Panorama de la Educación 2007

INDICADORES DE LA OCDE



ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

La OCDE constituye un foro único en su género, donde los gobiernos de 30 países democráticos 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 ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual, como la gobernanza, la economía de la información y los retos que genera el envejecimiento de la población. La Organización ofrece 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, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Comisión de las Comunidades Europeas participa en el trabajo de la OCDE.

Las publicaciones de la OCDE aseguran una amplia difusión de los trabajos de la Organización. Estos incluyen los resultados de la compilación de estadísticas, los trabajos de investigación sobre temas económicos, sociales y medioambientales, así como las convenciones, directrices y los modelos desarrollados por los países miembros.

Esta obra se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones e interpretaciones que figuran en ella no reflejan necesariamente el parecer oficial de la OCDE o de los gobiernos de sus países miembros.

Prólogo

Los gobiernos prestan cada vez más atención a los análisis comparativos internacionales, puesto que esto les ayuda en su búsqueda de políticas eficientes que contribuyan a mejorar las expectativas sociales y económicas de los ciudadanos, a fomentar una gestión eficaz de los sistemas educativos y a movilizar recursos para responder a una creciente demanda. Con este fin, la Dirección de Educación de la OCDE dedica un gran esfuerzo a la elaboración y al análisis de indicadores cuantitativos susceptibles de comparación internacional, que se publican anualmente en *Panorama de la Educación*. Estos indicadores ofrecen por igual a los responsables políticos y a los profesionales la posibilidad de considerar sus sistemas educativos a la luz de los rendimientos de otros países y, junto con los informes de la OCDE sobre políticas nacionales, están diseñados para apoyar y revisar los esfuerzos de reforma de los gobiernos.

Panorama de la Educación responde a las necesidades de una amplia gama de usuarios: desde gobiernos en busca de enseñanzas políticas a investigadores que necesitan datos para la elaboración de análisis, hasta el público que desea seguir el progreso de su sistema educativo. Esta publicación examina la calidad de los resultados de la educación, los instrumentos políticos y las circunstancias 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 una larga labor de colaboración entre los gobiernos de los países miembros de la OCDE, los expertos y las instituciones que participan en el programa de análisis de indicadores de sistemas educativos de la OCDE (INES), y el Secretariado de la OCDE. Su publicación ha sido preparada por la División de Indicadores y Análisis de la Dirección de Educación de la OCDE, bajo la responsabilidad de Andreas Schleicher, en colaboración con Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Sophie Vayssettes y Jean Yip. Se ha contado con el apoyo administrativo de Cécile Bily y el apoyo editorial de Kate Lancaster. Los Coordinadores Nacionales de INES de los países miembros han dirigido la elaboración de esta publicación, que ha tenido el apoyo material y económico de los tres países responsables de coordinar las redes INES, a saber, Estados Unidos, Países Bajos y Suecia. Al final del libro, se facilita un listado con los nombres de los miembros de los diversos organismos y los expertos individuales que han colaborado con esta publicación en particular y con el programa INES de la OCDE en general.

A pesar de que en los últimos años se han realizado grandes progresos, los países miembros y la OCDE siguen trabajando para fortalecer la relación entre las necesidades de las políticas y la disponibilidad de datos susceptibles de comparación internacional. Para lograrlo, este programa de trabajo se enfrenta a varios desafíos y compromisos. En primer lugar, los indicadores deben abordar cuestiones educativas prioritarias de las agendas políticas nacionales, en las que las comparaciones internacionales puedan ofrecer un valor añadido importante a los análisis y evaluaciones de ámbito nacional. En segundo lugar, los indicadores deben respetar tanto la posibilidad de comparación internacional como la fidelidad a las peculiaridades nacionales que permitan tener en cuenta las diferencias históricas, institucionales y culturales de cada país. En tercer lugar, es necesario presentar los indicadores de la manera más sencilla posible, sin por ello perder de vista los detalles que reflejan la existencia de realidades educativas complejas. Por último, aunque se intenta limitar el abanico 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 al análisis de indicadores en áreas de fácil 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 van a centrar en continuar con el desarrollo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y en su extensión mediante el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC), así como en el lanzamiento del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS en sus siglas en inglés) de la OCDE.

Este informe se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE.

Índice

Nombre del indicador en la edición 2006

Prólogo 3

Editorial 11

Introducción 15

Guía del Lector 19

CAPÍTULO A RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE **23**

Indicador A1: ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos? ..... 24 — **A1**

Tabla A1.1a. Nivel de formación de la población adulta (2005) 36

Tabla A1.2a. Población que ha alcanzado al menos el nivel de la segunda etapa de educación secundaria (2005) 37

Tabla A1.3a. Población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (2005) 38

Tabla A1.4. Campos educativos (2004) 39

Tabla A1.5. Proporción de personas de 25 a 34 años con niveles de educación CINE 5A y de 30 a 39 años con nivel CINE 6 en comparación con personas de 55 a 65 años con niveles CINE 5A y 6, por campos educativos (2004) 40

Indicador A2: ¿Cuántos estudiantes finalizan la educación secundaria? ..... 42 — **A2**

Tabla A2.1. Tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2005) 50

Tabla A2.2. Tendencias de las tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (1995-2005) 51

Tabla A2.3. Tasas de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2005) 52

Indicador A3: ¿Cuántos estudiantes terminan la educación terciaria? ..... 54 — **A3**

Tabla A3.1. Tasas de titulación en educación terciaria (2005) 66

Tabla A3.2. Tendencias de las tasas de titulación en el nivel terciario (1995-2005) 67

Tabla A3.3. Porcentaje de titulados en educación terciaria por campo educativo (2005) 68

Tabla A3.4. Titulados en ciencias, por sexo (2005) 69

Tabla A3.5. Relación entre la motivación en matemáticas a los 15 años de edad (Informe PISA 2003) y las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A, por sexo 70

Tabla A3.6 Tasas de supervivencia en educación terciaria (2004) 71

Indicador A4: ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto a la educación? 72

Tabla A4.1a. Porcentaje de estudiantes que esperan completar los diferentes niveles educativos (2003) 82

Tabla A4.2a. Porcentaje de estudiantes que esperan completar los niveles CINE 5A o 6, por nivel de rendimiento en matemáticas (2003) 83

Tabla A4.3a. Porcentaje de estudiantes que esperan completar los niveles CINE 5A o 6, por sexo (2003) 84

Tabla A4.4. Ratios de probabilidades de las expectativas de los estudiantes de completar los niveles CINE 5A y 6, por estatus socioeconómico (2003) 85

Tabla A4.5. Ratios de probabilidades de las expectativas de los estudiantes de completar los niveles CINE 5A y 6, por estatus de inmigrante (2003) 86

Nombre del indicador en la edición 2006

Indicador A5: ¿Qué actitudes tienen los estudiantes respecto a las matemáticas? 88

Tabla A5.1. Medias de las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas, enfoques de aprendizaje e índices relacionados con el centro educativo (2003) 97

Tabla A5.2a. Relación entre las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas y el rendimiento matemático (2003) 98

Tabla A5.2b. Relación entre los enfoques de aprendizaje de los alumnos y el rendimiento matemático (2003) 99

Tabla A5.2c. Relación entre los índices relacionados con el centro educativo y el rendimiento en matemáticas (2003) 100

Indicador A6: ¿Cuál es el impacto del origen inmigrante sobre el rendimiento de los alumnos? 102

Tabla A6.1a. Diferencias del rendimiento en matemáticas, por estatus de inmigrante (2003) 111

Tabla A6.2a. Porcentaje de alumnos nativos en cada nivel de competencia de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003) 111

Tabla A6.2b. Porcentaje de alumnos inmigrantes de segunda generación en cada nivel de competencia de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003) 112

Tabla A6.2c. Porcentaje de alumnos inmigrantes de primera generación en cada nivel de competencia de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003) 112

Tabla A6.3. Índice de motivación instrumental en matemáticas y rendimiento de los alumnos en matemáticas (2003) 113

Indicador A7: ¿Afecta el estatus socioeconómico de los padres al acceso de los alumnos a la educación superior? 114

Indicador A8: ¿Cómo afecta la participación en la educación a la participación en el mercado de trabajo? 122 **A8**

Tabla A8.1a. Tasas de empleo y nivel de educación por sexo (2005) 130

Tabla A8.2a. Tasas de desempleo y nivel de educación por sexo (2005) 132

Tabla A8.3a. Tendencias de las tasas de empleo por nivel de educación (1991-2005) 134

Tabla A8.4a. Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1991-2005) 136

Indicador A9: ¿Cuáles son los beneficios económicos de la educación? 138 **A9**

Tabla A9.1a. Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2005 o último año disponible) 154

Tabla A9.1b. Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (2005 o último año disponible) 156

Tabla A9.2a. Tendencias de los ingresos relativos: población adulta (1997-2005) 157

Tabla A9.3. Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2005) 158

Tabla A9.4a. Distribución de la población de 25 a 64 años por niveles de ingresos y de educación (2005 o último año disponible) 160

Tabla A9.5. Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria CINE 3/4 (2003) 163

Nombre del indicador en la edición 2006

Tabla A9.6. Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria CINE 5/6 (2003) 163
Tabla A9.7. Tasas internas de retorno (TIR) públicas para individuos que han obtenido un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria CINE 3/4 (2003) 164
Tabla A9.8. Tasas internas de retorno (TIR) públicas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria CINE 5/6 (2003) 164

CAPÍTULO B RECURSOS FINANCIEROS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN 165

Indicador B1: ¿Cuánto se gasta en educación por alumno? ..... 168 — B1
Tabla B1.1a. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios (2004) 184
Tabla B1.1b. Gasto anual por alumno en servicios básicos, servicios complementarios e I+D (2004) 185
Tabla B1.2. Distribución del gasto en instituciones educativas (como porcentaje) en comparación con el número de alumnos matriculados en cada nivel educativo (2004) 186
Tabla B1.3a. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria (2004) 187
Tabla B1.3b. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración media de los estudios terciarios (2004) 188
Tabla B1.4. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios con relación al PIB por habitante (2004) 189
Tabla B1.5. Variación del gasto en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores, por nivel educativo (1995, 2004) 190

Indicador B2: ¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación? ..... 192 — B2
Tabla B2.1 Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por niveles de educación (1995, 2000 y 2004) 203
Tabla B2.2 Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por nivel de educación (2004) 204
Tabla B2.3 Evolución del gasto en instituciones educativas (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004) 205
Tabla B2.4 Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2004) 206

Indicador B3: ¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación? ..... 208 — B3
Tabla B3.1. Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas para todos los niveles de educación (1995, 2004) 217
Tabla B3.2a. Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, por nivel de educación (1995, 2004) 218
Tabla B3.2b. Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, para la educación terciaria (1995, 2004) 219
Tabla B3.3. Tendencias de las proporciones relativas del gasto público en instituciones educativas e índice de variación entre 1995 y 2004 (1995 = 100, precios constantes), para la educación terciaria (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004) 220

			Nombre del indicador en la edición 2006
Indicador B4:	**¿Cuál es el gasto público total en educación?**	222	**B4**
Tabla B4.1.	Gasto público total en educación (1995, 2004)	228	
Tabla B4.2.	Distribución del gasto público total en educación (2004)	229	
Indicador B5:	**¿Cuánto pagan los alumnos de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?**	230	**B5**
Tabla B5.1a.	Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A a estudiantes nacionales (año académico 2004-2005)	242	
Tabla B5.1b.	Distribución de la ayuda financiera a los alumnos de educación terciaria de tipo A (año académico 2004-2005)	244	
Tabla B5.1c.	Ayuda financiera a través de préstamos públicos a los alumnos de educación terciaria de tipo A (año académico 2004-2005)	246	
Tabla B5.2.	Ayudas públicas a familias y a otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, en educación terciaria (2004)	248	
Indicador B6:	**¿En qué servicios y recursos se gasta el presupuesto en educación?**	250	**B6**
Tabla B6.1	Gasto en instituciones educativas por categoría de servicio como porcentaje del PIB (2004)	258	
Tabla B6.2	Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos y nivel de educación (2004)	259	
Indicador B7:	**¿Hasta qué punto se utilizan los recursos en educación de forma eficaz?**	260	
Tabla B7.1.	Estimaciones de la eficacia técnica en educación primaria y primera etapa de secundaria del sector público de educación	266	
Capítulo C	**ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN**	**267**	
Indicador C1:	**¿Cuál es la importancia de los programas de formación profesional?**	268	
Tabla C1.1.	Patrones de matriculación en la segunda etapa de educación secundaria	275	
Tabla C1.2.	Gasto anual de las instituciones educativas por alumno en todos los servicios, por tipo de programa (2004)	276	
Tabla C1.3.	Rendimiento de los alumnos de 15 años en la escala de matemáticas de PISA, por orientación de los programas (2003)	277	
Indicador C2:	**¿Quién participa en la educación?**	278	**C1, C2**
Tabla C2.1.	Tasas de escolaridad, por edad (2005)	289	
Tabla C2.2.	Tabla C2.2. Tendencias de las tasas de escolaridad (1995-2005)	290	
Tabla C2.3.	Características de la transición entre las edades de 15 a 20 años, por nivel educativo (2005)	291	
Tabla C2.4.	Tasas de ingreso en educación terciaria y distribución por edad de los nuevos inscritos (2005)	292	
Tabla C2.5.	Tendencias de las tasas de ingreso en educación terciaria (1995-2005)	293	
Tabla C2.6.	Alumnos en educación terciaria por tipo de institución o modo de estudio (2005)	294	
Indicador C3:	**¿Quién estudia en el extranjero y dónde?**	296	**C3**
Tabla C3.1.	Movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2000, 2005)	315	

Nombre del indicador en la edición 2006

Tabla C3.2. Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2005) 316
Tabla C3.3. Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2005) 318
Tabla C3.4. Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por nivel y tipo de educación terciaria (2005) 320
Tabla C3.5. Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria por campo de estudio (2005) 321
Tabla C3.6. Tendencias en el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen (2000 a 2005) 322
Tabla C3.7. Porcentaje de titulaciones de educación terciaria otorgadas a estudiantes internacionales y extranjeros, por tipo de educación terciaria (2005) 323

Indicador C4: ¿Cuánto éxito tienen los alumnos para pasar de la educación al trabajo? ..... 324 — C4
Tabla C4.1a. Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2005) 333
Tabla C4.2a. Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2005) 335
Tabla C4.3. Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2005) 337
Tabla C4.4a. Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2005) 339

Indicador C5: ¿Participan los adultos en formación y educación durante su vida laboral? ..... 344 — C5
Tabla C5.1a. Tasa de participación y número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003) 351
Tabla C5.1b. Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por grupo de edad y situación laboral (2003) 353
Tabla C5.1c. Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003) 355

Capítulo D EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES 357

Indicador D1: ¿Cuánto tiempo pasan los alumnos en clase? ..... 358 — D1
Tabla D1.1. Horas lectivas obligatorias y previstas en centros públicos (2005) 367
Tabla D1.2a. Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2005) 368
Tabla D1.2b. Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 12 a 14 años (2005) 369

Indicador D2: ¿Cuáles son la ratio alumnos-profesor y el tamaño de las clases? ..... 370 — D2
Tabla D2.1. Tamaño medio de la clase, por tipo de institución y nivel educativo (2005) 379
Tabla D2.2. Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas (2005) 380
Tabla D2.3. Ratio alumnos-profesor, por tipo de instituciones (2005) 381

Indicador D3: ¿Cuál es la retribución de los profesores? ..... 382 — D3
Tabla D3.1. Retribución de los profesores (2005) 395

Nombre del indicador en la edición 2006

D4

Tabla D3.2. Cambios en la retribución de los profesores (1996 y 2005) 397
Tabla D3.3a. Ajustes de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas (2005) 398
Tabla D3.4. Disposiciones contractuales de los profesores (2005) 400

Indicador D4: ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar? 402
Tabla D4.1. Organización de la jornada laboral del profesorado (2005) 411

Indicador D5: ¿Cómo evalúan su rendimiento los centros educativos? 412
Tabla D5.1. Evaluación de centros públicos en primera etapa de educación secundaria (2005) 418
Tabla D5.2. Utilización de la información sobre la evaluación y control de los centros escolares públicos (primera etapa de educación secundaria, 2005) 419

ANEXO 1 Características de los Sistemas Educativos 421
Tabla X1.1a Edades habituales de titulación en al segunda etapa de educación secundaria 422
Tabla X1.1b Edades habituales de titulación en educación postsecundaria no terciaria 423
Tabla X1.1c Edades habituales de titulación en educación terciaria 424
Tabla X1.2a Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países de la OCDE 425
Tabla X1.2b Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para las economías asociadas 426
Tabla X1.3 Resumen de los requisitos de titulación en programas de segunda etapa de secundaria (CINE 3) 427

ANEXO 2 Estadísticas de Referencia 429
Tabla X2.1 Visión general del contexto económico mediante las variables básicas (periodo de referencia: año natural 2004, precios corrientes de 2004) 430
Tabla X2.2 Estadísticas básicas de referencia (periodo de referencia: año natural 2004, precios corrientes de 2004) 431
Tabla X2.3 Estadísticas básicas de referencia (periodo de referencia: año natural 1995, precios corrientes de 1995) 432
Tabla X2.4 Gasto anual de las instituciones educativas por alumno en todos los servicios (2004) 433
Tabla X2.5 Gasto anual de las instituciones educativas por alumno en todos los servicios (2004) 434
Tabla X2.6a Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por niveles de educación (1996, 2005) 435
Tabla X2.6b Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores (1996, 2005) 437
Tabla X2.6c Retribuciones de los profesores (2005) 438
Tabla X2.7 Ingresos públicos por los conceptos expresados en los encabezamientos de las columnas como porcentaje del PIB, 2004 439

ANEXO 3 Fuentes, Métodos y Notas Técnicas 441

Referencias 442

Personas que han participado en esta Publicación 443

Publicaciones Relacionadas de la OCDE 446

Editorial

Por Barbara Ischinger, Directora de Educación

Los efectos de la expansión de la educación terciaria: ¿una mano de obra de alta calidad o los sobradamente preparados desplazando a los menos preparados?

El número de titulados en educación superior ha crecido de forma masiva en los países de la OCDE en las últimas décadas. Pero ¿qué impacto ha tenido este hecho sobre los mercados laborales? ¿Acaso el aumento de una mano de obra más preparada ha ido acompañada de la creación de un número equivalente de empleos altamente remunerados? ¿O llegará el día en que todo el mundo sea licenciado y trabaje por el sueldo mínimo? El siguiente análisis en la edición de este año de *Panorama de la Educación* sugiere que dicha expansión ha tenido un impacto positivo para las personas y las economías y que, de momento, no ha habido signos de «inflación» del valor de la titulación. No obstante, la sostenibilidad de una expansión continua dependerá de replantearse su financiación y cómo garantizar su mayor eficiencia.

En la mayoría de los países de la OCDE, de los adultos de 55 a 64 años (que se incorporaron al mercado laboral en la década de 1960 y principios de la de 1970) entre el 7 y el 27 % completó estudios superiores (cuenta con titulación terciaria), excepto en Canadá y Estados Unidos, donde más del 30 % lo ha hecho. Entre los adultos más jóvenes de 25 a 34 años, al menos el 32 % ha obtenido una titulación terciaria en 19 países y más del 40 % lo ha hecho en 6 países (Indicador A1). La proporción de la población con titulación terciaria ha crecido del 19 al 30 % entre estos dos grupos.

Aunque la mayoría de los países ha experimentado al menos algún crecimiento en las matriculaciones terciarias (Indicador C2) y las titulaciones terciarias, el índice de expansión ha variado mucho de un país a otro y de un periodo de tiempo a otro. En algunos países, gran parte de este crecimiento ha tenido lugar en periodos de rápida expansión, impulsada por las políticas. Corea, España e Irlanda, por ejemplo, han más que duplicado la proporción de titulados de educación terciaria que acceden al mercado laboral desde finales de los 70 hasta finales de los 90, desde unos niveles iniciales bajos, mientras que en Alemania y Estados Unidos la proporción ha permanecido en gran parte inalterable, con un nivel relativamente elevado en Estados Unidos y comparativamente bajo en Alemania (Indicador A1).

Los gobiernos que han impulsado la expansión de la educación terciaria a menudo han reconocido haberlo hecho porque eran necesarias capacidades de mayor nivel en una economía avanzada del conocimiento, que requiere que una proporción mucho mayor que antes de la mano de obra cuente con estudios por encima del nivel secundario. Y desde luego, en muchos países ha habido un crecimiento significativo de empleos e industrias en sectores que dependen de una plantilla mejor preparada. Sin embargo, sigue latente la cuestión: ¿cuál será el efecto de aumentar la oferta de personas altamente preparadas en el mercado laboral? Ciertamente es imaginable que al menos algunos de los recién titulados acaben realizando trabajos que no requieren las habilidades de un licenciado y que consigan estos empleos a costa de otros trabajadores menos preparados. Este efecto de desplazamiento podría asociarse al aumento relativo del desempleo entre personas con poca preparación (a medida que trabajadores más preparados ocupan sus puestos), pero también potencialmente a una reducción en

el mayor salario asociado a la titulación terciaria (puesto que un aumento en la oferta de titulados supera cualquier aumento en la demanda de conocimientos universitarios).

Una mejor cobertura de los datos de tendencias internacionales que relacionan la titulación académica con los resultados en el mercado laboral ha hecho posible investigar este aspecto en *Panorama de la Educación 2007* de una manera que no había sido posible con anterioridad. El siguiente análisis se basa en el Indicador A1, que muestra que existen recompensas sustanciales asociadas a la obtención de una educación terciaria y desventajas sustanciales asociadas a no lograr al menos el nivel de segunda etapa de educación secundaria.

En todos los países de la OCDE, la ventaja salarial media asociada a la educación terciaria en comparación con la segunda etapa de la educación secundaria es más del 25 % y en algunos más del 100 % (Indicador A9). Además, la tasa de desempleo media en aquellos que solo han completado la primera etapa de educación secundaria es de 5 puntos porcentuales más que en aquellos cuyo máximo nivel es la segunda etapa de educación secundaria, y de 7 puntos más que en aquellos con educación terciaria (Indicador A8). El análisis también indica que, si bien el desempleo es sustancialmente superior a la media en aquellos con poca preparación, esta desventaja no se ha deteriorado en los países que han ampliado la educación terciaria, como podría sugerir la hipótesis del desplazamiento. Al contrario, en los países con más rápida expansión, un pequeño aumento del riesgo relativo a finales de los 90 fue seguido de una caída a principios de la primera década de 2000. Sin embargo, en aquellos países en los que no se amplió la educación terciaria, ha habido un aumento del riesgo relativo de desempleo. De hecho, en estos países la no consecución de la segunda etapa de educación secundaria se asocia ahora a una mayor probabilidad del 80 % de estar desempleado, en comparación con menos del 50 % en aquellos países que más han aumentado la educación terciaria.

Otro aspecto de igual importancia es que los países que más ampliaron la consecución de educación terciaria a finales de los 90 tendieron a sufrir una mayor caída (o menor aumento) del desempleo entre 1995 y 2004 que los países con una menor expansión de la educación terciaria. Por ejemplo, Corea, Francia e Irlanda experimentaron el mayor crecimiento en la consecución de educación terciaria y un crecimiento cercano a cero o negativo del desempleo, mientras que Alemania, República Checa y República Eslovaca registraron poco o ningún crecimiento en la consecución de educación terciaria y sí un sustancial aumento del desempleo entre las personas no preparadas. Aunque no existe una relación perfecta –Finlandia no experimentó una expansión en educación terciaria pero sí una caída del desempleo, Polonia amplió su educación terciaria pero el paro también aumentó–, la tendencia general es una vez más contraria a lo que se podría esperar de acuerdo con la hipótesis del desplazamiento (Indicador A1).

Los datos, por tanto, no ofrecen evidencia de que los menos preparados se vean desplazados del mercado laboral y sí hay muchos signos que apuntan lo contrario: que las personas menos preparadas se benefician en términos de mejores oportunidades de empleo cuando más personas acceden a la educación superior. Tal vez se deba a que la expansión del extremo superior de la educación, aparte de generar crecimiento, también aporta oportunidades de empleo más equitativas. Además, un análisis de las tendencias en el nivel absoluto de desempleo en adultos con la segunda etapa de educación secundaria sugiere que los cambios en el desempleo durante el periodo de 1995 a 2004 no están relacionados con los cambios en el nivel de consecución de educación terciaria. De hecho, ni en el desempleo de quienes solo tienen la primera etapa de educación secundaria ni en el de quienes completaron la segunda etapa, existe una correlación estadísticamente significativa entre la expansión de la consecución de educación terciaria y los cambios en las tasas de desempleo tras considerar el crecimiento del PIB.

En efecto, el PIB y la productividad parecen impulsar las perspectivas de desempleo con independencia de los cambios en la consecución de educación terciaria. No obstante, sí existe una correlación significativa entre el aumento de la consecución de educación terciaria y de segunda etapa de secundaria y la caída en el desempleo relativo para los adultos con la primera etapa de educación secundaria. Todo ello sugiere que las perspectivas de empleo entre los menos preparados están principalmente ligadas a un crecimiento de la economía y, en general, a la productividad, a lo que una oferta adecuada de mano de obra altamente preparada puede contribuir potencialmente. Una buena salud económica general parece más que compensar cualquier posible efecto de desplazamiento, con un resultado neto positivo para los grupos relativamente peor preparados. El impacto positivo del crecimiento económico sobre el empleo es mayor para aquellos sin titulación terciaria que para los licenciados, tal vez porque las empresas estén más dispuestas a asumir el coste de retener a aquellos con más estudios en épocas de dificultades económicas.

Más aún, el análisis también indica que un exceso de oferta de capacidades no genera desempleo entre aquellos con una titulación terciaria ni una caída en su remuneración. Aunque esto no implica que los licenciados accedan a empleos acordes con su preparación, sigue señalando que los beneficios de una educación superior no se han deteriorado con la expansión de la misma. Y si bien ha habido algunos pequeños aumentos en el riesgo relativo de desempleo entre los licenciados, no ha sido peor cuando más ha aumentado la consecución de la educación terciaria. De hecho, en todos los países de la OCDE los licenciados se enfrentan a niveles muy inferiores de desempleo que otros grupos. En términos de salarios, los datos sugieren que ha habido un cierto freno en la creciente ventaja para los licenciados de educación terciaria cuando su oferta ha aumentado más, pero no una caída general. Estos datos corroboran otros resultados similares de estudios representativos, que sugieren que grupos menos preparados comparten el beneficio de más educación terciaria y que las capacidades adicionales generadas han sido en gran medida absorbidas por el mercado laboral. Al realizar un seguimiento de estos fenómenos a lo largo del tiempo, es interesante destacar que los efectos positivos parecen ser más pronunciados en los últimos años, contradiciendo la idea de que la educación terciaria, hasta ahora, está creciendo demasiado deprisa.

Es difícil predecir el futuro sobre la base de estas tendencias pasadas. ¿Continuará la expansión de la educación superior a este rápido ritmo, impulsada por una demanda cada vez mayor de personas altamente preparadas? ¿O acaso se estabilizará y descenderán los beneficios relativos? A principios del siglo XX, pocos hubieran podido predecir que, en los países de la OCDE, la segunda etapa de la educación secundaria sería en gran medida universal a finales del siglo. De la misma manera es difícil predecir cómo evolucionarán las titulaciones de educación terciaria hacia el final del siglo XXI.

Lo que sí está claro es que, por lo menos de momento, la demanda de más y mejor educación continúa aumentando, y la compensación en términos de ingresos y productividad sigue siendo sustancial. Las matriculaciones siguen creciendo en los países de la OCDE de tal manera que más del 50 % –en algunos países más del 75 %– de los que terminan la educación secundaria acceden a la universidad (Indicador C2).

¿Cómo pagarán los países esta expansión, dado que el gasto por alumno ya ha empezado a disminuir en algunos países, puesto que la matriculación ha incrementado más rápidamente que la inversión en educación terciaria (Indicador B1)? Desde luego, parte de la solución radicará en establecer políticas innovadoras de financiación y apoyo a los alumnos que movilicen fondos públicos y privados adicionales, reflejando mejor los beneficios sociales y personales de la educación terciaria. Y muchos países están avanzando en esta dirección, algunos sin crear barreras a la participación de los alumnos (Indicador B5).

Hasta ahora, los países nórdicos han logrado la expansión considerando la inversión pública masiva en educación superior, incluyendo tanto el apoyo a las instituciones como a los alumnos y las familias, como una inversión que rinde elevados dividendos a las personas y la sociedad. Australia, Corea, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido han ampliado la participación en educación terciaria pasando parte de la carga económica a los alumnos. En Australia, por ejemplo, se introdujo un programa de préstamos libres de riesgo que elimina las limitaciones de liquidez de los alumnos más pobres; sin embargo, esto no ha tenido un efecto negativo sobre la equidad del acceso de los alumnos de un nivel socioeconómico desfavorecido. En contraste con ello, muchos países europeos no están aumentando su inversión en universidades ni permiten a las universidades cobrar tasas de matriculación, con el resultado de que la media europea de inversión por alumno de educación terciaria está muy por debajo de la mitad del gasto de Estados Unidos (Indicador B1).

Pero es igualmente evidente que solo más dinero no es suficiente. La inversión en educación también tendrá que ser mucho más eficiente. Por primera vez, *Panorama de la Educación* examina esta cuestión y estima que, como media en los países de la OCDE, los contribuyentes pueden esperar un 22% más de rendimiento de la inversión actual (Indicador B7). Este indicador de eficiencia está aún en fase exploratoria; cubre solo la educación elemental y secundaria y requerirá un desarrollo sustancial en los próximos años, como mínimo para captar una gama más amplia de resultados educativos. Sin embargo, sí indica la escala del esfuerzo necesario para que la educación se reinvente de la misma manera que ya lo han hecho otras profesiones y así ofrezca un mejor retorno de la inversión.

