	(0,10)
OCDE	Países Bajos	0,19	(0,08)	4,6	(1,8)	0,0	c	12,4	(2,6)	7,1	(2,0)	1,3	(1,0)	0,04	(0,10)
OCDE	Polonia	0,36	(0,08)	4,1	(1,6)	0,0	c	6,3	(1,7)	4,8	(1,5)	2,5	(1,3)	**1,38**	(0,10)
OCDE	Portugal	0,17	(0,08)	4,5	(1,5)	0,8	(0,8)	8,7	(2,2)	4,6	(1,8)	2,2	(1,2)	**0,52**	(0,11)
OCDE	República Checa	0,05	(0,06)	7,4	(2,0)	1,6	(0,8)	2,5	(1,2)	1,7	(0,9)	6,3	(1,9)	**0,46**	(0,09)
OCDE	República Eslovaca	-0,54	(0,05)	15,4	(2,5)	18,4	(2,7)	3,3	(1,1)	5,8	(1,8)	5,2	(1,6)	**0,55**	(0,07)
OCDE	Suecia	0,05	(0,06)	2,7	(1,2)	0,0	c	15,9	(2,7)	5,2	(1,7)	4,0	(1,2)	**0,36**	(0,09)
OCDE	Suiza	0,55	(0,07)	1,6	(0,5)	1,2	(0,7)	4,8	(1,6)	1,5	(0,7)	2,4	(1,0)	**0,35**	(0,10)
OCDE	Turquía	-0,40	(0,06)	22,1	(3,1)	8,3	(2,2)	15,0	(2,6)	9,8	(2,4)	9,8	(2,2)	**1,51**	(0,13)
	Media OCDE	0,05	(0,01)	7,9	(0,3)	2,7	(0,3)	8,7	(0,4)	4,9	(0,3)	5,0	(0,3)	**0,36**	(0,02)
Países asociados	Brasil	-0,54	(0,05)	41,2	(1,9)	2,9	(0,7)	21,6	(2,2)	25,6	(2,3)	12,5	(1,6)	**0,63**	(0,11)
Países asociados	Federación Rusa	-0,48	(0,07)	17,1	(2,5)	3,4	(1,1)	12,8	(2,7)	12,0	(1,7)	5,0	(1,2)	**1,10**	(0,11)
Países asociados	Hong Kong (China)	0,44	(0,07)	1,0	(0,8)	0,9	(0,7)	2,4	(1,2)	1,9	(1,1)	1,3	(0,9)	**0,41**	(0,10)
Países asociados	Indonesia	-0,76	(0,10)	28,8	(3,7)	9,6	(2,2)	23,1	(3,5)	21,0	(3,6)	13,8	(3,1)	**0,33**	(0,14)
Países asociados	Letonia	0,04	(0,05)	7,4	(1,9)	4,1	(1,6)	7,5	(2,0)	3,0	(1,3)	4,8	(1,7)	**0,83**	(0,08)
Países asociados	Liechtenstein	0,77	(0,01)	0,0	c	0,0	c	0,0	c	0,0	c	0,0	c	**0,24**	(0,01)
Países asociados	Macao (China)	0,36	(0,00)	0,0	c	2,4	(0,0)	0,1	(0,0)	0,3	(0,0)	4,0	(0,0)	**0,82**	(0,00)
Países asociados	Tailandia	-0,68	(0,07)	26,2	(3,4)	2,7	(1,2)	14,3	(2,5)	15,1	(2,6)	19,9	(2,5)	0,14	(0,12)
Países asociados	Túnez	-1,34	(0,08)	30,8	(3,7)	17,3	(3,1)	37,0	(4,6)	25,3	(3,9)	47,9	(3,6)	**-0,66**	(0,11)
Países asociados	Uruguay	0,12	(0,08)	8,2	(2,2)	6,9	(1,9)	12,3	(2,3)	13,1	(2,6)	6,7	(1,9)	**1,33**	(0,12)
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Notas: Los valores compuestos en negrita de la variación entre 2003 y 2012 (PISA 2012 - PISA 2003) del índice de calidad de los recursos educativos de los centros escolares indican la existencia de significación estadística entre los índices de 2003 y de 2012 en ese país.

Solo se presentan países y economías con datos de PISA 2003 y PISA 2012 comparables.

Para asegurar la comparabilidad en el tiempo, los valores de PISA 2003 del índice de calidad de los recursos educativos escolares se han adaptado a la escala de PISA 2012 de este índice. Así, los resultados de PISA 2003 mostrados en esta tabla pueden diferir de los presentados en *Aprender para el mundo de mañana: Primeros resultados de PISA 2003* (OECD, 2004) (véanse más detalles en el Anexo A5).

1. El índice de calidad de los recursos educativos escolares se obtuvo a partir de los ítems incluidos en esta tabla que miden las percepciones de los directores de los centros sobre posibles factores que dificultan la enseñanza en ellos (SC14, a partir del cuestionario para los centros de PISA 2012). Los valores más elevados del índice corresponden a una calidad mayor de los recursos educativos.

Fuente: OECD, *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful?* (Volumen IV), Tabla IV.3.43.

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286465

D8

Tabla D8.3. Puntuaciones de lectura en PISA de estudiantes de 15 años y diferencia media de puntuación entre la prueba de lectura en papel y la prueba de lectura en ordenador, por sexo (PISA 2012)

Puntuación media y variación

		Puntuación media de lectura y diferencias por sexo (basadas en la prueba de lectura en papel)								Diferencia media de puntuación entre la prueba de lectura en papel y la prueba de lectura en ordenador					
		Chicos y chicas		Chicos		Chicas		Diferencia entre chicos y chicas		Chicos		Chicas		Diferencia entre chicos y chicas	
		Media	(E.E.)	Puntuación media	(E.E.)	Puntuación media	(E.E.)	Puntuación media	(E.E.)	Puntuación media	(E.E.)	Puntuación media	(E.E.)	Puntuación media	(E.E.)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	508	(2,8)	486	(2,9)	530	(3,1)	**-44**	(2,5)	**7**	(3,2)	**22**	(2,8)	**-15**	(2,0)
	Australia	512	(1,6)	495	(2,3)	530	(2,0)	**-34**	(2,9)	**-10**	(1,7)	**-7**	(1,5)	**-4**	(1,6)
	Austria	490	(2,8)	471	(4,0)	508	(3,4)	**-37**	(5,0)	4	(3,7)	**15**	(3,3)	**-10**	(3,7)
	Bélgica	509	(2,3)	493	(3,0)	525	(2,7)	**-32**	(3,5)	3	(2,6)	**9**	(2,4)	**-6**	(2,5)
	Canadá	523	(1,9)	506	(2,3)	541	(2,1)	**-35**	(2,1)	**-16**	(2,4)	-2	(2,4)	**-14**	(1,3)
	Chile	441	(2,9)	430	(3,8)	452	(2,9)	**-23**	(3,3)	**-18**	(2,9)	**-4**	(2,9)	**-14**	(2,5)
	Corea	536	(3,9)	525	(5,0)	548	(4,5)	**-23**	(5,4)	**-27**	(3,3)	**-11**	(3,1)	**-16**	(3,6)
	Dinamarca	496	(2,6)	481	(3,3)	512	(2,6)	**-31**	(2,8)	-3	(2,8)	**5**	(2,5)	**-8**	(1,9)
	Eslovenia	481	(1,2)	454	(1,7)	510	(1,8)	**-56**	(2,7)	2	(1,4)	**18**	(1,4)	**-16**	(1,5)
	España	488	(1,9)	474	(2,3)	503	(1,9)	**-29**	(2,0)	**17**	(4,2)	**22**	(3,8)	-5	(2,4)
	Estados Unidos	498	(3,7)	482	(4,1)	513	(3,8)	**-31**	(2,6)	**-15**	(3,0)	**-12**	(2,7)	-2	(1,6)
	Estonia	516	(2,0)	494	(2,4)	538	(2,3)	**-44**	(2,4)	**-10**	(2,5)	-3	(2,4)	**-7**	(1,6)
	Francia	505	(2,8)	483	(3,8)	527	(3,0)	**-44**	(4,2)	**-16**	(3,2)	5	(3,4)	**-21**	(2,4)
	Hungría	488	(3,2)	468	(3,9)	508	(3,3)	**-40**	(3,6)	**35**	(3,7)	**42**	(3,5)	**-7**	(3,0)
	Irlanda	523	(2,6)	509	(3,5)	538	(3,0)	**-29**	(4,2)	1	(4,0)	5	(2,8)	-3	(3,9)
	Israel	486	(5,0)	463	(8,2)	507	(3,9)	**-44**	(7,9)	**16**	(4,2)	**33**	(3,5)	**-17**	(4,3)
	Italia	490	(2,0)	471	(2,5)	510	(2,3)	**-39**	(2,6)	**-28**	(4,6)	-4	(3,2)	**-24**	(4,3)
	Japón	538	(3,7)	527	(4,7)	551	(3,6)	**-24**	(4,1)	**-11**	(2,7)	-2	(2,4)	**-8**	(2,7)
	Noruega	504	(3,2)	481	(3,3)	528	(3,9)	**-46**	(3,3)	4	(3,7)	5	(3,9)	-1	(2,2)
	Polonia	518	(3,1)	497	(3,7)	539	(3,1)	**-42**	(2,9)	**37**	(3,4)	**45**	(3,4)	**-8**	(2,0)
	Portugal	488	(3,8)	468	(4,2)	508	(3,7)	**-39**	(2,7)	**-9**	(3,1)	**13**	(2,7)	**-22**	(1,9)
	República Eslovaca	463	(4,2)	444	(4,6)	483	(5,1)	**-39**	(4,6)	**-21**	(2,7)	-1	(2,6)	**-21**	(2,6)
	Suecia	483	(3,0)	458	(4,0)	509	(2,8)	**-51**	(3,6)	**-24**	(3,2)	**-6**	(2,6)	**-18**	(2,1)
	Media OCDE	496	(0,5)	478	(0,6)	515	(0,5)	**-38**	(0,6)	**-4**	(0,7)	**8**	(0,6)	**-12**	(0,6)
Países asociados	Brasil	410	(2,1)	394	(2,4)	425	(2,2)	**-31**	(1,9)	**-26**	(3,4)	**-18**	(3,5)	**-8**	(2,1)
	Colombia	403	(3,4)	394	(3,9)	412	(3,8)	**-19**	(3,5)	0	(3,3)	**14**	(3,4)	**-14**	(2,7)
	Emiratos Árabes Unidos	442	(2,5)	413	(3,9)	469	(3,2)	**-55**	(4,8)	**32**	(3,5)	**38**	(3,4)	-5	(4,9)
	Federación Rusa	475	(3,0)	455	(3,5)	495	(3,2)	**-40**	(3,0)	-2	(3,6)	**21**	(3,1)	**-22**	(2,3)
	Hong Kong (China)	545	(2,8)	533	(3,8)	558	(3,3)	**-25**	(4,7)	**-8**	(3,3)	-2	(3,3)	**-7**	(2,8)
	Macao (China)	509	(0,9)	492	(1,4)	527	(1,1)	**-36**	(1,7)	**-15**	(1,5)	**3**	(1,1)	**-17**	(1,9)
	Shanghai (China)	570	(2,9)	557	(3,3)	581	(2,8)	**-24**	(2,5)	**31**	(2,8)	**45**	(2,3)	**-14**	(2,0)
	Singapur	542	(1,4)	527	(1,9)	559	(1,9)	**-32**	(2,6)	**-32**	(1,0)	**-17**	(1,2)	**-14**	(1,5)
	Taiwán	523	(3,0)	507	(4,3)	539	(4,3)	**-32**	(6,4)	-4	(2,3)	**11**	(2,2)	**-15**	(2,1)
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los valores estadísticamente significativos se indican en negrita.

1. Las cifras negativas (columnas 9, 11 y 13) indican que los estudiantes de 15 años han obtenido mejores resultados en la prueba de lectura en ordenador.

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2012.

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286476

D8

Tabla D8.4. Los profesores y las tecnologías de la información y la comunicación

Resultados de TALIS 2013, porcentaje de profesores de educación secundaria inferior

		Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que indicaron que los estudiantes usan las TIC para realizar proyectos o para el trabajo en clase «con frecuencia» o «en todas o casi todas las clases»[1]		Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que indicaron tener una necesidad acusada de desarrollo profesional en las siguientes áreas:				Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que indicaron haber participado en programas de desarrollo profesional con el siguiente contenido en los 12 meses previos a la encuesta y porcentaje de profesores participantes que indicaron que la incidencia positiva de este desarrollo profesional sobre su enseñanza fue moderada o grande							
				Competencias en TIC para la enseñanza		Nuevas tecnologías en el lugar de trabajo		Competencias en TIC para la enseñanza				Nuevas tecnologías en el lugar de trabajo					
								Participación		Incidencia positiva moderada o grande		Participación		Incidencia positiva moderada o grande			
		%	(E.E.)	%	(E.E.)	%	(E.E.)	%	(E.E.)	%	(E.E.)	%	(E.E.)	%	(E.E.)		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)		
OCDE	Australia	67	(1,9)	14	(0,9)	12	(0,8)	72	(1,7)	70	(1,8)	57	(1,8)	68	(2,0)		
	Bélgica (Flanders)	27	(1,1)	11	(0,7)	5	(0,5)	37	(1,8)	80	(1,5)	13	(0,8)	82	(2,4)		
	Chile	60	(2,3)	13	(0,9)	17	(1,1)	51	(2,2)	87	(1,7)	38	(1,8)	86	(2,3)		
	Corea	28	(1,2)	25	(1,1)	19	(1,0)	54	(1,3)	90	(0,8)	37	(1,0)	91	(0,8)		
	Dinamarca	74	(1,9)	19	(1,2)	14	(1,1)	49	(1,9)	81	(1,6)	29	(2,0)	78	(2,3)		
	España	37	(1,3)	14	(0,7)	14	(0,7)	68	(1,6)	87	(0,9)	56	(1,5)	86	(1,1)		
	Estados Unidos	46	(1,8)	8	(0,8)	15	(1,0)	49	(2,0)	73	(1,8)	57	(2,2)	73	(1,6)		
	Estonia	29	(1,3)	24	(0,9)	21	(1,0)	63	(1,3)	84	(1,1)	47	(1,7)	84	(1,3)		
	Finlandia	18	(0,9)	17	(1,0)	14	(0,8)	48	(1,9)	68	(1,9)	42	(1,7)	63	(2,3)		
	Francia	24	(1,0)	25	(0,9)	17	(0,7)	40	(1,4)	77	(1,7)	11	(0,8)	74	(3,1)		
	Inglaterra	37	(1,4)	8	(0,7)	8	(0,6)	39	(1,7)	64	(1,5)	32	(1,7)	64	(2,1)		
	Islandia	32	(1,4)	29	(1,5)	19	(1,2)	44	(1,4)	78	(1,9)	34	(1,5)	80	(2,4)		
	Israel	19	(1,3)	24	(1,2)	23	(0,9)	60	(1,6)	79	(1,5)	48	(1,4)	78	(1,4)		
	Italia	31	(1,4)	36	(0,8)	32	(0,9)	53	(1,3)	82	(1,4)	45	(1,4)	80	(1,6)		
	Japón	10	(0,6)	26	(0,9)	16	(0,7)	36	(1,4)	69	(1,9)	15	(0,9)	69	(2,5)		
	México	56	(1,2)	21	(1,0)	28	(1,1)	73	(1,0)	84	(1,0)	55	(1,4)	81	(1,1)		
	Noruega	74	(1,7)	18	(1,4)	9	(0,5)	33	(2,1)	78	(2,3)	7	(1,0)	77	(4,8)		
	Nueva Zelanda	55	(1,6)	16	(0,9)	14	(0,7)	67	(1,3)	70	(1,5)	49	(1,4)	69	(1,4)		
	Países Bajos	35	(2,1)	15	(1,1)	12	(1,2)	48	(1,9)	73	(1,9)	30	(2,1)	71	(2,6)		
	Polonia	36	(1,5)	11	(0,8)	13	(0,8)	52	(1,5)	85	(1,1)	41	(1,5)	84	(1,4)		
	Portugal	34	(0,9)	9	(0,5)	9	(0,6)	49	(1,6)	92	(0,9)	36	(1,4)	92	(1,1)		
	República Checa	37	(1,1)	15	(0,7)	10	(0,7)	53	(1,6)	83	(1,3)	42	(1,4)	82	(1,5)		
	República Eslovaca	45	(1,3)	19	(0,9)	15	(0,7)	60	(1,3)	92	(0,8)	33	(1,4)	90	(1,2)		
	Suecia	34	(1,7)	25	(0,8)	18	(0,8)	47	(1,6)	66	(1,9)	37	(1,7)	65	(2,2)		
	Media OCDE	40	(1,4)	18	(0,9)	15	(0,8)	51	(1,6)	80	(1,5)	36	(1,5)	79	(2,0)		
Países asociados	Abu Dabi (EAU)	72	(1,7)	9	(0,8)	18	(1,3)	77	(1,4)	90	(1,0)	69	(1,7)	88	(1,0)		
	Brasil	30	(1,1)	27	(0,7)	37	(0,9)	46	(1,0)	79	(1,0)	53	(1,2)	79	(1,0)		
	Bulgaria	34	(1,3)	20	(0,9)	23	(1,3)	56	(1,8)	85	(1,5)	53	(1,7)	82	(1,5)		
	Croacia	24	(0,9)	20	(0,9)	24	(0,9)	58	(1,5)	73	(1,1)	41	(1,3)	74	(1,3)		
	Chipre[2,3]	46	(1,4)	13	(0,7)	20	(1,0)	54	(1,6)	81	(1,9)	48	(1,4)	78	(2,1)		
	Federación Rusa	48	(1,5)	17	(1,0)	21	(0,9)	81	(1,1)	87	(1,1)	89	(0,9)	89	(0,9)		
	Georgia	47	(1,8)	31	(1,4)	39	(1,1)	58	(1,9)	89	(1,5)	33	(1,8)	85	(1,9)		
	Letonia	41	(1,5)	19	(1,1)	24	(1,0)	72	(1,5)	87	(1,2)	59	(1,6)	86	(1,3)		
	Malasia	19	(1,3)	38	(1,2)	31	(1,0)	71	(1,3)	88	(0,8)	56	(1,3)	83	(1,1)		
	Rumanía	26	(1,2)	19	(0,9)	22	(0,9)	60	(1,4)	91	(1,0)	30	(1,2)	88	(1,4)		
	Serbia	23	(0,9)	20	(0,8)	21	(0,8)	46	(1,2)	84	(1,2)	33	(1,3)	83	(1,3)		
	Shanghai (China)	15	(0,9)	25	(0,9)	16	(0,8)	64	(1,1)	83	(1,0)	26	(1,1)	82	(1,3)		
	Singapur	30	(0,8)	12	(0,6)	10	(0,6)	68	(0,8)	73	(1,0)	40	(0,9)	69	(1,5)		
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		