En la educación terciaria, esto significa crear y mantener un sistema de instituciones diversas, sostenibles y de alta calidad, con la libertad de responder a la demanda y rindiendo cuentas por los resultados que generan. Significa asegurar que el crecimiento y desarrollo de los sistemas de educación terciaria sean gestionados de forma que se mejore el acceso y se refuerce la calidad. Y significa que las universidades deberán evolucionar para que su liderazgo y capacidad de gestión se equiparen a los de la empresa moderna. Se deben emplear mucho más técnicas adecuadas de gestión de recursos económicos y humanos estratégicos para garantizar la sostenibilidad a largo plazo y cumplir con los requisitos de rendición de cuentas. Las instituciones deberán ser gobernadas por entidades que puedan pensar de forma estratégica y ser reflejo de un abanico mucho más amplio de intereses y no solo de la comunidad académica. Puede que dichos cambios no se den con facilidad, pero la necesidad de los mismos no se puede ignorar, ni negarse el riesgo de la autocomplacencia. La OCDE continuará realizando un seguimiento de los avances en esta área con el fin de ayudar a los países a superar los retos.



Introducción: los Indicadores y su Estructura

Estructura organizativa

Panorama de la Educación 2007: Indicadores de la OCDE ofrece un amplio abanico de indicadores actualizados y comparables que reflejan un consenso profesional sobre cómo evaluar el actual estado de la educación a escala internacional. Los indicadores aportan información sobre los recursos humanos y financieros invertidos en educación, sobre el funcionamiento y la evolución de los sistemas educativos y de aprendizaje y sobre el rendimiento de las inversiones realizadas en educación. Los indicadores están organizados por temas y van acompañados de una serie de datos contextuales. Los indicadores se presentan dentro de una estructura organizativa que:

- distingue entre los actores de los sistemas educativos: los alumnos, el marco de la enseñanza y el entorno del aprendizaje, los proveedores de servicios educativos y el conjunto del sistema educativo;
- agrupa los indicadores dependiendo de si éstos abordan los resultados educativos desde una perspectiva individual o nacional, los instrumentos políticos o las circunstancias que condicionan estos resultados, o los antecedentes o limitaciones que sitúan las decisiones políticas en su contexto; y
- determina las cuestiones políticas relacionadas con los indicadores, distinguiendo tres categorías principales: la calidad del rendimiento educativo y de la oferta de enseñanza, la equidad del rendimiento de la educación y de las oportunidades educativas y la adecuación y eficiencia de la gestión de los recursos.

La siguiente tabla describe las dos primeras dimensiones:

	1. Rendimiento y resultados de la educación y el aprendizaje	**2. Instrumentos políticos y circunstancias que condicionan los resultados educativos**	**3. Antecedentes o limitaciones que contextualizan las decisiones políticas**
I. Personas que participan en la educación y el aprendizaje	**1.I** Calidad y distribución del rendimiento educativo individual	**2.I** Actitudes, compromiso y comportamientos individuales	**3.I** Características del historial de los alumnos
II. Marcos de la enseñanza y el aprendizaje	**1.II** Calidad de la transmisión de conocimientos	**2.II** Pedagogía y prácticas de aprendizaje y ambiente en el aula	**3.II** Condiciones de aprendizaje de los alumnos y condiciones de trabajo de los profesores
III. Proveedores de servicios educativos	**1.III** Productividad y rendimiento de los centros docentes	**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** Parámetros escolares de todo el sistema, asignación de recursos y políticas educativas	**3.IV** Contextos nacionales de carácter educativo, social, económico y demográfico

Los siguientes apartados profundizan en las dimensiones de la tabla:

Los actores de los sistemas educativos

El programa de indicadores educativos de la OCDE pretende evaluar el rendimiento global de los sistemas educativos nacionales, más que comparar distintas instituciones u otras entidades regionales y locales. No obstante, cada vez es más evidente que muchas de las características importantes del desarrollo, el funcionamiento y el impacto de los sistemas educativos sólo pueden ser evaluados mediante un análisis de los resultados educativos y de su relación con los recursos utilizados y los procesos a un 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 se refieren 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 corresponden a las entidades de las que se han obtenido los datos, pero su importancia se centra sobre todo en el hecho de que muchas características de los sistemas educativos tienen efectos muy diferentes según el nivel del sistema de que se trate. Por ejemplo, cuando hablamos de los alumnos de una clase, la relación entre los resultados de los alumnos y el tamaño de la clase puede ser inversa en el caso de que grupos con pocos alumnos se beneficien de un mayor contacto con los profesores. Sin embargo, en el nivel de la clase o del centro escolar, a menudo se tiende a agrupar intencionadamente a los alumnos de forma que aquellos que presentan más dificultades de aprendizaje estén en grupos más reducidos y reciban una atención más individualizada. A nivel del centro escolar, por tanto, es frecuente que la relación que existe entre tamaño de la clase y rendimiento de los alumnos sea positiva, lo que sugiere que el rendimiento de los alumnos de clases relativamente numerosas es mejor que el de los de clases más reducidas. A nivel del sistema educativo en su conjunto, la relación entre los resultados de los alumnos y el tamaño de la clase también puede verse afectado, por ejemplo, por el nivel socioeconómico de los alumnos del centro 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 políticos y antecedentes

La segunda dimensión de la estructura organizativa agrupa los indicadores en cada uno de los niveles anteriormente mencionados:

- los indicadores sobre los resultados obtenidos en los sistemas educativos, así como los relacionados con el impacto de los niveles de conocimiento y destreza en los individuos, en las sociedades y en las economías, están agrupados bajo el subtítulo de *rendimiento y resultados de la educación y el aprendizaje*;
- el subtítulo *instrumentos políticos y circunstancias* agrupa las actividades que buscan información sobre los instrumentos políticos o las circunstancias que condicionan el rendimiento y los resultados en cada nivel; y

- por lo general, estos instrumentos políticos y circunstancias tienen *antecedentes*, es decir, factores que definen o limitan las políticas. Estos factores se presentan bajo el subtítulo de *antecedentes o limitaciones*. Conviene señalar que los antecedentes o limitaciones suelen ser específicos para un determinado nivel del sistema educativo y que los antecedentes a un cierto nivel pueden muy bien constituir instrumentos políticos en un nivel superior. Por ejemplo, para los profesores y los alumnos de un centro escolar, las titulaciones de los profesores son una limitación determinada, mientras que en el nivel del sistema educativo el perfeccionamiento profesional del cuerpo docente es un instrumento político clave.

Cuestiones políticas

Cada una de las celdas así construidas se puede utilizar para abordar una variedad de cuestiones desde diferentes perspectivas políticas. Para los propósitos de esta tabla, las perspectivas políticas 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 servicios y resultados educativos;
- igualdad de resultados de la educación y equidad de oportunidades educativas; y
- adecuación y eficiencia en 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 2007* se ajustan a esta estructura, si bien a menudo se refieren a más de una celda.

La mayor parte de los indicadores del **Capítulo A** titulado *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 también proporcionan una explicación contextual de interés para políticas educativas actuales, como pueden ser las que se refieren a la formación a lo largo de la vida.

El **Capítulo B**, que analiza los *Recursos financieros y humanos invertidos en educación*, proporciona indicadores que constituyen tanto instrumentos políticos como antecedentes de interés para las políticas o, en ocasiones, ambas cosas a la vez. Por ejemplo, el gasto por alumno es una de las medidas políticas clave que más directamente influye en el alumno, ya que actúa como una limitación en el entorno del aprendizaje en el centro y en las condiciones de aprendizaje del alumno en el aula.

El **Capítulo C** aborda cuestiones relativas al *Acceso a la educación, participación y progresión*. Los indicadores de este capítulo combinan información sobre resultados, instrumentos políticos y contexto. Por ejemplo, los porcentajes de ingreso y progresión miden los resultados de políticas y prácticas en el aula, en el centro escolar y en el sistema educativo. También pueden facilitar información contextual que permita elaborar políticas, mediante la identificación de áreas en las que es necesaria la intervención, por ejemplo, para afrontar el problema de la falta de equidad.

El **Capítulo D** analiza *El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares.* En este capítulo, los indicadores sobre horas lectivas, jornada laboral y retribución de los profesores no son únicamente instrumentos políticos que pueden ser utilizados, sino que proporcionan asimismo información contextual referida, por una parte, a la calidad de la enseñanza en el marco educativo y, por otra parte, a los resultados del alumno individual.

Guía del Lector

Cobertura estadística

A pesar de que la falta de datos en muchos países todavía limita el alcance de los indicadores, la cobertura, en principio, abarca la totalidad del sistema educativo (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 detallará más adelante, en las estadísticas están incluidas todas las categorías de alumnos y todos los grupos de edad: niños (incluidos los alumnos con necesidades especiales), adultos, ciudadanos del país, ciudadanos extranjeros y alumnos matriculados en programas de educación a distancia, programas de educación especial o programas educativos organizados por ministerios distintos al Ministerio de Educación, a condición de que el programa educativo tenga como principal objetivo la formación del individuo. No obstante, 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 consideradas 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 títulos similares a los de los programas de enseñanza ordinaria correspondientes. No obstante, se han excluido los cursos para adultos que se realizan básicamente por interés general, con fines de enriquecimiento personal o como actividad de tiempo libre.

Cálculo de medias internacionales

La mayor parte de los indicadores presenta una media de países, mientras que solo algunos muestran un total de la OCDE.

La media de países es la media no ponderada de los datos de todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles o calculables. Por consiguiente, la media de países se refiere a una media de los valores obtenidos en los sistemas educativos nacionales y se puede utilizar para comparar el valor de un indicador de un país determinado con el valor de un país tipo o país medio. La media de países no tiene en cuenta el tamaño absoluto del sistema educativo de cada país.

El total de la OCDE es calculado como la media ponderada de los datos de todos los países de la OCDE para los que hay datos disponibles o que han podido ser estimados. Esta media refleja el valor para un indicador determinado si se considera toda la OCDE en su conjunto. Este enfoque se utiliza, por ejemplo, en los gráficos sobre el gasto para comparar los datos de un país específico con los de todos los países de la zona OCDE para los que hay datos disponibles, considerando esta zona como una entidad individual.

Nótese que tanto la media de países como el total de la OCDE pueden verse afectados de manera significativa por la falta de datos. Al tratarse de un número de países relativamente bajo, no se ha utilizado ningún método estadístico para compensar esta carencia. En los casos en los que una categoría de datos no es aplicable a un país determinado (código «a») o el valor de los datos es insignificante para el cálculo correspondiente (código «n»), se ha atribuido el

valor cero con el fin de calcular la media de países. En los casos en los que ni el numerador ni el denominador de una ratio es aplicable a un país determinado (código «a»), dicho país no se incluye en la media de países.

En las tablas sobre financiación que utilizan datos de 1995, la media de países y el total de la OCDE han sido calculados para los países que tienen datos disponibles de 1995 y 2004, lo cual permite realizar una comparación de la media de países y el total de la OCDE para ese periodo de tiempo, evitando así distorsiones causadas por la exclusión de ciertos países en diferentes años.

Asimismo, se presenta en muchos indicadores una media UE19, que se calcula como la media no ponderada de los valores de los datos relativos a los 19 países de la OCDE miembros de la Unión Europea para los cuales hay datos disponibles o que se pueden estimar. Estos 19 países son Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suecia.

Clasificación de los niveles educativos

La clasificación de los niveles educativos está basada en la revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, ISCED-97 en inglés). La mayor diferencia entre la CINE-97 y la CINE anterior (CINE-76) es la introducción de un marco de clasificación multidimensional que permite la correspondencia entre los contenidos de diversos programas educativos mediante el uso de criterios de clasificación múltiples. La CINE es un instrumento para la recogida de estadísticas sobre educación a nivel internacional y en la actualidad distingue entre seis niveles educativos. El glosario que aparece en la página web *www.oecd.org/edu/eag2007* describe detalladamente los niveles educativos de la CINE y el Anexo 1 muestra las edades típicas de obtención de los títulos correspondientes a cada nivel de la CINE.

Símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan

En las tablas y los gráficos se utilizan siete símbolos para indicar la falta de datos:

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

c El número de observaciones no es suficiente para permitir cálculos fiables (es decir, hay menos de un 3% de alumnos para este apartado o no los suficientes centros escolares para obtener conclusiones válidas). No obstante, estas estadísticas han sido incluidas en el cálculo de las medias nacionales.

m Datos no disponibles.

n Magnitud insignificante o igual a cero.

w 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 web *www.oecd.org/edu/eag2007* proporciona 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 de base de los indicadores, así como a un glosario en inglés y francés de los términos técnicos usados en esta publicación.

Cualquier cambio introducido después de la publicación de *Panorama de la Educación 2007* aparece en la página web *www.oecd.org/edu/eag2007*.

La página web *www.pisa.oecd.org* ofrece información acerca del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, al que se refieren muchos de los indicadores de esta publicación.

Panorama de la Educación 2007 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 base del indicador. Estos enlaces son estables y permanecerán invariables. Además, los usuarios de la versión electrónica de *Panorama de la Educación* podrán acceder directamente al libro de Excel en una ventana separada a través de estos enlaces.

Códigos utilizados para las entidades territoriales

Los siguientes códigos se emplean en algunos gráficos. El nombre del país o entidad territorial se emplea en el texto. Nótese que en el texto la comunidad flamenca de Bélgica se denomina «Bélgica (Fl.) y la comunidad francófona «Bélgica (Fr.)».

DEU	Alemania	HUN	Hungría
AUS	Australia	ENG	Inglaterra
AUT	Austria	ISL	Islandia
BEL	Bélgica	IRL	Irlanda
BFL	Bélgica (Comunidad Flamenca)	ISR	Israel
BFR	Bélgica (Comunidad Francófona)	ITA	Italia
BRA	Brasil	JPN	Japón
CAN	Canadá	LUX	Luxemburgo
CHL	Chile	MEX	México
KOR	Corea	NOR	Noruega
DNK	Dinamarca	NZL	Nueva Zelanda
SCO	Escocia	NLD	Países Bajos
SVN	Eslovenia	POL	Polonia
EST	Estonia	PRT	Portugal
ESP	España	UKM	Reino Unido
USA	Estados Unidos	CZE	República Checa
RUS	Federación Rusa	SVK	República Eslovaca
FIN	Finlandia	SWE	Suecia
FRA	Francia	CHE	Suiza
GRC	Grecia	TUR	Turquía

Capítulo

A

Resultados de las Instituciones Educativas e Impacto del Aprendizaje



INDICADOR A1

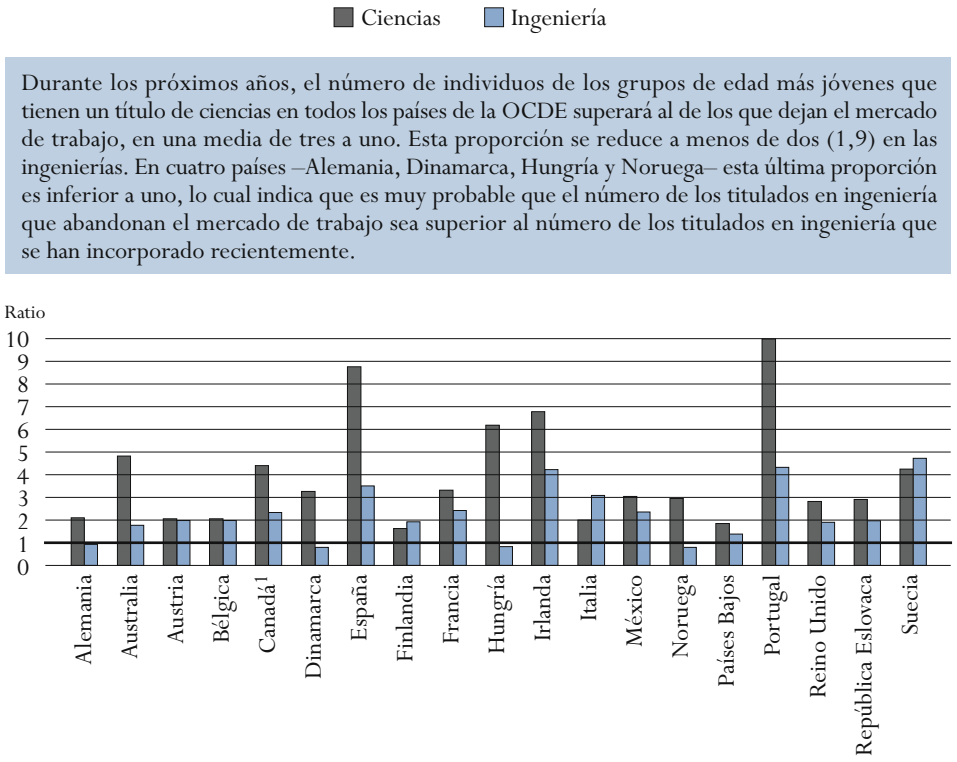
¿HASTA QUÉ NIVEL HAN ESTUDIADO LOS ADULTOS?

Este indicador presenta el nivel de formación de la población adulta, obtenido a través de las cualificaciones académicas de carácter formal. Como tal, proporciona una muestra del conocimiento y las habilidades disponibles para diferentes economías y sociedades nacionales. También se utilizan en este indicador datos sobre el nivel de formación por grupos de edad y campos educativos. Estos sirven para examinar la distribución de habilidades en la población, así como para dar una idea general de las habilidades que se han incorporado recientemente al mercado laboral y las que dejarán de formar parte de él en años venideros. También examina los efectos de la expansión de la educación terciaria y plantea la pregunta de si esto provocará que los que tienen titulaciones más altas desplacen a los que las tienen más bajas.

Resultados clave

Gráfico A1.1. Diferencia generacional en ciencias e ingeniería (2004)

El gráfico representa la proporción de personas de 25 a 34 años con nivel de educación CINE 5A (según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – CINE) y de 30 a 39 años con nivel de educación CINE 6, en comparación con personas de 55 a 64 años con niveles de educación CINE 5A y 6 en ciencias e ingeniería (2004).



Durante los próximos años, el número de individuos de los grupos de edad más jóvenes que tienen un título de ciencias en todos los países de la OCDE superará al de los que dejan el mercado de trabajo, en una media de tres a uno. Esta proporción se reduce a menos de dos (1,9) en las ingenierías. En cuatro países –Alemania, Dinamarca, Hungría y Noruega– esta última proporción es inferior a uno, lo cual indica que es muy probable que el número de los titulados en ingeniería que abandonan el mercado de trabajo sea superior al número de los titulados en ingeniería que se han incorporado recientemente.

1. Año de referencia 2001.

Nota: El numerador incluye la población de 25 a 34 años con nivel 5A y la población de 30 a 39 con nivel 6 de educación. El denominador incluye la población de 55 a 64 años con nivel 5A y 6 de educación.

Fuente: OCDE. Tabla A1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Otros puntos destacables de este indicador

- La proporción de individuos que ha finalizado la segunda etapa de la educación secundaria ha venido aumentando en casi todos los países de la OCDE, convirtiéndose en norma entre los grupos jóvenes. En 2005, en 22 países de la OCDE la proporción oscila entre el 73 y el 97% en la generación de 25 a 34 años. Este aumento ha sido especialmente rápido en países como Corea e Irlanda, y países que tradicionalmente han tenido niveles bajos de educación están alcanzando a países que tradicionalmente han contado con niveles de educación más altos.
- Los principales campos educativos en la mayoría de los países son ciencias sociales, empresariales y derecho. Ha completado estos estudios el 29% de la población titulada de los niveles CINE 5A y 6 en los países de la OCDE. Esto puede deberse a la popularidad de estas disciplinas entre los más jóvenes. Por término medio, hay tres veces y media más titulados en estas disciplinas entre los grupos de edades de 25 a 34 años con niveles de educación CINE 5A y de 30 a 39 años de edad con el nivel CINE 6, que en el grupo de edad de 55 a 64 años con los niveles CINE 5A y 6.
- La proporción de los titulados en educación como campo de estudio de los niveles CINE 5A y 6 entre los grupos de edad más jóvenes y los mayores es casi de 1 en los países de la OCDE. En los casos de Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, esta proporción es inferior a 1, lo cual podría ser indicio de un problema potencial: encontrar sustitutos a medida que la generación mayor se vaya jubilando en los próximos años.
- Los datos muestran que el aumento de los titulados de niveles terciario no ha tenido un efecto negativo en el empleo. Por el contrario, en los países en los que la educación terciaria se expandió con mayor rapidez se registró, a finales de la década de 1990, una ligera subida del riesgo relativo de desempleo, seguida de un descenso a principios de la década de 2000. El crecimiento de las titulaciones en educación terciaria tampoco ha causado un brusco descenso del sueldo de los titulados, si bien este no ha subido, por término medio, con mayor rapidez que los sueldos en general.

A1

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una población con un buen nivel de educación y de formación es importante para el bienestar social y económico de los países y de las personas. La función de la educación es clave, ya que proporciona a los individuos los conocimientos, las habilidades y las competencias que les permitirán participar eficazmente en la vida social y económica. La educación contribuye igualmente a la expansión del conocimiento científico y cultural. El nivel de formación de la población se utiliza habitualmente como indicador del «capital humano», es decir, de las habilidades disponibles de la población y de la mano de obra. La comparación de niveles de formación entre países presupone que el volumen y la secuencia de conocimientos y habilidades adquiridos en cada nivel son similares en todos los países.

La composición por habilidades de la reserva de capital humano varía en gran medida entre unos países y otros, dependiendo de la estructura de su industria y de su nivel general de desarrollo económico. Para tener una idea aproximada de la oferta actual y futura de habilidades en el mercado de trabajo, es importante entender la combinación de habilidades y los cambios en la estructura de las mismas entre diferentes grupos de edad. Una forma de averiguar la oferta de habilidades en las diferentes áreas de conocimiento es examinar las tasas de sustitución en los diferentes campos educativos, calculadas como la relación entre aquellos que se han incorporado recientemente al mercado de trabajo y los que lo abandonarán en los próximos años. Se han de tener en cuenta, al calcular los efectos potenciales de estos cambios en la composición de las habilidades en el mercado de trabajo, el volumen medio de individuos dentro de un campo concreto, la composición industrial actual y futura, y en qué medida está extendida como una alternativa la educación de adultos para adquirir habilidades específicas.

Es importante examinar, además, los efectos de la expansión de la educación terciaria. En muchos países de la OCDE aumentó masivamente el número de titulaciones terciarias entre finales de la década de 1970 y finales de la de 1990, si bien hubo una subida menos significativa entre principios y finales de la década de 1990. Las preguntas que se plantean son si el efecto de aumentar la oferta de trabajadores titulados equivale a la creación de un número equivalente de trabajos de alta cualificación o si algunos de los titulados de más acaban haciendo trabajos que no requieren los conocimientos que poseen, desplazando así en el mercado de trabajo a trabajadores menos cualificados; y si el aumento de titulados en educación terciaria entre los ciudadanos contribuye a reducir los ingresos de dichos titulados.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

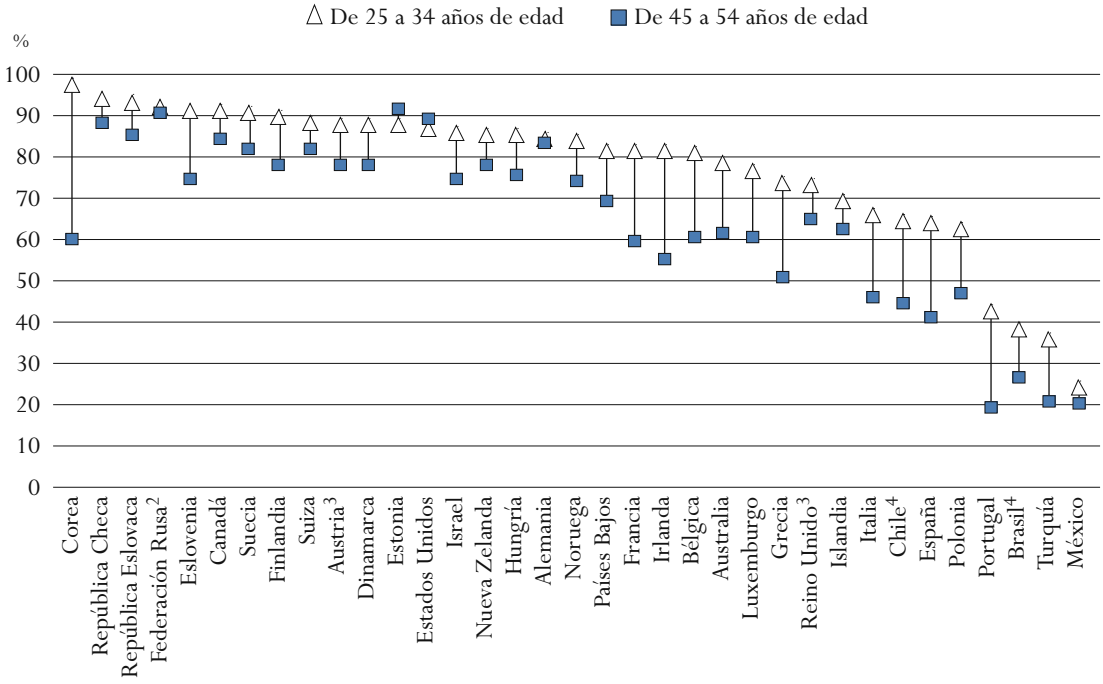
Niveles de educación en los países de la OCDE

Según la media calculada por todos los países de la OCDE, menos de un tercio de los adultos (29%) ha completado solamente la educación primaria o la primera etapa de secundaria, el 41% de la población adulta ha completado la segunda etapa de educación secundaria, y un cuarto (26%) ha completado el nivel terciario (Tabla A1.1a). No obstante, la distribución de los niveles de formación de la población adulta difiere mucho entre unos países y otros.

En 22 de los 29 países de la OCDE –así como en las economías asociadas Eslovenia, Estonia, Federación Rusa e Israel– al menos un 60% de la población de entre 25 y 64 años ha completado la segunda etapa de educación secundaria (Tabla A1.2a). Sin embargo, en países como España, México, Portugal y Turquía, más del 50% de la población entre 25 y 64 años no ha finalizado la segunda etapa de educación secundaria. Si se hace una comparación entre los niveles de formación de los grupos de edad más y menos jóvenes, aparece un significativo progreso respecto a las titulaciones en la segunda etapa de educación secundaria (Gráfico A1.2). Como media, en los países miembros de la OCDE, la proporción de individuos de 25 a 34 años de edad que han completado la segunda etapa de educación secundaria es 13 puntos porcentuales más alta que la de los individuos de 45 a 54 años de edad. Este

Gráfico A1.2. Población que ha alcanzado al menos la segunda etapa de educación secundaria[1] (2005)

Porcentaje por grupo de edad



1. Se excluyen los programas cortos de nivel CINE 3C.
2. Año de referencia 2003.
3. Se incluyen algunos programas cortos de nivel CINE 3C.
4. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de los individuos de 25 a 34 años que ha alcanzado al menos la segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla A1.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

aumento se ha acusado especialmente en países como Bélgica, Corea, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Portugal y la economía asociada Chile. Todos ellos han registrado un crecimiento de 20 o más puntos porcentuales en dichos grupos de edad.

En los países cuya población adulta tiene generalmente un nivel de formación alto, son menos pronunciadas las diferencias entre grupos de edad (Tabla A1.2a). En países donde más del 80% de los individuos de 25 a 64 años de edad completan al menos la segunda etapa de educación secundaria, la diferencia en el porcentaje de individuos de 25 a 34 años de edad que han completado la segunda etapa de educación secundaria y el porcentaje de personas de 45 a 54 años de edad que han obtenido este nivel es de solo 6 puntos porcentuales como media. En Alemania y Estados Unidos, la proporción de titulaciones en la segunda etapa de educación secundaria es casi idéntica entre los tres grupos de edad más jóvenes. En otros países en los que hay más margen para el aumento, el incremento medio en titulaciones entre estos grupos de edad es de 16 puntos porcentuales, incluyendo algunas situaciones muy diferentes: por ejemplo, en México, la diferencia en las titulaciones en la segunda etapa de educación secundaria entre el grupo de individuos de 25 a 34 años y los que tienen de 45 a 54 años está por debajo de 4 puntos porcentuales, mientras que la diferencia llega a los 37 puntos porcentuales en Corea.

A1

Cuadro A1.1. Índice Europeo de Capital Humano

Parece haber un nexo, difícil de probar de manera empírica y sistemática, entre la inversión en las personas y el rendimiento económico. Medir exhaustivamente el capital humano requiere tener en cuenta la proporción de las habilidades genéricas y específicas de las personas, sus logros educativos formales, la educación para adultos y las prácticas laborales. Pero es difícil traducir esto a términos prácticos: por ejemplo, ¿qué grado de aprendizaje es necesario en un trabajo para sustituir un mes de educación formal para adultos? ¿Qué es más efectivo para generar capital humano: invertir en reducir la proporción de alumnado inmigrante por profesor o enseñar nuevas habilidades a los desempleados? La medición se complica también por el hecho de que diferentes clases de inversiones en capital humano tienen diferentes tasas de rendimiento para diferentes accionistas, así como plazos de recuperación de la inversión muy divergentes. Si el capital humano y sus impactos se cuantificaran más rápidamente, la inversión en capital humano podría desempeñar un papel más importante en la toma de decisiones económicas. El Consejo de Lisboa, un comité de expertos independiente con sede en Bruselas, ha publicado recientemente un modelo de contabilidad de capital humano que emplea mediciones basadas en el tiempo para cuantificar capital humano económicamente relevante. La metodología considera cinco tipos diferentes de aprendizaje con valor económico: lo que aprendemos de nuestros padres; la educación obligatoria; la educación terciaria recibida; el aprendizaje adulto no formal e informal; y lo que se aprende con la práctica laboral. Otras características de la metodología son:

Consistencia de tipo, tiempo y país. La inversión en cada tipo de aprendizaje se expresa en la misma unidad –poder de adquisición ajustado a la inflación en dólares estadounidenses– de manera que el valor económico de cualquier aprendizaje se puede comparar por tiempo y lugar.

Deducción por depreciación. El modelo, basándose en las pruebas empíricas de las tasas de olvido y la obsolescencia del conocimiento, deprecia diferentes inversiones en capital humano a lo largo de diferentes periodos de tiempo y a diferentes velocidades.

Contabilidad de costes de entrada. El valor de la inversión en el aprendizaje se mide, en primer lugar, por el tiempo real que se emplea en él. A esta inversión de tiempo se le otorga un valor monetario. Para el aprendizaje transmitido por los padres, se consideran los ingresos en concepto de salario o sueldo de los que los padres se privan cuando educan a sus hijos. En el caso de la educación obligatoria, se trata del coste bruto de la enseñanza. En el de la educación terciaria, del coste bruto de los profesores más los ingresos en concepto de salario o sueldo del que los estudiantes se privan por estar estudiando. En el caso de la educación no formal e informal de adultos, se considera de nuevo el coste del tiempo de pérdida de oportunidades del estudiante. El coste del tiempo del aprendizaje en la práctica laboral se calcula utilizando el sueldo bruto del empleado. Este enfoque parte de la visión de que, en determinadas condiciones, el coste del tiempo del individuo para la creación de capital humano equivale a los ingresos del individuo con el capital humano existente. Por ejemplo, un adulto solo invertirá tiempo en educación no formal en la medida en que esta le genere un beneficio adecuado, es decir, un sueldo más alto. Si no, preferirá emplear ese tiempo en generar beneficios con el capital humano y financiero ya existente.

En su primera aplicación, el modelo ha dado como resultado un Índice de Capital Humano Europeo que mide las reservas de capital humano, su aplicación, uso y evolución en 13 países de la UE. No obstante, aún persisten retos metodológicos significativos al aplicar dicho modelo. La OCDE está empezando a tratar la metodología y disponibilidad de los datos con países miembros, con vistas a la posibilidad de reproducir ese índice en todos los países de la OCDE.

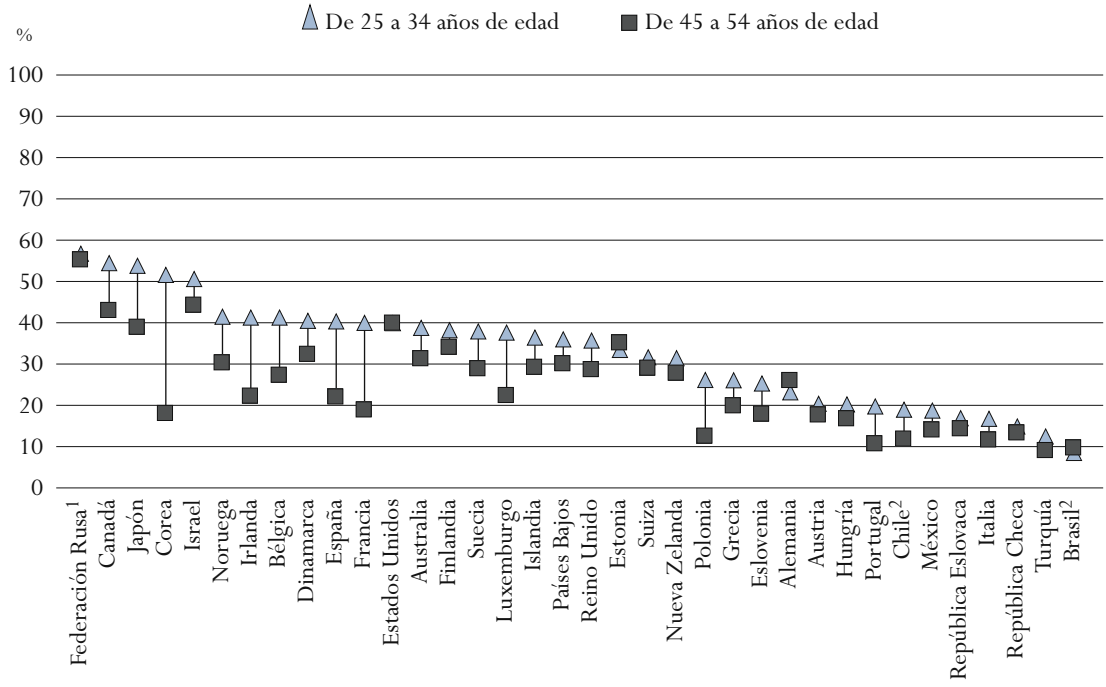
Para más información, véase *www.lisboncouncil.net*.

Expansión de la educación terciaria

Los gobiernos que pretenden expandir la educación terciaria lo suelen hacer movidos por la creencia de que una economía avanzada basada en el conocimiento requiere más habilidades de alto nivel y, por lo tanto, que haya una proporción mucho mayor de población activa con una educación por encima del nivel de educación secundaria. Sin embargo, no parece evidente que el aumento de la educación de la población activa vaya a la par con la creación de un número equivalente de trabajos altamente cualificados o que al menos una parte del exceso de titulados superiores acabe haciendo trabajos que no requieren conocimientos de este nivel, a costa de desplazar a trabajadores menos cualificados. Dicho efecto de desplazamiento puede estar asociado a un relativo aumento del desempleo en personas con bajas cualificaciones (ya que los trabajos que podrían hacer los consiguen empleados más cualificados), pero también, potencialmente, a una reducción en la prima del sueldo asociada a cualificaciones terciarias (ya que el aumento en la oferta de esos titulados supera a todo aumento en la demanda de sus habilidades).

Se puede calcular la velocidad de expansión a la que los sucesivos grupos que entran en el mercado de trabajo han obtenido la educación terciaria si nos fijamos en la cualificación más alta obtenida por adultos de las diversas edades. La Tabla A1.3 y el Gráfico A1.3 muestran el porcentaje de la población de los países de la OCDE que ha obtenido titulaciones en educación terciaria, en grupos de edad de diez en diez años.

Gráfico A1.3. Población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (2005)
Porcentaje por grupo de edad



1. Año de referencia 2003.
2. Año de referencia 2004.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de individuos de 25 a 43 años que ha alcanzado el nivel de educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla A1.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

A1

Al observar la obtención de titulaciones terciarias por grupos de edad de cinco años, se hace evidente que ha habido grandes aumentos en muchos países entre las titulaciones de grupos que han entrado en el mercado de trabajo a finales de la década de 1970 y los que lo han hecho a finales de la década de 1990. La Tabla A1.6 muestra aumentos continuos pero mucho más pequeños, en general, entre finales y principios de la década de 1990, y divide los países en tres grupos de acuerdo con esta última subida.

Los países del primer grupo, por lo general, han registrado un mayor aumento de las titulaciones que otros países a finales de la década de 1970 y durante la década de 1990, así como a finales de este periodo. En estos países, el número de titulaciones en educación terciaria ha aumentado, por término medio, de un 23 % a un 39 % a lo largo de 20 años. Australia constituye una excepción, porque en ese país la mayor parte del aumento registrado en estos 20 años tuvo lugar en la década de 1990. No obstante, en Finlandia y Noruega se han registrado grandes aumentos durante todo este periodo, pero sobre todo a finales de la década de 1980 y principios de la de 1990.

Al observar atentamente la Tabla A1.6, sorprende la constatación de que la media de titulaciones terciarias para el grupo de edad más alta, es decir, los que entraron en el mercado de trabajo a finales de la década de 1960, es casi idéntica en los tres grupos de países: un 16 % o 17 %. No obstante, en el grupo de edad más joven, la titulación media del primer grupo de países era del 39 % y la del último de solo el 25 %, lo cual indica que los países con una expansión más fuerte de la educación terciaria durante los noventa habían conseguido una gran ventaja en la obtención de titulaciones, en comparación con el grupo que no había tenido una expansión significativa en la década de 1990.

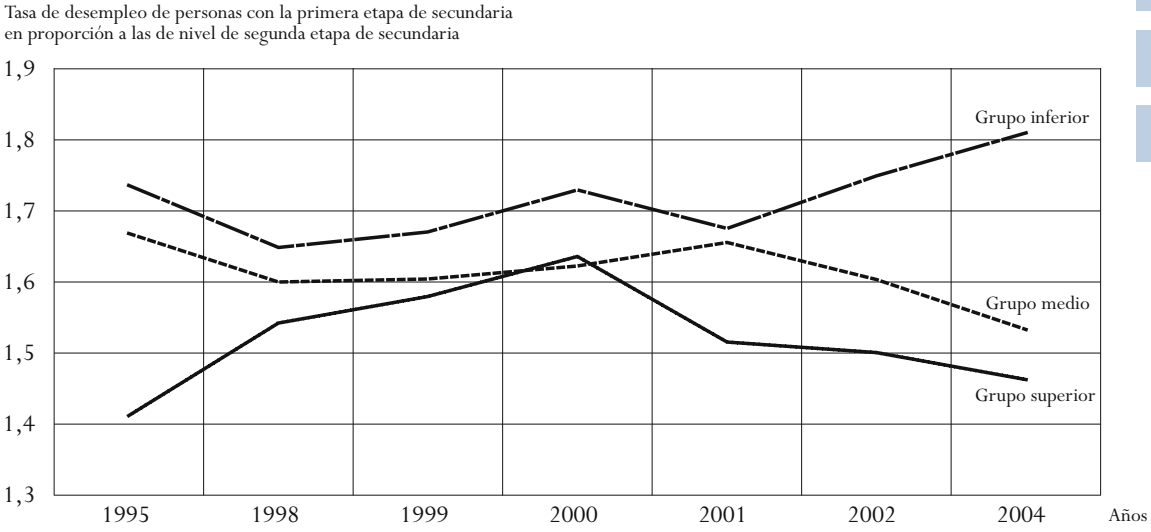
Los datos no dejan lugar a dudas: la obtención de titulaciones terciarias genera beneficios significativos, del mismo modo que el no haber llegado a completar al menos la segunda etapa de educación secundaria implica significativas penalizaciones. La prima media sobre el sueldo asociada al nivel de educación terciaria en comparación con la segunda etapa de educación secundaria es superior al 25 % en todos los países y de más del 100 % (Indicador A9) en algunos de ellos. En todos los países de la OCDE, la tasa media de desempleo entre los que solo han completado la primera etapa de educación secundaria es 5 puntos porcentuales más alta que la de aquellos que han completado la segunda etapa, y 7 puntos más alta que la de aquellos que tienen educación terciaria (Indicador A8).

Otra manera de estudiar la evolución en el tiempo es considerar los países no de forma individual sino como grupos, clasificándolos según la velocidad de expansión de la educación terciaria. En el siguiente análisis se emplean las medias de los tres grupos de países que aparecen en la Tabla A1.6. Estos tres grupos representan, respectivamente, los países en los que ha crecido con rapidez el número de titulaciones terciarias en los individuos que entraron en el mercado de trabajo en la década de 1990, los países en los que ha aumentado despacio y los países en los que no ha crecido de forma significativa.

Para estudiar la hipótesis del desplazamiento, el Gráfico A1.4 refleja las tendencias en las tasas relativas de desempleo por cualificaciones académicas en países con tasas rápidas, lentas o insignificantes de crecimiento en titulaciones terciarias en la década de 1990.

El Gráfico A1.4 muestra que, aunque el desempleo sea sustancialmente mayor que la media entre aquellos con baja cualificación, esta desventaja no ha aumentado en los países que han expandido la educación terciaria, como podría sugerir la hipótesis del desplazamiento. Ha habido, por el contrario, un pequeño aumento del riesgo relativo a finales de la década de 1990 en los países de expansión más rápida, seguida de un descenso a principios de esta década. Sin embargo, se ha registrado un aumento en el riesgo relativo y una incapacidad de completar la segunda etapa de educación secundaria en los países en los que no se expandió la educación terciaria (el grupo inferior), que ahora se asocia con un 80 % más de probabilidades de desempleo, en comparación con menos de un 50 % en el primer grupo.

Gráfico A1.4. Tasa relativa de desempleo de adultos con nivel educativo de primera etapa de educación secundaria entre 1995 y 2004



Nota: «Grupo superior» se refiere a los nueve países que han experimentado mayor crecimiento en educación terciaria en los años 90 (una media de 5,9%); «Grupo medio» se refiere a los ocho países que han experimentado un ligero aumento en educación terciaria en los años 90 (una media de 2,4%); «Grupo inferior» se refiere a los nueve países que han aumentado menos su educación terciaria en los 90 (una media del 0,1%).
Fuente: OCDE, *Panorama de la educación 2006*, Indicadores A1 y A8.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

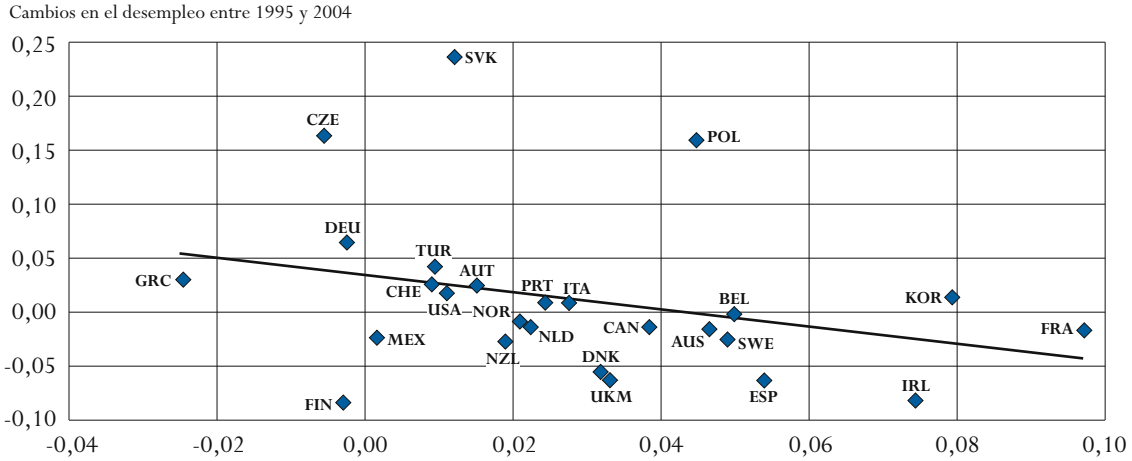
Este dato se ve reforzado por el Gráfico A1.5, que muestra que los países con mayor expansión del nivel de formación superior a finales de la década de 1990 tendieron a tener un mayor descenso (o menor aumento) en el desempleo entre los que tenían menor nivel educativo entre 1995 y 2004 que los países con menor expansión terciaria. Por ejemplo, Corea y Francia tuvieron el crecimiento más rápido en titulaciones terciarias y un crecimiento negativo o cercano a cero en desempleo, mientras que Alemania, República Checa y República Eslovaca registraron un crecimiento bajo o nulo en titulaciones terciarias y un crecimiento sustancial en desempleo entre los que tenían un menor nivel educativo. Aunque no haya dos casos iguales –Finlandia no tuvo expansión terciaria pero sí una caída del desempleo, mientras que en Polonia se expandió la educación terciaria y el desempleo también aumentó–, la tendencia generalizada es, de nuevo, la contraria de la que cabría esperar de acuerdo con la hipótesis del desplazamiento. Hay que tener en cuenta, asimismo, que la relación es más fuerte cuando se elimina de la representación gráfica a los periféricos.

Los datos no proporcionan prueba alguna de que los menos cualificados hayan sido desplazados del mercado de trabajo y más bien apuntan a lo contrario: que los individuos con menor nivel educativo se benefician de mayores oportunidades de empleo cuando hay más personas que han cursado educación superior. Puede que la expansión del nivel más alto de la escala de la educación esté generando oportunidades laborales más equitativas, aparte de generar crecimiento. Y por último, aunque no menos importante, un análisis de las tendencias en el nivel absoluto de desempleo para los adultos que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria sugiere que los cambios en el nivel de desempleo durante el periodo de 1995 a 2004 no están relacionados con los cambios en la obtención de títulos terciarios.

A1

Gráfico A1.5. Cambios en educación terciaria y en desempleo de adultos con nivel de primera etapa de educación secundaria: finales de la década de 1990 y principios de la de 2000

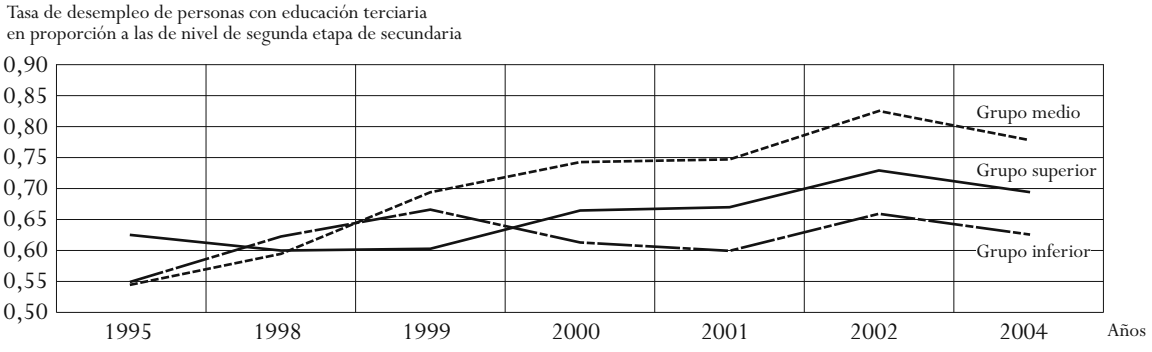
Evolución del porcentaje en estos periodos



Fuente: OCDE, *Panorama de la educación 2006*, Indicadores A1 y A8.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

El panorama del desempleo y la educación terciaria es menos nítido. El Gráfico A1.6 muestra que se ha deteriorado ligeramente el grado en que una titulación terciaria protege contra el riesgo de desempleo en los países con una expansión terciaria más rápida, de 37% a 31% menos que el riesgo entre aquellos con solo la segunda etapa de educación secundaria. No obstante, los países con menores tasas de expansión han registrado la misma tasa de deterioro, y este ha sido más rápido entre los que se expandieron lentamente en la década de 1990. Los titulados universitarios del primer grupo de países, donde por tér-

Gráfico A1.6. Tasa de desempleo relativa de los adultos con títulos terciarios entre 1995 y 2004



Nota: «Grupo superior» se refiere a los nueve países que han experimentado mayor crecimiento en educación terciaria en los años 90 (una media de 5,9%); «Grupo medio» se refiere a los ocho países que han experimentado un ligero aumento en educación terciaria en los años 90 (una media de 2,4%); «Grupo inferior» se refiere a los nueve países que han aumentado menos su educación terciaria en los 90 (una media del 0,1%).
Fuente: OCDE, *Panorama de la educación 2006*, Indicadores A1 y A8.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

mino medio un 38 % de los adultos de casi 30 años o de treinta y pocos años tiene educación terciaria, se enfrentan a tasas de desempleo relativas solo ligeramente menos favorables que los del grupo inferior en el que el 25 % son titulados universitarios, y más favorables que los del grupo medio, donde un 28 % son titulados. No existe, pues, un nexo evidente entre un número de titulados universitarios alto o en aumento y riesgos de desempleo relativamente escasos o mayores para los titulados. El Gráfico A1.6 indica, en general, que los individuos que han completado la segunda etapa de educación secundaria han reforzado su posición en el mercado de trabajo en relación con los individuos con educación terciaria, ya que sus tasas de desempleo, hablando en términos relativos, se han desplazado a direcciones positivas a lo largo de dicho periodo, lo que sugiere una vez más que, por regla general, los que han alcanzado un mayor nivel educativo no han desplazado del mercado de trabajo a los que tienen un menor nivel educativo.

Una cuestión importante que se plantea es si elevar los niveles de educación terciaria entre los ciudadanos produce una inflación del valor de las cualificaciones en el mercado laboral. El Indicador A9 demuestra que es una hipótesis poco probable. Entre los países en que las titulaciones terciarias crecieron 5 puntos porcentuales o más entre las personas de 35 a 44 años de edad y las de 25 a 34 años, España es el único país en que la rápida expansión del nivel de formación terciario ha estado asociada a una disminución significativa de la prima de los salarios asociada a la obtención de titulaciones terciarias durante el periodo que va de 1997 a 2004. Por el contrario, los países con crecientes beneficios por ingresos relativos de crecimiento rápido en las cualificaciones terciarias han sido Alemania (20 puntos porcentuales), Hungría (38 puntos porcentuales), Irlanda (17 puntos porcentuales) y Suiza (12 puntos porcentuales). Mientras que las mejoras en la oferta no han causado, en términos generales, una caída de los sueldos de los titulados superiores, los datos muestran que, como media, no aumentan con mayor rapidez que los sueldos en general.

Es lógico preguntarse si el aumento de individuos matriculados en educación superior afectará a las ganancias tanto de aquellos que tienen la segunda etapa de educación secundaria como los titulados en educación terciaria. Y también cabe preguntarse, en particular, si la entrada de más estudiantes con un rendimiento académico menor puede influir en los sueldos percibidos por los que tienen educación terciaria si el sistema de educación superior no puede proporcionar apoyo suficiente a los que tienen entornos académicos más pobres. Esta cuestión requeriría un análisis de la distribución de las ganancias dentro de cada grupo educativo. No obstante, este problema de cálculos potenciales se compensaría con los ingresos relativos a medida que, con toda probabilidad, disminuyeran las habilidades (rendimiento escolar) entre los que han completado la segunda etapa de educación secundaria, dejando un impacto bastante estable sobre los ingresos relativos cuando hay más personas matriculadas en estudios superiores.

Variación en los niveles de titulaciones por campos de estudios

Como se ha mencionado, en muchos países han aumentado drásticamente los niveles de obtención de títulos de educación terciaria entre los grupos de edad más jóvenes. No obstante, este aumento en la obtención de títulos terciarios no se ha distribuido de forma uniforme entre los diferentes campos de la educación. Como se representa en el Gráfico A1.1, hay una gran variación entre países en el grado en que los individuos más jóvenes eligen campos de ingeniería o ciencias, en comparación con el grupo de edad más alta. En estos campos educativos clave también se registra una variación sustancial dentro de los países en que los niveles de oferta en ciencias han aumentado más en comparación con las ingenierías en todos los países de la OCDE, excepto en Finlandia, Italia y Suecia.

En los casos de Dinamarca, Hungría y Noruega, algunos de los aumentos en niveles de oferta de ciencias con relación a las ingenierías se pueden explicar por el hecho de que las ciencias son un campo educativo relativamente pequeño con pocos individuos que tengan una titulación en estas carreras en la población en edad de trabajar. La Tabla A1.4 muestra la distribución de los adultos con niveles

CINE 5A y 6 por campos de educación. Las ciencias sociales, empresariales y derecho conforman los principales campos educativos en la mayor parte de los países, con la excepción de Irlanda, donde las ciencias son el campo principal; de Hungría y Noruega, donde la educación es el campo principal; de Finlandia y República Eslovaca, donde la ingeniería es el campo principal, y de Dinamarca, donde la salud y el bienestar han sido el principal campo de estudio para los adultos.

Entre los países de la Tabla A1.4, un 29% de la población con nivel CINE 5A y 6 estudia ciencias sociales, empresariales y derecho. En lo que respecta al campo educación, esta cifra es del 15%; un 14% estudió ingeniería; un 13% arte y humanidades, y las ciencias son el campo de estudio de un 11% de aquellos con nivel de educación CINE 5A y 6. El predominio de las ciencias sociales, empresariales y el derecho ha sido impulsado, en gran medida, por el crecimiento de estos campos educativos en los últimos años. Las proporciones de la Tabla A1.5 señalan estos cambios, comparando para cada campo de educación el número de personas de 25 a 34 años de edad y un nivel de formación CINE 5A y de 30 a 39 años de edad y un nivel CINE 6 con el número de personas de 55 a 64 años de edad y un nivel de formación CINE 5A y 6. Las ciencias sociales, empresariales y derecho han atraído a un número importante de jóvenes, y hay tres veces y media más individuos con titulaciones en estos campos en el grupo de jóvenes que en el grupo de personas de más edad. Este cambio refleja, en general, un aumento en los niveles de titulación, pero también constituye un reflejo del hecho de que muchos individuos jóvenes se han visto atraídos por estos campos de estudio. En comparación con el grupo de edad más elevada, más del cuádruple de individuos jóvenes han obtenido una titulación en ciencias sociales, empresariales y derecho en España, Francia, Irlanda y Portugal.

La educación es el campo de estudio donde la oferta no ha crecido, por término medio, cuando se comparan grupos de edad mayor y menor. Esto refleja, en gran medida, la relativa estabilidad de las condiciones en las que se encuentran la mayor parte de los sistemas educativos de los países de la OCDE. No obstante, Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Reino Unido y Suecia tienen una proporción de sustitución inferior a 1, lo que podría representar un problema potencial para estos países cuando se retire la generación mayor en los años venideros. En Francia, el bajo nivel de esta proporción refleja los cambios en la formación profesional de los profesores de primaria.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de población y nivel de formación proceden de las bases de datos de la OCDE y de EUROSTAT, compilados a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Las fuentes nacionales figuran en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Los perfiles de los niveles de formación se han establecido a partir de los porcentajes de población activa de 25 a 64 años que han completado un nivel de formación específico. Para definir el nivel de formación se ha utilizado la Clasificación Internacional Estándar de Educación (CINE-97). La descripción de los programas educativos CINE-97 y de los niveles de formación facilitados por los países está disponible en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Alcanzar el nivel de formación de la segunda etapa de educación secundaria significa haber completado algún programa de la segunda etapa de secundaria de tipo A, B o C o de duración similar. Este indicador, sin embargo, no tiene en cuenta los programas de tipo C (que preparan para el acceso directo a la vida laboral activa), de duración notablemente inferior.

Los datos de las Tablas A1.4 y A1.5 provienen de una recopilación de datos específica realizada por el grupo de trabajo de Oferta de Habilidades de la red B de INES. Los datos sobre la distribución de las titulaciones terciarias de tipo 5A/6 en la población fueron extraídos, en la mayor parte de los casos, de la encuesta sobre población activa de EUROSTAT o encuestas nacionales de población activa.

Otras referencias

Para más información sobre la expansión de la educación terciaria, véase el Documento de Trabajo de la OCDE *Efectos de la expansión terciaria: efectos de desplazamiento y correspondencia con el mercado laboral de la educación superior* (próximamente en Internet en *www.oecd.org/edu/workingpapers*).

El siguiente material adicional, relevante para este indicador, está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

- ***Nivel de formación de la población adulta por sexo (2005)***
  Tabla A1.1b: Hombres
  Tabla A1.1c: Mujeres
- ***Población con un nivel de formación igual o superior a la segunda etapa de educación secundaria por sexo (2005)***
  Tabla A1.2b: Hombres
  Tabla A1.2c: Mujeres
- ***Población con un nivel de educación terciaria por sexo (2005)***
  Tabla A1.3b: Hombres
  Tabla A1.3c: Mujeres
- ***Obtención de educación terciaria, por edad (2004)***
  Tabla A1.6

A1

Tabla A1.1a.

Nivel de formación de la población adulta (2005)

Distribución de la población de 25 a 64 años según el nivel de formación más alta completado

		Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria			Todos los niveles de formación
				CINE 3C corto	CINE 3C largo / 3B	CINE 3A		Tipo B	Tipo A	Programas de investigación avanzada	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE	**Alemania**	3	14	a	49	3	6	10	14	1	100
	Australia	9	26	a	a	31	3	9	23	x(8)	100
	Austria	x(2)	19	a	48	6	9	9	9	x(8)	100
	Bélgica	15	18	a	9	24	2	17	13	n	100
	Canadá	5	10	a	x(5)	27	12	23	23	x(8)	100
	Corea	12	13	a	x(5)	44	a	9	23	x(8)	100
	Dinamarca	1	16	2	44	4	n	8	26	n	100
	España	24	27	a	7	13	n	8	19	1	100
	Estados Unidos	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
	Finlandia	11	10	a	a	44	n	17	17	1	100
	Francia	14	19	a	31	11	n	10	14	1	100
	Grecia	29	11	3	3	26	7	7	14	n	100
	Hungría	2	22	a	30	28	2	n	17	n	99
	Irlanda	17	18	n	a	25	11	11	18	n	99
	Islandia	3	28	7	21	9	3	5	26	x(8)	100
	Italia	17	32	1	7	29	1	1	12	n	100
	Japón	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	60	a	18	22	x(8)	100
	Luxemburgo	19	9	6	18	18	4	10	16	1	100
	México	50	29	a	6	x(2)	a	1	14	x(8)	100
	Noruega	n	22	a	30	11	4	2	30	1	100
	Nueva Zelanda	x(2)	21	a	22	19	11	7	20	x(8)	100
	Países Bajos	8	21	x(4)	15	23	3	2	28	1	100
	Polonia	x(2)	15	34	a	31	4	x(8)	17	x(8)	100
	Portugal	59	15	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	12	1	100
	Reino Unido	n	14	19	21	16	a	9	15	6	100
	República Checa	n	10	a	43	34	a	x(8)	13	x(8)	100
	República Eslovaca	1	14	x(4)	35	37	x(5)	1	13	n	100
	Suecia	7	10	a	x(5)	48	6	9	21	x(8)	100
	Suiza	3	10	4	45	6	3	10	17	2	100
	Turquía	63	10	a	7	10	a	x(8)	10	x(8)	100
		Nivel de formación de primera etapa de secundaria o inferior		Nivel de formación de segunda etapa de secundaria				Nivel de formación de educación terciaria			
	Media OCDE	*29*		*41*				*26*			
	Media UE19	*29*		*44*				*24*			
Economías asociadas	**Brasil**[1]	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
	Chile[1]	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
	Eslovenia	2	17	a	28	32	a	10	9	1	100
	Estonia	1	10	a	7	42	7	11	22	1	100
	Federación Rusa[2]	3	8	x(5)	x(5)	34	x(5)	34	21	x(8)	100
	Israel	x(2)	21	a	x(5)	33	a	16	29	1	100

1. Año de referencia 2004.
2. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.ocde.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Tabla A1.2a.