1. Estos datos fueron comunicados por los profesores y corresponden a una clase de su programa semanal elegida al azar.

2. Nota sobre Turquía: La información que aparece en esta publicación sobre «Chipre» se refiere a la zona sur de la isla. No existe ninguna autoridad en la isla que represente a la población turca y a la grecochipriota. Turquía reconoce a la República Turca del Norte de Chipre (TRNC, por sus siglas en inglés). Hasta que se encuentre una solución perdurable y justa dentro del contexto de las Naciones Unidas, Turquía se reserva su posición en lo que respecta a la «cuestión de Chipre».

3. Nota de todos los Estados miembros de la de la Unión Europea de la OCDE y de la Unión Europea: La República de Chipre es reconocida por todos los miembros de las Naciones Unidas, con la excepción de Turquía. La información contenida en este documento se refiere a la zona bajo el control efectivo del Gobierno de la República de Chipre.

Source: OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Tablas 4.10, 4.12 y 6.1.

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286483

Anexo

1

Características de los Sistemas Educativos

Todas las tablas del Anexo 1 están disponibles en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286494

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Tabla X1.1a. [1/2] Edades típicas de graduación por nivel de educación (2013)

La edad típica de graduación es la que tienen los estudiantes al principio del año académico; los estudiantes, por norma general, serán un año mayores que la edad indicada cuando consigan la graduación al final del año académico. La edad típica se utiliza para el cálculo de las tasas de graduación brutas.

		Educación secundaria superior		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria	
						Programas de ciclo corto (CINE 5)	
		Programas de orientación general	Programas de formación profesional	Programas de orientación general	Programas de formación profesional	Programas de orientación general	Programas de formación profesional
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	18-20	19-20	22-22	22-22	a	22-23
	Australia	17-18	17-28	a	18-37	19-24	18-30
	Austria	17-18	16-18	a	19-30	a	18-19
	Bélgica	18-18	18-19	a	20-21	a	21-24
	Canadá	17-18	18-26	m	m	a	20-24
	Chile	17-17	17-17	a	a	a	21-26
	Corea	18-18	18-18	m	m	a	20-22
	Dinamarca	18-19	19-22	a	23-27	a	20-24
	Eslovenia	19-19	18-19	a	a	a	23-24
	España	17-17	17-21	a	m	a	19-22
	Estados Unidos	17-17	17-17	19-22	19-22	20-21	20-21
	Estonia	18-18	18-19	a	19-24	a	a
	Finlandia	19-19	19-23	a	32-46	a	m
	Francia	17-18	16-19	m	m	a	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m
	Hungría	18-19	17-19	a	19-20	a	19-21
	Irlanda	18-19	a	18-19	20-26	20-26	a
	Islandia	m	m	m	m	m	m
	Israel	17-17	17-17	m	m	m	m
	Italia	18-19	18-19	a	m	a	a
	Japón	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19
	Luxemburgo	17-19	17-20	a	20-28	a	m
	México	17-18	17-18	a	a	a	20-21
	Noruega	18-18	18-21	a	20-32	22-35	21-26
	Nueva Zelanda	17-18	16-28	a	17-26	a	18-25
	Países Bajos	17-18	18-21	a	22-32	a	21-27
	Polonia	19-19	19-20	a	21-25	a	22-23
	Portugal	17-17	17-19	a	19-22	a	a
	Reino Unido	16-17	16-19	a	a	a	19-28
	República Checa	19-20	19-20	20-22	19-20	a	21-23
	República Eslovaca	18-19	17-19	19-21	19-21	a	20-22
	Suecia	18-18	18-18	a	20-30	21-26	21-27
	Suiza	18-20	18-20	21-23	21-23	24-26	24-26
	Turquía	17-17	17-17	a	a	a	21
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	20-20	20-20
	Argentina	17-17	17-17	m	m	20-24	24
	Brasil	16-17	16-18	m	18-25	m	20-28
	China	17-17	17-17	18-18	18-18	20-20	22-22
	Colombia	16-18	17-18	18-21	m	m	m
	Federación Rusa	17-17	17-18	m	18-19	m	19-20
	India	17-17	17-17	18-18	18-18	20-20	22-22
	Indonesia	17-17	17-17	m	m	24-24	24-24
	Letonia	18-18	20-20	m	20-23	m	21-26
	Sudáfrica	m	m	m	m	20-20	20-20

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286506

Tabla X1.1a. [2/2] Edades típicas de graduación por nivel de educación (2013)

La edad típica de graduación es la que tienen los estudiantes al principio del año académico; los estudiantes, por norma general, serán un año mayores que la edad indicada cuando consigan la graduación al final del año académico. La edad típica se utiliza para el cálculo de las tasas de graduación brutas.

		Educación terciaria						
		Grado o equivalente (CINE 6)			Máster o equivalente (CINE 7)			
		Primer grado (3-4 años)	Primer grado de ciclo largo (más de 4 años)	Segundo grado o posteriores (después de cursar un programa de grado o equivalente)	Primer grado de ciclo largo (al menos 5 años)	Segundo grado o posteriores (después de cursar un programa de grado o equivalente)	Segundo grado o posteriores (después de cursar un máster o equivalente)	Doctorado o equivalente (CINE 8)
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Alemania	22-26	a	24-30	24-27	24-26	24-27	28-32
OCDE	Australia	20-23	22-25	22-32	23-27	22-30	29-43	26-35
OCDE	Austria	21-24	a	a	24-28	23-28	a	27-32
OCDE	Bélgica	21-22	a	22-24	a	22-24	23-27	27-30
OCDE	Canadá	22-24	23-25	23-27	24-27	24-29	26-29	29-34
OCDE	Chile	23-27	23-28	23-26	25-26	26-36	m	29-35
OCDE	Corea	23-25	m	a	a	25-31	a	29-38
OCDE	Dinamarca	22-25	a	m	m	25-28	a	27-39
OCDE	Eslovenia	21-22	22-24	26-28	24-25	m	a	28-29
OCDE	España	21-23	a	a	22-24	23-27	29-32	28-34
OCDE	Estados Unidos	21-23	21-23	21-23	24-31	24-31	24-31	26-32
OCDE	Estonia	21-23	a	a	23-24	23-26	a	27-32
OCDE	Finlandia	23-26	a	a	25-27	25-29	33-39	29-36
OCDE	Francia	m	m	m	m	m	m	26-30
OCDE	Grecia	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Hungría	21-23	a	25-38	23-26	23-25	a	28-33
OCDE	Irlanda	22-23	m	m	22-28	m	m	26-31
OCDE	Islandia	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	24-28	m	25-32	m	27-34	a	31-37
OCDE	Italia	22-24	m	m	24-27	24-27	m	28-31
OCDE	Japón	21-21	m	m	23-23	23-23	m	26-26
OCDE	Luxemburgo	m	a	a	m	m	a	m
OCDE	México	22-24	a	a	a	23-26	a	24-28
OCDE	Noruega	21-24	a	25-31	24-26	24-28	24-28	28-35
OCDE	Nueva Zelanda	20-23	22-24	21-27	a	23-30	a	26-34
OCDE	Países Bajos	21-23	a	a	a	23-26	24-27	28-31
OCDE	Polonia	22-23	a	24-34	24-25	24-25	a	28-32
OCDE	Portugal	21-23	a	23-28	23-24	24-28	27-47	29-37
OCDE	Reino Unido	21-24	22-25	m	m	23-28	m	26-33
OCDE	República Checa	22-24	a	a	25-26	24-26	a	29-33
OCDE	República Eslovaca	21-22	a	m	23-24	23-25	24-29	26-29
OCDE	Suecia	22-26	m	m	24-27	24-29	a	28-34
OCDE	Suiza	21-26	24-26	29-38	27-32	25-29	26-32	28-34
OCDE	Turquía	23-24	a	a	23-25	26-27	a	30-34
Países asociados	Arabia Saudi	21-21	21-21	21-21	24-24	24-24	24-24	27-27
Países asociados	Argentina	21-24	23-24	m	20-24	21-24	m	25-29
Países asociados	Brasil	21-25	m	m	m	21-27	m	30-39
Países asociados	China	21-21	21-21	m	22-22	22-22	m	27-27
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	m	m	
Países asociados	Federación Rusa	21-21	m	m	22-23	22-23	m	25-27
Países asociados	India	21-21	21-21	m	22-22	22-22	m	27-27
Países asociados	Indonesia	22-22	24-24	26-26	m	m	m	27-27
Países asociados	Letonia	21-24	m	24-30	25-37	29-38	m	28-35
Países asociados	Sudáfrica	21-21	22-22	22-22	23-23	m	m	25-25

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286506

Tabla X1.1b. Edades típicas de ingreso por nivel de educación (2013)

La edad típica de ingreso es la que tienen los estudiantes al principio del año académico; los estudiantes, por norma general, serán un año mayores que la edad indicada cuando consigan la graduación al final del año académico. La edad típica se utiliza para el cálculo de las tasas de graduación brutas.

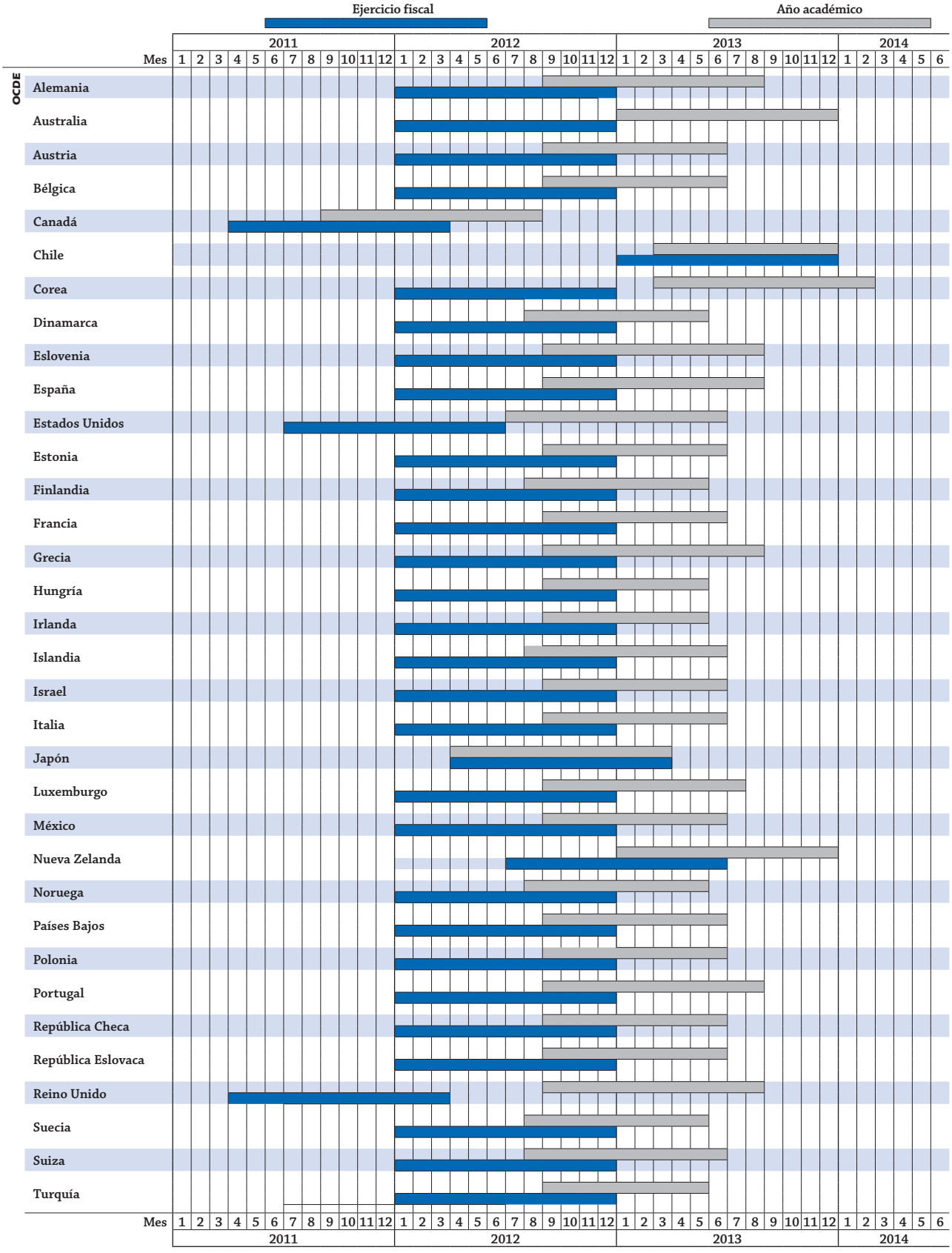
		Educación secundaria superior (CINE 3)	Educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 4)	Programas de ciclo corto (CINE 5)	Grado o equivalente (CINE 6)	Máster o equivalente (CINE 7)	Doctorado o equivalente (CINE 8)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	15-18	19-21	21-25	19-21	19-24	25-29
	Australia	m	m	m	18-20	21-26	22-30
	Austria	14-15	17-22	17-18	19-21	19-24	24-28
	Bélgica	14-16	18-22	18-19	18-19	21-23	23-26
	Canadá	15	18	18-19	18-19	21-27	25-30
	Chile	14-14	a	18-21	18-18	24-33	24-33
	Corea	15-15	m	18-18	18-18	22-27	23-32
	Dinamarca	16-17	a	19-27	20-22	23-25	25-29
	Eslovenia	15-15	a	19-25	19-20	22-24	24-26
	España	15-15	m	18-20	18-18	18-23	m
	Estados Unidos	15-15	18-25	18-22	18-19	22-28	22-27
	Estonia	16-19	19-24	a	19-22	22-26	24-28
	Finlandia	16-16	31-43	33-36	19-20	22-29	25-30
	Francia	15-17	m	m	m	18-19	23-26
	Grecia	m	m	m	m	m	m
	Hungría	15-15	19-20	19-21	19-20	19-24	24-27
	Irlanda	15-16	18-20	18-19	18-19	20-21	20-23
	Islandia	m	m	m	m	m	m
	Israel	15-15	20-25	18-23	21-25	24-31	26-32
	Italia	14-14	17-18	20-21	20-20	20-20	26-29
	Japón	15-15	18-18	18-18	18-18	22-22	24-24
	Luxemburgo	15-19	a	22-22	18-18	20-20	24-24
	México	15-15	a	18-19	18-19	24-28	24-34
	Noruega	16-16	19-31	19-23	19-20	19-20	25-29
	Nueva Zelanda	15-16	17-24	17-25	18-20	21-28	22-30
	Países Bajos	16-19	22-36	19-26	18-20	22-24	24-26
	Polonia	16-16	19-23	19-20	19-20	22-24	24-26
	Portugal	15-15	18-20	a	18-20	18-23	23-31
	Reino Unido	16-18	a	18-27	18-21	21-30	22-27
	República Checa	15-16	20-29	19-21	19-20	22-24	24-26
	República Eslovaca	15-18	18-20	19-20	19-21	22-23	24-26
	Suecia	16-16	19-25	19-25	19-21	19-24	26-33
	Suiza	15-17	18-24	18-23	19-22	22-25	25-28
	Turquía	14-14	a	18-19	18-19	23-25	26-27
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m
	Argentina	15-15	m	18-18	18	m	25-25
	Brasil	m	m	m	m	m	m
	China	15-15	m	17-17	17	m	21-21
	Colombia	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	15-16	17-18	17-18	17-18	21-22	23-24
	India	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	16-16	a	19-19	19	23-25	25-25
	Letonia	15-16	19-21	19-22	19-20	21-23	24-31
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286516