Población que ha alcanzado al menos el nivel de la segunda etapa de educación secundaria[1] (2005)

Porcentajes por grupo de edad

		Grupo de edad				
		25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Países de la OCDE	Alemania	83	84	85	84	79
	Australia	65	79	66	61	50
	Austria[2]	81	87	84	78	70
	Bélgica	66	81	72	60	48
	Canadá	85	91	88	84	75
	Corea	76	97	88	60	35
	Dinamarca	81	87	83	78	75
	España	49	64	54	41	26
	Estados Unidos	88	87	88	89	86
	Finlandia	79	89	87	78	61
	Francia	66	81	71	60	51
	Grecia	57	74	65	51	32
	Hungría	76	85	81	76	61
	Irlanda	65	81	70	55	40
	Islandia	63	69	67	63	49
	Italia	50	66	54	46	30
	Luxemburgo	66	77	68	60	55
	México	21	24	23	20	12
	Noruega	77	83	78	74	73
	Nueva Zelanda	79	85	82	78	66
	Países Bajos	72	81	76	69	59
	Polonia	51	62	50	47	43
	Portugal	26	43	26	19	13
	Reino Unido[2]	67	73	67	65	60
	República Checa	90	94	93	88	83
	República Eslovaca	86	93	92	85	68
	Suecia	84	91	90	82	72
	Suiza	83	88	85	82	77
	Turquía	27	36	25	21	15
	Media OCDE	*68*	*77*	*71*	*64*	*54*
	Media UE19	*68*	*79*	*72*	*64*	*54*
Economías asociadas	Brasil[3]	30	38	32	27	11
	Chile[3]	50	64	52	44	32
	Eslovenia	80	91	84	75	69
	Estonia	89	87	95	92	80
	Federación Rusa[4]	89	92	95	90	72
	Israel	79	86	82	75	69

1. Excepto programas cortos CINE 3C.
2. Incluye algunos programas cortos CINE 3C.
3. Año de referencia 2004.
4. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.ocde.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

A1

Tabla A1.3a.

Población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (2005)

Porcentaje de la población que ha obtenido un título de educación terciaria de tipo B o de tipo A y de programas de investigación avanzada, por grupo de edad

		Educación terciaria de tipo B					Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada					Educación terciaria total				
		25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE	Alemania	10	7	11	10	10	15	15	16	15	13	25	22	26	26	23
	Australia	9	9	9	9	8	23	29	23	21	16	32	38	32	31	24
	Austria	9	8	9	10	8	9	12	10	8	6	18	20	19	17	14
	Bélgica	17	21	19	15	13	14	19	14	12	9	31	41	33	27	22
	Canadá	23	26	25	22	18	23	28	25	21	19	46	54	50	43	36
	Corea	9	19	8	3	1	23	32	27	15	9	32	51	36	18	10
	Dinamarca	8	9	8	6	7	26	31	27	26	21	34	40	35	32	27
	España	8	13	10	5	3	20	27	20	17	11	28	40	30	22	14
	Estados Unidos	9	9	10	10	8	30	30	30	30	28	39	39	40	39	37
	Finlandia	17	11	22	19	14	18	27	19	15	13	35	38	41	34	27
	Francia	10	17	10	7	5	15	22	14	11	11	25	39	25	18	16
	Grecia	7	8	8	6	3	15	17	17	14	8	21	25	26	19	12
	Hungría	0	1	0	0	0	17	19	17	16	15	17	20	17	16	15
	Irlanda	11	14	11	8	6	18	26	19	14	11	29	41	30	22	17
	Islandia	5	3	5	6	3	26	33	29	22	17	31	36	34	29	21
	Italia	1	1	1	0	0	12	15	12	11	8	12	16	13	11	8
	Japón	18	25	21	15	8	22	28	25	23	13	40	53	47	38	22
	Luxemburgo	10	13	10	7	8	17	24	17	15	11	27	37	27	22	19
	México	1	1	1	1	1	14	17	14	13	7	15	18	16	14	8
	Noruega	2	2	2	3	2	30	39	33	26	22	33	41	35	30	24
	Nueva Zelanda	7	5	6	10	10	20	26	22	17	11	27	31	28	27	21
	Países Bajos	2	2	2	2	2	28	34	28	28	23	30	35	30	30	24
	Polonia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	17	26	16	12	13	17	26	16	12	13
	Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	19	13	10	7	13	19	13	10	7
	Reino Unido	9	8	10	9	7	21	27	20	19	16	30	35	30	28	24
	República Checa	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	14	14	13	11	13	14	14	13	11
	República Eslovaca	1	1	1	1	1	13	15	12	13	10	14	16	13	14	11
	Suecia	9	9	8	11	8	21	28	20	18	17	30	37	28	28	25
	Suiza	10	9	12	10	8	19	22	20	19	14	29	31	32	29	22
	Turquía	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	12	8	9	7	10	12	8	9	7
	Media OCDE	*8*	*10*	*9*	*8*	*6*	*19*	*24*	*19*	*17*	*13*	*26*	*32*	*27*	*24*	*19*
	Media UE19	*8*	*9*	*9*	*7*	*6*	*17*	*22*	*17*	*15*	*12*	*24*	*30*	*25*	*21*	*17*
Economías asociadas	Brasil[1]	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
	Chile[1]	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
	Eslovenia	10	9	10	9	10	11	15	11	8	7	20	25	21	17	16
	Estonia	11	9	12	13	10	22	24	23	22	19	33	33	36	35	29
	Federación Rusa[2]	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19	55	56	59	55	45
	Israel	16	15	16	17	16	30	35	28	27	26	46	50	44	44	43

1. Año de referencia 2004.
2. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Tabla A1.4.

Campos educativos (2004)

Distribución por campos educativos de la población de 20 a 64 años con titulaciones CINE 5A y 6 (porcentajes)

	Educación	Artes y humanidades	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería	Agricultura	Salud y Asistencia social	Servicios	Otros campos	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE										
Alemania	22	9	22	8	22	2	12	2	0	100
Australia	15	11	32	11	10	1	17	2	1	100
Austria	10	15	34	9	15	2	13	2	0	100
Bélgica	4	15	30	13	19	2	12	2	3	100
Canadá[1]	16	12	34	12	11	2	12	2	0	100
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	16	11	19	4	13	1	34	1	0	100
España	15	11	32	10	12	2	12	4	0	100
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	12	12	22	7	27	4	12	4	0	100
Francia	9	19	35	15	10	1	7	3	1	100
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría	27	5	23	4	21	6	9	5	0	100
Irlanda	12	13	22	23	11	2	10	3	5	100
Islandia	13	13	32	8	13	c	16	5	0	100
Italia	4	19	33	12	14	2	15	1	0	100
Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	2	17	36	12	19	c	10	c	3	100
México	5	17	31	11	13	3	11	7	1	100
Noruega	20	7	18	4	6	1	12	3	29	100
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	20	8	30	6	12	2	17	3	2	100
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	16	12	27	13	14	2	12	3	1	100
Reino Unido	14	18	28	18	11	1	8	1	0	100
República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
República Eslovaca	20	6	22	8	26	6	7	4	0	100
Suecia	22	7	24	7	15	1	19	3	1	100
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Media OCDE	***15***	***13***	***29***	***11***	***14***	***2***	***12***	***2***	***1***	***100***

Nota: Ciencias incluye ciencias naturales, matemáticas, estadística e informática.

1. Año de referencia 2001. Solo nivel de formación CINE 5A.

Fuente: OCDE, recopilación especial de datos de la Red B del Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo de Habilidades.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

A1

Tabla A1.5.

Proporción de personas de 25 a 34 años con niveles de educación CINE 5A y de 30 a 39 años con nivel CINE 6 en comparación con personas de 55 a 65 años con niveles CINE 5A y 6, por campos educativos (2004)

	Educación	Artes y humanidades	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería	Agricultura	Salud y Asistencia social	Servicios	Otros campos	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE										
Alemania	0,6	1,4	1,8	2,1	0,9	1,0	1,3	1,6	1,1	1,2
Australia	1,9	2,2	3,4	3,9	2,3	2,7	1,9	x(10)	2,9	2,6
Austria	1,0	1,8	2,0	4,8	1,8	1,6	1,4	x(10)	0,5	1,9
Bélgica	x(10)	3,4	3,9	2,1	2,0	x(10)	2,4	x(10)	2,7	2,6
Canadá[1]	1,1	2,1	3,2	4,4	2,3	2,1	1,9	5,3	0,0	2,3
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	0,8	2,3	2,5	3,3	0,8	0,6	1,2	x(10)	0,0	1,4
España	2,0	4,0	7,8	8,8	3,5	6,0	3,8	5,2	3,5	4,7
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	1,3	1,3	1,6	1,6	1,9	1,4	3,9	2,0	0,0	1,8
Francia	0,6	3,0	4,7	3,3	2,4	2,0	1,1	4,9	2,8	2,8
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría	1,9	2,7	2,4	6,2	0,8	0,9	1,4	1,3	0,0	1,7
Irlanda	1,5	3,4	7,3	6,8	4,2	1,6	3,9	11,5	3,0	4,3
Islandia	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2,7
Italia	2,1	1,4	4,0	2,0	3,1	4,4	2,1	3,7	0,0	2,5
Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2,4
México	x(10)	3,9	2,2	3,0	2,4	2,8	1,4	2,9	6,5	2,7
Noruega	1,0	0,9	2,4	3,0	0,8	0,7	1,2	x(10)	9,0	2,2
Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países Bajos	0,7	1,7	3,2	1,8	1,4	1,9	1,7	1,6	5,7	1,7
Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	3,9	2,7	7,3	10,0	4,3	10,3	4,9	8,5	0,6	5,3
Reino Unido	0,8	2,5	3,0	2,8	1,9	x(10)	2,8	x(10)	1,6	2,2
República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
República Eslovaca	1,5	2,8	3,9	2,9	2,0	1,5	2,4	3,5	0,0	2,3
Suecia	0,9	1,9	1,7	4,3	4,7	2,5	1,3	x(10)	1,2	1,7
Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Media OCDE	***1,0***	***2,2***	***3,5***	***3,0***	***1,9***	***2,2***	***1,9***	***3,1***	***4,5***	***2,3***

Nota: Ciencias incluye ciencias naturales, matemáticas, estadística e informática.

1. Año de referencia 2001. Solo nivel de formación CINE 5A.

Fuente: OCDE, recopilación especial de datos de la Red B del Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo de Habilidades.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

INDICADOR A2

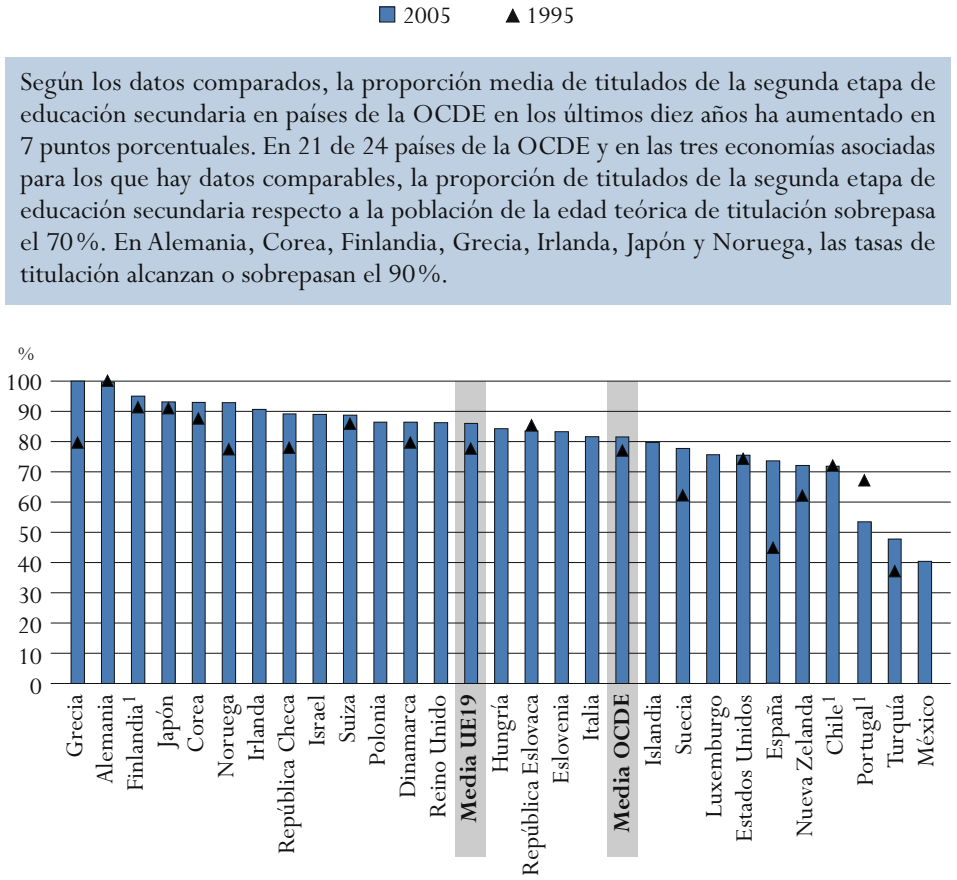
¿CUÁNTOS ESTUDIANTES FINALIZAN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA?

Este indicador muestra el rendimiento actual de los sistemas educativos en lo que se refiere a la titulación en la segunda etapa de educación secundaria, es decir, el porcentaje de la población en la edad típica de finalizar dicho nivel que completa los programas correspondientes.

Resultados clave

Gráfico A2.1. Tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (1995, 2005)

El gráfico muestra el número de alumnos que ha completado por primera vez la segunda etapa de educación secundaria en 1995 y en 2005, como porcentaje del grupo de edad a la que normalmente se finaliza dicho nivel; este gráfico da una idea de cuántos jóvenes completan actualmente la educación secundaria en comparación con los que la completaban diez años antes.



Según los datos comparados, la proporción media de titulados de la segunda etapa de educación secundaria en países de la OCDE en los últimos diez años ha aumentado en 7 puntos porcentuales. En 21 de 24 países de la OCDE y en las tres economías asociadas para los que hay datos comparables, la proporción de titulados de la segunda etapa de educación secundaria respecto a la población de la edad teórica de titulación sobrepasa el 70%. En Alemania, Corea, Finlandia, Grecia, Irlanda, Japón y Noruega, las tasas de titulación alcanzan o sobrepasan el 90%.

1. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de los porcentajes de titulación en la segunda etapa de educación secundaria en 2005.

Fuente: OCDE. Tabla A2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

Otros puntos destacables de este indicador

- Las mujeres tienen actualmente mayores probabilidades que los hombres de terminar la segunda etapa de educación secundaria en la mayor parte de los países de la OCDE y economías asociadas, una inversión de las pautas históricas. Hoy día, las tasas de titulación de mujeres solo son inferiores a las de los hombres en Corea, Suiza y Turquía, y solo las iguala la economía asociada Eslovenia.
- En muchos países, es más probable que sean hombres quienes asistan a cursos de formación profesional, pero en casi la mitad de los países no hay diferencia entre sexos, o bien predominan las mujeres en dichos cursos.
- La mayoría de los alumnos completa programas de la segunda etapa de educación secundaria cuya finalidad es proporcionar el acceso a la educación terciaria.
- La mayoría de los alumnos obtiene cualificaciones de la segunda etapa de educación secundaria que dan acceso a estudios universitarios (CINE 5A), si bien hay diferencias significativas entre distintos países en el grado en que los alumnos continúan esos estudios.
- En algunos países, una proporción significativa de estudiantes amplía sus conocimientos en el nivel postsecundario no terciario, tras completar la segunda etapa de educación secundaria. En Hungría y República Checa, un 20 % o más de un grupo de edad típica completa un programa de segunda etapa de educación secundaria no terciaria.

A2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La creciente demanda de habilidades en los países de la OCDE ha convertido las titulaciones de la segunda etapa de educación secundaria en el requisito mínimo para acceder con éxito al mercado laboral. La segunda etapa de educación secundaria sirve de base para los estudios terciarios y las oportunidades de formación, así como de preparación para un acceso directo al mercado laboral. Aunque muchos países permiten que los alumnos abandonen el sistema educativo al finalizar la primera etapa de educación secundaria, los jóvenes de los países de la OCDE que dejan los estudios antes de obtener una titulación en la segunda etapa de educación secundaria suelen tener grandes dificultades para acceder al mercado laboral (véanse Indicadores A8 y A9).

El hecho de que las tasas de titulación de la segunda etapa de educación secundaria sean elevadas no garantiza que un sistema educativo haya proporcionado a sus egresados las habilidades básicas y el conocimiento necesario para acceder al mercado laboral, ya que este indicador no capta la calidad de los resultados educativos. Sin embargo, estas tasas dan una idea de la eficacia con la que los sistemas educativos preparan a los jóvenes para responder a los requerimientos mínimos del mercado laboral.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

La finalización de la segunda etapa de educación secundaria se está convirtiendo en norma en la mayoría de los países de la OCDE. Desde 1995, la media de titulaciones de los países de la OCDE con datos comparables en segunda etapa de educación secundaria ha aumentado 7 puntos porcentuales. Los que registraron un crecimiento más alto fueron Grecia, Noruega y Suecia, y la economía asociada Chile, mientras que en los últimos años se ha mantenido estable el nivel de Alemania, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda, República Eslovaca y Suiza. En México y Turquía ha aumentado considerablemente desde el año 2000 la proporción de titulados en segunda etapa de educación secundaria, reduciéndose así la distancia entre estos países y otros de la OCDE.

En 21 de 24 países de la OCDE y en las tres economías asociadas con datos comparables, las tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria exceden el 70% (Gráfico A2.1). En Alemania, Corea, Finlandia, Grecia, Irlanda, Japón y Noruega, la proporción de titulados iguala o excede el 90%.

Diferencias entre sexos

En la mayoría de los países de la OCDE, el balance del nivel de formación entre hombres y mujeres en la población adulta es desigual. Históricamente, las mujeres no han tenido suficientes oportunidades e incentivos para alcanzar el mismo nivel de formación que los hombres. En general, las mujeres siempre han sido mayoría entre quienes no continuaban en la segunda etapa de educación secundaria y minoría en los niveles educativos terciarios. No obstante, estas diferencias entre sexos son más evidentes entre grupos de población de más edad, mientras que se han reducido significativamente o invertido en los grupos más jóvenes (véase Indicador A1).

Hoy día, en casi todos los países de la OCDE, son los hombres los que van rezagados respecto a las mujeres en titulaciones de la segunda etapa de educación secundaria (Tabla A2.1). Las tasas de titulación de mujeres superan a las de los hombres en 20 de los 23 países de la OCDE en los que se pueden comparar las tasas correspondientes a ambos sexos, y en 2 de las 3 economías asociadas. Las excepciones son Corea, Suiza y Turquía, donde las tasas de titulación masculina superan a las de la femenina, mientras que en la economía asociada Eslovenia las tasas de titulación son similares para ambos sexos. La diferencia entre sexos es mayor en Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Islandia, Irlanda, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda y Polonia, donde las tasas de titulación de las mujeres superan en más de 10 puntos porcentuales a los de los hombres.

Orientación futura de los titulados en programas de la segunda etapa de educación secundaria

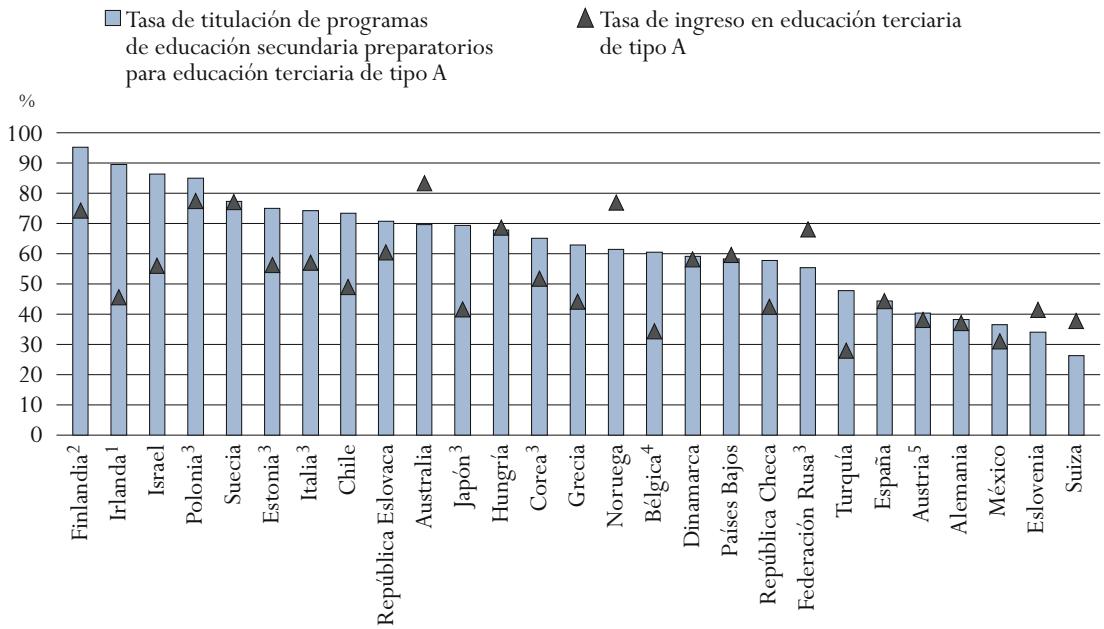
La titulación en la segunda etapa de educación secundaria se está convirtiendo en norma en la mayoría de los países de la OCDE y en las economías asociadas, pero el contenido curricular de los programas correspondientes puede variar, dependiendo del tipo de educación u ocupación para el que estén diseñados. En los países de la OCDE y economías asociadas, la mayoría de los programas de la segunda etapa de educación secundaria están diseñados principalmente para preparar a los alumnos para los estudios terciarios, y su orientación puede ser general, preprofesional o profesional.

La inmensa mayoría de los alumnos completa programas de segunda etapa de educación secundaria cuya finalidad es proporcionar el acceso directo a la educación terciaria (CINE 3A y 3B). En todos los países, los alumnos prefieren los programas que dan acceso directo a la educación terciaria de tipo A, excepto en Alemania, Austria y Suiza, así como en la economía asociada Eslovenia, donde es más probable que tanto hombres como mujeres completen programas que dan acceso a estudios terciarios de tipo B (Tabla A2.1).

En los países de la OCDE, la tasa de graduación en programas CINE 3C (largos) es inferior al 20% por término medio.

Gráfico A2.2. Acceso a la educación terciaria de tipo A de titulados en la segunda etapa de educación secundaria (2005)

Comparación de las tasas de titulados en programas de segunda etapa de secundaria orientados al ingreso en educación terciaria con las tasas reales de ingreso en este tipo de educación



1. Sólo nuevos ingresos a tiempo completo.
2. Año de referencia 2004.
3. Tasas de ingreso en programas de educación terciaria calculadas como tasas de ingreso brutas.
4. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
5. Incluye programas CINE 4A («Berufsbildende Höhere Schulen»).

Los países están clasificados en orden descendente de los porcentajes de titulación de programas de segunda etapa de educación secundaria preparatorios para educación terciaria de tipo A en 2005.

Fuente: OCDE. Tablas A2.1. y C2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

A2

No obstante, es interesante comparar la proporción de alumnos titulados en programas concebidos para la entrada en programas de educación terciaria de tipo A con la proporción de alumnos que realmente se matricula en estos programas. El Gráfico A2.2 muestra esta comparación y refleja diferencias significativas entre distintos países. Por ejemplo, en los países de la OCDE Bélgica, Finlandia, Irlanda, Japón y Turquía, y las economías asociadas Chile e Israel, es relativamente grande (más de 20 puntos porcentuales) la diferencia entre las tasas de titulados en programas de la segunda etapa de educación secundaria orientados a programas A de nivel terciario y la tasa de escolaridad real en estos tipos de programas. Esto indica que muchos estudiantes que consiguen las cualificaciones que necesitan para entrar en la universidad no llegan a matricularse en ella, si bien, en Bélgica e Israel, dichos programas de segunda etapa de educación secundaria también pueden proporcionar acceso a programas terciarios de tipo B. En el caso de Israel, se puede atribuir la diferencia a la gran diversidad de edades de acceso a la universidad debida, en parte, a los dos o tres años de servicio militar que han de cumplir los estudiantes antes de incorporarse a ella.

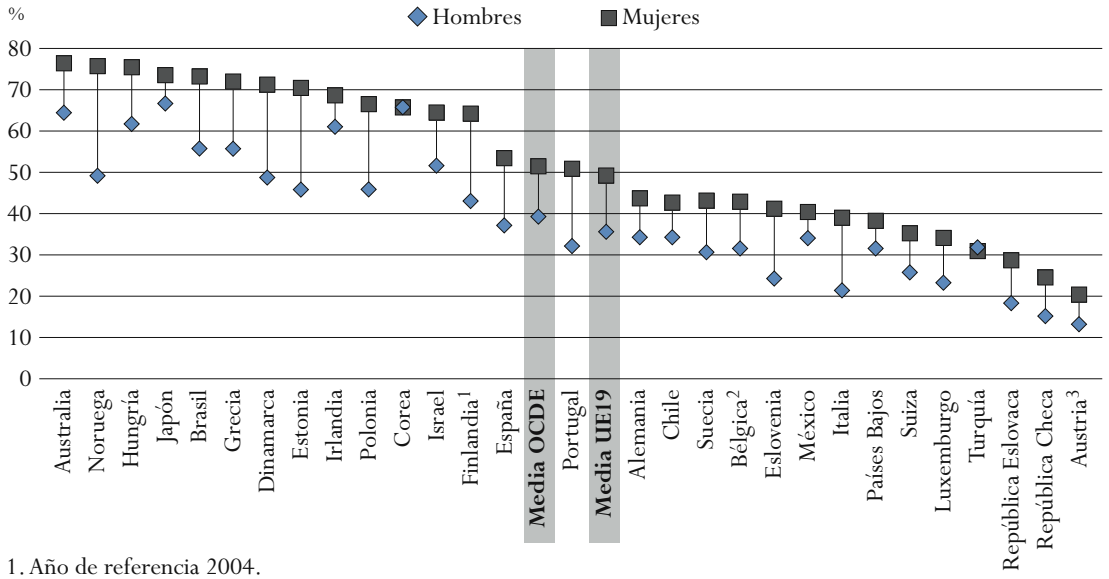
Por el contrario, en países como Australia, Noruega y Suiza, y economías asociadas como Eslovenia y Federación Rusa, la tasa de titulación en segunda etapa de educación secundaria es inferior a la tasa de ingreso. En algunos casos, como los de Australia o Noruega, esto podría deberse al alto número de estudiantes extranjeros o internacionales (véase Indicador C3).

Diferencias entre sexos por tipo de programas

En la mayoría de los países de la OCDE y economías asociadas, el contenido curricular de la segunda etapa de educación secundaria no es uniforme. Los programas de esta etapa pueden subdividirse en generales, preprofesionales y de formación profesional (véase Indicador C1).

Gráfico A2.3. Tasas de titulación en programas generales de segunda etapa de educación secundaria, por sexo (2005)

Porcentaje de titulados respecto a la población de la edad típica de titulación



1. Año de referencia 2004.
2. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
3. Incluye programas CINE 4A («Berufsbildende Höhere Schulen»).

Los países están clasificados en orden descendente de los porcentajes de titulación de mujeres en programas generales de segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla A2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

Las tasas de titulación en programas generales para mujeres son superiores por término medio a las de los hombres en todos los países de la OCDE y economías asociadas con datos comparables, salvo en Corea y Turquía. La tasa media de titulación de la OCDE en programas generales es del 51 % para las mujeres y del 39 % para los hombres. La diferencia es de 25 puntos porcentuales más en Noruega y en la economía asociada Estonia.

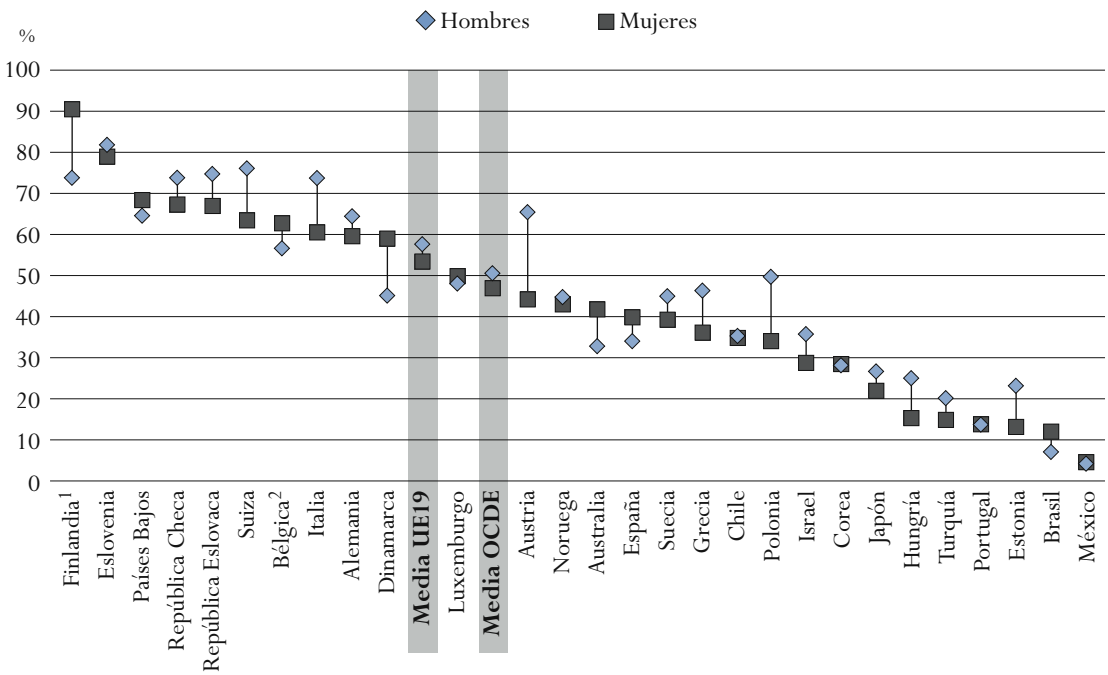
No existe una clara diferencia por sexo en las tasas de titulación en programas de formación preprofesional y profesional de segunda etapa de educación secundaria. Aunque hay más programas de formación profesional destinados a los hombres –un 50 % de titulados en los países de la OCDE, en comparación con un 47 % de tituladas–, hay más mujeres que estudian dichos programas que hombres en Australia, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Luxemburgo y Países Bajos, y la economía asociada Brasil (Gráfico A2.4).