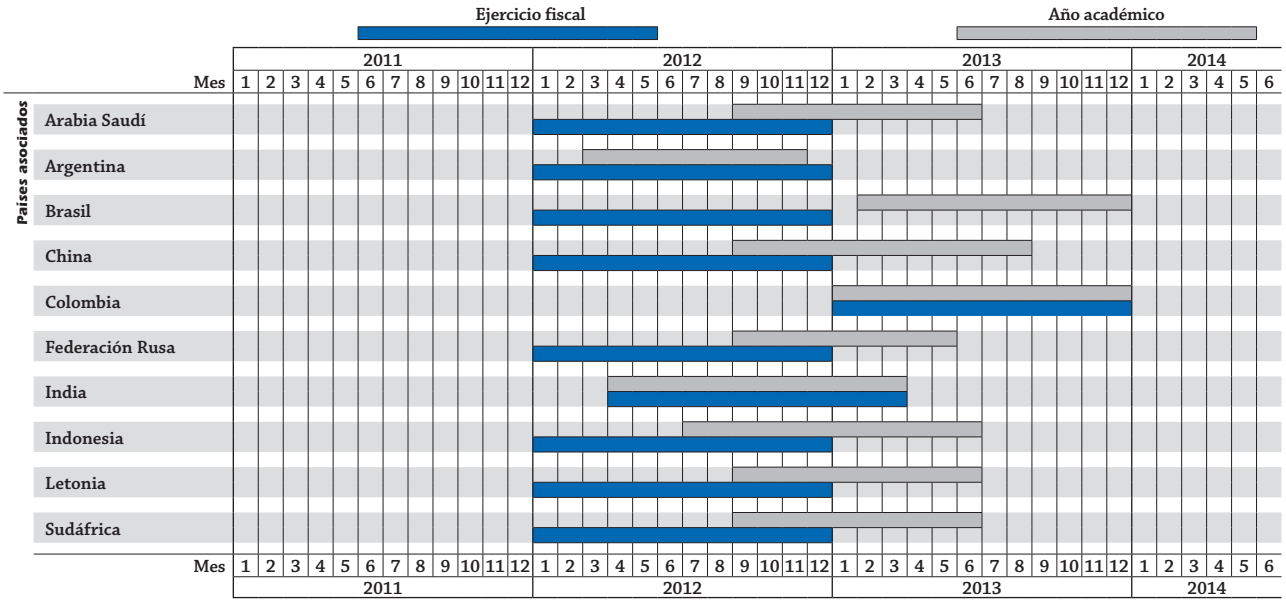
Tabla X1.2a. Año académico y ejercicio fiscal utilizados en los cálculos de los indicadores, países de la OCDE



Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286528

Tabla X1.2b. Año académico y ejercicio fiscal utilizados en los cálculos de los indicadores, países asociados



Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286531

 © Fundación Santillana 2015

Tabla X1.3 Edad de los estudiantes al inicio y a la finalización de la educación obligatoria (2013)

		Educación obligatoria	
		Edad de inicio	Edad de finalización
		(1)	(2)
OCDE	Alemania	6	18
	Australia	6	17
	Austria	6	15
	Bélgica	6	18
	Canadá[1]	6	16-18
	Chile	6	18
	Corea	6	14
	Dinamarca	6	16
	Eslovenia	6	14
	España	6	16
	Estados Unidos	4-6	17
	Estonia	7	16
	Finlandia	7	16
	Francia	6	16
	Grecia	5	14-15
	Hungría	5	16
	Irlanda	6	16
	Islandia	6	16
	Israel	5	17
	Italia	6	16
	Japón	6	15
	Luxemburgo	4	16
	México	4	15
	Noruega	6	16
	Nueva Zelanda	5	16
	Países Bajos	5	18
	Polonia	5	16
	Portugal	6	18
	Reino Unido	4-5	16
	República Checa	6	15
	República Eslovaca	6	16
	Suecia	7	16
	Suiza	5-7	15
	Turquía	5-6	17
	Media OCDE	6	16
	Media UE21	6	16
Países asociados	Arabia Saudí	6	11
	Argentina[1]	5	17
	Brasil	4	17
	China	m	m
	Colombia	5	15
	Federación Rusa	7	17
	India	m	m
	Indonesia	7	15
	Letonia	5	16
	Sudáfrica[1]	7	15
	Media G20	m	m

Nota: La edad de finalización de la educación obligatoria es aquella a la que finaliza la educación obligatoria. Por ejemplo, una edad de finalización a la edad de 18 años indica que todos los estudiantes menores de 18 están obligados por ley a participar en la educación.

1. Año de referencia 2012

Fuentes: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Letonia: EUROSTAT. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286542

Anexo

2

Estadísticas de Referencia

Todas las tablas del Anexo 2 están disponibles en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286551

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel fueron proporcionados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Oriental y los asentamientos israelíes en Cisjordania de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Tabla X2.1. Visión general del contexto económico mediante las variables básicas (periodo de referencia: año natural 2012, precios corrientes de 2012)

		Gasto público total como porcentaje del PIB	PIB per capita (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)	Deflactor del PIB (2008 =100)	Deflactor del PIB (2005 =100)	Deflactor del PIB (2000 =100)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Alemania	43,3	42.730	105,3	108,3	114,4
	Australia	33,9	43.158	109,0	125,5	149,8
	Austria	51,7	44.892	106,6	113,1	123,3
	Bélgica	53,3	41.684	107,7	115,1	127,6
	Canadá[1]	41,4	42.585	107,9	118,1	129,6
	Chile[2]	24,5	21.260	115,9	126,8	179,4
	Corea	32,7	32.022	109,6	115,4	132,6
	Dinamarca	58,1	43.564	107,1	116,8	130,7
	Eslovenia	47,1	28.455	103,8	115,5	149,6
	España	46,6	32.775	100,7	110,5	134,7
	Estados Unidos	41,3	49.895	106,0	114,3	128,4
	Estonia	39,0	24.689	107,9	140,3	181,4
	Finlandia	54,6	40.209	108,0	115,4	122,5
	Francia	55,1	37.347	103,4	110,9	121,9
	Grecia	53,5	25.462	104,2	116,2	135,1
	Hungría	47,8	22.494	112,1	128,4	175,5
	Irlanda	40,4	45.210	96,6	99,1	122,6
	Islandia	45,4	40.464	120,5	152,4	186,6
	Israel	40,3	31.296	111,7	116,3	124,1
	Italia	48,7	35.334	105,5	112,9	129,5
	Japón	41,9	35.695	94,7	91,6	85,3
	Luxemburgo	43,0	91.754	114,5	128,6	142,2
	México	25,3	16.767	117,4	139,0	194,7
	Noruega[3]	54,9	51.368	111,8	126,8	145,9
	Nueva Zelanda	33,2	32.165	105,6	117,2	132,1
	Países Bajos	47,5	46.062	103,0	109,7	124,6
	Polonia	41,7	22.869	111,5	122,2	139,4
	Portugal	46,1	27.204	101,1	109,3	129,3
	Reino Unido	45,5	37.170	109,2	118,7	133,2
	República Checa	42,3	28.679	102,4	108,9	123,4
	República Eslovaca	39,3	25.725	102,2	109,4	136,5
	Suecia	50,1	43.869	105,7	114,4	122,8
	Suiza	31,9	55.623	100,8	107,1	110,0
	Turquía	m	18.002	129,2	168,0	523,5
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m
	Argentina	m	14.680	m	m	m
	Brasil	33,0	12.583	130,7	159,1	252,5
	China	m	10.917	m	m	m
	Colombia[2]	m	12.125	m	m	m
	Federación Rusa	m	24.085	145,1	224,3	493,2
	India	m	m	m	m	m
	Indonesia[2]	m	10.023	m	m	m
	Letonia	m	15.004	m	m	m
	Sudáfrica	m	12.555	m	m	m

1. Año de referencia 2011.
2. Año de referencia 2013 en lugar de 2012. Los deflactores del PIB se refieren a 2001-2013 en lugar de 2000-2012, y a 2006-2013 en lugar de 2005-2012.
3. El valor de mercado del PIB peninsular se utiliza para Noruega.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286560

 © Fundación Santillana 2015

Tabla X2.2. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2012, precios corrientes de 2012)[1]

		Producto Interior Bruto (en millones de moneda nacional)[2]	Producto Interior Bruto (adjuntado al año presupuestario)[3]	Gasto público total (en millones de moneda nacional)	Población total en miles (estimación a mitad de año)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (dólar estadounidense = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (zona euro = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB para el consumo privado (PPA) (dólar estadounidense = 1)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Alemania	2.749.900	a	1.215.231	81.917	0,7856	1,0072	0,8503
	Australia	1.520.944	a	515.094	23.152	1,5222	1,9515	1,5805
	Austria	317.213	a	164.052	8.426	0,8386	1,0751	0,8574
	Bélgica	388.254	a	206.852	11.054	0,8426	1,0803	0,9056
	Canadá[4]	1.770.014	1.785.318	738.481	34.343	1,2207	1,5651	1,2999
	Chile[5]	129.600.791	a	31.782.047	17.403	350,2946	449,0957	370,1642
	Corea	1.377.456.700	a	450.811.900	50.004	860,2495	1.102,8839	910,4712
	Dinamarca	1.866.779	a	1.084.834	5.591	7,6643	9,8260	8,5705
	Eslovenia	36.006	a	16.975	2.057	0,6152	0,7887	0,7078
	España	1.055.158	a	491.414	46.766	0,6884	0,8826	0,7898
	Estados Unidos	16.163.150	15.679.235	6.474.354	314.246	1,0000	1,2821	1,0000
	Estonia	17.637	a	6.873	1.325	0,5391	0,6911	0,6214
	Finlandia	199.793	a	109.071	5.414	0,9178	1,1766	1,0019
	Francia	2.091.059	a	1.151.257	65.609	0,8534	1,0941	0,9019
	Grecia	194.204	a	103.822	11.093	0,6876	0,8815	0,7793
	Hungría	28.548.800	a	13.658.622	9.920	127,9363	164,0209	145,0074
	Irlanda	172.755	a	69.811	4.590	0,8325	1,0673	0,9621
	Islandia	1.774.001	a	805.617	321	136,6984	175,2543	145,9209
	Israel	991.762	a	399.528	7.911	4,0060	5,1359	4,4700
	Italia	1.628.004	a	792.583	60.339	0,7636	0,9790	0,8385
	Japón[6]	475.110.400	476.364.800	199.725.200	127.552	104,6281	134,1386	121,3658
	Luxemburgo	43.812	a	18.843	532	0,8984	1,1518	0,9938
	México	15.561.472	a	3.942.261	117.054	7,9290	10,1654	8,9529
	Noruega[7]	2.295.395	a	1.260.543	5.019	8,9032	11,4144	9,8063
	Nueva Zelanda	211.632	a	70.306	4.444	1,4806	1,8982	1,6071
	Países Bajos	640.644	a	304.035	16.752	0,8303	1,0644	0,8822
	Polonia	1.615.895	a	673.930	38.534	1,8337	2,3509	1,9923
	Portugal	169.668	a	78.244	10.515	0,5932	0,7604	0,7147
	Reino Unido	1.655.384	1.645.957	749.427	63.705	0,6951	0,8912	0,7046
	República Checa	4.047.675	a	1.711.712	10.509	13,4300	17,2179	15,5650
	República Eslovaca	72.185	a	28.373	5.406	0,5190	0,6654	0,5800
	Suecia	3.684.800	a	1.844.276	9.519	8,8236	11,3123	9,4636
	Suiza	624.592	a	199.208	8.039	1,3968	1,7908	1,6538
	Turquía	1.416.798	a	m	74.899	1,0508	1,3472	1,1474
	Zona euro					0,78		
Países asociados	Arabia Saudí	m	a	m	m	m	m	m
	Argentina	2.744.829	a	m	41.087	4,5508	5,8344	m
	Brasil	4.402.537	a	1.453.357	196.877	1,7771	2,2783	m
	China	51.947.010	a	m	1.354.040	3,5140	4,5052	m
	Colombia[5]	665.441.000	a	m	46.582	1.178,1469	1.510,4448	m
	Federación Rusa	62.218.378	a	m	143.170	18,0435	23,1327	17,4149
	India	m	a	m	1.227.193	15,9149	20,4038	m
	Indonesia[5]	9.524.736.500	a	m	249.866	3.803,3510	4.876,0911	m
	Letonia	15.492	a	m	2.034	0,5077	0,6509	m
	Sudáfrica	3.138.980	a	m	51.012	4,9010	6,2833	m

1. Los datos sobre PIB, PPA y gasto público total en los países de la zona euro se presentan en euros.
2. El PIB para Australia y el PIB y el gasto público total para Nueva Zelanda se calculan para el año fiscal.
3. En los países en los cuales el PIB no tiene el mismo periodo de referencia que los datos sobre presupuesto, el PIB se calcula como: wt-1 (GDPt - 1) + wt (GDPt), donde wt y wt-1 representan el peso relativo de los dos periodos de referencia del PIB que coinciden con el año presupuestario educativo. En el Capítulo B se han aplicado los ajustes necesarios en los casos de Canadá, Estados Unidos, Japón y Reino Unido.
4. Año de referencia 2011.
5. Año de referencia 2013.
6. Gasto público total ajustado al año presupuestario.
7. El valor de mercado del PIB peninsular se utiliza para Noruega.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286577

Tabla X2.3. [1/2] Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2012, precios corrientes de 2012)[1]

		Producto Interior Bruto (en millones de la moneda nacional, precios corrientes)					Gasto público total (en millones de la moneda nacional, precios corrientes)				
		2000	2005	2008	2010	2011	2000	2005	2008	2010	2011
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	2.113.500	2.297.820	2.558.020	2.576.220	2.699.100	944.533	1.059.389	1.112.309	1.215.270	1.202.749
	Australia	705.275	997.968	1.258.074	1.407.865	1.488.028	225.913	309.431	405.784	473.579	498.406
	Austria	213.196	253.009	291.930	294.208	308.675	108.287	122.585	139.494	150.593	151.994
	Bélgica	257.605	311.150	355.066	365.747	379.991	123.943	157.399	172.484	187.026	197.422
	Canadá	1.098.166	1.324.940	1.565.900	1.567.007	1.662.757	444.532	541.985	645.514	719.289	738.481
	Chile[2]	42.094.989	82.018.171	96.443.761	121.402.822	129.600.791	10.559.689	15.327.440	23.797.395	27.847.954	m
	Corea	635.184.600	919.797.300	1.104.492.200	1.265.308.000	1.332.681.000	135.324.800	230.062.600	312.548.300	353.006.600	373.227.400
	Dinamarca	1.326.912	1.586.537	1.797.547	1.798.649	1.833.404	694.479	815.717	903.263	1.016.158	1.034.208
	Eslovenia	18.902	29.227	37.951	36.220	36.868	8.636	13.011	16.511	17.894	18.350
	España	646.250	930.566	1.116.207	1.080.913	1.075.147	246.890	349.501	450.948	485.467	480.111
	Estados Unidos	10.284.780	13.093.720	14.718.590	14.964.380	15.517.930	3.353.547	4.563.353	5.567.081	6.153.839	5.754.000
	Estonia	6.171	11.260	16.511	14.709	16.404	2.225	3.757	6.441	5.828	6.109
	Finlandia	136.261	164.387	193.711	187.100	196.869	63.903	79.262	91.372	99.707	104.259
	Francia	1.485.303	1.771.978	1.995.850	1.998.481	2.059.284	744.119	920.351	1.030.025	1.095.602	1.118.728
	Grecia	141.732	199.153	242.096	226.210	207.752	63.693	86.097	117.992	114.302	108.003
	Hungría	13.293.578	22.331.300	26.949.316	26.946.030	28.035.033	6.251.647	11.032.047	13.070.489	13.252.926	13.834.811
	Irlanda	107.799	169.153	186.870	164.931	171.042	33.010	55.177	77.009	103.427	76.536
	Islandia	703.445	1.057.998	1.547.817	1.621.053	1.700.558	286.259	433.346	853.725	791.880	771.800
	Israel	535.966	633.762	767.547	870.843	924.618	261.087	296.289	332.256	367.301	365.561
	Italia	1.239.759	1.490.409	1.632.933	1.605.694	1.638.857	549.577	688.251	765.537	782.101	788.137
	Japón	508.780.800	504.599.000	493.691.650	479.616.000	472.260.700	193.917.400	183.640.900	188.561.300	195.879.800	199.103.100
	Luxemburgo	23.122	29.771	37.523	39.371	42.410	8.270	12.573	14.624	17.098	17.882
	México	6.132.389	9.424.602	12.256.864	13.266.858	14.508.784	1.139.998	1.979.808	2.894.807	3.355.288	3.655.757
	Noruega[3]	1.113.894	1.464.974	1.862.873	1.987.362	2.157.835	626.569	818.805	1.018.107	1.149.163	1.207.768
	Nueva Zelanda	118.446	161.615	185.608	199.108	207.392	36.559	49.320	64.002	70.450	69.076
	Países Bajos	448.701	540.656	635.794	631.512	642.929	187.162	230.884	278.455	304.447	302.269
	Polonia	746.255	984.919	1.277.322	1.437.357	1.553.582	294.012	427.147	551.403	643.465	663.757
	Portugal	128.466	158.653	178.873	179.930	176.167	52.983	71.830	77.055	88.987	84.423
	Reino Unido	1.023.512	1.326.660	1.518.675	1.558.365	1.617.677	358.902	553.033	686.738	738.598	736.445
	República Checa	2.372.630	3.257.972	4.015.346	3.953.651	4.022.410	945.255	1.340.123	1.583.527	1.661.774	1.653.244
	República Eslovaca	31.596	50.398	68.156	67.204	70.160	16.255	18.730	23.340	26.329	26.381
	Suecia	2.380.358	2.907.352	3.387.599	3.519.994	3.656.577	1.248.029	1.491.382	1.657.889	1.746.603	1.792.006
	Suiza	458.779	507.463	597.381	606.146	618.325	151.837	176.236	187.914	189.561	196.889
	Turquía	166.658	648.932	950.534	1.098.799	1.297.713	m	m	345.392	442.178	485.001
Países asociados	Brasil	1.179.482	2.147.240	3.032.204	3.770.085	4.143.015	394.349	670.514	939.831	1.211.373	1.308.035
	Federación Rusa	7.298.009	21.609.766	41.276.849	46.308.541	55.967.227	2.016.630	7.380.575	m	m	m

1. Los datos sobre PIB y gasto público total en los países de la zona euro se presentan en euros.
2. Años de referencia 2001, 2006, 2011 y 2012 en lugar de 2000, 2005, 2008, 2010 y 2011.
3. El valor de mercado del PIB peninsular se utiliza para Noruega.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286586

 © Fundación Santillana 2015

Tabla X2.3. [2/2] Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2012, precios corrientes de 2012)[1]

		Producto Interior Bruto (en millones de la moneda nacional, precios constantes de 2012)			Gasto público total (en millones de la moneda nacional, precios constantes de 2012)		
		2008	2010	2011	2008	2010	2011
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	2.692.561	2.644.613	2.739.585	1.170.812	1.247.533	1.220.790
	Australia	1.371.034	1.430.317	1.483.654	442.219	481.131	496.940
	Austria	311.246	305.049	314.429	148.723	156.142	154.827
	Bélgica	382.327	381.623	387.873	185.727	195.144	201.517
	Canadá	1.689.500	1.663.092	1.719.259	696.466	763.394	763.575
	Chile[2]	111.759.872	125.027.571	131.134.365	27.576.629	28.679.416	m
	Corea	1.210.975.823	1.298.839.506	1.346.680.975	342.680.949	362.361.510	377.148.199
	Dinamarca	1.925.955	1.857.798	1.879.078	967.788	1.049.575	1.059.972
	Eslovenia	39.384	36.758	36.981	17.134	18.160	18.406
	España	1.124.344	1.084.346	1.077.682	454.235	487.009	481.243
	Estados Unidos	15.597.149	15.547.779	15.797.034	5.899.382	6.393.751	5.857.491
	Estonia	17.815	15.567	16.853	6.950	6.168	6.276
	Finlandia	209.169	197.612	202.681	98.664	105.309	107.337
	Francia	2.063.017	2.041.566	2.084.095	1.064.689	1.119.222	1.132.207
	Grecia	252.327	228.095	207.877	122.978	115.255	108.068
	Hungría	30.221.464	28.464.834	28.978.563	14.657.489	13.999.923	14.300.427
	Irlanda	180.580	168.626	173.299	74.417	105.744	77.546
	Islandia	1.865.164	1.717.284	1.753.959	1.028.763	838.889	796.036
	Israel	857.573	924.158	962.951	371.227	389.788	380.716
	Italia	1.722.693	1.656.179	1.665.871	807.618	806.691	801.128
	Japón	467.302.218	466.371.161	467.865.676	178.482.082	190.470.480	197.250.176
	Luxemburgo	42.967	42.769	43.884	16.746	18.574	18.503
	México	14.388.718	14.418.513	14.972.048	3.398.305	3.646.550	3.772.485
	Noruega[3]	2.082.486	2.083.187	2.211.899	1.138.131	1.204.572	1.238.028
	Nueva Zelanda	196.080	201.724	206.423	67.613	71.376	68.753
	Países Bajos	655.138	640.324	650.937	286.927	308.695	306.034
	Polonia	1.424.257	1.515.860	1.588.011	614.833	678.609	678.466
	Portugal	180.792	178.752	175.476	77.882	88.404	84.092
	Reino Unido	1.659.099	1.617.909	1.644.546	750.237	766.819	748.677
	República Checa	4.111.210	4.001.777	4.080.472	1.621.333	1.682.002	1.677.108
	República Eslovaca	69.678	69.176	71.049	23.861	27.102	26.715
	Suecia	3.581.641	3.599.250	3.695.326	1.752.853	1.785.930	1.810.996
	Suiza	602.215	606.825	617.748	189.435	189.774	196.705
	Turquía	1.227.670	1.275.403	1.387.322	446.094	513.247	518.491
Países asociados	Brasil	3.963.739	4.341.660	4.364.448	1.228.560	1.395.027	1.377.946
	Federación Rusa	59.887.606	57.691.503	60.150.289	m	m	m

1. Los datos sobre PIB y gasto público total en los países de la zona euro se presentan en euros.
2. Años de referencia 2001, 2006, 2011 y 2012 en lugar de 2000, 2005, 2008, 2010 y 2011.
3. El valor de mercado del PIB peninsular se utiliza para Noruega.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286586

Tabla X2.4a. [1/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2013)

Salarios anuales en instituciones públicas para profesores con cualificación típica, en moneda nacional

		Preprimaria				Primaria			
		Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala	Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	42.281	49.736	52.016	55.465
	Australia[1]	60.967	87.035	87.035	87.406	60.049	86.348	86.348	86.634
	Austria[2]	28.156	33.134	37.140	55.270	28.156	33.134	37.140	55.270
	Bélgica (Fl.)	30.803	38.688	43.586	53.382	30.803	38.688	43.586	53.382
	Bélgica (Fr.)	30.121	37.669	42.414	51.903	30.121	37.669	42.414	51.903
	Canadá	m	m	m	m	51.145	82.069	86.130	86.130
	Chile[1, 3]	6.960.975	9.317.091	10.445.247	14.566.995	6.960.975	9.317.091	10.445.247	14.566.995
	Corea	26.812.800	40.363.200	47.122.800	74.895.600	26.812.800	40.363.200	47.122.800	74.895.600
	Dinamarca[3]	339.065	384.852	384.852	384.852	385.998	428.907	443.335	443.335
	Escocia	21.438	34.200	34.200	34.200	21.438	34.200	34.200	34.200
	Eslovenia	16.981	20.204	24.875	28.601	16.981	20.996	25.850	30.919
	España	27.841	30.169	32.248	39.187	27.841	30.169	32.248	39.187
	Estados Unidos[7]	42.590	51.275	58.202	70.978	41.606	53.799	59.339	66.938
	Estonia	m	m	m	m	8.153	8.296	8.296	10.668
	Finlandia[4]	27.424	29.617	29.617	29.617	32.097	37.153	39.382	41.745
	Francia[5, 6]	24.195	27.724	29.740	43.854	24.195	27.724	29.740	43.854
	Grecia	13.104	16.572	19.056	25.752	13.104	16.572	19.056	25.752
	Hungría[7]	1.479.312	1.652.268	1.768.164	2.343.120	1.529.892	1.749.780	1.876.836	2.494.920
	Inglaterra	21.588	35.447	36.756	36.756	21.588	35.447	36.756	36.756
	Irlanda	m	m	m	m	33.814	48.686	54.314	61.201
	Islandia[3]	3.580.333	3.580.333	4.091.064	4.091.064	3.744.242	4.192.652	4.477.217	4.477.217
	Israel	96.132	117.321	133.059	247.180	85.124	110.591	128.372	222.865
	Italia	23.051	25.358	27.845	33.884	23.051	25.358	27.845	33.884
	Japón[3]	m	m	m	m	3.105.000	4.612.000	5.456.000	6.842.000
	Luxemburgo	67.129	88.894	100.350	120.282	67.129	88.894	100.350	120.282
	México	147.754	192.555	245.884	315.517	147.754	192.555	245.884	315.517
	Noruega	350.900	402.000	402.000	402.000	404.900	437.950	437.950	478.500
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	45.796	68.074	68.074	68.074
	Países Bajos	32.468	40.280	48.093	48.093	32.468	40.280	48.093	48.093
	Polonia	29.044	38.932	47.556	49.576	29.044	38.932	47.556	49.576
	Portugal	20.439	22.386	24.326	37.952	20.439	22.386	24.326	37.952
	República Checa	240.000	243.000	248.160	264.600	247.200	254.400	265.200	301.800
	República Eslovaca	5.638	6.204	6.488	6.996	6.306	7.574	8.878	9.570
	Suecia[7]	306.000	328.356	338.100	354.864	302.400	337.470	349.920	399.600
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	32.639	33.687	35.018	37.860	32.639	33.687	35.018	37.860
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	18.592.710	23.853.604	23.853.604	23.853.604	18.703.923	25.244.573	25.244.573	25.244.573
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	a	m	m	a	a	m	m	a
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los salarios reglamentarios no incluyen las cotizaciones a la seguridad social ni a los planes de pensiones pagadas por los empleados.
2. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
3. Los salarios reglamentarios incluyen las cotizaciones a la seguridad social y a los planes de pensiones pagadas por los empleadores.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en la educación preprimaria.
5. Incluye la bonificación media de las horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
6. La cualificación típica de los profesores que comienzan su carrera difiere substancialmente de la típica de todos los profesores en activo.
7. Salarios base reales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286596

Tabla X2.4a. [2/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2013)

Salarios anuales en instituciones públicas para profesores con cualificación típica, en moneda nacional

		Secundaria inferior, programas de orientación general				Secundaria superior, programas de orientación general			
		Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala	Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	46.697	54.173	56.522	61.497	50.449	57.983	60.591	69.646
	Australia[1]	59.970	86.317	86.317	86.561	59.970	86.317	86.317	86.561
	Austria[2]	29.479	35.840	40.262	57.311	30.905	38.015	43.328	64.061
	Bélgica (Fl.)	30.803	38.688	43.586	53.382	38.489	49.121	56.050	67.598
	Bélgica (Fr.)	30.121	37.669	42.414	51.903	37.477	47.776	54.487	65.673
	Canadá	51.145	82.069	86.130	86.130	51.360	82.484	86.543	86.543
	Chile[1, 3]	6.960.975	9.317.091	10.445.247	14.566.995	7.394.631	9.874.011	11.061.207	15.398.583
	Corea	26.716.800	40.267.200	47.026.800	74.799.600	26.716.800	40.267.200	47.026.800	74.799.600
	Dinamarca[3]	388.387	434.652	449.727	449.727	389.016	462.754	462.754	462.754
	Escocia	21.438	34.200	34.200	34.200	21.438	34.200	34.200	34.200
	Eslovenia	16.981	20.996	25.850	30.919	16.981	20.996	25.850	30.919
	España	31.151	33.728	35.855	43.875	31.151	33.728	35.855	43.875
	Estados Unidos[7]	43.324	53.758	60.965	66.022	42.695	54.843	59.948	67.016
	Estonia	8.153	8.296	8.296	10.668	8.153	8.296	8.296	10.668
	Finlandia[4]	34.665	40.125	42.533	45.085	36.759	44.147	45.912	48.667
	Francia[5, 6]	26.937	30.465	32.482	46.750	27.211	30.740	32.756	47.052
	Grecia	13.104	16.572	19.056	25.752	13.104	16.572	19.056	25.752
	Hungría[7]	1.529.892	1.749.780	1.876.836	2.494.920	1.669.296	2.008.608	2.226.036	3.123.672
	Inglaterra	21.588	35.447	36.756	36.756	21.588	35.447	36.756	36.756
	Irlanda	35.474	50.633	54.905	61.792	35.474	50.633	54.905	61.792
	Islandia[3]	3.744.242	4.192.652	4.477.217	4.477.217	3.619.909	4.149.248	4.517.420	4.720.919
	Israel	85.598	109.511	123.411	189.558	82.956	98.253	110.371	172.948
	Italia	24.849	27.527	30.340	37.211	24.849	28.196	31.189	38.901
	Japón[3]	3.105.000	4.612.000	5.456.000	6.842.000	3.105.000	4.612.000	5.456.000	7.029.000
	Luxemburgo	77.897	97.371	107.452	135.403	77.897	97.371	107.452	135.403
	México	189.894	246.322	315.847	403.167	m	m	m	m
	Noruega	404.900	437.950	437.950	478.500	448.400	494.500	494.500	555.100
	Nueva Zelanda	46.598	69.987	69.987	69.987	47.400	71.900	71.900	71.900
	Países Bajos	34.264	49.604	59.520	59.520	34.264	49.604	59.520	59.520
	Polonia	29.044	38.932	47.556	49.576	29.044	38.932	47.556	49.576
	Portugal	20.439	22.386	24.326	37.952	20.439	22.386	24.326	37.952
	República Checa	247.200	254.400	265.200	301.800	247.200	254.400	265.200	301.800
	República Eslovaca	6.306	7.574	8.878	9.570	6.306	7.574	8.878	9.570
	Suecia[7]	306.000	343.200	356.124	406.968	318.000	357.456	373.368	426.840
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	33.892	34.490	36.271	39.113	33.892	34.490	36.271	39.113
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	18.600.692	26.084.302	26.084.302	26.084.302	18.600.692	26.084.302	26.084.302	26.084.302
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	a	m	m	a	a	m	m	a
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los salarios reglamentarios no incluyen las cotizaciones a la seguridad social ni a los planes de pensiones pagadas por los empleados.
2. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
3. Los salarios reglamentarios incluyen las cotizaciones a la seguridad social y a los planes de pensiones pagadas por los empleadores.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en la educación preprimaria.
5. Incluye la bonificación media de las horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
6. La cualificación típica de los profesores que comienzan su carrera difiere substancialmente de la típica de todos los profesores en activo.
7. Salarios base reales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286596