Titulación en programas de educación postsecundaria no terciaria

En 26 países de la OCDE y 4 economías asociadas se ofrecen programas postsecundarios no terciarios de varios tipos. A escala internacional, dichos programas tienen un pie en la segunda etapa de la educación secundaria y otro en la educación postsecundaria, aunque, en un contexto nacional, podrían considerarse claramente como de segunda etapa de educación secundaria o de educación postsecundaria. Pese a que el contenido de dichos programas puede no ser mucho más avanzado que

Gráfico A2.4. Tasas de titulación en programas de formación preprofesional o profesional de segunda etapa de educación secundaria, por sexo (2005)

Porcentaje de titulados respecto a la población de la edad típica de titulación



1. Año de referencia 2004.
2. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

Los países están clasificados en orden descendente de los porcentajes de titulación de mujeres en programas de formación preprofesional o profesional.

Fuente: OCDE. Tabla A2.1. Para ver notas, consulte Anexo 1 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

el de los programas de segunda etapa de educación secundaria, los programas postsecundarios no terciarios sirven para ampliar los conocimientos de los alumnos que ya han obtenido una titulación de la segunda etapa de educación secundaria. Estos estudiantes suelen ser mayores que los que se matriculan en la segunda etapa de educación secundaria.

Ejemplos típicos de dichos programas serían los títulos de formación profesional y de oficio, la formación de profesores de educación preprimaria en Austria y Suiza, o la formación profesional en el sistema dual para los titulados en segunda etapa de educación secundaria en Alemania. En la mayoría de los países, los programas postsecundarios no terciarios tienen una orientación profesional.

En Hungría y la República Checa, un 20 % o más del grupo de edad típica completa un programa de educación secundaria no terciaria.

En 13 de los 24 países de la OCDE con datos comparables y en 2 economías asociadas la mayoría, si no todos los alumnos titulados en educación postsecundaria no terciaria, completan programas CINE 4C, concebidos sobre todo para prepararles para acceder directamente al mercado laboral. Aunque la diferencia entre sexos en la media de la OCDE no es apreciable, sí que hay grandes diferencias en las proporciones de hombres y mujeres que participan en dichos programas en unos países y otros. Por ejemplo, en Polonia y la economía asociada Estonia un 50 % más de mujeres que de hombres ha completado un programa CINE 4C, mientras que en Irlanda se da el caso contrario, puesto que el número de mujeres tituladas es cuatro veces menor que el de hombres (Tabla A2.3).

Los aprendizajes concebidos para alumnos ya titulados en un programa de la segunda etapa de educación secundaria también se incluyen en los programas postsecundarios no terciarios. No obstante, en 7 de 24 países de la OCDE y una economía asociada, un 50 % o más titulados postsecundarios no terciarios ha completado programas concebidos para proporcionar acceso directo a la educación terciaria de tipo A o B. En Suiza, un 72 % se titula con programas CINE 4B (Tabla A2.3).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2004-2005 y se basan en el cuestionario UOE de estadísticas de la educación que cada año realiza la OCDE.

En la Tabla A2.1, los titulados de la segunda etapa de educación secundaria son aquellos individuos que han completado satisfactoriamente el último año de la segunda etapa de educación secundaria, con independencia de su edad. En algunos países tienen que aprobar un examen final, mientras que en otros no es necesario (véase Anexo 1).

Las tasas de titulación de la segunda etapa de educación secundaria se calculan como una división entre el número de personas de cualquier edad que finaliza por primera vez un programa de este nivel y la población a la edad teórica de finalización de la segunda etapa de educación secundaria (Anexo 1). Las tasas de titulación tienen en cuenta a los individuos que obtienen el título a la edad teórica (modal) y a los alumnos de más edad (por ejemplo, aquellos que han completado programas de «segunda oportunidad»). El total no duplicado de titulados se calcula excluyendo a aquellos alumnos que previamente han completado otro programa de la segunda etapa de educación secundaria.

El número de titulados por categoría CINE 3A, 3B y 3C sí puede incluir duplicaciones. No se pueden sumar las tasas brutas de titulación de estas categorías, ya que algunos individuos finalizan más de un programa de la segunda etapa de educación secundaria y, por lo tanto, se contarían dos veces. Esta consideración es igualmente aplicable a las tasas de titulación por orientación de programa (general o profesional). No obstante, las edades habituales de titulación no son necesariamente las mismas en los diferentes tipos de programas.

Los programas preprofesionales y profesionales incluyen tanto los impartidos enteramente en un centro educativo como los que combinan formación teórica y práctica laboral, reconocidos por el sistema educativo. No se han tenido en cuenta la enseñanza y la formación basadas exclusivamente en el trabajo, que no hayan sido supervisadas por una autoridad educativa formal.

En la Tabla A2.2, los datos sobre tendencias de titulación en la segunda etapa de educación secundaria para los años 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004 se basan en un estudio especial llevado a cabo en los países de la OCDE y de cuatro a seis economías asociadas en enero de 2007.

En la Tabla A2.3, se considera alumnos titulados en educación postsecundaria no terciaria a los que han superado el último año, con independencia de su edad. En algunos países tienen que aprobar un examen final, mientras que en otros no es necesario.

Las tasas de estudiantes titulados en educación postsecundaria no terciaria se calculan como una división entre el número de personas de cualquier edad que finaliza por primera vez un programa de este nivel y la población a la edad típica de finalización de la segunda etapa de educación secundaria (véase Anexo 1). Las tasas de titulación tienen en cuenta a los individuos que obtienen el título a la edad típica (modal) y a los estudiantes de más o menos edad. El total no duplicado de titulados se calcula excluyendo a aquellos estudiantes que previamente han completado otro programa postsecundario no terciario.

En algunos países no se dispone de un recuento no duplicado de titulados en educación postsecundaria no terciaria, y se pueden sobreestimar las tasas de titulación por los titulados que han completado muchos programas del mismo nivel. Los recuentos de los titulados de programas CINE 4A, 4B y 4C no están duplicados. No se pueden sumar tasas brutas de titulación porque algunos individuos se titulan en más de un programa de nivel postsecundario no terciario y, por lo tanto, se les contaría dos veces. Además, las edades típicas de titulación no son necesariamente las mismas en los diferentes tipos de programas.

A2

Tabla A2.1.

Tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2005)

Porcentaje de titulados en segunda etapa de educación secundaria respecto de la población de la edad típica de titulación, por destino y orientación del programa y sexo

		Total (no duplicado)			CINE 3A (programas que preparan para el acceso directo a educación terciaria de tipo A)		CINE 3B (programas que preparan para el acceso directo a educación terciaria de tipo B)		CINE 3C (largo) de duración similar a los programas 3A y 3B		CINE 3C (corto) de duración inferior a los programas 3A y 3B		Programas generales		Programas prepro-fesionales/ profesionales	
		H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE	**Alemania**	100	98	102	38	43	61	58	a	a	1	1	38	43	62	59
	Australia	m	m	m	70	76	x(8)	x(9)	37	41	x(8)	x(9)	70	76	37	41
	Austria	m	m	m	16	20	52	40	n	n	2	4	16	20	55	44
	Bélgica[1]	m	m	m	60	66	a	a	19	18	16	20	36	42	59	62
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	93	94	92	65	65	a	a	28	28	a	a	65	65	28	28
	Dinamarca	86	77	96	59	70	a	a	51	58	n	n	59	70	51	58
	España	72	65	80	44	53	a	a	18	19	19	20	44	53	36	39
	Estados Unidos	76	70	82	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia[2]	95	89	101	95	101	a	a	a	a	a	a	53	63	81	90
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	102	99	106	63	71	a	a	40	35	x(8)	x(9)	63	71	41	36
	Hungría	84	81	87	68	75	a	a	19	14	x(8)	x(9)	68	75	20	15
	Irlanda	91	84	98	89	97	a	a	5	6	81	65	64	68	100	100
	Islandia	80	68	92	55	68	1	2	37	29	17	21	56	68	54	50
	Italia	82	80	83	74	77	2	3	a	a	21	19	29	38	67	60
	Japón	93	92	94	69	73	1	n	23	21	x(8)	x(9)	69	73	24	21
	Luxemburgo	76	70	82	43	52	9	8	21	20	3	2	28	33	48	49
	México	40	37	44	36	40	a	a	4	4	a	a	36	40	4	4
	Noruega	93	82	104	61	75	a	a	43	42	m	m	61	75	43	42
	Nueva Zelanda	72	61	83	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
	Países Bajos	m	m	m	58	65	a	a	20	22	22	18	34	37	66	68
	Polonia	86	81	92	85	91	a	a	13	9	a	a	55	66	41	33
	Portugal	m	m	m	54	63	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	41	50	13	13
	Reino Unido	86	83	90	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	89	88	91	58	68	n	1	31	22	a	a	19	24	70	67
	República Eslovaca	84	81	86	71	77	a	a	21	15	1	1	23	28	70	66
	Suecia	78	74	81	77	81	a	a	1	n.	n	n	36	42	42	39
	Suiza	89	90	88	26	29	62	55	10	14	m	m	30	34	69	63
	Turquía	48	51	44	48	44	a	a	a	a	m	m	31	30	17	14
	Media OCDE	***82***	***78***	***87***	***59***	***66***	***8***	***7***	***18***	***17***	***11***	***10***	***45***	***51***	***48***	***47***
	Media UE19	***87***	***82***	***91***	***62***	***69***	***8***	***7***	***16***	***15***	***12***	***11***	***42***	***48***	***54***	***53***
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	64	72	9	11	a	a	a	a	64	72	9	11
	Chile	73	69	77	73	77	a	a	a	a	a	a	38	43	35	34
	Eslovenia	83	83	83	34	42	46	50	n	n	32	28	32	40	80	78
	Estonia	m	m	m	75	82	a	a	a	a	a	a	57	70	18	13
	Federación Rusa	m	m	m	55	x(4)	12	x(6)	18	10	3	2	55	x(12)	33	x(14)
	Israel	89	86	92	86	91	a	a	3	1	a	a	57	64	32	28

Nota: Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre estudiantes/titulados significan que los porcentajes de participación/titulación de aquellos países que son exportadores netos de estudiantes podrían ser subestimados (por ejemplo, Luxemburgo) y de aquellos que son importadores netos podrían ser sobreestimados.

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
2. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

A2

Tabla A2.2.

Tendencias de las tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (1995-2005)

Porcentaje de titulados en segunda etapa de educación secundaria respecto de la población de la edad típica de titulación (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

		Edad típica de titulación	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE	Alemania	19	101	92	92	94	97	99	100
	Australia	18-20	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	18	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	18	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	17-18	88	96	100	99	92	94	93
	Dinamarca	19-20	80	90	91	93	87	90	86
	España	17	62	60	66	66	67	66	72
	Estados Unidos	18	74	74	70	72	75	74	76
	Finlandia	19	91	91	85	84	90	95	m
	Francia	17-20	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	17-18	80	54	76	85	96	93	102
	Hungría	18	m	m	m	m	m	m	84
	Irlanda	17-18	m	74	77	78	91	92	91
	Islandia	20	m	67	67	79	79	84	80
	Italia	19	m	78	81	78	m	82	82
	Japón	18	91	94	93	92	91	91	93
	Luxemburgo	17-19	m	m	m	69	71	69	76
	México	18	m	33	34	35	37	39	40
	Noruega	18-19	77	99	105	97	92	100	93
	Nueva Zelanda	17-18	72	80	79	77	78	75	72
	Países Bajos	18-20	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia	18-20	m	90	93	91	86	79	86
	Portugal	17	67	52	48	50	59	53	m
	Reino Unido	18	m	m	m	m	m	m	86
	República Checa	18-19	78	m	84	83	88	87	89
	República Eslovaca	18-20	85	87	72	60	56	83	84
	Suecia	19	62	75	71	72	76	78	78
	Suiza	18-20	86	88	91	92	89	87	89
	Turquía	16-17	37	37	37	37	41	55	48
	Media OCDE		*77*	*76*	*77*	*77*	*78*	*80*	*82*
	Media OCDE de países con datos de 1995 y 2005		*77*						*84*
	Media UE19		*78*	*76*	*79*	*79*	*82*	*82*	*86*
Economías asociadas	Brasil	17-18	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	18	46	63	m	61	64	66	73
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	83
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	17	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	18	m	m	m	90	89	93	89

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

A2

Tabla A2.3.

Tasas de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2005)

Porcentaje de titulados en educación terciaria respecto de la población de la edad típica de titulación, por destino del programa y sexo

		Total (no duplicado)			CINE 4A (programas que preparan para el acceso directo a educación terciaria de tipo A)		CINE 4B (programas que preparan para el acceso directo a educación terciaria de tipo B)		CINE 4C	
		H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres	H + M	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Alemania**	16,4	17,7	15,1	11,2	10,6	5,2	4,6	a	a
	Australia	m	m	m	a	a	a	a	19,0	22,6
	Austria	m	m	m	24,3	28,5	3,2	5,5	1,7	2,9
	Bélgica[1]	m	m	m	7,7	7,5	3,1	3,3	9,1	10,7
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	1,2	1,6	0,8	1,2	0,8	a	a	a	a
	República Eslovaca	2,8	3,1	2,5	2,8	2,5	a	a	a	a
	España	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia[2]	2,6	2,5	2,8	a	a	a	a	5,4	5,9
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	10,7	10,0	11,4	a	a	a	a	10,8	11,6
	Hungría	20,4	19,2	21,6	a	a	a	a	26,3	28,2
	Irlanda	14,3	23,0	5,2	a	a	a	a	14,3	5,2
	Islandia	7,4	7,5	7,3	n	n	n	n	7,7	7,4
	Italia	6,9	5,2	8,6	a	a	a	a	6,9	8,6
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	2,6	4,2	0,9	a	a	a	a	2,6	0,9
	México	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	5,1	7,1	3,0	1,0	0,3	a	a	4,6	2,9
	Nueva Zelanda	18,2	11,5	25,3	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
	Países Bajos	m	m	m	a	a	a	a	1,3	0,7
	Polonia	13,3	10,2	16,6	a	a	a	a	13,3	16,6
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	26,2	24,2	28,4	23,3	25,9	a	a	2,9	2,5
	Suecia	0,8	0,7	0,9	a	a	a	a	0,8	0,9
	Suiza	15,3	11,5	19,0	5,3	4,7	11,0	15,7	a	a
	Turquía	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Media OCDE	***8,2***	***8,0***	***8,5***	***3,3***	***3,5***	***1,0***	***1,3***	***5,5***	***5,5***
	Media UE19	***9,1***	***9,4***	***8,8***	***4,4***	***4,7***	***0,7***	***0,8***	***6,0***	***5,9***
Economías asociadas	**Brasil**	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	2,6	1,4	3,9	2,0	2,8	0,7	1,1	n	n
	Estonia	m	m	m	a	a	a	a	18,0	22,3
	Federación Rusa	m	m	m	a	a	a	a	6,2	6,3
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	a	a

Nota: Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre estudiantes/titulados significan que los porcentajes de participación/titulación de aquellos países que son exportadores netos de estudiantes podrían ser subestimados (por ejemplo, Luxemburgo) y de aquellos que son importadores netos podrían ser sobreestimados.

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
2. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

INDICADOR A3

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES TERMINAN LA EDUCACIÓN TERCIARIA?

En primer lugar, este indicador muestra el rendimiento actual de los sistemas educativos en lo que se refiere a la obtención de titulaciones de educación terciaria, es decir, el porcentaje de la población en edad típica de obtener dicho título que sigue y completa los programas correspondientes, así como la distribución de los titulados en educación terciaria en las diferentes áreas de estudio. Luego pasa a examinar el número de titulados en ciencias en relación con el número de personas con empleo. Cuestiona asimismo si las diferencias entre sexos respecto a la motivación en matemáticas a los 15 años de edad pueden afectar a la proporción de titulados en educación terciaria. El indicador muestra, por último, las tasas de supervivencia en el nivel terciario, es decir, la proporción de nuevos matriculados en nivel específico de formación que consigue una primera titulación.

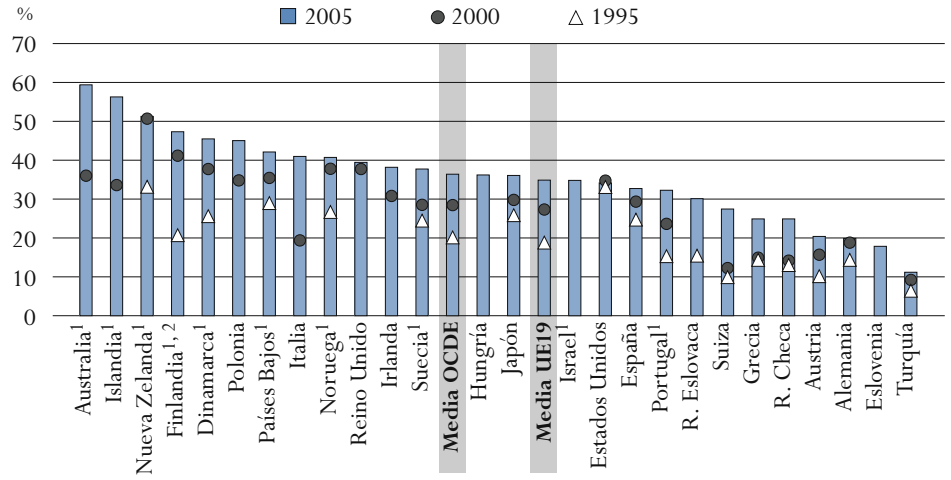
La educación terciaria cubre una amplia gama de programas, pero funciona, en conjunto, como un indicador del ritmo al que los países producen conocimiento avanzado. Una titulación universitaria tradicional está asociada a la finalización de cursos de educación terciaria de «tipo A», mientras que el «tipo B» se refiere por lo general a cursos más cortos, a menudo orientados hacia la formación profesional. El indicador también arroja luz sobre la eficacia interna de los sistemas de educación terciaria.

Resultados clave

Gráfico A3.1. Tasas de titulación en educación terciaria de tipo A (1995, 2000, 2005)

El gráfico muestra el número de alumnos de cualquier edad que completan por primera vez un programa de educación terciaria de tipo A, en 1995, 2000 y 2005, como porcentaje del grupo relevante.

En los 24 países de la OCDE con datos comparables, una media del 36 % de los estudiantes ha completado estudios terciarios de tipo A. En la pasada década, aumentó en 12 puntos porcentuales la proporción de población con titulaciones en estudios terciarios de tipo A. En Austria, Finlandia, Portugal, República Eslovaca y Suiza, se han duplicado como mínimo las tasas de titulación durante los últimos diez años; en Estados Unidos –que tenía la proporción más alta de titulados en 1995, junto con Nueva Zelanda– se han mantenido estables.



1. La tasa neta de titulación está calculada sumando las tasas de titulación por cada año de edad en 2005.
2. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de los porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo A en 2005.
Fuente: OCDE. Tabla A3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Otros puntos destacables de este indicador

- La proporción de titulados en programas terciarios de tipo A oscila entre alrededor de un 20 % o menos en Alemania, Austria y Turquía y la economía asociada Eslovenia, y más de un 40 % en Australia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Italia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Polonia.
- El número de titulaciones en educación terciaria de tipo A tiende a ser mayor en países en los que los programas de este tipo son más cortos.
- La proporción de titulados es del 9 % en el nivel de educación terciaria de tipo B y del 1,3 % en los programas de investigación avanzada.
- Las tasas de supervivencia en educación terciaria representan la proporción de los estudiantes de programas de educación terciaria de tipo A o B que obtienen un título en dicho programa. Como media, en los 19 países de la OCDE con datos comparables, aproximadamente un 30 % de estudiantes de educación terciaria no consigue completar un programa equivalente a este nivel de formación. Las tasas de supervivencia difieren mucho en distintos países de la OCDE. En Grecia y Nueva Zelanda, menos de un 60 % de los que estudian un programa terciario de tipo A o B se titulan, al contrario que sus equivalentes de Francia, Irlanda, Japón y de la Comunidad Flamenca de Bélgica, donde las tasas de supervivencia son del 76 % o más.

A3

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las titulaciones en segunda etapa de educación secundaria se están convirtiendo en la norma en casi todos los países. Además, la mayoría de los estudiantes se titula en programas de este tipo concebidos para proporcionar acceso a la educación terciaria, lo cual conlleva un aumento de la escolaridad en programas de estudios terciarios (véanse Indicadores A2 y C2). Los países con un gran número de titulados en educación terciaria son también los que tienen más probabilidades de desarrollar o mantener una mano de obra altamente cualificada.

El conocimiento y las competencias específicas en ciencias tienen un especial interés ya que, cada vez más, constituyen la principal fuente de innovación y crecimiento en las economías basadas en el conocimiento. Es probable que las diferencias entre países en la cifra de titulados en educación terciaria en ciencias dependan tanto de las recompensas relativas del mercado laboral a los diferentes campos, como de la medida en que el mercado selecciona campos de estudio en países determinados.

El abandono de los estudios terciarios y las tasas de supervivencia pueden funcionar como indicadores útiles de la eficiencia interna de los sistemas de educación terciarios. No obstante, los alumnos dejan un programa de estudios terciarios por diversas razones: pueden caer en la cuenta de que han elegido una materia o un programa educativo equivocados; pueden no cumplir el nivel exigido por el centro educativo, sobre todo en los sistemas terciarios a los que se accede con bastante facilidad; o puede que encuentren un buen trabajo antes de terminar el programa. En todo caso, el abandono de los estudios no indica necesariamente el fracaso de un alumno en particular, aunque una proporción alta de abandonos sí podría indicar que el sistema educativo no satisface las necesidades de sus clientes. Los estudiantes pueden pensar que los programas educativos que les ofrecen no cumplen sus expectativas o sus necesidades respecto al mercado laboral, o es posible que los programas sean más largos que el número de años que los alumnos pueden justificar estar fuera del mercado laboral.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Las tasas de titulación en educación terciaria muestran el ritmo al que el sistema educativo de cada país genera conocimiento avanzado. Pero los programas de educación terciaria varían mucho en diferentes países en cuanto a su alcance y estructura. Las tasas de titulación en educación terciaria se ven influidas por el grado de acceso a programas terciarios, la demanda de mayores habilidades en el mercado laboral y el modo en que se estructuran en cada país las titulaciones y cualificaciones.

Tasas de titulación en educación terciaria

Este indicador distingue tres categorías diferentes de titulaciones de educación terciaria: titulaciones del nivel terciario de tipo B (CINE 5B), titulaciones del nivel terciario de tipo A (CINE 5A) y cualificaciones de investigación avanzada a un nivel de doctorado (CINE 6).

Los programas de educación terciaria de tipo A tienen un sustento básicamente teórico y están diseñados para proporcionar una titulación que dé acceso a programas de investigación avanzada y a profesiones que exigen un elevado nivel de habilidades. Los países se diferencian en la forma en que organizan los programas de educación terciaria de tipo A. El marco institucional puede ser la universidad, pero también pueden ser instituciones de otro tipo. La duración de los programas que conducen a una primera titulación de educación terciaria de tipo A varían desde 3 años (por ejemplo, el *Bachelor's degree* en muchas universidades de Irlanda y Reino Unido en la mayor parte de las áreas de estudio, y la *Licence* en Francia) hasta 5 años o más (por ejemplo, el *Diplom* en Alemania).

Mientras que en muchos países existe una clara distinción entre un primer y un segundo ciclo de titulaciones universitarias, es decir, entre programas de diplomatura y licenciatura, esta distinción no

existe en otros países, donde las titulaciones equivalentes a un máster desde una perspectiva internacional se obtienen a través de un solo programa de larga duración. A efectos de asegurar la posibilidad de comparar titulaciones entre países, es necesario comparar programas de educación terciaria de duración acumulada similar, así como las tasas de titulación en programas de primer grado.

Las titulaciones de nivel terciario de tipo A se han subdividido de acuerdo con la duración teórica total de los estudios terciarios, a efectos de permitir las comparaciones con independencia de las diferencias en las estructuras nacionales de titulación. De forma más concreta, la clasificación de la OCDE divide las titulaciones en tres categorías: de duración media (de tres a cuatro años), de larga duración (de cinco a seis años) y de muy larga duración (de más de seis años). Las titulaciones obtenidas tras la realización de programas de duración inferior a un periodo de tres años no se consideran equivalentes a las de educación terciaria de tipo A y, por tanto, no se han incluido en este indicador. Las segundas titulaciones han sido clasificadas según la duración acumulada de los programas de primera y segunda titulación. Han sido excluidos quienes ya tienen un primer título.

Tasas de titulación en educación terciaria de tipo A

En los 24 países de la OCDE con datos comparables, una media del 36% de personas en edad teórica de obtener dicho título completó la educación terciaria de tipo A en 2005. Esta cifra oscilaba entre alrededor del 20% en Alemania, Austria, Turquía y la economía asociada Eslovenia, y más del 40% en Australia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Italia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Polonia (Tabla A3.1).

En todos los países de la OCDE ha aumentado significativamente la tasa de titulación en educación terciaria una media de 12 puntos porcentuales en los últimos diez años. En casi todos los países con datos comparables, aumentó entre 1995 y 2005 la tasa de titulación en educación terciaria de tipo A, a menudo de forma sustancial. El aumento más significativo de la tasa de titulación de tipo A se registró en Italia, donde se dobló hasta alcanzar el 41%, aunque esto se debía en parte a cambios estructurales. La reforma del sistema terciario italiano en 2002 permitió a los alumnos universitarios que se habían matriculado inicialmente en programas de larga duración obtener una titulación después de tres años de estudio (Gráfico A3.1 y Tabla A3.2).

De igual forma, en Suiza, el aumento en las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A se debe en gran medida a las reformas en el sistema, que no solo acortaron la duración de la primera titulación, sino que también crearon nuevas universidades centradas en las ciencias aplicadas.

Durante el periodo de 1995 a 2005, las tasas de titulaciones en educación terciaria evolucionaron de forma bastante diferente en distintos países de la OCDE y economías asociadas. En algunos países, como Nueva Zelanda y Noruega, el aumento de titulaciones fue más marcado entre 1995 y 2000 que de 2000 a 2005, al contrario de lo que sucedió en Grecia, Japón, República Checa y Suiza, donde el aumento de la tasa de titulación ha tenido lugar, sobre todo, en los últimos cinco años (Tabla A3.2).

Cuanto más cortos son los programas de educación terciaria de tipo A, mayores son las tasas de participación y titulación en este nivel de formación

La duración de los estudios terciarios tiende a ser más larga en los países de la UE que en otros países de la OCDE. La proporción de estudiantes que obtiene una titulación de programas de tres y cuatro años es de menos del 60% en los países de la UE (Tabla A3.1), mientras que dos tercios de todos los estudiantes de la OCDE obtienen dicha titulación.

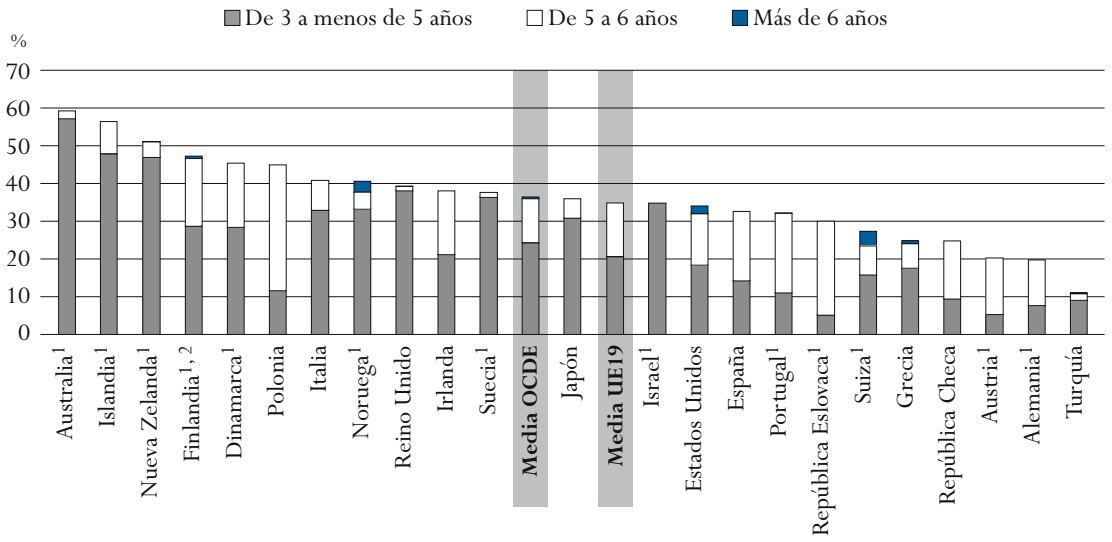
Resulta evidente que, en conjunto, las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A tienden a ser más altas en los países que ofrecen sobre todo programas de corta duración. Por ejemplo, en

A3

Alemania, Austria, República Checa y República Eslovaca, la mayoría de los estudiantes completan programas de al menos cinco años de duración y las tasas de titulación de educación terciaria de tipo A están por debajo del 30%. Por el contrario, las tasas de titulación de tipo A son de alrededor del 40% en Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, donde los programas de tres a cuatro años son la norma (más de un 90% de titulados han estudiado programas de tres y cuatro años). Polonia representa una excepción notable a esta tendencia: pese a proporcionar tradicionalmente programas de educación terciaria de tipo A largos, su tasa de titulación en educación terciaria de tipo A es superior al 40%.