Tabla X2.4b. [1/2] Salarios reglamentarios de los profesores en diferentes momentos de sus carreras, para profesores con cualificación mínima (2013)

Salarios anuales en instituciones públicas, para profesores con cualificación mínima, en moneda nacional

		Preprimaria				Primaria			
		Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala	Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	42.281	49.736	52.016	55.465
	Australia[1]	57.859	84.544	86.085	87.406	57.661	84.431	85.617	86.634
	Austria[2]	28.156	33.134	37.140	55.270	28.156	33.134	37.140	55.270
	Bélgica (Fl.)	30.803	38.688	43.586	53.382	30.803	38.688	43.586	53.382
	Bélgica (Fr.)	30.083	36.589	40.408	48.045	30.083	36.589	40.408	48.045
	Canadá	m	m	m	m	48.458	73.021	77.006	77.006
	Chile[1, 3]	6.960.975	8.908.719	9.685.479	12.792.531	6.960.975	8.908.719	9.685.479	12.792.531
	Corea	26.268.000	39.162.000	45.795.600	74.895.600	26.812.800	40.363.200	47.122.800	74.895.600
	Dinamarca[3]	339.065	384.852	384.852	384.852	385.998	428.907	443.335	443.335
	Escocia	21.438	34.200	34.200	34.200	21.438	34.200	34.200	34.200
	Eslovenia	16.981	a	a	a	16.981	a	a	a
	España	27.841	30.169	32.248	39.187	27.841	30.169	32.248	39.187
	Estados Unidos[6]	36.551	46.884	46.054	61.999	36.938	45.744	46.763	59.771
	Estonia	m	m	m	m	8.153	8.296	8.296	10.668
	Finlandia[4]	27.424	29.617	29.617	29.617	32.097	37.153	39.382	41.745
	Francia[5]	24.195	27.724	29.740	43.854	24.195	27.724	29.740	43.854
	Grecia	13.104	16.572	19.056	25.752	13.104	16.572	19.056	25.752
	Hungría[6]	1.479.312	1.652.268	1.768.164	2.343.120	1.529.892	1.749.780	1.876.836	2.494.920
	Inglaterra	21.588	31.552	31.552	31.552	21.588	31.552	31.552	31.552
	Irlanda	m	m	m	m	31.972	46.844	52.472	59.359
	Islandia[3]	3.580.333	3.983.241	3.983.241	4.091.064	3.744.242	4.090.979	4.192.652	4.367.237
	Israel	96.132	117.205	132.685	204.314	85.124	110.537	128.240	179.921
	Italia	23.051	25.358	27.845	33.884	23.051	25.358	27.845	33.884
	Japón[3]	m	m	m	m	3.105.000	4.612.000	5.456.000	6.842.000
	Luxemburgo	67.129	88.894	100.350	120.282	67.129	88.894	100.350	120.282
	México	147.754	148.587	192.555	245.884	147.754	148.587	192.555	245.884
	Noruega	350.900	402.000	402.000	402.000	355.100	391.000	391.000	435.200
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	45.796	68.074	68.074	68.074
	Países Bajos	32.468	40.280	48.093	48.093	32.468	40.280	48.093	48.093
	Polonia	22.800	30.026	36.452	37.989	22.800	30.026	36.452	37.989
	Portugal	20.439	22.386	24.326	33.881	20.439	22.386	24.326	33.881
	República Checa	180.000	187.200	195.000	213.600	244.200	248.400	255.360	279.000
	República Eslovaca	5.638	6.204	6.488	6.996	6.306	7.574	7.918	8.538
	Suecia[6]	306.000	328.356	338.100	354.864	302.400	337.470	349.920	399.600
	Suiza[7]	70.925	88.041	m	108.500	78.741	98.257	m	120.673
	Turquía	32.639	33.687	35.018	37.860	32.639	33.687	35.018	37.860
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	20.893	m	m	m	20.893	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	15.665.074	18.461.157	18.461.157	18.461.157	16.219.031	21.232.442	21.232.442	21.232.442
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia[1, 3]	2.940	3.000	3.060	a	2.940	3.000	3.060	a
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los salarios reglamentarios no incluyen las cotizaciones a la seguridad social ni a los planes de pensiones pagadas por los empleados.
2. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
3. Los salarios reglamentarios incluyen las cotizaciones a la seguridad social y a los planes de pensiones pagadas por los empleadores.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en la educación preprimaria.
5. Incluye la bonificación media de las horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
6. Salarios base reales.
7. Salarios tras 11 años de experiencia para las columnas 2, 6, 10 y 14.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286604

Tabla X2.4b. [2/2] Salarios reglamentarios de los profesores en diferentes momentos de sus carreras, para profesores con cualificación mínima (2013)

Salarios anuales en instituciones públicas, para profesores con cualificación mínima, en moneda nacional

		Secundaria inferior, programas de orientación general				Secundaria superior, programas de orientación general			
		Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala	Salario inicial	Salario después de 10 años de experiencia	Salario después de 15 años de experiencia	Salario en el extremo más alto de la escala
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	46.697	54.173	56.522	61.497	50.449	57.983	60.591	69.646
	Australia[1]	57.702	84.629	85.674	86.561	57.702	84.629	85.674	86.561
	Austria[2]	29.479	35.840	40.262	57.311	30.905	38.015	43.328	64.061
	Bélgica (Fl.)	30.803	38.688	43.586	53.382	38.489	49.121	56.050	67.598
	Bélgica (Fr.)	30.083	36.589	40.408	48.045	30.083	36.589	40.408	48.045
	Canadá	48.458	73.021	77.006	77.006	48.647	73.354	77.338	77.338
	Chile[1, 3]	6.960.975	8.908.719	9.685.479	12.792.531	7.394.631	9.444.279	10.261.683	13.531.287
	Corea	26.716.800	40.267.200	47.026.800	74.799.600	26.716.800	40.267.200	47.026.800	74.799.600
	Dinamarca[3]	388.387	434.652	449.727	449.727	389.016	462.754	462.754	462.754
	Escocia	21.438	34.200	34.200	34.200	21.438	34.200	34.200	34.200
	Eslovenia	16.981	a	a	a	16.981	a	a	a
	España	30.949	33.488	35.590	43.508	31.151	33.728	35.855	43.875
	Estados Unidos[6]	37.609	44.490	47.829	57.886	39.073	45.565	50.651	57.885
	Estonia	8.153	8.296	8.296	10.668	8.153	8.296	8.296	10.668
	Finlandia[4]	34.665	40.125	42.533	45.085	36.759	44.147	45.912	48.667
	Francia[5]	26.937	30.465	32.482	46.750	27.211	30.740	32.756	47.052
	Grecia	13.104	16.572	19.056	25.752	13.104	16.572	19.056	25.752
	Hungría[6]	1.529.892	1.749.780	1.876.836	2.494.920	1.669.296	2.008.608	2.226.036	3.123.672
	Inglaterra	21.588	31.552	31.552	31.552	21.588	31.552	31.552	31.552
	Irlanda	33.041	48.200	52.472	59.359	33.041	48.200	52.472	59.359
	Islandia[3]	3.744.242	4.090.979	4.192.652	4.367.237	3.619.909	4.070.080	4.415.668	4.619.167
	Israel	85.598	109.349	120.582	167.842	82.956	97.519	109.670	161.766
	Italia	24.849	27.527	30.340	37.211	24.849	28.196	31.189	38.901
	Japón[3]	3.105.000	4.612.000	5.456.000	6.842.000	3.105.000	4.612.000	5.456.000	7.029.000
	Luxemburgo	77.897	97.371	107.452	135.403	77.897	97.371	107.452	135.403
	México	189.894	194.910	246.322	315.847	m	m	m	m
	Noruega	355.100	391.000	391.000	435.200	395.900	424.500	424.500	463.200
	Nueva Zelanda	45.098	68.074	68.074	68.074	44.400	68.074	68.074	68.074
	Países Bajos	34.264	49.604	59.520	59.520	34.264	49.604	59.520	59.520
	Polonia	25.688	34.058	41.548	43.307	29.044	38.932	47.556	49.576
	Portugal	20.439	22.386	24.326	33.881	20.439	22.386	24.326	33.881
	República Checa	244.200	248.400	255.360	279.000	244.200	248.400	255.360	279.000
	República Eslovaca	6.306	7.574	7.918	8.538	6.306	7.574	7.918	8.538
	Suecia[6]	306.000	343.200	356.124	406.968	318.000	357.456	373.368	426.840
	Suiza[7]	89.026	111.293	m	136.360	100.390	128.659	m	153.752
	Turquía	33.892	34.490	36.271	39.113	33.892	34.490	36.271	39.113
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	20.893	m	m	m	20.893	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	16.718.331	20.567.674	20.567.674	20.567.674	16.718.331	20.567.674	20.567.674	20.567.674
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia[1, 3]	2.940	3.000	3.060	a	2.940	3.000	3.060	a
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los salarios reglamentarios no incluyen las cotizaciones a la seguridad social ni a los planes de pensiones pagadas por los empleados.
2. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
3. Los salarios reglamentarios incluyen las cotizaciones a la seguridad social y a los planes de pensiones pagadas por los empleadores.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en la educación preprimaria.
5. Incluye la bonificación media de las horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
6. Salarios base reales.
7. Salarios tras 11 años de experiencia para las columnas 2, 6, 10 y 14.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286604

Tabla X2.4c. [1/2] Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2013, para profesores con cualificación típica[1]

Salarios reglamentarios anuales en instituciones públicas para profesores con 15 años de experiencia y cualificación típica, por nivel de educación, en moneda nacional

		Preprimaria					Primaria				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	43.320	49.587	50.991	52.016
	Australia	m	62.240	77.488	80.207	87.035	m	62.240	78.472	80.730	86.348
	Austria[2, 3]	m	31.050	35.889	36.653	37.140	25.826.181	31.050	35.889	36.653	37.140
	Bélgica (Fl.)	m	35.417	41.094	41.968	43.586	29.579	35.417	41.094	41.968	43.586
	Bélgica (Fr.)	28.485	33.427	39.905	40.785	42.414	28.485	33.427	39.905	40.785	42.414
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86.130
	Chile	m	m	9.474.152	9.947.847	10.445.247	m	m	9.474.152	9.947.847	10.445.247
	Corea	m	38.608.000	44.222.400	45.800.400	47.122.800	m	39.712.000	44.222.400	45.800.400	47.122.800
	Dinamarca	269.948	334.577	375.122	382.384	384.852	315.530	367.323	428.628	429.083	443.335
	Escocia	14.022	29.827	34.200	34.200	34.200	22.743	29.827	34.200	34.200	34.200
	Eslovenia	m	m	26.889	26.412	24.875	14.123	21.465	27.423	26.936	25.850
	España	m	28.122	33.086	32.652	32.248	m	28.122	33.086	32.652	32.248
	Estados Unidos[4]	36.758	41.501	m	57.249	58.202	38.046	51.413	53.801	58.367	59.339
	Estonia	m	m	m	m	m	3.068	4.379	7.728	7.728	8.296
	Finlandia	19.956	23.333	28.671	29.191	29.617	24.961	30.791	38.222	38.850	39.382
	Francia	27.288	28.395	29.831	29.888	29.740	27.288	28.395	29.831	29.888	29.740
	Grecia	m	21.237	21.958	20.056	19.056	m	21.237	21.958	20.056	19.056
	Hungría[4]	751.668	1.739.076	1.779.564	1.778.004	1.768.164	897.168	1.944.576	1.911.204	1.890.288	1.876.836
	Inglaterra	30.018	33.978	36.756	36.756	36.756	30.018	33.978	36.756	36.756	36.756
	Irlanda	m	m	m	m	m	33.370	48.206	54.314	54.314	54.314
	Islandia	m	2.821.586	3.901.395	4.258.019	4.091.064	m	3.100.440	4.264.973	4.321.578	4.477.217
	Israel	72.174	82.076	117.644	129.950	133.059	75.912	82.179	125.440	129.562	128.372
	Italia	m	25.234	27.845	27.845	27.845	20.849	25.234	27.845	27.845	27.845
	Japón	m	m	m	m	m	m	6.236.000	5.456.000	5.456.000	5.456.000
	Luxemburgo	m	62.139	93.182	97.902	100.350	m	62.139	93.182	97.902	100.350
	México	110.833	159.128	225.605	235.139	245.884	110.833	159.128	225.605	235.139	245.884
	Noruega	m	287.000	374.500	381.500	402.000	m	327.500	408.500	415.650	437.950
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68.074
	Países Bajos	m	m	m	m	48.093	m	m	m	m	48.093
	Polonia	m	31.216	42.860	45.785	47.556	m	31.216	42.860	45.785	47.556
	Portugal	m	24.759	28.069	24.326	24.326	m	24.759	28.069	24.326	24.326
	República Checa	m	m	m	m	248.160	m	m	m	m	265.200
	República Eslovaca	m	m	6.156	6.236	6.488	m	m	7.518	7.614	8.878
	Suecia[4]	m	261.000	318.000	m	338.100	m	283.200	322.600	m	349.920
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	4.560	16.464	29.426	32.049	35.018	4.560	16.464	29.426	32.049	35.018
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	23.853.604	m	m	m	m	25.244.573
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	1.321	2.321	4.071	4.341	m	1.321	2.321	4.071	4.341	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 (es decir: columnas 3-7; 13-17; 23-27; 33-37) están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de salarios correspondientes a países que ahora están en la zona euro se indican en euros.
2. Interrupción de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
3. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
4. Salarios base reales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286619

Tabla X2.4c. [2/2] Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2013, para profesores con cualificación típica[1]

Salarios reglamentarios anuales en instituciones públicas para profesores con 15 años de experiencia y cualificación típica, por nivel de educación, en moneda nacional