Gráfico A3.2. Tasas de titulación en educación terciaria de tipo A, por duración del programa (2005)

Porcentaje de titulados en educación terciaria de tipo A respecto de la población de la edad típica de titulación



1. La tasa neta de titulación está calculada sumando las tasas de titulación por cada año de edad en 2005.
2. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de los porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo A.

Fuente: OCDE. Tabla A3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

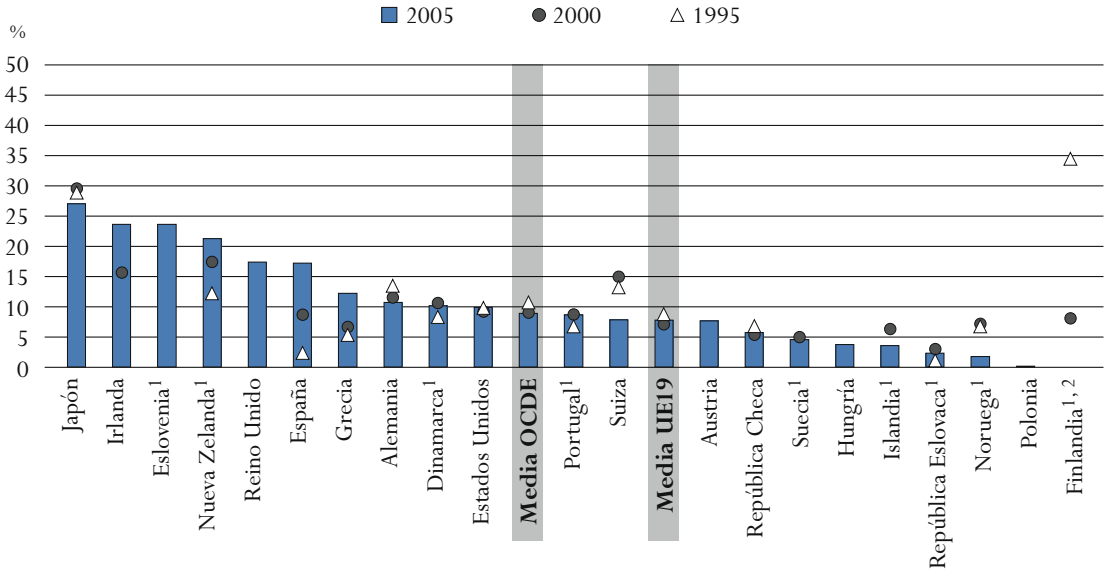
Tasas de titulación en educación terciaria de tipo B

Los programas de educación terciaria de tipo B se clasifican en el mismo nivel de competencias que los programas de educación terciaria de tipo A, pero tienen una orientación más profesional y suelen proporcionar un acceso directo al mercado laboral. Los programas suelen ser de menor duración que los programas de tipo A –normalmente de dos a tres años– y generalmente no han sido concebidos para llevar a titulaciones de nivel universitario. En el grupo de edad típica de graduación, en los 22 países de la OCDE con datos comparables, las tasas de titulación en programas de educación terciaria de tipo B correspondían a una media de un 9% (Tabla A3.1). De hecho, la titulación en programas de educación terciaria de tipo B es un rasgo evaluable del sistema de educación terciaria tan solo en unos pocos países de la OCDE, sobre todo en Irlanda, Japón y Nueva Zelanda, donde más del 20% de los individuos del grupo de edad típica obtuvo titulaciones de tipo B en 2005.

Las tendencias en la provisión de programas y titulaciones en educación terciaria de tipo B registran variaciones entre los distintos países, aunque la media de la OCDE se ha mantenido estable durante los últimos diez años (Gráfico A3.3). En España, por ejemplo, se ha registrado un marcado aumento

Gráfico A3.3. Tasas de titulación en educación terciaria de tipo B (1995, 2000, 2005)

Porcentaje de titulados en educación terciaria de tipo B respecto de la población de la edad típica de titulación



1. La tasa neta de titulación está calculada sumando las tasas de titulación por cada año de edad en 2005.
2. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de los porcentajes de titulación en educación terciaria de tipo B en 2005.

Fuente: OCDE. Tabla A3.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

de las titulaciones de tipo B entre 1995 y 2005, atribuible al desarrollo de un nuevo nivel avanzado de programas de formación profesional específica. Por el contrario, en Finlandia se están eliminando progresivamente los programas de tipo B y, en consecuencia, durante el mismo periodo ha decrecido rápidamente la proporción del grupo de edad de titulados en estos programas.

Tasas de cualificación en investigación avanzada

En los 27 países de la OCDE con datos comparables, una media del 1,3% de la población obtuvo un título en investigación avanzada (como un doctorado) en 2005. Los porcentajes oscilan entre un 0,1% en México y la economía asociada Chile y más de un 2% en Alemania, Portugal, Suecia y Suiza (Tabla A3.1).

Titulaciones por campos educativos

La fluctuación de oportunidades en el mercado laboral, las diferencias de retribuciones entre los diferentes campos y ocupaciones, así como las políticas y prácticas de admisión de las instituciones de educación terciaria, pueden influir en los alumnos a la hora de elegir qué estudios quieren realizar. A su vez, la relativa popularidad de los diferentes campos educativos afecta a la demanda de cursos y de personal docente, así como a la oferta de nuevos titulados de educación terciaria. La distribución de titulados de educación terciaria en los diferentes campos educativos arroja luz sobre la importancia relativa de los mismos, así como sobre la proporción relativa de mujeres tituladas en dichos campos.

En 23 de los 29 países de la OCDE con datos comparables, la mayor concentración de titulaciones en estudios terciarios de tipo A y en investigación avanzada se da en los campos combinados de ciencias sociales, empresariales, derecho y servicios (Tabla A3.3). Por término medio, en los países de

la OCDE, más de un tercio de las titulaciones terciarias de tipo A corresponden a estos campos. El porcentaje de titulaciones terciarias de tipo A en dichos campos de estudio oscila entre menos de un 30 % en Corea, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia y Turquía, y más del 50 % en Hungría y Polonia, así como la economía asociada Federación Rusa. En Irlanda y Turquía, por otra parte, la mayoría de las titulaciones terciarias de tipo A y de investigación avanzada se concentra en el campo de las humanidades, arte y educación; en Corea, en la ingeniería, fabricación y construcción; y en Dinamarca, Noruega y Suecia, en los campos de la ingeniería, la salud y la asistencia social.

En los países de la OCDE, una media del 25 % de los estudiantes de programas terciarios de tipo A y de investigación avanzada obtiene titulaciones en campos relacionados con las ciencias (ingeniería, fabricación y construcción, ciencias de la vida, ciencias físicas y agricultura, matemáticas e informática, sin incluir salud y asistencia social). Estos campos arrojan porcentajes inferiores al 16 % en Hungría, Polonia y la economía asociada Brasil, más de un 30 % en Alemania, Finlandia, Grecia y República Eslovaca, y casi el 40 % en Corea. También son muy populares en los países de la OCDE, por término medio, los campos de estudio de las humanidades, las artes y la educación, en los que se titula un 25 % de los estudiantes terciarios de tipo A y de investigación avanzada.

La distribución de titulaciones por campos de estudio está impulsada por la relativa popularidad de estos campos entre los estudiantes, el número relativo de estudiantes de estos campos admitidos en universidades e instituciones equivalentes, y la estructura de las titulaciones en las diversas disciplinas de cada país.

Parte de la variación de las tasas de titulación entre diferentes países (Tabla A3.1) se debe a las diferencias en el número de titulaciones terciarias de tipo A en los campos de las humanidades, las artes y la educación. Por regla general, los países con altas tasas de titulación tienen una proporción más alta de titulados en educación y humanidades y una proporción más baja de titulados en campos relacionados con las ciencias. Es decir, hay menos variación en las tasas de titulación en los campos relacionados con las ciencias entre unos países y otros que en las tasas generales de titulación.

El panorama de la educación terciaria de tipo B es similar. Sin embargo, los programas están más orientados al empleo. El campo de las ciencias sociales, la empresa, el derecho y los servicios tiene la mayor concentración de titulados (38 %), seguido de los campos relacionados con las ciencias (23 %) y los campos de las humanidades, las artes y la educación (23 %) (Tabla A3.3).

La selección de un campo de estudio en este nivel depende, en gran medida, de las oportunidades de estudiar materias similares o prepararse para empleos similares en el nivel postsecundario no terciario o terciario de tipo A. Por ejemplo, si las enfermeras de un país específico tuvieran, sobre todo, una formación en programas de educación terciaria de tipo B, la proporción de estudiantes titulados con titulaciones en ciencias médicas de ese nivel sería más alto que si las enfermeras tuvieran, sobre todo, una formación en programas de segunda etapa de educación secundaria o de educación terciaria de tipo A.

Titulados en ciencias entre los que tienen empleo

Otra manera de medir la reciente producción de habilidades de alto nivel de diferentes sistemas educativos es examinar el número de titulados en ciencias por 100.000 personas de 25 a 34 años con empleo. El número de titulados en ciencias (en todos los niveles terciarios) por 100.000 personas con empleo oscila entre menos de 700 en Hungría y más de 2.200 en Australia, Corea, Finlandia, Francia, Irlanda, Nueva Zelanda y Reino Unido (Tabla A3.4).

En el grupo de mujeres de 25 a 34 años de edad con empleo, la variación en el número de tituladas en ciencias con estudios terciarios de tipo A y programas de investigación avanzada por cada 100.000 es mucho más baja que la de los hombres. Esta cifra oscila entre menos de 500 en Austria, Hungría,

Japón, Países Bajos y Suiza y más de 1.500 en Australia, Corea, Finlandia, Francia y Nueva Zelanda. La media de la OCDE es de 970 tituladas en ciencias por cada 100.000 personas de 25 a 34 años con empleo, en comparación con aproximadamente 1.560 hombres (Tabla A3.4).

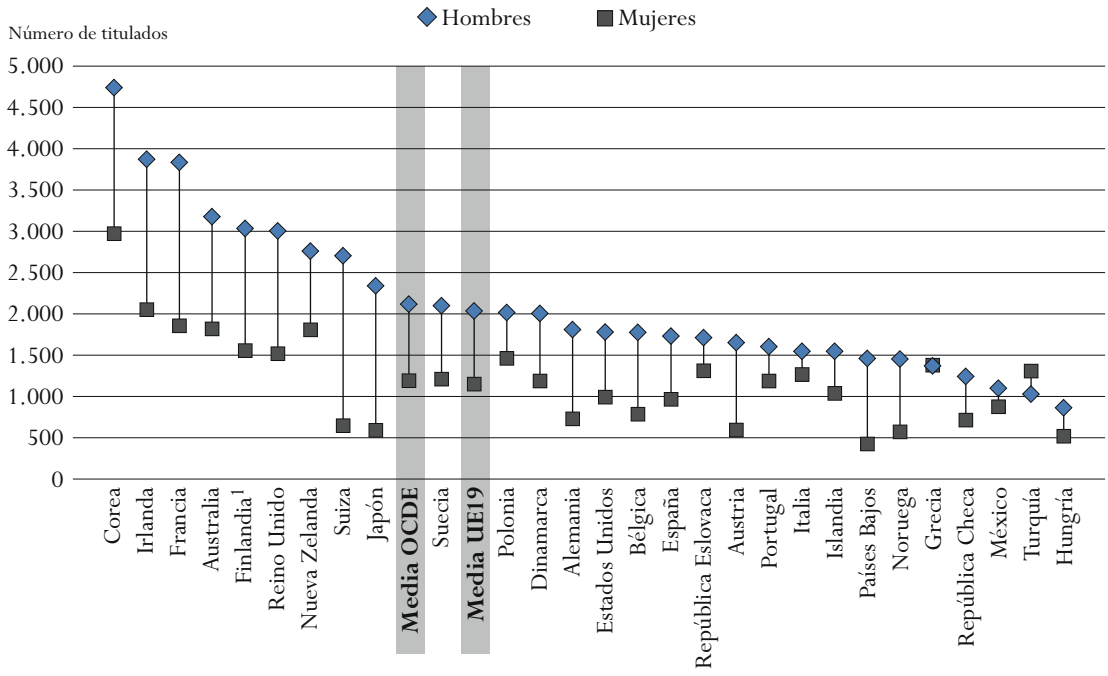
No obstante, este indicador no proporciona información sobre el número de titulados con empleo en el campo de las ciencias o, en un sentido más general, el número de los que utilizan en su trabajo el conocimiento y las capacidades adquiridos en sus estudios.

Impacto de las diferencias entre sexos en la motivación en matemáticas sobre las tasas de titulación

Más allá de un interés general por las matemáticas, ¿cómo evalúan los estudiantes de 15 años la importancia de las matemáticas en sus vidas y qué papel desempeña esa motivación externa en su rendimiento en matemáticas? El Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA) aporta un índice de la motivación instrumental de los estudiantes de 15 años basado en sus respuestas a preguntas que describen en qué medida les animaron a aprender recompensas externas, tales como unas buenas perspectivas de trabajo. A los estudiantes se les preguntó, en concreto, en qué medida estaban de acuerdo con las siguientes afirmaciones: «Vale la pena hacer un esfuerzo por aprender matemáticas porque me ayudará en el trabajo que quiero hacer después de mis estudios», «Merece la pena aprender matemáticas porque mejorará mis perspectivas profesionales», «Las matemáticas son una asignatura importante para mí porque las

Gráfico A3.4. Número de titulados en ciencias de nivel terciario por 100.000 personas con empleo de 25 a 34 años (2005)

Programas de educación terciaria de tipo A, de tipo B y programas de investigación avanzada, por sexo



1. Año de referencia 2004.

Nota: Ciencias incluye ciencias biológicas, ciencias físicas, matemáticas y estadística, informática, ingeniería e industria relacionada con la ingeniería, fabricación y tratamiento, arquitectura y construcción.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción del número de hombres titulados en ciencias respecto al número total de hombres y mujeres titulados en ciencias en programas de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A3.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

A3

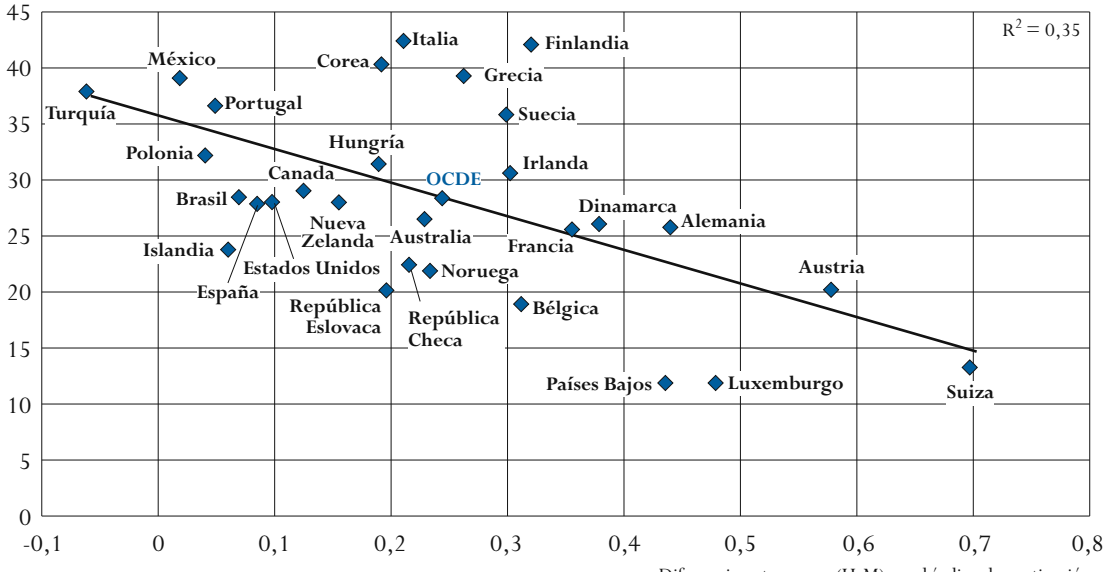
necesito para lo que quiero estudiar después» y «Las matemáticas me enseñarán muchas cosas que me van a ayudar a encontrar un trabajo». Se considera que, cuanto más bajo es el índice, más baja es la motivación instrumental de los estudiantes. Dicho índice registra grandes diferencias entre unos países de la OCDE y otros, y va desde menos de un 0,25 en Austria, Bélgica, Corea, Japón, Luxemburgo y Países Bajos a más de un 0,30 en Dinamarca, Islandia y México y en la economía asociada Brasil (Tabla A3.5). Aunque los resultados de PISA 2003 muestran que la relación entre rendimiento y motivación instrumental es mucho más débil que la de rendimiento y motivación intrínseca (es decir, el interés por las matemáticas y el disfrute de esta asignatura), se ha hallado que la motivación instrumental o extrínseca sirve para predecir, en gran medida, la selección de curso, la elección de carrera y el rendimiento (Eccles, 1994).

Las diferencias de motivación instrumental entre sexos pueden influir en la elección de estudio en los campos de matemáticas e informática. La Tabla A3.5 muestra que, en los 28 países de la OCDE con datos comparables, la proporción de mujeres que obtiene titulaciones en programas de educación terciaria de tipo A en matemáticas o informática es más baja que la de todos los campos de estudios en general. Esta diferencia alcanza los 35 puntos porcentuales o más en Bélgica, Dinamarca, Islandia, Noruega, Países Bajos y República Eslovaca, así como en las economías asociadas Brasil y Eslovenia.

El Gráfico A3.5 muestra que en todos los países de la OCDE que registran una mayor diferencia en la motivación instrumental de mujeres y hombres –a saber, Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza– la proporción de mujeres que obtienen una titulación en programas terciarios de tipo A en matemáticas e informática también está por debajo de la media de la OCDE, y muy por debajo en algunos de estos países. Un 35 % de las diferencias entre países en el porcentaje de titulaciones

Gráfico A3.5. Diferencias de motivación instrumental entre sexos y titulados en programas de educación terciaria en matemáticas

Porcentajes de titulaciones de educación terciaria de tipo A obtenidas por mujeres en matemáticas e informática[1] (2005)



1. Porcentaje de mujeres tituladas en matemáticas e informática en programas de educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada.
2. Cuanto mayor es la diferencia entre sexos, menos mujeres hay motivadas en comparación con los hombres.
Fuente: Bases de datos, Informe PISA 2003 y OCDE. Tabla A3.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

terciarias en matemáticas e informática de mujeres se debe a las diferencias entre sexos. No existe una conexión directa entre los estudiantes de 15 años evaluados en la escala PISA y grupos de alumnos de más edad que abandonan los estudios universitarios. Sin embargo, el hecho de que los modelos de motivación revelados por la escala PISA también fueran similares en el pasado sugiere que las diferencias de motivación instrumental por sexos entre los estudiantes en el colegio pueden predecir, junto a otras influencias, los estudios y elecciones futuras de carrera de hombres y mujeres.

Tasas de supervivencia en educación terciaria

Las tasas generales de supervivencia en educación terciaria cuentan como estudiantes «de supervivencia» a aquellos que se matriculan en un programa de educación terciaria de tipo A y obtienen una titulación terciaria con una cualificación de tipo A o B, o aquellos que se matriculan en un programa de educación terciaria de tipo B y obtienen una titulación terciaria con una cualificación de tipo A o B. Por término medio, en los 19 países de la OCDE con datos comparables, un 30 % de estudiantes terciarios no consigue completar un programa equivalente en este nivel de formación. Las tasas de supervivencia difieren en gran medida en distintos países de la OCDE. En Grecia y Nueva Zelanda, por ejemplo, menos de un 60 % de los que se matriculan en un programa terciario obtiene una titulación terciaria de tipo A o B, mientras que en la Comunidad Flamenca de Bélgica, Francia, Irlanda yJapón las tasas de supervivencia superan el 76 % (Gráfico A3.6).

En 23 países de la OCDE con datos comparables, aproximadamente un 29 % de alumnos de educación terciaria de tipo A no llega a completar los programas en los que se matricula. Las tasas de supervivencia varían mucho en diferentes países de la OCDE. En Estados Unidos y Nueva Zelanda, poco más del 50 % de los que se matriculan en un programa de educación terciaria de tipo A consigue completarlo, al contrario que sus equivalentes de Corea y Irlanda, donde las tasas de supervivencia alcanzan el 83 %, o Japón, donde llegan al 91 % (Tabla A3.6).

Curiosamente, en estos países, las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A están por debajo de la media de la OCDE, mientras que los de Estados Unidos, Nueva Zelanda y Suecia –donde, en comparación, las tasas de supervivencia se cuentan entre las más bajas– las tasas de ingreso son relativamente altas. México, por otra parte, tiene una de las tasas de ingreso más bajas de los países de la OCDE en programas de tipo A, y una tasa de fracaso al nivel de la media de la OCDE en estos programas (Tablas A3.6 y C2.4).

Las tasas de supervivencia en la educación terciaria de tipo B, un 67 %, son algo más bajas que las de los programas de educación terciaria de tipo A, y también en ellas se registran grandes diferencias entre unos países y otros. Las tasas de supervivencia de tipo B oscilan entre una cifra superior al 80 % en la Comunidad Flamenca de Bélgica y Japón y una inferior al 40 % en Grecia. Los programas de educación terciaria de tipo B suelen ser de menor duración que los programas de educación terciaria de tipo A. No obstante, curiosamente, en la Comunidad Flamenca de Bélgica la mayoría de los estudiantes obtiene titulaciones de duración media en programas de tipo B (la única opción de programa de educación terciaria de tipo B). Este país tiene las segundas mayores tasas de supervivencia en el nivel de educación terciaria de tipo B, justo después de Japón, del que no se dispone de datos sobre el abandono según la duración de los estudios (Tabla A3.6).

Entre los 12 países de la OCDE con datos comparables, las tasas de supervivencia en programas de investigación avanzada van de un 34 % en Grecia a alrededor de un 90 % en Italia, Japón y México.

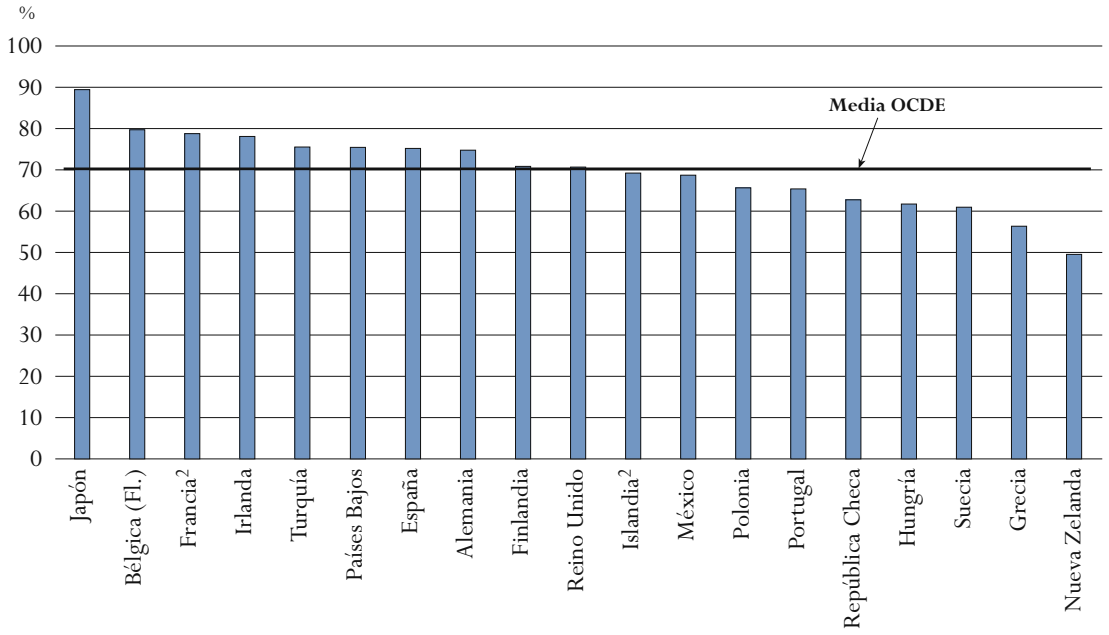
Conceptos y criterios metodológicos

Los datos para el año académico 2004-2005 están basados en la recopilación de estadísticas de la educación, cuestionario UOE, que cada año realiza la OCDE.

A3

Gráfico A3.6. Tasas de supervivencia en la educación terciaria[1] (2004)

El número de graduados de estos programas dividido entre el número de estudiantes de nuevo ingreso, en el año típico de ingreso en el programa especificado



1. Las tasas de supervivencia en educación terciaria representan la proporción de alumnos que se han matriculado en un programa de educación terciaria de tipo A o B y continúan sus estudios hasta obtener la titulación de terciaria de tipo A o B.
2. Tasas de supervivencia basadas en datos de panel.
Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de supervivencia en educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla A3.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Los titulados en educación terciaria son aquellos que completan una titulación de educación terciaria en el año de referencia especificado. Este indicador distingue entre diferentes categorías de titulaciones de educación terciaria: *i)* titulaciones de educación terciaria de tipo B (CINE 5B); *ii)* titulaciones de educación terciaria de tipo A (CINE 5A); y *iii)* titulaciones de investigación avanzada a nivel de doctorado (CINE 6). Para algunos países no hay datos disponibles sobre las categorías solicitadas. En tales casos, la OCDE ha asignado los titulados a la categoría más apropiada. Para ver una lista de los programas de cada país en los niveles de educación terciaria de tipo A y de tipo B, consúltese el Anexo 3 de *www.OCDE.org/edu/eag2007*.

Las titulaciones de educación terciaria de tipo A también están subdivididas según la duración teórica total de los estudios correspondientes y permiten comparaciones independientemente de las diferencias en las estructuras de titulaciones nacionales.

En la Tabla A3.1, las tasas de titulación en un primer programa de educación terciaria (de educación terciaria de tipo A, de educación terciaria de tipo B y de investigación avanzada) se han calculado como tasas netas de titulación, como la suma de tasas de titulación de edades específicas. Para los países que no pueden ofrecer datos tan detallados se proporcionan tasas brutas de titulación, que se calculan identificando la edad típica para obtener un título (véase Anexo 1). La cifra de titulados sin tener en cuenta su edad se divide entre la población de la edad típica para obtener un título terciario.

Sin embargo, en muchos países resulta difícil definir esta edad típica para la obtención de un título terciario, ya que las edades de los titulados varían considerablemente.

En la Tabla A3.2, los datos sobre las tendencias en el número de titulaciones terciarias durante los años 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004 se basan en un estudio especial llevado a cabo en los países de la OCDE y en cuatro de las seis economías asociadas en enero de 2007.

En la Tabla A3.3, los titulados en educación terciaria que reciben su cualificación en el año de referencia se clasifican por campos de educación, basándose en su especialización. Estas cifras comprenden a los que han obtenido cualquier titulación de educación terciaria reflejada en la Tabla A3.1. Los 25 campos de educación reflejados en las herramientas del cuestionario UOE corresponden a la clasificación revisada CINE por campo de educación. Se emplea la misma clasificación por campo de educación para todos los niveles de educación.

Los datos sobre población activa de la Tabla A3.4 proceden de la base de datos sobre Población Activa de la OCDE, y han sido compilados a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa y de la Encuesta Europea de Población Activa.

El índice de motivación instrumental en matemáticas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) empleado en la Tabla A3.5 y emprendido por la OCDE se deriva de las respuestas de estudiantes de 15 años a una serie de preguntas relacionadas con dicha motivación. Los resultados más recientes de los que se dispone son de PISA 2003. Se utilizó una escala de cuatro puntos con las categorías de respuesta «muy de acuerdo», «de acuerdo», «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo». Se invirtieron todos los ítems para ver las proporciones, y los valores positivos de este índice indican niveles más altos de motivación instrumental para aprender matemáticas. Para elaborar este índice se utilizó un modelo de respuesta de ítems (OCDE, 2004a).

La tasa de supervivencia de la Tabla A3.6 se calcula como la relación porcentual entre el número de estudiantes que obtuvo una titulación inicial durante el año de referencia y el número de nuevos matriculados para esta titulación *n* años antes, siendo *n* el número de años completos de estudios que se necesitan para obtener esta titulación. El cálculo de la tasa de supervivencia no se define como análisis de una cohorte, salvo en Francia, Islandia y Suiza, que proporcionaron datos basados en un estudio de cohorte (véase Anexo 3 en *www.OCDE.org/edu/eag2007*). Este cálculo supone flujos constantes de estudiantes en un nivel de educación terciaria, que implica la necesidad de consistencia entre el grupo de titulados del año de referencia con el grupo matriculado *n* años antes. No obstante, puede que este supuesto sea una simplificación excesiva de la realidad en muchos países (véase Anexo 3 en *www.OCDE.org/edu/eag2007*).

Los alumnos que no completan los estudios son aquellos que abandonan el nivel específico de estudios en el que se han matriculado sin obtener la primera titulación. La primera titulación hace referencia a toda titulación, con independencia de la duración de los estudios, obtenida al finalizar un programa para el que no se requiere tener una titulación previa del mismo nivel.

Otras referencias

El siguiente material adicional, relevante para este indicador, está disponible en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

- ***Tabla A3.7. Tendencias en las tasas netas de titulación en investigación avanzada (1995-2005)***
- ***Tabla A3.8. Tasa de cualificaciones terciarias otorgadas a mujeres, por tipo de educación terciaria y campo de educación (2005)***

A3

Tabla A3.1.

Tasas de titulación en educación terciaria (2005)

Suma de las tasas de titulación por año específico de edad, por finalidad y duración del programa.