		Secundaria inferior, programas de orientación general					Secundaria superior, programas de orientación general				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Alemania	m	46.842	54.514	55.534	56.522	m	53.096	58.930	59.549	60.591
	Australia	m	62.384	79.187	81.366	86.317	m	62.384	79.187	81.366	86.317
	Austria[2, 3]	26.916	33.635	38.882	39.748	40.262	29.727.99	34.265	41.858	42.749	43.328
	Bélgica (Fl.)	31.191	35.417	41.094	41.968	43.586	39.886	45.301	52.844	53.968	56.050
	Bélgica (Fr.)	30.327	33.802	39.905	40.785	42.414	39.040	43.519	51.283	52.390	54.487
	Canadá	m	m	m	m	86.130	m	m	m	m	86.543
	Chile	m	m	9.474.152	9.947.847	10.445.247	m	m	10.032.401	10.534.021	11.061.207
	Corea	m	39.616.000	44.126.400	45.704.400	47.026.800	m	39.616.000	44.126.400	45.704.400	47.026.800
	Dinamarca	315.530	367.323	434.802	435.268	449.727	395.558	402.580	459.745	461.176	462.754
	Escocia	22.743	29.827	34.200	34.200	34.200	22.743	29.827	34.200	34.200	34.200
	Eslovenia	14.123	21.465	27.423	26.936	25.850	14.123	21.465	27.423	26.936	25.850
	España	m	32.293	37.370	36.199	35.855	m	32.293	37.370	36.199	35.855
	Estados Unidos[4]	43.834	47.215	57.042	59.967	60.965	43.918	49.467	56.843	58.966	59.948
	Estonia	3.068	4.379	7.728	7.728	8.296	3.068	4.379	7.728	7.728	8.296
	Finlandia	28.293	34.677	41.280	41.958	42.533	31.115	36.550	43.686	45.292	45.912
	Francia	29.456.000	30.667	32.537	32.588	32.482	29.456	30.895	32.752	32.843	32.756
	Grecia	m	21.237	21.958	20.056	19.056	m	21.237	21.958	20.056	19.056
	Hungría[4]	897.168	1.944.576	1.911.204	1.890.288	1.876.836	1.128.996	2.432.388	2.260.944	2.184.756	2.226.036
	Inglaterra	30.018	33.978	36.756	36.756	36.756	30.018	33.978	36.756	36.756	36.756
	Irlanda	33.729	48.725	54.905	54.905	54.905	33.729	48.725	54.905	54.905	54.905
	Islandia	m	3.100.440	4.264.973	4.321.578	4.477.217	m	3.198.000	4.104.000	4.393.240	4.517.420
	Israel	76.995	83.744	114.378	116.754	123.411	75.873	81.353	97.160	110.075	110.371
	Italia	22.836	27.487	30.340	30.340	30.340	23.518	28.259	31.190	31.190	31.189
	Japón	m	6.236.000	5.456.000	5.456.000	5.456.000	m	6.237.000	5.456.000	5.456.000	5.456.000
	Luxemburgo	m	81.258	99.782	104.831	107.452	m	81.258	99.782	104.831	107.452
	México	141.093	203.399	288.500	305.373	315.847	m	m	m	m	m
	Noruega	m	327.500	408.500	415.650	437.950	m	364.000	459.000	466.900	494.500
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	69.987	m	m	m	m	71.900
	Países Bajos	m	m	m	m	59.520	m	m	m	m	59.520
	Polonia	m	31.216	42.860	45.785	47.556	m	31.216	42.860	45.785	47.556
	Portugal	m	24.759	28.069	24.326	24.326	m	24.759	28.069	24.326	24.326
	República Checa	m	m	m	m	265.200	m	m	m	m	265.200
	República Eslovaca	m	m	7.518	7.614	8.878	m	m	7.518	7.614	8.878
	Suecia[4]	m	290.400	333.000	m	356.124	m	313.600	352.600	m	373.368
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	4.813	17.402	30.483	33.197	36.271	4.813	17.402	30.483	33.197	36.271
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	26.084.302	m	m	m	m	26.084.302
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	1.321	2.321	4.071	4.341	m	1.321	2.321	4.071	4.341	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 (es decir: columnas 3-7; 13-17; 23-27; 33-37) están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de salarios correspondientes a países que ahora están en la zona euro se indican en euros.
2. Interrupción de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
3. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
4. Salarios base reales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286619

Tabla X2.4d. [1/2] Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2013 para profesores con cualificación mínima[1]

Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas para profesores con 15 años de experiencia y cualificación mínima, por nivel de educación, en moneda nacional

		Preprimaria					Primaria				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	43.320	49.587	50.991	52.016
	Australia	m	62.240	75.235	78.095	86.085	50.995	62.240	76.732	78.619	85.617
	Austria[2, 3]	m	31.050	35.889	36.653	37.140	25.826.18	31.050	35.889	36.653	37.140
	Bélgica (Fl.)	m	35.417	41.094	41.968	43.586	29.579	35.417	41.094	41.968	43.586
	Bélgica (Fr.)	28.485	32.188	38.015	38.857	40.408	28.485	32.188	38.015	38.857	40.408
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	73.154	74.981	77.006
	Chile	m	m	8.785.016	9.224.259	9.685.479	m	m	8.785.016	9.224.259	9.685.479
	Corea	m	38.608.000	42.987.600	44.515.200	45.795.600	26.757.000	39.712.000	44.222.400	45.800.400	47.122.800
	Dinamarca	269.948	334.577	375.122	382.384	384.852	315.530	367.323	428.628	429.083	443.335
	Escocia	14.022	29.827	34.200	34.200	34.200	22.743	29.827	34.200	34.200	34.200
	Eslovenia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	España	m	28.122	33.086	32.652	32.248	22.701	28.122	33.086	32.652	32.248
	Estados Unidos[5]	36.758	41.500	m	45.300	46.054	38.040	41.114	46.122	45.998	46.763
	Estonia	m	m	m	m	m	3.068	4.379	7.728	7.728	8.296
	Finlandia	19.956	23.333	28.671	29.191	29.617	24.961	30.791	38.222	38.850	39.382
	Francia	27.288	28.395	29.831	29.888	29.740	27.288	28.395	29.831	29.888	29.740
	Grecia	m	21.237	21.958	20.056	19.056	m	21.237	21.958	20.056	19.056
	Hungría[5]	751.668	1.739.076	1.779.564	1.778.004	1.768.164	897.168	1.944.576	1.911.204	1.890.288	1.876.836
	Inglaterra	23.958	27.123	31.552	31.552	31.552	23.958	27.123	31.552	31.552	31.552
	Irlanda	m	m	m	m	m	32.251	46.591	52.472	52.472	52.472
	Islandia	m	2.257.836	3.409.863	3.721.409	3.983.241	1.884.000	2.573.556	3.987.224	4.047.201	4.192.652
	Israel	68.894	74.610	115.884	126.521	132.685	68.421	73.496	121.858	125.606	128.240
	Italia	m	25.234	27.845	27.845	27.845	20.849	25.234	27.845	27.845	27.845
	Japón	m	m	m	m	m	6.645.000	6.236.000	5.456.000	5.456.000	5.456.000
	Luxemburgo	m	62.139	93.182	97.902	100.350	m	62.139	93.182	97.902	100.350
	México	86.748	124.082	176.627	183.981	192.555	86.748	124.082	176.627	183.981	192.555
	Noruega	m	298.812	374.500	381.500	402.000	m	302.000	370.000	377.000	391.000
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68.074
	Países Bajos	m	m	m	m	48.093	m	m	m	m	48.093
	Polonia	m	23.328	32.878	35.101	36.452	m	23.328	32.878	35.101	36.452
	Portugal	m	22.775	28.069	24.326	24.326	17.180	22.775	28.069	24.326	24.326
	República Checa[4]	m	279.001	274.829	195.000	195.000	125.501	250.559	311.793	255.360	255.360
	República Eslovaca	m	m	6.156	6.236	6.488	m	m	7.518	7.614	7.918
	Suecia[5]	m	261.000	318.000	m	338.100	248.300	283.200	322.600	m	349.920
	Suiza[6]	m	77.925	85.904	87.198	88.041	85.513	90.341	96.798	97.436	98.257
	Turquía	4.560	16.464	29.426	32.049	35.018	4.560	16.464	29.426	32.049	35.018
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	18.461.157	m	m	m	m	21.232.442
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	1.321	2.321	4.071	4.341	3.060	1.321	2.321	4.071	4.341	3.060
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 (es decir: columnas 3-7; 13-17; 23-27; 33-37) están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de salarios correspondientes a países que ahora están en la zona euro se indican en euros.
2. Interrupción de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
3. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
4. Interrupción de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2012.
5. Salarios base reales.
6. Salario después de 11 años de experiencia.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286624

Tabla X2.4d. [2/2] Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2013 para profesores con cualificación mínima[1]

Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas para profesores con 15 años de experiencia y cualificación mínima, por nivel de educación, en moneda nacional

		Secundaria inferior, programas de orientación general					Secundaria superior, programas de orientación general				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Alemania	m	46.842	54.514	55.534	56.522	m	53.096	58.930	59.549	60.591
	Australia	51.016	62.384	77.715	79.834	85.674	51.016	62.384	77.715	79.834	85.674
	Austria[2, 3]	26.916	33.635	38.882	39.748	40.262	29.728	34.265	41.858	42.749	43.328
	Bélgica (Fl.)	31.191	35.417	41.094	41.968	43.586	39.886	45.301	52.844	53.968	56.050
	Bélgica (Fr.)	28.879	32.188	38.015	38.857	40.408	28.879	32.188	38.015	38.857	40.408
	Canadá	m	m	73.154	74.981	77.006	m	m	73.440	75.281	77.338
	Chile	m	m	8.785.016	9.224.259	9.685.479	m	m	9.307.217	9.772.573	10.261.683
	Corea	26.661.000	39.616.000	44.126.400	45.704.400	47.026.800	26.661.000	39.616.000	44.126.400	45.704.400	47.026.800
	Dinamarca	315.530	367.323	434.802	435.268	449.727	395.558	402.580	459.745	461.176	462.754
	Escocia	22.743	29.827	34.200	34.200	34.200	22.743	29.827	34.200	34.200	34.200
	Eslovenia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	España	24.528	31.561	37.043	35.923	35.590	26.366	32.293	37.370	36.199	35.855
	Estados Unidos[5]	37.989	41.327	45.950	47.046	47.829	37.997	41.172	49.410	49.822	50.651
	Estonia	3.068	4.379	7.728	7.728	8.296	3.068	4.379	7.728	7.728	8.296
	Finlandia	28.293	34.677	41.280	41.958	42.533	31.115	36.550	43.686	45.292	45.912
	Francia	29.456.352	30.667	32.537	32.588	32.482	29.456	30.895	32.752	32.843	32.756
	Grecia	m	21.237	21.958	20.056	19.056	m	21.237	21.958	20.056	19.056
	Hungría[5]	897.168	1.944.576	1.911.204	1.890.288	1.876.836	1.128.996	2.432.388	2.260.944	2.184.756	2.226.036
	Inglaterra	23.958	27.123	31.552	31.552	31.552	23.958	27.123	31.552	31.552	31.552
	Irlanda	32.251	46.591	52.472	52.472	52.472	32.251	46.591	52.472	52.472	52.472
	Islandia	1.884.000	2.573.556	3.987.224	4.047.201	4.192.652	2.220.000	3.014.000	4.012.000	4.294.829	4.415.668
	Israel	75.608	82.030	112.095	114.923	120.582	74.657	80.052	95.590	109.467	109.670
	Italia	22.836	27.487	30.340	30.340	30.340	23.518	28.259	31.190	31.190	31.189
	Japón	6.645.000	6.236.000	5.456.000	5.456.000	5.456.000	6.649.000	6.237.000	5.456.000	5.456.000	5.456.000
	Luxemburgo	m	81.258	99.782	104.831	107.452	m	81.258	99.782	104.831	107.452
	México	109.779	157.816	224.596	237.759	246.322	m	m	m	m	m
	Noruega	m	302.000	370.000	377.000	391.000	m	321.000	398.000	405.000	424.500
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	68.074	m	m	m	m	68.074
	Países Bajos	m	m	m	m	59.520	m	m	m	m	59.520
	Polonia	m	26.935	37.459	40.010	41.548	m	31.216	42.860	45.785	47.556
	Portugal	17.180	22.775	28.069	24.326	24.326	17.180	22.775	28.069	24.326	24.326
	República Checa[4]	125.501	250.559	314.495	255.360	255.360	152.941	255.125	335.696	255.360	255.360
	República Eslovaca	m	m	7.518	7.614	7.918	m	m	7.518	7.614	7.918
	Suecia[5]	248.300	290.400	333.000	m	356.124	264.700	313.600	352.600	m	373.368
	Suiza[6]	102.409	103.100	110.628	111.019	111.293	121.629	120.546	128.873	128.748	128.659
	Turquía	4.813	17.402	30.483	33.197	36.271	4.813	17.402	30.483	33.197	36.271
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	20.567.674	m	m	m	m	20.567.674
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	1.321	2.321	4.071	4.341	3.060	1.321	2.321	4.071	4.341	3.060
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 (es decir: columnas 3-7; 13-17; 23-27; 33-37) están disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de salarios correspondientes a países que ahora están en la zona euro se indican en euros.
2. Interrupción de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
3. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
4. Interrupción de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2012.
5. Salarios base reales.
6. Salario después de 11 años de experiencia.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286624

Tabla X2.4e. Estadísticas de referencia utilizadas para calcular los salarios de los profesores (2000, 2005-2013)

		Paridad de poder adquisitivo para el consumo privado (PPA)[1]			Deflactores para el consumo privado (2005 = 100)										Año de referencia para los datos salariales de 2013
		2012	2013	Enero 2013	Enero 2000	Enero 2005	Enero 2006	Enero 2007	Enero 2008	Enero 2009	Enero 2010	Enero 2011	Enero 2012	Enero 2013	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	0,82	0,83	0,82	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	2012/2013
	Australia	1,53	1,54	1,53	88	100	103	106	110	113	116	118	122	125	2013
	Austria	0,86	0,87	0,86	91	100	102	104	107	108	110	113	116	118	2013
	Bélgica (Fl.)[2]	0,89	0,90	0,90	91	100	103	106	109	111	111	114	117	119	2013
	Bélgica (Fr.)[2]	0,89	0,90	0,90	91	100	103	106	109	111	111	114	117	119	2012/2013
	Canadá	1,29	1,29	1,29	91	100	102	103	105	106	106	108	110	112	2012/2013
	Chile	391,92	393,15	392,53	86	100	104	107	113	118	121	125	130	134	2013
	Corea	911,96	914,72	913,34	84	100	102	104	107	111	114	117	121	122	2013
	Dinamarca	8,41	8,42	8,42	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	2012/2013
	Escocia[3]	0,77	0,79	0,78	94	100	103	105	109	112	115	120	123	125	2012/2013
	Eslovenia	0,68	0,67	0,68	76	100	102	106	111	114	116	117	119	120	2012/2013
	España	0,77	0,76	0,76	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	2012/2013
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	90	100	103	105	108	110	111	113	115	117	2012/2013
	Estonia	0,62	0,63	0,63	82	100	105	112	121	126	128	134	140	144	2012/2013
	Finlandia	0,99	1,00	0,99	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	2013
	Francia	0,89	0,89	0,89	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	2012/2013
	Grecia	0,75	0,72	0,74	87	100	103	107	111	114	116	120	122	121	2013
	Hungría	143,79	143,60	143,70	73	100	103	109	115	121	125	130	137	142	2013
	Inglaterra[3]	0,77	0,79	0,78	94	100	103	105	109	112	115	120	123	125	2012/2013
	Irlanda	0,97	0,97	0,97	83	100	102	105	107	105	100	100	102	103	2012/2013
	Islandia	142,56	144,95	143,75	81	100	105	112	122	137	145	149	156	163	2012/2013
	Israel	4,26	4,34	4,30	93	100	102	104	108	111	114	118	121	124	2012/2013
	Italia	0,84	0,84	0,84	87	100	102	105	108	109	110	112	115	118	2012/2013
	Japón	112,69	112,08	112,39	105	100	100	99	99	98	96	95	94	93	2012/2013
	Luxemburgo	0,97	0,98	0,97	90	100	103	105	107	109	110	112	114	115	2012/2013
	México	9,18	9,36	9,27	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	2012/2013
	Noruega	9,73	9,94	9,83	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	2012/2013
	Nueva Zelanda	1,58	1,57	1,57	92	100	102	105	107	111	113	115	117	117	2013
	Países Bajos	0,88	0,90	0,89	88	100	102	104	107	107	107	109	111	112	2012/2013
	Polonia	1,92	1,90	1,91	85	100	102	104	107	111	114	118	123	125	2012/2013
	Portugal	0,67	0,66	0,66	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	2012/2013
	República Checa	14,56	14,47	14,51	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	2012/2013
	República Eslovaca	0,57	0,56	0,57	76	100	104	108	112	114	115	117	122	125	2012/2013
	Suecia	9,11	9,22	9,17	93	100	101	103	105	108	110	111	113	113	2013
	Suiza	1,55	1,54	1,55	97	100	101	103	104	105	105	105	105	104	2012/2013
	Turquía	1,25	1,33	1,29	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	2013
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	1,71	1,79	1,75	65	100	106	111	117	125	132	141	150	161	2013
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	1.209,94	1.216,60	1.213,27	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	2013
	Federación Rusa	16,74	16,72	16,73	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2012/2013
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	0,58	0,58	0,58	77	100	110	122	137	143	138	140	147	149	2012/2013
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los datos de PPA y PIB de países que ahora están en la zona euro se indican en euros.
2. Los datos de PPA y deflactores corresponden a Bélgica.
3. Los datos de PPA y deflactores corresponden a Reino Unido.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286638

Tabla X2.4f. Salarios medios de los profesores en moneda nacional (2013)

Salario bruto medio anual de profesores de 25 a 64 años de edad.

		Preprimaria	Primaria	Educación secundaria inferior, programas de orientación general	Educación secundaria superior, programas de orientación general
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Alemania	m	49.875	54.723	59.667
	Australia	75.925	77.768	78.810	78.872
	Austria[1, 2]	47.786	47.786	55.140	60.121
	Bélgica (Fl.)	44.376	44.903	44.103	57.712
	Bélgica (Fr.)	42.005	41.966	41.561	53.151
	Canadá	m	m	m	m
	Chile	10.409.992	11.215.673	11.324.253	11.976.864
	Corea	m	m	m	m
	Dinamarca[3]	386.061	465.498	471.562	525.132
	Escocia[5]	32.661	32.661	32.661	32.661
	Eslovenia[6]	17.826	23.676	24.111	25.929
	España	m	m	m	m
	Estados Unidos	49.800	51.334	52.343	54.083
	Estonia	7.529	10.747	10.747	10.747
	Finlandia[4]	31.651	43.189	47.514	53.694
	Francia	32.350	32.066	37.909	41.604
	Grecia	19.528	19.528	19.713	19.713
	Hungría	2.252.292	2.451.684	2.451.684	2.777.160
	Inglaterra	32.962	32.962	36.016	36.016
	Irlanda	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	5.934.533
	Israel	148.623	156.415	154.504	148.390
	Italia	27.970	27.970	29.963	32.407
	Japón	m	m	m	m
	Luxemburgo	93.705	93.705	106.650	106.650
	México	m	m	m	m
	Noruega	423.631	481.070	481.070	512.038
	Nueva Zelanda	m	m	m	m
	Países Bajos	44.114	44.114	54.396	54.396
	Polonia	49.005	56.168	57.079	55.821
	Portugal	m	m	m	m
	República Checa	269.316	311.736	310.956	334.272
	República Eslovaca	7.978	10.732	10.732	10.699
	Suecia[7]	323.474	350.680	357.721	375.937
	Suiza	m	m	m	129.060
	Turquía	m	m	m	m
Otros países del G20	Arabia Saudí	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m
	China	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m
	Federación Rusa[8]	418.112	429.036	429.036	429.036
	India	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m
	Letonia	297	297	335	360
	Sudáfrica	m	m	m	m

1. Las cifras de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo de centros de primaria) que imparten clase en preprimaria.
2. Incluye también datos de salarios reales de directores, subdirectores y auxiliares.
3. Incluye también datos sobre salarios reales de los profesores de programas de desarrollo educacional de la primera infancia en educación preprimaria.
4. Incluye datos de la mayoría, es decir, profesores de guardería solo en la educación preprimaria.
5. Incluye a todos los profesores, independientemente de su edad.
6. Incluye también datos sobre salarios reales de los auxiliares de profesores en la educación preprimaria.
7. Salarios medios reales de los profesores sin incluir bonificaciones ni complementos.
8. Salarios medios reales para todos los profesores, independientemente del nivel de educación que impartan.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286640

Notas generales

Definiciones

Producto interior bruto (PIB) es el valor de mercado de la producción bruta de los productores residentes, incluyendo el transporte y la comercialización, restando el valor del consumo intermedio de los compradores y el valor de las tasas de importación. El PIB se expresa en millones de divisas nacionales. En aquellos países cuyo año de referencia del PIB sea diferente al año natural (como Australia y Nueva Zelanda), la ponderación lineal del PIB entre dos años de referencia consecutivos se hace de manera que se corresponda con el año natural.

El **deflactor del PIB** se obtiene dividiendo el PIB expresado en precios corrientes por el PIB expresado en precios constantes, lo que indica el nivel de precios relativos de un país.

El **PIB per cápita** es el producto interior bruto (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA) dividido por la población.

Tasas de paridad de poder adquisitivo (PPA) son tipos de cambio que igualan el poder adquisitivo de las diferentes monedas. Lo que significa que, si se convierte una determinada suma de dinero a diferentes monedas nacionales utilizando las tasas de PPA, se puede adquirir la misma cesta de bienes y servicios en los países en cuestión. En otros términos, las tasas de PPA son tipos de cambio monetario que eliminan las diferencias de niveles de precios entre países. De esta manera, si se convierten los gastos relativos al PIB a una moneda común utilizando las tasas de PPA, tales gastos se refieren a un mismo conjunto de precios internacionales, aunque las comparaciones entre países van a reflejar únicamente las diferencias en cuanto al volumen de productos y servicios adquiridos.

Gasto público total, utilizado para el cálculo de los indicadores educativos, corresponde a la suma de gastos corrientes y de capital no reembolsables de todos los niveles de la administración. Los gastos corrientes incluyen el consumo final (por ejemplo, la remuneración de los empleados, los bienes y servicios consumidos, el consumo+ de capital fijo y los gastos militares), los pagos de las rentas de propiedades, subsidios y otros pagos de transferencias corrientes (por ejemplo, seguridad social, prestaciones sociales, pensiones y otros beneficios sociales). Los gastos de capital se destinan a adquirir o mejorar bienes de capital fijo, terrenos, activos intangibles, reservas de la administración y activos no militares y no financieros, y a financiar las transferencias netas de capital.

Fuentes

Edición 2015 de *National Accounts of OECD countries*: *Detailed Tables, Volume II*.

Base de Datos Analítica de la OCDE, febrero de 2015.

Anexo

3

Fuentes, Métodos y Notas Técnicas

El Anexo 3 sobre fuentes y métodos tan solo está disponible en formato electrónico y se puede encontrar en Internet en la siguiente dirección:
www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

Personas que han participado en esta publicación

Muchas personas han contribuido a realizar esta publicación. La lista que sigue incluye los nombres de los representantes nacionales que han tomado parte en las reuniones de INES y en los trabajos preparatorios de esta edición de *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*.

La OCDE desea agradecerles sus valiosas aportaciones.

Grupo de trabajo INES

Hans-Werner FREITAG (Alemania)
Heinz-Werner HETMEIER (Alemania)
Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
Pauline LICHTENBERG (Alemania)
Marco MUNDELIUS (Alemania)
Martin SCHULZE (Alemania)
Eveline VON GAESSLER (Alemania)
Susanne ZIEMEK (Alemania)
Ahmed F. HAYAJNEH (Arabia Saudí)
Maria Laura ALONSO (Argentina)
Julián FALCONE (Argentina)
Marcela JÁUREGUI (Argentina)
Karl BAIGENT (Australia)
Stuart FAUNT (Australia)
Cheryl HOPKINS (Australia)
Rebecca SMEDLEY (Australia)
Andreas GRIMM (Austria)
Sabine MARTINSCHITZ (Austria)
Mark NÉMET (Austria)
Wolfgang PAULI (Austria)
Helga POSSET (Austria)
Natascha RIHA (Austria)
Philippe DIEU (Bélgica)
Isabelle ERAUW (Bélgica)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Guy STOFFELEN (Bélgica)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)
Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasil)
Carla D'Lourdes DO NASCIMENTO (Brasil)
Juliana MARQUES DA SILVA (Brasil)
Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasil)
Patric BLOUIN (Canadá)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)
Tomasz GLUSZYNSKI (Canadá)
Amanda HODGKINSON (Canadá)
Michael MARTIN (Canadá)
Enzo PIZZOFERRATO (Canadá)
Janusz ZIEMINSKI (Canadá)
María Paz DONOSO (Chile)
Paola LEIVA (Chile)
Francisco MENESES (Chile)
Fabián RAMÍREZ (Chile)
Roberto SCHURCH (Chile)
María José SEPÚLVEDA (Chile)
Juan Carlos BOLIVAR (Colombia)
Jennifer DIAZ (Colombia)
Javier Andrés RUBIO (Colombia)
Azucena VALLEJO (Colombia)
Elsa Nelly VELASCO (Colombia)
Victor Alejandro VENEGAS (Colombia)
Andrés VERGARA (Colombia)
Jan PAKULSKI (Comisión Europea)
Sujin CHOI (Corea)
Jeongwon HWANG (Corea)
Yoon Hee IM (Corea)
Young Ok KIM (Corea)
Hae Suk LEE (Corea)
Hyun Mi LEE (Corea)
Won Hee NA (Corea)
Jens ANDERSEN (Dinamarca)
Peter Bohnstedt Anan HANSEN (Dinamarca)
Leo Elmbirk JENSEN (Dinamarca)
Kristian ORNSHOLT (Dinamarca)
Signe Tychsen PHILIP (Dinamarca)
Ken Thomassen (Dinamarca)
Barbara KRESAL-STERNIŠA (Eslovenia)
Breda LOŽAR (Eslovenia)
Tatjana ŠKRBEC (Eslovenia)
Andreja KOZMELJ (Eslovenia)
Darja VIDMAR (Eslovenia)
Vicente ALCAÑIZ MIÑANO (España)
Laura ALONSO CARMONA (España)
Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (España)
Jesús IBAÑEZ MILLA (España)
Joaquín MARTÍN MUÑOZ (España)
Cristina MONEO OCAÑA (España)
Ismael SANZ LABRADOR (España)
Carmen UREÑA UREÑA (España)
Rachel DINKES (Estados Unidos)
Jana KEMP (Estados Unidos)
Ashley ROBERTS (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Presidente Grupo de trabajo INES, Estados Unidos)

Tiina ANNUS (Estonia)
Christine COIN (Eurostat, Comisión Europea)
Jacques LANNELUC (Eurostat, Comisión Europea)
Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Julia ERMACHKOVA (Federación Rusa)
Irina SELIVERSTOVA (Federación Rusa)
Olga ZAITSEVA (Federación Rusa)
Timo ERTOLA (Finlandia)
Ville HEINONEN (Finlandia)
Matti KYRÖ (Finlandia)
Mika TUONONEN (Finlandia)
Cedric AFSA (Francia)
Pierrette BRIANT (Francia)
Marion DEFRESNE (Francia)
Mireille DUBOIS (Francia)
Nadine ESQUIEU (Francia)
Stéphanie LEMERLE (Francia)
Florence LEFRESNE (Francia)
Valérie LIOGIER (Francia)
Hélène MICHAUDON (Francia)
Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
Robert RAKOCEVIC (Francia)
Marguerite RUDOLF (Francia)
Dimitra FARMAKIOUTOU (Grecia)
Maria FASSARI (Grecia)
Konstantinos KAMPANAKIS (Grecia)
Akrivi NIKOLAKOPOULOU (Grecia)
Athena PLESSA-PAPADAKI (Grecia)
Tünde HAGYMÁSY (Hungría)
Tibor KÖNYVESI (Hungría)
László LIMBACHER (Hungría)
Kristián SZÉLL (Hungría)
Ida KINTAMANI (Indonesia)
Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonesia)
Siti SOFIA (Indonesia)
Gary Ó DONNCHADHA (Irlanda)
Diarmuid REIDY (Irlanda)
Nicola TICKNER (Irlanda)
Gunnar J. ÁRNASON (Islandia)
Julius BJORNSSON (Islandia)
Asta URBANCIC (Islandia)
Sophie ARTSEV (Israel)
Yael ATIYAH (Israel)
Yoav AZULAY (Israel)
Yonatan BAR ON (Israel)
Lilach BITON (Israel)
Nava BRENNER (Israel)
Livnat GAVRIELOV (Israel)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Pinhas KLEIN (Israel)
Aviel KRENTZLER (Israel)
Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Haim PORTNOY (Israel)
Naama STEINBERG (Israel)
Francesca BROTTO (Italia)
Massimiliano CICCIA (Italia)
Daniela DI ASCENZO (Italia)
Paola DI GIROLAMO (Italia)
Maria Teresa MORANA (Italia)
Claudia PIZZELLA (Italia)
Paolo SESTITO (Italia)
Paolo TURCHETTI (Italia)
Hiroe HINO (Japón)
Yuki MATSUO (Japón)
Takashi MURAO (Japón)
Yutaro NAGANO (Japón)
Hiromi SASAI (Japón)
Kenichiro TAKAHASHI (Japón)
Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japón)
Natsue SAITO (Japón)
Koji YANAGISAWA (Japón)
Ennata KIVRINA (Letonia)
Reinis MARKVARTS (Letonia)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Charlotte MAHON (Luxemburgo)
Elisa MAZZUCATO (Luxemburgo)
Claude SCHABER (Luxemburgo)
Antonio ÁVILA DÍAZ (México)
Cynthia CABRERA CARDENAS (México)
Agustin CASO-RAPHAEL (México)
René GÓMORA CASTILLO (México)
Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (México)
Tomás RAMÍREZ REYNOSO (México)
Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (México)
Annette SANTOS (México)
Lorenzo VERGARA LÓPEZ (México)
Sadiq Kwesi BOATENG (Noruega)
Kjetil DIGRE (Noruega)
Geir NYGÅRD (Noruega)
Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Noruega)
Alette SCHREINER (Noruega)
Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
David SCOTT (Nueva Zelanda)
Danielle ANDARABI (Países Bajos)
Hugo ELBERS (Países Bajos)
Dick TAKKENBERG (Países Bajos)
Priscilla TEDJAWIRJA (Países Bajos)
Anouschka VAN DER MEULEN (Países Bajos)
Floor VAN OORT (Países Bajos)
Joost SCHAACKE (Países Bajos)
Barbara ANTOSIEWICZ (Polonia)
Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Polonia)
Agata FRANECKA (Polonia)
Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Polonia)
Andrzej KURKIEWCZ (Polonia)
Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)
Malgorzata ZYRA (Polonia)

Isabel CORREIA (Portugal)
Janine COSTA (Portugal)
Teresa KOL DE ALVARENGA (Portugal)
Mónica LUENGO (Portugal)
Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Sandrine MIRANDA (Portugal)
Rute NUNES (Portugal)
Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
José RAFAEL (Portugal)
Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Joaquim SANTOS (Portugal)
Elisabeth BOYLING (Reino Unido)
Emily KNOWLES (Reino Unido)
Vladimír HULÍK (República Checa)
Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
Lubomír MARTINEC (República Checa)
Peter BRODNIANSKY (República Eslovaca)
Alzbeta FERENCICOVA (República Eslovaca)
Gabriela SLODICKOVA (República Eslovaca)
Frantisek ZAJICEK (República Eslovaca)
Jacques APPELGRYN (Sudáfrica)
Nyokong MOSIUOA (Sudáfrica)
Bheki MPANZA (Sudáfrica)
Hersheela NARSEE (Sudáfrica)
Anna ERIKSSON (Suecia)
Andreas FRODELL (Suecia)
Maria GÖTHERSTRÖM (Suecia)
Marie KAHLROTH (Suecia)
Eva-Marie LARSSON (Suecia)
Torbjörn LINDQVIST (Suecia)
Kenny PETERSSON (Suecia)
Hans-Åke ÖSTRÖM (Suecia)
Alexander GERLINGS (Suiza)
Katrin HOLENSTEIN (Suiza)
Emanuel VON ERLACH (Suiza)
Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquía)
Derhan DOĞAN (Turquía)
Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquía)
Nur SALMANOĞLU (Turquía)
Serdar YILMAZ (Turquía)
Anuja SINGH (UNESCO)
Said OULD AHMEDOU (UNESCO)

Red sobre el mercado laboral y los resultados económicos y sociales del aprendizaje (LSO)