		Programas de educación terciaria de tipo B (primera titulación)	Programas de educación terciaria de tipo A (primera titulación)				Programas de investigación avanzada[2]
			Todos los programas	Proporción de titulados según la duración de los programas (en %)			
				De 3 a menos de 5 años	De 5 a 6 años[1]	De más de 6 años	Doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Países de la OCDE	Alemania[3]	10,7	19,9	39	61	n	2,4
	Australia	m	59,4	96	4	n	1,7
	Austria[3]	7,6	20,4	26	74	n	2,0
	Bélgica	m	m	m	m	m	1,2
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	1,1
	Dinamarca	10,1	45,5	63	37	n	1,2
	España[4]	17,2	32,7	44	56	n	1,0
	Estados Unidos[4]	9,9	34,2	54	40	6	1,3
	Finlandia[5]	0,2	47,3	61	38	1	2,0
	Francia[4]	m	m	m	m	m	m
	Grecia[4]	12,2	24,9	71	26	3	0,7
	Hungría[4]	3,7	36,2	m	m	m	0,7
	Irlanda[4]	23,6	38,2	56	44	n	1,2
	Islandia	3,5	56,3	85	15	n	0,3
	Italia[4]	n	41,0	81	19	n	1,0
	Japón[4]	27,0	36,1	86	14	a	0,9
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	0,1
	Noruega	1,7	40,7	82	11	7	1,2
	Nueva Zelanda	21,2	51,3	92	8	n	1,1
	Países Bajos	n	42,1	m	m	m	1,5
	Polonia[4]	0,1	45,1	26	74	n	0,9
	Portugal	8,6	32,3	34	65	n	2,6
	Reino Unido[4,6]	17,4	39,4	97	3	n	2,0
	República Checa[4]	5,7	24,9	38	62	n	1,2
	República Eslovaca	2,3	30,1	17	83	n	1,3
	Suecia	4,5	37,7	97	3	n	2,2
	Suiza[3]	7,8	27,4	58	28	14	3,1
	Turquía[4]	m	11,2	82	16	3	0,2
	Media OCDE	*8,9*	*36,4*	*67*	*32*	*1*	*1,3*
	Media UE19	*7,7*	*34,9*	*59*	*41*	*n*	*1,5*
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	1,3
	Chile	m	m	m	m	m	0,1
	Eslovenia	23,6	17,8	m	m	m	1,2
	Estonia	m	m	m	m	m	0,7
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	1,9
	Israel	m	34,8	100	n	n	1,3

Notas: Las diferencias entre la cobertura de los datos de población y la de los datos sobre estudiantes/titulados significan que los porcentajes de participación/titulación de aquellos países que son exportadores netos de estudiantes (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimados y los de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimados.

1. Excepto estudiantes que completaron después un programa más largo.
2. La tasa bruta está calculada para Corea, Estados Unidos, Estonia, Federación Rusa, Irlanda, Italia, Japón, México, Países Bajos, Polonia y Reino Unido.
3. La tasa bruta de titulación está calculada para educación terciaria de nivel 5B.
4. La tasa bruta de titulación está calculada para educación terciaria de nivel 5A y 5B.
5. Año de referencia 2004.
6. La tasa de titulación en programas de educación terciaria de tipo B incluye algunos titulados que ya se han titulado previamente en este nivel y, por tanto, representa una sobreestimación de la cifra de primeras titulaciones.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

A3

Tabla A3.2.

Tendencias de las tasas de titulación en el nivel terciario (1995-2005)

Porcentaje de titulados (primera titulación en educación terciaria de tipo 5A y 5B) respecto de la población de la edad típica de titulación (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

		Educación terciaria 5A								Educación terciaria 5B							
		Edad típica de titulación	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005[1]	Edad típica de titulación	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países de la OCDE	**Alemania**	25-26	14	18	18	18	18	19	20	21-22	13	11	11	10	10	10	11
	Australia	20-25	m	36	42	46	50	47	59	23-29	m	1	1	m	m	m	m
	Austria	23-25	10	15	17	18	19	20	20	20-22	m	m	m	m	m	7	8
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	22-25	m	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	22-27	25	37	39	41	43	44	46	21-25	8	10	12	13	14	11	10
	España	20-22	24	30	31	32	32	33	33	19	2	8	11	13	16	17	17
	Estados Unidos	22	33	34	33	32	32	33	34	20	9	8	8	8	9	9	10
	Finlandia	25-29	20	41	45	49	48	47	m	21-22	34	7	4	2	1	a	a
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	25	14	15	16	18	20	24	25	24	5	6	6	7	9	11	12
	Hungría	21-25	m	m	m	m	m	29	36	21	m	m	m	m	m	3	4
	Irlanda	21	m	30	29	32	37	39	38	20	m	15	20	13	19	20	24
	Islandia	23-25	m	33	38	41	45	51	56	22-24	m	6	8	6	7	5	4
	Italia	23-25	m	19	21	25	m	36	41	22-23	m	n	1	1	m	n	n
	Japón	22-24	25	29	32	33	34	35	36	20	28	29	27	27	26	26	27
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	22-25	26	37	40	38	39	45	41	20	6	6	6	5	5	3	2
	Nueva Zelanda	21-24	33	50	51	46	49	50	51	20	12	17	17	18	20	21	21
	Países Bajos	22-23	29	35	35	37	38	40	42	19-20	n	n	n	n	n	n	n
	Polonia	24-25	m	34	40	43	44	45	45	24-25	m	m	m	n	n	n	n
	Portugal	22-26	15	23	28	30	33	32	32	21	6	8	8	7	7	8	9
	Reino Unido[3]	20-21	m	37	37	37	38	39	39	20-21	m	m	12	12	14	16	17
	República Checa	23-24	13	14	14	15	17	20	25	23-24	6	5	5	4	4	5	6
	República Eslovaca	22-25	15	m	m	23	25	28	30	21-22	1	2	2	3	2	3	2
	Suecia	23-26	24	28	29	32	35	37	38	22-23	m	4	4	4	4	4	5
	Suiza	23-26	9	12	19	21	22	26	27	23-29	13	14	11	11	12	12	8
	Turquía	22-24	6	9	9	10	11	11	11	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE		***20***	***28***	***30***	***31***	***33***	***35***	***36***		***10***	***8***	***9***	***8***	***9***	***9***	***9***
	Media OCDE para países con datos disponibles de 1995 y 2005		***20***						***32***		***10***						***10***
	Media UE19		***18***	***27***	***29***	***30***	***32***	***33***	***35***		***8***	***6***	***7***	***6***	***8***	***7***	***8***
Economías asociadas	**Brasil**	23	m	10	10	13	15	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
	Eslovenia	24-26	m	m	m	m	m	m	18	21-23	m	m	m	m	m	m	24
	Estonia	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
	Israel	22-26	m	m	m	29	31	32	35	m	m	m	m	m	m	m	m

1. La tasa neta de titulación en 2005 está calculada para Alemania, Australia, Austria, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, República Eslovaca, Suecia, Suiza, y las economías asociadas Eslovenia e Israel.
2. La tasa neta de titulación en 2005 está calculada para Dinamarca, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, República Eslovaca y Suecia, y la economía asociada Eslovenia.
3. La tasa de titulación en programas de educación terciaria de tipo B incluye algunos titulados que ya se han titulado previamente en este nivel y, por tanto, representa una sobreestimación de la cifra de primeras titulaciones.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

A3

Tabla A3.3.

Porcentaje de titulados en educación terciaria por campo educativo (2005)

			Sanidad y asistencia social	Ciencias biológicas, ciencias físicas y agricultura	Matemáticas e informática	Humanidades, artes y educación	Ciencias sociales, empresariales, derecho y servicios sociales	Ingeniería, fabricación y construcción	Desconocido o sin especificar
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE	Alemania	A	13,1	9,8	7,6	22,3	31,3	15,9	n
		B	49,5	2,9	0,5	7,8	20,7	17,2	1,3
	Australia	A	13,2	6,1	8,3	22,0	43,0	7,2	n
		B	14,6	4,1	9,0	10,9	49,4	11,7	0,3
	Austria	A	8,7	8,3	7,1	19,8	41,6	14,5	0,1
		B	14,5	n	n	32,7	10,2	38,1	n
	Bélgica[1]	A	13,2	10,4	4,5	24,4	36,5	10,9	0,2
		B	21,8	1,4	4,1	31,3	25,2	8,2	8,1
	Canadá[2]	A	10,5	7,1	5,4	28,2	40,1	8,6	n
		B	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	A	8,4	7,6	5,0	25,9	26,1	27,1	n
		B	12,4	1,1	3,7	26,4	24,6	31,9	n
	Dinamarca	A	28,2	4,8	4,7	25,5	27,1	9,8	n
		B	2,4	6,3	8,3	4,7	63,6	14,7	n
	España	A	14,6	7,6	5,1	22,9	35,4	14,3	0,1
		B	12,9	0,6	11,8	14,0	39,0	21,7	n
	Estados Unidos	A	9,3	6,1	4,3	28,6	45,3	6,3	n
		B	31,3	2,2	9,0	3,4	40,8	13,2	n
	Finlandia[2]	A	19,0	5,6	5,5	19,9	28,8	21,3	n
		B	0,7	n	n	13,9	82,1	3,3	n
	Francia	A	8,1	9,8	6,1	18,9	45,1	11,9	n
		B	21,4	0,6	5,5	3,8	47,9	20,8	n
	Grecia	A	4,8	13,1	7,9	31,7	32,3	10,2	n
		B	21,3	6,1	6,7	2,4	46,2	17,3	n
	Hungría	A	7,9	4,0	2,2	27,1	52,2	6,6	n
		B	4,0	0,5	4,1	0,8	78,5	12,2	n
	Irlanda	A	14,1	4,8	5,5	35,4	30,8	9,4	n
		B	6,9	1,3	0,5	24,9	45,0	21,5	n
	Islandia	A	11,8	6,2	3,5	37,0	35,4	6,1	n
		B	n	n	8,9	82,9	8,2	n	n
	Italia	A	14,3	6,4	2,5	23,0	38,0	15,1	0,7
		B	a	a	a	a	a	a	a
	Japón	A	6,5	7,9	x(3)	23,5	38,0	20,1	4,0
		B	22,0	0,6	x(3)	20,7	33,5	15,8	7,4
	Luxemburgo	A	m	m	m	m	m	m	m
		B	m	m	m	m	m	m	m
	México	A	8,4	4,8	8,5	16,1	46,8	14,3	1,0
		B	5,7	1,2	19,1	2,3	36,6	34,7	0,4
	Noruega	A	26,5	3,3	6,0	26,6	28,9	7,8	0,7
		B	1,8	0,3	8,4	6,5	80,4	2,7	n
	Nueva Zelanda	A	14,2	7,7	6,8	25,8	39,4	5,2	0,9
		B	10,1	2,9	8,5	31,7	39,4	5,7	1,6
	Países Bajos	A	17,0	4,9	4,3	24,9	40,5	8,4	n
		B	n	n	n	n	n	n	n
	Polonia	A	7,2	3,6	4,7	24,4	52,7	7,4	n
		B	a	a	a	100,0	a	a	n
	Portugal	A	17,7	7,5	5,7	27,4	30,5	11,3	n
		B	18,2	2,7	6,4	13,0	39,1	20,6	n
	Reino Unido	A	12,0	8,7	7,3	27,3	34,7	8,7	1,3
		B	39,3	8,9	6,7	20,3	18,4	5,2	1,2
	República Checa	A	6,7	7,9	3,7	28,3	34,5	16,3	2,5
		B	32,3	4,8	4,8	7,7	34,4	5,8	10,2
	República Eslovaca	A	10,8	8,9	4,3	21,5	36,8	17,6	n
		B	70,3	1,0	0,8	14,5	12,8	0,6	n
	Suecia	A	25,7	4,7	3,8	23,5	24,4	17,9	n
		B	11,5	4,4	9,2	15,3	42,1	17,4	n
	Suiza	A	8,2	9,8	4,3	20,8	42,6	14,0	0,3
		B	11,3	4,9	6,1	10,0	54,5	13,2	n
	Turquía	A	9,5	9,7	4,0	40,0	25,0	11,9	n
		B	6,3	5,6	6,8	1,7	47,0	32,6	n
	Media OCDE	***A***	***12,7***	***7,4***	***5,4***	***25,3***	***36,6***	***12,2***	***0,4***
		B	***15,1***	***2,3***	***5,9***	***22,7***	***38,2***	***14,7***	***1,1***
Economías asociadas	Brasil	A	12,1	4,6	3,3	31,7	38,1	4,5	5,7
		B	1,8	26,3	23,2	3,6	32,5	12,7	n
	Chile	A	9,1	8,7	2,5	29,3	34,9	15,6	n
		B	13,1	3,6	9,5	11,0	38,6	24,2	n
	Eslovenia	A	10,7	6,9	2,4	27,3	40,6	12,0	n
		B	11,1	2,5	1,4	5,1	63,5	16,4	n
	Estonia	A	5,1	10,8	5,9	26,0	41,4	10,8	n
		B	20,8	0,9	5,6	14,6	50,6	7,6	n
	Federación Rusa	A	3,6	7,6	x(3)	17,9	53,7	17,2	n
		B	9,8	7,9	x(3)	11,6	43,0	25,0	2,7
	Israel	A	8,2	6,9	6,3	27,9	38,9	11,8	n
		B	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En la columna 1 se especifica el nivel educativo, en el que A significa programas de educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada, y B significa programas de educación terciaria de tipo B.

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

2. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

A3

Tabla A3.4.

Titulados en ciencias, por sexo (2005)

Por cada 100.000 individuos de 25 a 34 años de edad con empleo

		Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada			Educación terciaria total		
		H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres	H + M	Hombres	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Alemania**	257	432	38	1.045	1.341	676	1.302	1.773	713
	Australia	408	562	214	2.141	2.580	1.589	2.549	3.142	1.803
	Austria	350	565	98	788	1.051	479	1.139	1.617	577
	Bélgica[1]	479	732	179	816	1.006	591	1.295	1.738	772
	Canadá[2]	m	m	m	1.163	1.406	888	m	m	m
	Corea	1.942	2.317	1.365	2.072	2.384	1.592	4.014	4.701	2.957
	Dinamarca	295	337	246	1.307	1.634	928	1.602	1.970	1.174
	España	501	712	220	874	982	730	1.375	1.694	950
	Estados Unidos	301	437	132	1.100	1.306	844	1.401	1.742	976
	Finlandia[2]	n	n	n	2.290	2.936	1.506	2.340	2.997	1.540
	Francia	874	1.334	313	2.043	2.465	1.527	2.917	3.799	1.840
	Grecia	355	381	318	991	952	1.047	1.346	1.333	1.365
	Hungría	75	94	48	620	734	456	695	828	505
	Irlanda	1.233	1.758	596	1.789	2.078	1.440	3.022	3.836	2.036
	Islandia	42	67	13	1.240	1.442	1.009	1.282	1.509	1.022
	Italia	n	n	n	1.401	1.509	1.249	1.401	1.509	1.249
	Japón	453	640	183	1.143	1.662	390	1.596	2.302	573
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	116	134	85	868	927	774	984	1.061	859
	Noruega	24	36	10	985	1.380	546	1.009	1.416	556
	Nueva Zelanda	521	717	287	1.777	2.005	1.504	2.298	2.722	1.791
	Países Bajos	n	n	n	948	1.424	410	948	1.424	410
	Polonia	a	a	a	1.746	1.981	1.445	1.746	1.981	1.445
	Portugal	301	404	184	996	1.080	901	1.381	1.568	1.171
	Reino Unido	348	474	205	1.935	2.493	1.298	2.283	2.967	1.503
	República Checa	77	95	50	928	1.111	647	1.005	1.206	697
	República Eslovaca	4	7	n	1.515	1.670	1.297	1.520	1.677	1.297
	Suecia	161	237	76	1.495	1.824	1.120	1.656	2.061	1.195
	Suiza	736	1242	143	994	1.426	488	1.730	2.668	631
	Turquía	506	508	501	556	484	790	1.062	992	1.291
	Media OCDE	***384***	***527***	***204***	***1.295***	***1.561***	***971***	***1.675***	***2.080***	***1.175***
	Media UE19	***295***	***420***	***143***	***1.307***	***1.571***	***986***	***1.610***	***1.999***	***1.136***
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Ciencias incluye ciencias biológicas, ciencias físicas, matemáticas y estadística, informática, ingeniería e industria relacionada con la ingeniería, fabricación y tratamiento, arquitectura y construcción.

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
2. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

A3

Tabla A3.5.

Relación entre la motivación en matemáticas a los 15 años de edad (Informe PISA 2003) y las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A, por sexo

Resultados basados en información de los propios estudiantes

		Índice de motivación instrumental en matemáticas a los 15 años de edad (2003)				Porcentaje de titulaciones de tipo terciario 5A/6 obtenidas por mujeres en matemáticas e informática	Porcentaje de titulaciones de tipo terciario 5A/6 obtenidas por mujeres en ciencias[3]	Porcentaje de titulaciones de tipo terciario 5A/6 obtenidas por mujeres en todos los campos educativos
		Todos los estudiantes	Hombres	Mujeres	Diferencia entre los sexos (H-M)			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	Alemania	-0,04	0,18	-0,26	0,44	26	30	49
	Australia	0,23	0,34	0,11	0,23	26	34	56
	Austria	-0,49	-0,20	-0,78	0,58	20	30	52
	Bélgica[1]	-0,32	-0,17	-0,49	0,32	19	35	54
	Canadá	0,23	0,30	0,17	0,13	29	37	59
	Corea	-0,44	-0,36	-0,55	0,20	40	31	48
	Dinamarca	0,37	0,57	0,19	0,38	26	34	61
	España	-0,05	0,00	-0,09	0,09	28	37	60
	Estados Unidos	0,17	0,22	0,12	0,10	28	35	57
	Finlandia[2]	0,06	0,22	-0,10	0,32	42	31	62
	Francia	-0,08	0,11	-0,25	0,36	26	34	55
	Grecia	-0,05	0,09	-0,18	0,27	39	43	62
	Hungría	-0,11	-0,02	-0,22	0,19	31	35	64
	Irlanda	0,10	0,25	-0,06	0,31	31	37	59
	Islandia	0,31	0,34	0,28	0,06	24	38	68
	Italia	-0,15	-0,04	-0,26	0,21	42	38	59
	Japón	-0,66	-0,49	-0,81	0,32	x(6)	17	41
	Luxemburgo	-0,41	-0,16	-0,64	0,48	12	m	m
	México	0,58	0,59	0,57	0,02	39	34	55
	Noruega	0,15	0,27	0,03	0,24	22	28	62
	Nueva Zelanda	0,29	0,37	0,21	0,16	28	39	61
	Países Bajos	-0,26	-0,04	-0,48	0,44	12	24	56
	Polonia	0,04	0,06	0,02	0,04	32	39	66
	Portugal	0,27	0,30	0,25	0,05	37	44	67
	Reino Unido	m	m	m	m	26	32	56
	República Checa	0,01	0,12	-0,10	0,22	22	31	54
	República Eslovaca	-0,05	0,05	-0,15	0,20	20	36	56
	Suecia	0,02	0,17	-0,13	0,30	36	36	64
	Suiza	-0,04	0,30	-0,40	0,70	13	24	43
	Turquía	0,23	0,20	0,26	-0,06	38	34	46
	Media OCDE	*0,00*	*0,12*	*-0,12*	*0,25*	*28,0*	*33,7*	*57,0*
Economías asociadas	Brasil	0,48	0,52	0,44	0,07	28	39	63
	Chile	m	m	m	m	26	36	56
	Eslovenia	m	m	m	m	23	37	63
	Estonia	m	m	m	m	36	48	68
	Federación Rusa	-0,01	0,04	-0,05	0,08	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	32	36	60

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica en las columnas (5), (6) y (7).
2. Año de referencia 2004.
3. Ciencias incluye ciencias biológicas, ciencias físicas, matemáticas, estadística, informática, ingeniería, fabricación, construcción y agricultura.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Tabla A3.6.

Tasas de supervivencia en educación terciaria (2004)

Calculadas por separado para programas de educación terciaria de tipo A y tipo B: el número de titulados en estos programas dividido entre el número de nuevos alumnos en un año típico respecto al número de admitidos, por destino y duración de los programas

		Tasas de supervivencia en educación terciaria de tipo A[2]				Tasas de supervivencia en educación terciaria de tipo B[3]				
			Duración de los programas				Duración de los programas			
	Tasas de supervivencia en educación terciaria[1]	Todos los programas	De 3 a menos de 5 años	De 5 a 6 años	De más de 6 años	Todos los programas	De 2 a menos de 3 años	De 3 a menos de 5 años	De más de 5 años	Programas de investigación avanzada
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Alemania	75	73	92	65	a	79	87	72	a	m
Australia	m	67	x(2)	x(2)	x(2)	m	m	m	m	67
Austria	m	65	x(2)	x(2)	a	m	m	m	a	m
Bélgica (Fl.)	80	74	75	71	82	85	a	85	a	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	m	83	83	100	a	m	m	m	a	76
Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
España	75	74	71	76	a	79	79	a	a	m
Estados Unidos	m	54	x(2)	m	a	m	m	m	m	m
Finlandia	71	71	x(2)	x(2)	x(2)	n	n	a	a	m
Francia[4]	79	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Grecia	56	79	78	83	a	35	a	35	a	34
Hungría	62	64	64	x(3)	x(3)	48	48	m	a	37
Irlanda	78	83	x(2)	x(2)	x(2)	69	x(6)	x(6)	x(6)	m
Islandia[4]	69	67	m	m	m	76	m	m	m	m
Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Japón	90	91	91	90	a	87	87	x(7)	a	89
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	69	69	69	x(3)	x(3)	63	63	a	a	90
Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nueva Zelanda	50	54	55	m	m	42	42	x(7)	x(7)	66
Países Bajos	76	76	76	x(3)	a	a	a	a	a	m
Polonia	66	66	65	66	a	74	a	74	a	m
Portugal	66	68	62	72	a	58	a	58	a	65
Reino Unido	71	78	78	84	53	53	x(6)	x(6)	x(6)	70
República Checa	63	65	74	60	a	61	66	60	a	44
República Eslovaca	m	m	m	m	a	77	80	69	a	m
Suecia	61	60	x(2)	x(2)	a	68	x(6)	a	a	m
Suiza[4]	m	69	72	68	m	m	m	m	m	m
Turquía	76	74	74	x(3)	a	79	79	a	a	75
Media OCDE	*70*	*71*	~	~	~	*67*	~	~	~	*67*
Media UE19	*69*	*71*	~	~	~	*68*	~	~	~	*64*

Países de la OCDE

1. Las tasas de supervivencia en educación terciaria representan la proporción de estudiantes que se matriculan en un programa terciario de tipo A o B y continúan sus estudios hasta obtener la titulación en un programa terciario de tipo A o B.
2. Las tasas de supervivencia en educación terciaria de tipo A representan la proporción de estudiantes que se matriculan en un programa terciario de tipo A y continúan sus estudios hasta obtener la titulación en un programa terciario de tipo A.
3. Las tasas de supervivencia en educación terciaria de tipo B representan la proporción de estudiantes que se matriculan en un programa terciario de tipo B y continúan sus estudios hasta obtener la titulación en un programa terciario de tipo B.
4. Tasas de supervivencia basadas en datos de panel.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

INDICADOR A4

¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA EDUCACIÓN?

Este indicador, que se ha elaborado con datos procedentes del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA) 2003, presenta el nivel de formación más alto al que esperan llegar los estudiantes de 15 años, según sus propias palabras. En primer lugar, ofrece un panorama general de las expectativas académicas de los estudiantes en los países de la OCDE y a continuación intenta arrojar luz sobre los asuntos de la igualdad, examinando las relaciones entre las expectativas de educación terciaria (CINE 5 o 6) y variables como los niveles de rendimiento individuales, el sexo, la posición socioeconómica y la condición de inmigrante.

Resultados clave

- En todos los países se registran grandes variaciones en las expectativas de educación, que podrían ser consecuencia de la compleja interacción de factores sociales, económicos y educativos en cada contexto nacional. Las expectativas de los estudiantes de 15 años para completar al menos el nivel terciario de educación (CINE 5B, 5A o 6) oscilan entre un 21 % y un 95 %, y no necesariamente están relacionadas con el rendimiento general del país o sus niveles de logros académicos.
- Los datos de la evaluación PISA 2003 revelan que las expectativas de los estudiantes de 15 años de completar un programa universitario (CINE 5A o 6) están estrechamente ligadas a su rendimiento en matemáticas y lectura. En varios países se registra una diferencia de puntos porcentuales especialmente grande entre las expectativas de los estudiantes con mayor capacidad matemática y lectora y las de los estudiantes con menor nivel.
- En más de dos tercios de países de la OCDE, las alumnas de 15 años tienen más probabilidades que los alumnos de completar los niveles CINE 5A o 6.
- Es menos probable que los estudiantes de 15 años que proceden de entornos socioeconómicos desfavorecidos tengan expectativas de completar CINE 5A o 6 que los estudiantes de entornos socioeconómicos más favorables. Se ha comprobado, después de controlar su rendimiento en matemáticas, es decir, de comparar estudiantes de capacidad similar, que los que proceden de entornos socioeconómicos desfavorecidos siguen teniendo menos probabilidades de completar esos niveles de educación.
- En la mayoría de los países, los estudiantes inmigrantes de 15 años tienen grandes expectativas respecto a su educación y es más probable que esperen completar los niveles CINE 5A o 6 que sus equivalentes en su país de origen. Además, las expectativas relativas de estos estudiantes son incluso más altas cuando se controla su rendimiento en matemáticas y su estatus socioeconómico.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

En todos los países de la OCDE, las cualificaciones de nivel universitario representan un valor añadido en el mercado de trabajo (véanse Indicadores A8 y A9). A medida que crecen los requisitos de habilidades en los mercados de trabajo de la OCDE, los sistemas educativos se enfrentan al importante reto de motivar y capacitar a los jóvenes para que obtengan cualificaciones de nivel universitario. El Indicador A1 examina los niveles actuales de formación en la población adulta, mientras que el Indicador A3 compara las tasas de titulación de instituciones terciarias como representantes de las tasas de producción de conocimientos y habilidades avanzados de sus países. Este indicador examina los niveles de formación que esperan conseguir los estudiantes que se acercan al final de su periodo de educación obligatoria. Aunque proporciona, en primer lugar, una visión general de los porcentajes de estudiantes de 15 años que aspiran a diversos niveles y tipos de educación, el grueso del indicador se centra más específicamente en los estudiantes de 15 años que esperan completar los niveles CINE 5A o 6, es decir, los que esperan obtener un título teóricamente orientado hacia la universidad o una educación de postgraduado.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

El indicador informa de las respuestas de estudiantes de 15 años (a los que más adelante se hace referencia con el nombre de estudiantes) a una pregunta en el cuestionario PISA 2003 sobre el entorno del estudiante: «¿Cuál es el nivel más alto de educación que esperas completar?». Con el objeto de hacer comparaciones entre diferentes países, se clasificaron los niveles educativos de acuerdo con los niveles CINE. Este indicador agrupa a los estudiantes en porcentajes según el nivel de educación más alto que esperan alcanzar:

- CINE 2: primera etapa de educación secundaria.
- CINE 3B o 3C: segunda etapa de educación secundaria preprofesional o profesional.
- CINE 3A o 4: segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria.
- CINE 5B: programas de educación terciaria más cortos, con una orientación práctica, técnica o profesional, para acceder directamente al mercado de trabajo.
- CINE 5A o 6: educación terciaria con una orientación teórica y programas de investigación avanzada.

El indicador aporta datos proporcionados por los estudiantes, por lo cual hay que tener en cuenta las inexactitudes habituales que suelen ir asociadas a este tipo de datos. Además, pueden existir diferencias entre países y culturas en la manera en que los estudiantes perciben la pregunta y lo que consideran que es una respuesta socialmente aceptable.

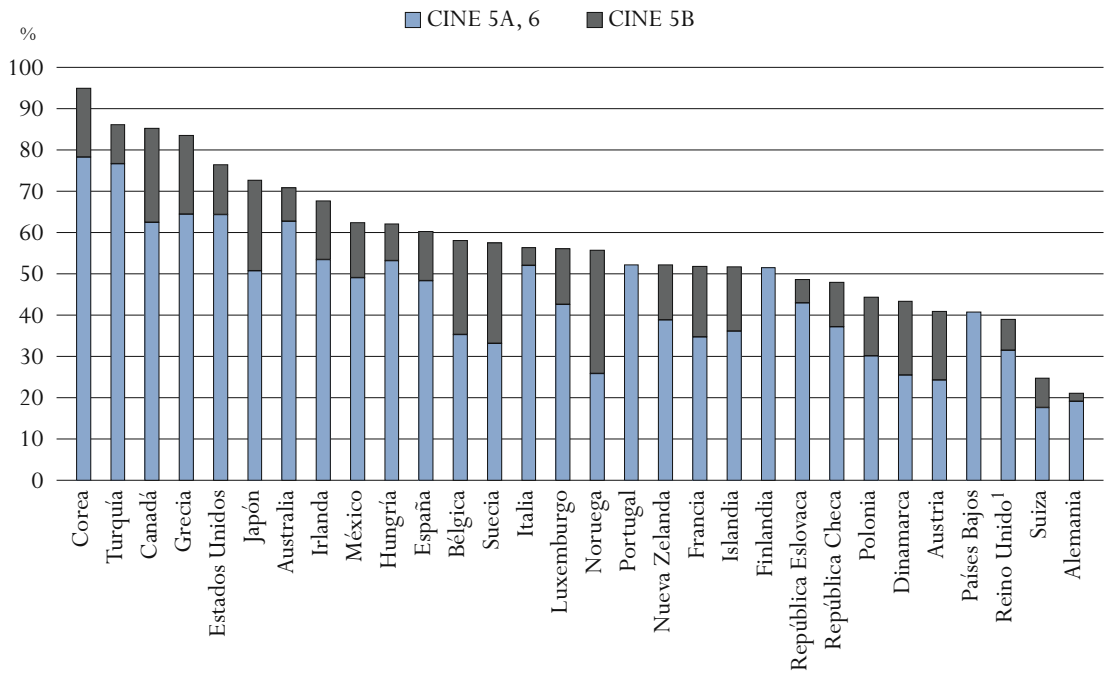
Expectativas de los estudiantes respecto a la educación: comparación entre distintos países

El Gráfico A4.1 muestra el porcentaje de estudiantes de cada país de la OCDE que espera obtener una cualificación terciaria (CINE 5A, 5B o 6), con los países ordenados de mayor a menor según el número de estudiantes que esperan completar estos niveles. La Tabla A4.1 aporta los datos correspondientes para el gráfico, así como los datos de los porcentajes de estudiantes que aspiran a alcanzar otros niveles CINE.