Hans-Werner FREITAG (Alemania)
Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
Marco MUNDELIUS (Alemania)
Eveline VON GAESSLER (Alemania)
Karl BAIGENT (Australia)
Patrick DONALDSON (Australia)
Stuart FAUNT (Australia)
Cheryl HOPKINS (Australia)
Rebecca SMEDLEY (Australia)
Mark NÉMET (Austria)
Isabelle ERAUW (Bélgica)
Genevieve HINDRYCKX (Bélgica)
Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasil)
Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brasil)
Juliana MARQUES DA SILVA (Brasil)
Camila NEVES SOUTO (Brasil)
Patric BLOUIN (Canadá)
Patrice DE BROUCKER (Presidente, Red LSO, Canadá)
Patrick BUSSIERE (Canadá)
Amanda HODGKINSON (Canadá)
Jolie LEMMON (Canadá)
Dallas MORROW (Canadá)
Marco SERAFINI (CEDEFOP)
María Paz DONOSO (Chile)
María Francisca DONOSO (Chile)
Paola LEIVA (Chile)
Francisco MENESES (Chile)
Fabián RAMÍREZ (Chile)
Roberto SCHURCH (Chile)
María José SEPÚLVEDA (Chile)
Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Comisión Europea)
Chang Kyun CHAE (Corea)
Jeongwon HWANG (Corea)
Young Ok KIM (Corea)
Sung Bin MOON (Corea)
Kirak RYU (Corea)
Jung-seung Thomas YANG (Corea)
Jens ANDERSEN (Dinamarca)
Tatjana SKRBEC (Eslovenia)
Irena SVETIN (Eslovenia)
Matej DIVJAK (Eslovenia)
Raquel HIDALGO (España)
Raúl SAN SEGUNDO (España)
Carmen UREÑA UREÑA (España)
Rachel DINKES (Estados Unidos)
Ashley ROBERTS (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Estados Unidos)
Tiina ANNUS (Estonia)
Ingrid JAGGO (Estonia)
Priit LAANOJA (Estonia)
Katrin REIN (Estonia)
Eve TÕNISSON (Estonia)
Aune VALK (Estonia)
Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Comisión Europea)
Sabine GAGEL (Eurostat, Comisión Europea)
Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Natalia KOVALEVA (Federación Rusa)
Elena SABELNIKOVA (Federación Rusa)
Olga ZAITSEVA (Federación Rusa)
Irja BLOMQVIST (Finlandia)

Mika WITTING (Finlandia)
Cedric AFSA (Francia)
Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
Vasileios KARAVITIS (Grecia)
Athena PLESSA-PAPADAKI (Grecia)
Georgios VAFIAS (Grecia)
László LIMBACHER (Hungría)
Eva TOT (Hungría)
Kristián SZÉLL (Hungría)
Gillian GOLDEN (Irlanda)
Nicola TICKNER (Irlanda)
Asta URBANCIC (Islandia)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Adnan MANSUR (Israel)
Haim PORTNOY (Israel)
Dan SHEINBERG (Israel)
Raffaella CASCIOLI (Italia)
Gaetano PROTO (Italia)
Liana VERZICCO (Italia)
Kaori MOCHIZUKI (Japón)
Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japón)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Karin MEYER (Luxemburgo)
Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (México)
Héctor ROBLES (México)
Gerardo TERRAZAS (México)
Hild Marte BJØRNSEN (Noruega)
Sadiq-Kwesi BOATENG (Noruega)
Geir NYGÅRD (Noruega)
Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Noruega)
Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
David SCOTT (Nueva Zelanda)
Ted REININGA (Países Bajos)
Tanja TRAAG (Países Bajos)
Francis VAN DER MOOREN (Países Bajos)
Bernard VERLAAN (Países Bajos)
Andrzej KURKIEWCZ (Polonia)
Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)
Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Joaquim SANTOS (Portugal)
Anthony CLARKE (Reino Unido)
Vladimír HULÍK (República Checa)
Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
Frantisek BLANAR (República Eslovaca)
Gabriela JAKUBOVÁ (República Eslovaca)
Torbjörn LINDQVIST (Suecia)
Kenny PETERSSON (Suecia)
Russell SCHMIEDER (Suecia)
Wayra CABALLERO LIARDET (Suiza)
Emanuel VON ERLACH (Suiza)
Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquía)
Cengiz SARAÇOĞLU (Turquía)
Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Alison KENNEDY (Instituto de Estadística, UNESCO)

Red para la recopilación de información descriptiva sobre el nivel del sistema de estructuras, políticas y prácticas educativas (NESLI)

Pia BRUGGER (Alemania)
Marco MUNDELIUS (Alemania)
Andreas GRIMM (Austria)
Philippe DIEU (Bélgica)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Bernadette SCHREUER (Bélgica)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)
Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasil)
Juliana MARQUES DA SILVA (Brasil)
Richard FRANZ (Canadá)
Jolie LEMMON (Canadá)
María Paz DONOSO (Chile)
Paola LEIVA (Chile)
Francisco MENESES (Chile)
Fabián RAMÍREZ (Chile)
Roberto SCHURCH (Chile)
María José SEPÚLVEDA (Chile)
Lene MEJER (Comisión Europea)
Sujin CHOI (Corea)
Jeongwon HWANG (Corea)
Jorgen Balling RASMUSSEN (Dinamarca)
Andreja BARLE LAKOTA (Eslovenia)
Ksenija BREGAR GOLOBIČ (Eslovenia)
Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Eslovenia)
Barbara KRESAL-STERNIŠA (Eslovenia)
Duša MARJETIČ (Eslovenia)
Tanja TAŠTANOSKA (Eslovenia)
Laura ALONSO CARMONA (España)
Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (España)
María CÓRDOBA HITA (España)
Joaquín MARTÍN MUÑOZ (España)
Rachel DINKES (Estados Unidos)
Jana KEMP (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Presidente Red NESLI, Estados Unidos)
Tiina ANNUS (Estonia)
Hanna KANEP (Estonia)
Kristel VAHER (Estonia)
Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Arlette DELHAXHE (Eurydice)
Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Petra PACKALEN (Finlandia)
Mika VÄISÄNEN (Finlandia)
Kristiina VOLMARI (Finlandia)
Florence LEFRESNE (Francia)
Robert RAKOCEVIC (Francia)

Dimitra FARMAKIOUTOU (Grecia)
Maria FASSARI (Grecia)
Eudokia KARDAMITSI (Grecia)
Georgios MALLIOS (Grecia)
Stylianos MERKOURIS (Grecia)
Konstantinos PAPACHRISTOS (Grecia)
Athena PLESSA-PAPADAKI (Grecia)
Anna IMR E (Hungría)
Gary Ó DONNCHADHA (Irlanda)
Nicola TICKNER (Irlanda)
Gunnar J. ÁRNASON (Islandia)
Asta URBANCIC (Islandia)
Yoav AZULAY (Israel)
Livnat GAVRIELOV (Israel)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Pinhas KLEIN (Israel)
Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
David MAAGAN (Israel)
Haim PORTNOY (Israel)
Gianna BARBIERI (Italia)
Lucia DE FABRIZIO (Italia)
Naruhiko KAWASE (Japón)
Kayo KIRIHARA (Japón)
Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japón)
Gilles HIRT (Luxemburgo)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Ana Maria ACEVES ESTRADA (México)
Antonio ÁVILA DÍAZ (México)
Cynthia CABRERA CARDENAS (México)
Juan Martín SOCA DE IÑIGO (México)
Kjetil HELGELAND (Noruega)
Kjetil DIGRE (Noruega)
Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
Cyril MAKO (Nueva Zelanda)
David SCOTT (Nueva Zelanda)
Linda DE PAEPE (Países Bajos)
Marian HULSHOF (Países Bajos)
Hans RUESINK (Países Bajos)
Dick VAN VLIET (Países Bajos)
Renata KARNAS (Polonia)
Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Polonia)
Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)
Joaquim SANTOS (Portugal)
Elisabeth BOYLING (Reino Unido)
Louise CUTHBERTSON (Reino Unido)
Adrian HIGGINBOTHAM (Reino Unido)
Christopher MORRISS (Reino Unido)
Vladimír HULÍK (República Checa)
Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
Lubomír MARTINEC (República Checa)
Alzbeta FERENCICOVA (República Eslovaca)
Gabriela SLODICKOVA (República Eslovaca)
Camilla THINSZ FJELLSTROM (Suecia)
Helena WINTGREN (Suecia)
Rejane DEPPIERRAZ (Suiza)
Katrin MÜHLEMANN (Suiza)
Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquía)
Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquía)
Olivier LABÉ (UNESCO, Instituto de Estadística)

Otras personas que han participado en esta publicación

Anna BORKOWSKY (consultora LSO)
BRANTRA SPRL (traducción)
Gavan CONLON (consultor LSO)
Marguerita LANE (consultora LSO)
Gary MIRON (consultor NESLI)
Dan SHERMAN (consultor LSO)
Fung-Kwan TAM (maquetación)

Education Indicators in Focus

Education Indicators in Focus es una serie periódica de informes de la OCDE en los que se abordan determinados indicadores de *Panorama de la educación* que revisten un interés especial para los profesionales del sector de la educación y los responsables políticos. Los informes examinan de forma pormenorizada asuntos de actualidad en relación con la educación preprimaria, primaria y secundaria, la educación superior y los resultados de los adultos desde una perspectiva mundial. Ofrecen una atractiva combinación de textos, tablas y gráficos que describen el contexto internacional de las cuestiones más acuciantes en las políticas y las prácticas educativas.

La serie completa se puede consultar en:

Inglés: http://dx.doi.org/10.1787/22267077

Francés: http://dx.doi.org/10.1787/22267093

«How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?», *Education Indicators in Focus*, n.º 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en

«What are the advantages today of having an upper secondary qualification?», *Education Indicators in Focus*, n.º 34 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrw5p4jn426-en

«Focus on vocational education and training (VET) programmes», *Education Indicators in Focus*, n.º 33 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en

«Are education and skills being distributed more inclusively?», *Education Indicators in Focus*, n.º 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js0bsgdtr28-en

«How is the global talent pool changing (2013, 2030)?», *Education Indicators in Focus*, n.º 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js33lf9jk41-en

«Education and employment - What are the gender differences?», *Education Indicators in Focus*, n.º 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4q17gg540-en

«How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities?», *Education Indicators in Focus*, n.º 29 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en

«Are young people attaining higher levels of education than their parents?», *Education Indicators in Focus*, n.º 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7lx8zx90r-en

«What are the earnings advantages from education?», *Education Indicators in Focus*, n.º 27 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcllj8pwl-en

«Learning Begets Learning: Adult Participation in Lifelong Education», *Education Indicators in Focus*, n.º 26 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxsvvmr9z8n-en

«Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?», *Education Indicators in Focus*, n.º 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en

«How innovative is the education sector?», *Education Indicators in Focus*, n.º 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz1157b915d-en

«At what age do university students earn their first degree?», *Education Indicators in Focus*, n.º 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl5rvjtk-en

«How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?», *Education Indicators in Focus*, n.º 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fnl1t6k-en

«How much are teachers paid and how much does it matter?», *Education Indicators in Focus*, n.º 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8xjvvh-en

«How old are the teachers?», *Education Indicators in Focus*, n.º 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz76b5dhsnx-en

«What are tertiary students choosing to study?», *Education Indicators in Focus*, n.º 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmzg5q4-en

«What is the impact of the economic crisis on public education spending?», *Education Indicators in Focus*, n.º 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en

«Does upper secondary vocational education and training improve the prospects of young adults?», *Education Indicators in Focus*, n.º 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2st885l-en

«How can countries best produce a highly-qualified young labour force?», *Education Indicators in Focus*, n.º 16 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3wb8khp3zn-en

«How are university students changing?», *Education Indicators in Focus*, n.º 15 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3z04ch3d5c-en

«How is international student mobility shaping up?», *Education Indicators in Focus*, n.º 14 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en

«How difficult is it to move from school to work?», *Education Indicators in Focus*, n.º 13 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k44zcplv70q-en

«Which factors determine the level of expenditure on teaching staff?», *Education Indicators in Focus*, n.º 12 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h3l242-en

«How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?», *Education Indicators in Focus*, n.º 11 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en

«What are the social benefits of education?», *Education Indicators in Focus*, n.º 10 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en

«How does class size vary around the world?», *Education Indicators in Focus*, n.º 9 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvpr9jc-en

«Is increasing private expenditure, especially in tertiary education, associated with less public funding and less equitable access?», *Education Indicators in Focus*, n.º 8 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8zs43nlm42-en

«How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage?», *Education Indicators in Focus*, n.º 7 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fsqj0w-en

«What are the returns on higher education for individuals and countries?», *Education Indicators in Focus*, n.º 6 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k961l69d8tg-en

«How is the global talent pool changing?», *Education Indicators in Focus*, n.º 5 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krns40d4-en

«How pronounced is income inequality around the world – and how can education help reduce it?», *Education Indicators in Focus*, n.º 4 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krntvqtf-en

«How are girls doing in school – and women doing in employment – around the world?», *Education Indicators in Focus*, n.º 3 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9csf9bxzs7-en

«How are countries around the world supporting students in higher education?», *Education Indicators in Focus*, n.º 2 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fd0kd59f4-en

«How has the global economic crisis affect people with different levels of education?», *Education Indicators in Focus*, n.º 1 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fgpwlc6s0-en

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

La OCDE constituye un foro único en su género, en el que los gobiernos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización. La OCDE está a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para entender los cambios y preocupaciones del mundo actual, como la gobernanza corporativa, la economía de la información y los desafíos que genera el envejecimiento de la población, y para ayudar a los gobiernos a responder a tales cambios. La Organización proporciona a los gobiernos un marco en el que pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales.

Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Comisión Europea participa en el trabajo de la OCDE.

Las publicaciones de la OCDE aseguran una amplia difusión de los resultados obtenidos por la Organización en la compilación de estadísticas y en la investigación sobre cuestiones económicas, sociales y medioambientales, así como de las convenciones, las directrices y los estándares desarrollados por los países miembros.

Panorama de la educación 2015

INDICADORES DE LA OCDE

Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE es la fuente autorizada de información sobre el estado de la educación en todo el mundo. Ofrece datos sobre las estructuras, la situación económica y el rendimiento de los sistemas educativos en los 34 países miembros de la OCDE y en otros países asociados.

Panorama de la educación 2015, con más de 100 gráficos, 150 tablas y enlaces a otras 150 tablas en Internet, ofrece información clave sobre los resultados de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje en distintos países, los recursos económicos y humanos invertidos en educación, el acceso, la participación y la progresión en la educación, y el entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares.

La edición de 2015 incluye nuevo material:

- datos de 2014 sobre el nivel educativo alcanzado y la participación en el mercado laboral, y datos de 2015 sobre las horas de enseñanza y sobre la valoración y los mecanismos de evaluación;
- un análisis más detallado de la participación en los niveles de educación de la primera infancia y de educación terciaria;
- indicadores sobre el impacto de las competencias en el empleo y los ingresos, sobre las diferencias por sexo en la educación y el empleo, y sobre los sistemas de valoración de los responsables de los centros educativos y los profesores;
- análisis de la primera generación de adultos con educación terciaria y su movilidad educativa y social, de los resultados en el mercado laboral de las personas recientemente graduadas, y de la participación en la educación formal y/o no formal promovida por el empleador;
- datos y análisis de las competencias y la disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas en la enseñanza y el aprendizaje;
- información sobre los recreos y descansos durante la jornada escolar, sobre las cualificaciones típicas de los profesores, sobre los criterios para determinar el salario base y otros pagos a los docentes, y sobre los salarios de los profesores de terciaria, y
- por primera vez, datos de Costa Rica y de Lituania.

Las hojas de cálculo Excel® utilizadas para crear los gráficos y las tablas de este libro están disponibles a través de los StatLinks indicados en la publicación. Se pueden consultar gratuitamente dichos gráficos y tablas, así como la base completa de datos de la OCDE sobre educación, en la siguiente página de Internet: *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*. Los datos actualizados se pueden encontrar en Internet en *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*

Contenidos

Capítulo A. Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje
Capítulo B. Recursos económicos y humanos invertidos en educación
Capítulo C. Acceso a la educación, participación y progresión
Capítulo D. El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares

La edición inglesa de esta publicación lleva por título:
OECD (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing.
http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en
Esta obra está publicada en la *OECD iLibrary*, que reúne todos los libros, publicaciones periódicas y bases de datos estadísticos de la OCDE.
Visite el sitio *www.oecd.ilibrary.org* y no dude en contactar con sus gestores para obtener más información.

NIPO: 030-16-024-5

ISBN: 978-84-680-4066-0



FundaciónSantillana