Por término medio, más de la mitad (57%) de los estudiantes de la OCDE esperan completar los niveles CINE 5 o 6 (educación terciaria). Como muestra el gráfico, este porcentaje varía mucho de unos países a otros, oscilando entre un 95% de estudiantes que espera completar la educación terciaria en Corea hasta un bajo 21% que espera completar al menos este nivel en Alemania.

A4

Gráfico A4.1. Porcentaje de estudiantes que esperan completar diferentes niveles educativos (2003)



1. Proporción de respuestas demasiado baja para asegurar la comparabilidad.
Los países están clasificados en orden descendente de los porcentajes de estudiantes que esperan completar la educación terciaria.
Fuente: OCDE, Informe PISA 2003. Tabla A4.1a.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

Si nos fijamos más específicamente en las subcategorías del gráfico, una media de un 45 % de los estudiantes de los países de la OCDE espera completar la educación terciaria de nivel universitario (CINE 5A), o quizá un programa de investigación avanzada (CINE 6). Las expectativas de los estudiantes de completar estos niveles de educación registran una gran oscilación, de aproximadamente un 18 % en Suiza a un 78 % en Corea. Los estudiantes que esperan completar una educación de orientación más profesional CINE 5B, representan por término medio un 13 % en países de la OCDE. Aun cuando haya una variación también en los porcentajes de expectativas de alcanzar el nivel CINE 5B, esta es significativamente menor que para los niveles CINE 5A y 6, oscilando entre un mínimo del 2 % de los estudiantes en Alemania a un máximo del 30 % de los estudiantes en Noruega (en los 27 países en los que este tipo de educación forma parte del sistema nacional). Los países en los que la educación terciaria de tipo B representa un porcentaje relativamente mayor de todos los estudiantes que aspiran a la educación terciaria son Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Islandia, Noruega, Polonia y Suecia.

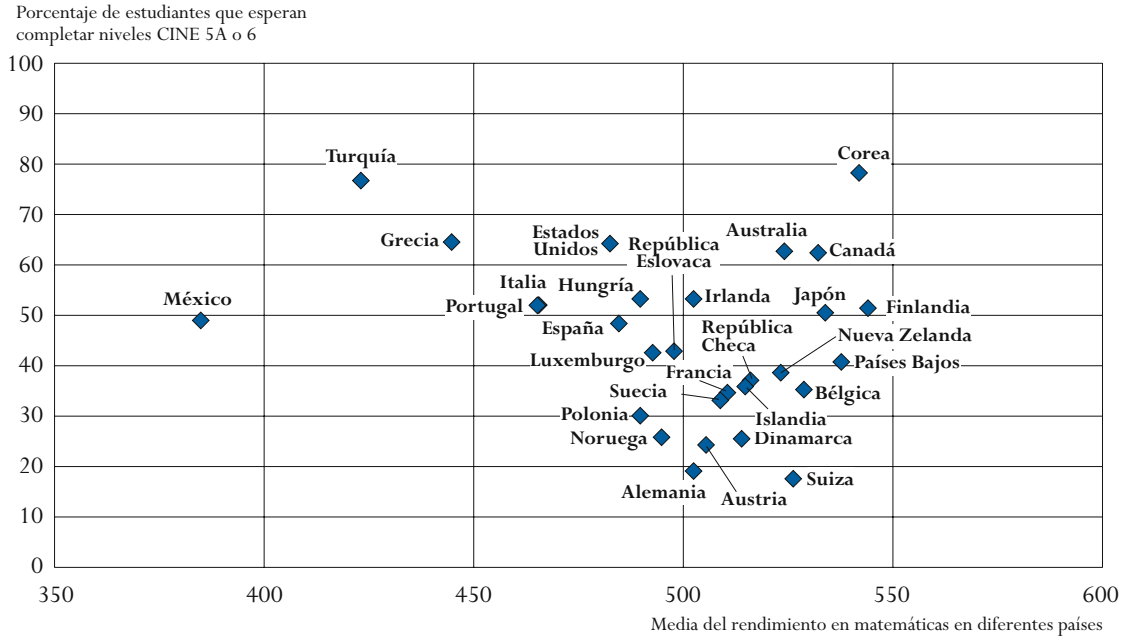
Casi un 37 % de los estudiantes de los países de la OCDE esperan completar como nivel más alto de su educación un programa de formación profesional o técnica en la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3B o 3C), o un programa general de segunda etapa de educación secundaria o no terciaria postsecundaria (CINE 3A o 4). Si se observan de forma acumulativa los niveles CINE en los países de la OCDE, este es el nivel que una inmensa mayoría de estudiantes (en muchos casos más del 90 %) espera completar como nivel educativo mínimo (salvo en Alemania, con un 57 %, en México con un 88 %, Países Bajos con un 70 % y Portugal con un 88 %).

Aunque esta gran variación en las expectativas de los estudiantes de completar CINE 5A o 6 pueda parecer sorprendente a primera vista, se ha de tener en cuenta el hecho de que las expectativas de los estudiantes vienen conformadas, en gran medida, por el contexto social y económico en el que tienen lugar su educación y su aprendizaje. Estos condicionantes económicos y sociales incluyen las diferencias en la disponibilidad de trabajos bien pagados para individuos con diversos niveles de educación, la relación entre gasto y beneficio que supone para los estudiantes de diferentes países tener una educación superior, la disponibilidad de fondos privados y públicos, y la estructura y naturaleza de los sistemas educativos (por ejemplo, si todos los estudiantes pueden ir al colegio que deseen, si tienen alguna posibilidad de elección respecto al colegio al que van o si se les orienta y matricula en determinados colegios). Además, es posible que también desempeñen un papel en los resultados mostrados las variaciones en la importancia de la pregunta para los estudiantes de 15 años o, en otras palabras, lo próxima que está esa edad a un punto de inflexión real en la educación secundaria en los distintos países. Finalmente, las diferencias pueden reflejar estructuras diferenciadas en la oferta de oportunidades educativas. Por ejemplo, las aspiraciones de los estudiantes pueden ser menores en países en los que hay una gran proporción de estudiantes que dejan el colegio y se matriculan en un programa de formación profesional.

Una de las preguntas obvias que surgen cuando se estudia la variación de las expectativas entre unos países y otros es cómo se relacionan las expectativas de los estudiantes con su rendimiento en la evaluación de matemáticas PISA.

El gráfico A4.2 muestra la relación entre las puntuaciones medias de los países en matemáticas y el porcentaje de estudiantes que esperan completar los niveles CINE 5A o 6, y muestra asimismo que las expectativas de los estudiantes no son necesariamente congruentes con el rendimiento general de los países.

Gráfico A4.2. Relación entre las expectativas educativas de los estudiantes y el rendimiento en matemáticas en diferentes países (2003)



Fuente: OCDE, Informe PISA 2003. Tabla A4.2a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

Por ejemplo, Alemania, Austria, Dinamarca, Noruega y Suiza tienen un rendimiento matemático medio o por encima de la media y, al mismo tiempo, el porcentaje de estudiantes que esperan completar los niveles CINE 5A o 6 está muy por debajo de la media. Los tres países de habla alemana de esta lista tienen sistemas educativos muy estructurados, en los que a los estudiantes se les encamina por diferentes itinerarios educativos (por ejemplo, académicos o de formación profesional) bastante pronto, lo cual puede influir en sus expectativas. Hay otros países con niveles de rendimiento similares cuyos estudiantes tienen expectativas por encima de la media (por ejemplo, Australia y Hungría) y otros con un rendimiento por debajo de la media pero altas expectativas (por ejemplo, México y Turquía).

También es interesante comparar las expectativas de los estudiantes con los registros *reales* de niveles de formación en cada país. La Tabla A4.1b examina el porcentaje de estudiantes que esperan completar los niveles CINE 5A o 6 y lo compara con la proporción real de titulados de estos niveles (que aparece en el Indicador A1) en la población adulta del país. La tabla calcula, en concreto, la diferencia entre el porcentaje de estudiantes que esperan completar CINE 5A o 6 y el porcentaje de adultos de 25 a 34 años que han completado al menos el nivel CINE 5A. Este es el segmento de la población más cercano en edad a los estudiantes PISA, y quizá con las condiciones históricas más parecidas, que afectan a sus opciones educativas.

La tabla muestra que las actuales proporciones de finalización en el grupo de 25 a 34 años de edad en países de la OCDE varían mucho menos entre unos países y otros que las cifras de expectativas, del 12 al 39%, y la mayor parte de los países tienen proporciones de finalización entre un quinto y un tercio de los individuos en esa franja de edad.

La tabla también muestra que puede haber grandes diferencias entre el porcentaje de estudiantes que aspiran a completar los niveles CINE 5A o 6 y la proporción real de titulados en estos niveles en cada país. Estas diferencias tienden a ser mayores en los países que tienen mayores expectativas. En dichos países (por ejemplo, Australia, Canadá, Corea, Estados Unidos y Grecia), muchos estudiantes pueden esperar completar cierto nivel de educación, pero hay un porcentaje relativamente mayor de estudiantes que esperan hacerlo y que finalmente no lo hacen. Y a la inversa, las diferencias tienden a ser menores en aquellos países con unos porcentajes de expectativas relativamente más bajos en un principio. En estos países (por ejemplo, Alemania, Dinamarca y Suiza), los estudiantes pueden estar proyectando una visión realista de sus oportunidades de cursar este tipo de educación y quizá adapten sus expectativas a sus realidades nacionales o a su posición actual en un sistema educativo con diversas orientaciones (como en Suiza). Por otra parte, las tasas relativamente bajas de titulación en ese nivel pueden verse influidas por los bajos porcentajes, en general, de expectativas de llegar a ese nivel.

Características de los estudiantes asociadas a sus expectativas de educación

En este apartado se examina, en primer lugar, la relación entre las expectativas de los estudiantes de 15 años de alcanzar un nivel de educación CINE 5A o 6 y su rendimiento en matemáticas y lectura. Después se comparan las expectativas de diferentes subgrupos de estudiantes, mujeres y hombres, estudiantes de diferentes estatus socioeconómicos, nativos del país o de origen inmigrante.

Expectativas de los estudiantes y su rendimiento en matemáticas y lectura

La Tabla A4.2a examina la relación entre las expectativas de los estudiantes y su rendimiento académico a nivel individual y muestra, para cada país, el porcentaje de estudiantes en los diferentes niveles de rendimiento en matemáticas que esperan completar los niveles CINE 5A o 6. Los datos revelan una estrecha relación entre rendimiento en matemáticas y expectativas de los estudiantes: en cada país de la OCDE: las expectativas de los estudiantes respecto a sus logros educativos aumentan con su rendimiento en matemáticas.

Las columnas del extremo derecho de la tabla registran la diferencia entre la cifra mínima de expectativas para los niveles CINE 5A o 6 (que corresponde, en todos los países, a los estudiantes que tienen un Nivel 1 o inferior de habilidades matemáticas) y la cifra máxima de expectativas para los niveles CINE 5A o 6 (que corresponde, en todos los países, a los estudiantes que tienen un Nivel 5 o 6). Es otra forma de examinar el papel de los logros en matemáticas en las expectativas de los estudiantes.

Estas diferencias en las expectativas de completar los niveles CINE 5A o 6 entre los estudiantes con diferentes niveles de rendimiento son especialmente acusadas en España, Hungría, Portugal y República Eslovaca. En cada uno de estos países, hay una diferencia de al menos 70 puntos porcentuales entre las expectativas de los estudiantes con los niveles más altos de competencia matemática y los de los niveles más bajos. En estos países, la inmensa mayoría de los estudiantes con niveles de rendimiento altos espera completar los niveles CINE 5A o 6, mientras que tan solo un cuarto o menos de los que tienen niveles de rendimiento más bajos comparte esas expectativas. Por el contrario, la diferencia entre las expectativas de este nivel de educación entre los que tienen un rendimiento más alto y más bajo en matemáticas en Finlandia, Noruega, Suecia, Suiza y Turquía es de menos de 40 puntos porcentuales.

Parte de la variación en la relación entre los logros y las expectativas de los estudiantes puede reflejar el grado de predominio del nivel CINE 5A en el sistema de títulos y cualificaciones de un país, así como el grado en que los estudiantes perciben que dicha educación es una educación abierta a todos. En algunos países, hay un gran número de instituciones CINE 5A dirigidas a estudiantes con una amplia gama de niveles de competencia. En otros países, las instituciones que proporcionan cualificaciones CINE 5A son muy selectivas académicamente, o bien la educación universitaria no es más que uno de los caminos habituales en los que desarrollar habilidades y conocimientos avanzados para el mercado laboral.

La Tabla A4.2b muestra una relación igualmente estrecha entre el rendimiento en lectura y las expectativas académicas, al igual que entre matemáticas y expectativas de los estudiantes. En los países de la OCDE, el porcentaje de estudiantes que dice esperar completar los niveles CINE 5A o 6 aumenta a medida que sube el nivel de su rendimiento en lectura. Por otra parte, las diferencias en cuanto a las expectativas de completar los niveles CINE 5A o 6 entre estudiantes con diferentes niveles de rendimiento en lectura son más altas en los mismos países en las que son más altas las diferencias en las expectativas de completar los niveles CINE 5A o 6 entre estudiantes de diferentes niveles de matemáticas (por ejemplo, España, Hungría, Portugal y República Eslovaca). Finlandia, Noruega, Suecia, y Suiza registran las menores diferencias entre porcentajes de expectativas para este nivel de educación de los estudiantes con un nivel de rendimiento más alto y más bajo en lectura y matemáticas.

Expectativas de los estudiantes por sexo

La Tabla A4.3a compara los porcentajes de mujeres y hombres que esperan completar los niveles CINE 5A o 6. En 21 países de la OCDE, hay diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes de mujeres y hombres que aspiran a completar los niveles CINE 5A o 6. Las expectativas de completar estos niveles prevalecen más en las mujeres en casi todos los países, salvo en uno (Japón). Una media de un 48 % de mujeres en todos los países de la OCDE esperan completar los niveles CINE 5A o 6, frente a un 41 % de hombres. Las diferencias en expectativas entre mujeres y hombres superan los 16 puntos porcentuales en Hungría, Irlanda, Italia y Portugal.

En el caso de Japón –que es la única excepción mencionada antes–, la mayor expectativa de los hombres de alcanzar este nivel de educación puede estar relacionada con tendencias históricas en las cifras de titulados. En Japón, como se muestra en el Indicador A1.3, la proporción de hombres

de 25 a 34 años y de 35 a 44 años que obtienen los niveles CINE 5A o 6 excede a la de mujeres del mismo grupo de edad en un número mayor que en cualquier otro país de la OCDE. Esta situación contrasta con la de otros países, donde las expectativas generalmente más altas de las mujeres tienden a reflejar una proporción similar, o en general mayor, de tituladas que de titulados, sobre todo en el grupo más joven.

La Tabla A4.3b proporciona otra visión de las expectativas de los estudiantes, pues muestra que en 18 países de la OCDE las mujeres también tienen expectativas más altas que los hombres en lo que se refiere al mercado de trabajo (por ejemplo, esperan haber conseguido a los 30 años un trabajo de oficina que requiere altas capacidades). Esta estadística adicional es interesante porque muestra que mujeres y hombres, además de tener una visión diferente de su futuro educativo (en cierta medida), también tienen una visión diferente en cuanto a las carreras que van a elegir. No obstante, esto también puede reflejar en qué medida los hombres tienen mayor acceso que las mujeres a trabajos que requieren menos capacidades y conocimientos, pero están bastante bien pagados.

En conjunto, estos resultados reflejan asimismo otras estadísticas relacionadas con los logros académicos. Hoy día, las mujeres tienen más probabilidades de acabar la educación terciaria que hace 30 años, y hay más del doble de mujeres de 25 a 34 años que han completado la educación terciaria que de 55 a 64 años. También los porcentajes de tituladas universitarias igualan o exceden a los de los hombres en 21 de los 27 países de la OCDE con datos comparables.

Es muy probable que estos factores contribuyan a alentar las altas expectativas, reflejadas en este indicador, que las mujeres tienen en cuanto a su educación y a su futura carrera. Parece que las medidas públicas adoptadas en los últimos veinte años para fomentar la igualdad entre sexos han calado en las jóvenes. No obstante, pese a que las mujeres generalmente obtienen mejores resultados académicos que los hombres y tienen expectativas más altas, hay asuntos relacionados con la igualdad entre sexos que siguen siendo una asignatura pendiente para todos: por ejemplo, los hombres tienden a tener mejores resultados en matemáticas en la mayoría de los países de la OCDE, mientras que las mujeres obtienen mejores resultados en lectura.

Hay más mujeres que hombres que creen que no son lo suficientemente buenas en matemáticas y las mujeres han desarrollado un concepto de ellas mismas significativamente más bajo que los hombres en matemáticas, así como un nivel bastante mayor de ansiedad frente a esta asignatura. Estos datos se han de tener en cuenta al considerar el impacto que tienen las creencias de los estudiantes en su concepto de ellos mismos, su motivación para el logro, las actitudes que influyen en elegir unos estudios u otros, y finalmente en su éxito académico. Todos estos factores posiblemente influyan en las actitudes y las elecciones de las mujeres respecto a sus campos de estudio. Como consecuencia, por término medio, en los países de la OCDE las mujeres solo constituyen un 30 % de los titulados universitarios en matemáticas e informática (Tabla A3.8, disponible en Internet: *http://dx.doi.org/10.1787/068053630540*).

El sexo desempeña un papel complejo en las expectativas educativas y logros académicos. No obstante, estas diferencias pueden evitarse y las medidas políticas, por ejemplo, pueden tener un impacto en las expectativas y logros académicos de hombres y mujeres.

Expectativas de los estudiantes y su estatus socioeconómico

La Tabla A4.4 examina la relación entre el entorno de los estudiantes –empleando el índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS)– y sus expectativas de alcanzar niveles educativos más altos. La ratio de probabilidades se utiliza para analizar las probabilidades de que los estudiantes esperan completar los niveles CINE 5A o 6. En el Cuadro A4.1 se explica la ratio de probabilidades.

Cuadro A4.1. Explicación e interpretación de la ratio de probabilidades

Una ratio de probabilidades compara la probabilidad de que tenga lugar un hecho determinado en dos grupos diferentes. La ratio toma valores entre (0) e infinito. El uno (1) es el valor neutro e indica que no hay diferencia entre los grupos comparados; cerca de cero o el infinito indica que hay una gran diferencia. Una ratio de probabilidades mayor que uno indica que el grupo uno tiene más probabilidades que el grupo dos (es decir, que el hecho tiene más probabilidades de ocurrir en el grupo uno que en el grupo dos). Si sucede lo contrario, la ratio de probabilidades será inferior a uno.

En la Tabla A4.4, una ratio de probabilidades de 1 indica que los estudiantes de estatus socioeconómico alto y bajo tienen la misma probabilidad de esperar completar un programa de nivel universitario (CINE 5A o 6). Una ratio de probabilidades mayor que 1 indica que los estudiantes con un estatus socioeconómico alto tienen más probabilidades de completar los niveles CINE 5A o 6 que los estudiantes con un estatus socioeconómico bajo. Por el contrario, una ratio de probabilidades menor que 1 indica que los estudiantes con un estatus socioeconómico bajo tienen más probabilidades de completar CINE 5A o 6 que los que tienen un estatus socioeconómico alto. En cualquier caso, una ratio de probabilidades que difiera de uno indica que el estatus socioeconómico tiene una gran influencia en las aspiraciones de los estudiantes y apunta a potenciales desigualdades en el sistema educativo.

La primera columna de la tabla describe, empleando la ratio de probabilidades, la relación entre el estatus socioeconómico y las expectativas de los estudiantes de completar CINE 5A o 6. La segunda columna describe la relación entre el estatus socioeconómico y las expectativas de los estudiantes de completar CINE 5A o 6, tras controlar su rendimiento en matemáticas.

La primera columna muestra que, en todos los países salvo en uno, los estudiantes con un estatus socioeconómico relativamente más alto tenían, al menos, el doble de probabilidades de esperar completar los niveles CINE 5A o 6 que los que tenían un estatus socioeconómico relativamente más bajo. En seis países tenían hasta 3 veces más probabilidades, y en Hungría 4 veces.

La segunda columna muestra que en todos los países, tras controlar las puntuaciones en matemáticas, la probabilidad de que los estudiantes con un estatus socioeconómico relativamente más alto esperan completar los niveles CINE 5A o 6 sigue siendo al menos 1,5 veces mayor que la de los que tienen un estatus socioeconómico más bajo. Por lo tanto, entre los alumnos con un rendimiento similar, los que tienen un estatus socioeconómico más alto tienen más probabilidades de tener unas expectativas altas respecto a su educación.

Este hallazgo es muy significativo y coincide con gran parte de las investigaciones previas, incluyendo el análisis de los datos de la evaluación PISA, que revela que el entorno doméstico de los estudiantes está íntimamente relacionado con sus resultados académicos y sus ideas respecto a su educación. El hecho de que, incluso cuando los estudiantes tienen el mismo nivel, los que proceden de entornos socioeconómicos más desfavorecidos sigan teniendo menos probabilidades de esperar completar un nivel de educación alto que otros que proceden de entornos más favorecidos, puede indicar que los estudiantes con un estatus socioeconómico más bajo han hecho elecciones sobre programas o instituciones académicas que constriñen su potencial educativo.

Cuadro A4.2. Terminología utilizada para describir los orígenes inmigrantes de los estudiantes

Estudiantes nativos. Estudiantes cuyo padre o madre nació en el país evaluado. Los estudiantes nacidos en el país cuyo padre o madre nació en el extranjero (niños de familias «mixtas») se incluyen en la categoría de nativos, ya que las investigaciones previas revelan que el rendimiento de tales estudiantes es similar al de los estudiantes nativos.

Estudiantes de primera generación. Estudiantes nacidos fuera del país evaluado cuyos padres también nacieron en el extranjero.

Estudiantes de segunda generación. Estudiantes nacidos en el país evaluado cuyos padres nacieron en el extranjero.

Expectativas de los estudiantes y condición de inmigrantes

La Tabla A4.5 muestra las ratios de probabilidades de que los estudiantes de primera y segunda generación esperan completar los niveles CINE 5A o 6, en comparación con los estudiantes nativos del país, tanto antes de controlar el rendimiento en matemáticas y el estatus socioeconómico como después.

La primera y la tercera columnas de la tabla muestran que, al menos en la mitad de los 14 países de la OCDE con un número considerable de individuos de origen inmigrante en el grupo de 15 años de edad, tanto los estudiantes de primera como los de segunda generación tienen más probabilidades de esperar completar los niveles CINE 5A o 6 que sus compañeros nativos del país. Las probabilidades de que los estudiantes de primera y segunda generación tengan mayores expectativas que los nativos del país son especialmente altas en Australia y Canadá, donde los estudiantes tienen al menos dos veces más probabilidades de tener dichas expectativas respecto a su educación.

La segunda y la cuarta columnas muestran que la relación entre la condición de inmigrante y las expectativas respecto a los niveles CINE 5A o 6 es más estrecha (y estadísticamente significativa en todos los países de la OCDE con datos disponibles) cuando se controla el rendimiento y el estatus socioeconómico. En otras palabras, entre los estudiantes de similares niveles de logros académicos y medios socioeconómicos, los inmigrantes tienen muchas más probabilidades de esperar completar una educación terciaria orientada a la formación teórica. En algunos países, esta expectativa predomina en los estudiantes de primera generación, y en otros en los de segunda. Los motivos pueden estar relacionados con modelos de inmigración diferentes según los países.

Estos datos coinciden con otros análisis e investigaciones que se han realizado y que muestran que los estudiantes inmigrantes están motivados y tienen actitudes positivas hacia el colegio (OCDE 2006b). Fomentar y alimentar estas actitudes y expectativas positivas puede ser, para educadores y legisladores, una vía de superación de algunas de las diferencias de rendimiento (que se ven influidas, al menos en parte, por las diferencias en el estatus socioeconómico y la familiaridad con la lengua del país evaluado o la capacidad de hablarla) entre los estudiantes inmigrantes y sus compañeros nativos del país evaluado.

Conceptos y criterios metodológicos

Los últimos datos PISA corresponden al año 2006; no obstante, como todavía no están disponibles, este indicador se basa en datos de la evaluación PISA de 2003.

La población objeto de análisis para este indicador fueron todos los estudiantes de 15 años (de países participantes) matriculados en instituciones educativas al nivel de secundaria, independientemente del curso, del tipo de institución y de si están matriculados a tiempo completo o parcial. Se trataba de estudiantes de entre 15 años y 3 meses a 16 años y 2 meses al comienzo del periodo de las pruebas para la evaluación PISA. El término «estudiante» se emplea con frecuencia para designar a esta población objeto de análisis.

Las tablas de este indicador proporcionan una media de la OCDE y un total de la OCDE, según las convenciones estándar para la evaluación PISA. La media de la OCDE toma los países de la OCDE como una sola entidad, a la que cada país contribuye con igual peso. La media de la OCDE corresponde, para estadísticas como porcentajes o puntuaciones medias, a la media aritmética de las respectivas estadísticas de cada país. Por el contrario, para las estadísticas relativas a las variaciones, la media de la OCDE puede diferir de la media aritmética de las estadísticas del país, porque no solo refleja las variaciones dentro de cada país, sino también las variaciones entre unos países y otros. El total de la OCDE considera a los países de la OCDE como una sola entidad, a la que cada país contribuye en proporción al número de adolescentes de 15 años matriculados en sus colegios. Ilustra cómo se compara un país con la OCDE como un todo y se puede utilizar para hacer referencia a la reserva de capital humano en la región de la OCDE. Al igual que en este indicador, se utiliza la media cuando lo que se pretende es comparar el rendimiento u otros atributos en diferentes países. Todas las medias incluyen los datos del Reino Unido, aunque no aparezcan en las tablas.

El Reino Unido no alcanzó el nivel de respuesta por unidad de PISA, lo que ha impedido que se le compare con otros países en análisis de la población total. No obstante, los cálculos del Reino Unido se reflejan en los gráficos y tablas que se ocupan de subconjuntos de la población, para compararlos dentro del propio país. Cuando se informa de cálculos para el Reino Unido, estos aparecen al final de los gráficos y tablas, por separado, como prudente recordatorio de que el cálculo puede no ser tan fiable como los de otros países que sí alcanzaron el nivel de respuesta por unidad de PISA.

Otras referencias

El siguiente material adicional, relevante para este indicador, está disponible en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

- ***Tabla A4.1b. Comparación entre las expectativas de los estudiantes y los logros de la población en los niveles CINE 5A o 6***
- ***Tabla A4.2b. Porcentaje de estudiantes que esperan completar los niveles CINE 5A o 6, por nivel de rendimiento en lectura***
- ***Tabla A4.3b. Porcentaje de estudiantes que esperan conseguir a los 30 años un trabajo administrativo que requiere altas capacidades, por sexo***

Para más información sobre PISA 2003, consúltese *Learning for Tomorrow's World – First Results de PISA 2003* (OCDE, 2004a) y *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c). Para más información sobre las expectativas y actitudes de estudiantes de origen inmigrante, consúltese *Where Inmigrantes Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OCDE, 2006c). También pueden consultarse datos de la evaluación PISA en el sitio web de PISA: *www.pisa.oecd.org*. Consúltese también *Panorama de la Educación 2005: Indicadores de la OCDE* (OCDE 2005d).

A4

Tabla A4.1a.

Porcentaje de estudiantes que esperan completar los diferentes niveles educativos (2003)

Países de la OCDE	Nivel superior que los estudiantes esperan completar									
	CINE 2		CINE 3B, 3C		CINE 3A, 4		CINE 5B		CINE 5A, 6	
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Alemania	43,4	1,6	3,4	0,3	32,2	1,0	1,9	0,2	19,1	0,9
Australia	2,7	0,2	3,7	0,2	22,8	0,6	8,0	0,3	62,8	0,8
Austria	3,6	0,3	27,5	1,4	28,1	1,0	16,6	0,8	24,3	1,3
Bélgica	6,7	0,4	7,5	0,4	27,8	0,9	22,7	0,7	35,3	1,0
Canadá	0,7	0,1	6,5	0,3	7,5	0,3	22,7	0,6	62,5	0,8
Corea	0,1	0,0	4,0	0,4	1,0	0,2	16,6	0,8	78,3	1,0
Dinamarca	9,6	0,5	12,3	0,6	34,8	0,7	17,8	0,7	25,5	0,9
España	13,8	0,9	11,8	0,6	14,2	0,5	11,9	0,4	48,4	1,2
Estados Unidos	0,8	0,1	a	a	22,8	0,7	12,0	0,5	64,4	0,9
Finlandia	2,8	0,3	a	a	45,7	0,9	a	a	51,5	0,9
Francia	1,7	0,2	24,4	1,0	22,2	0,9	17,1	0,8	34,7	0,9
Grecia	0,8	0,1	8,1	0,7	7,6	0,7	19,0	1,5	64,5	1,9
Hungría	0,3	0,1	9,5	0,8	28,2	1,1	8,8	0,5	53,2	1,4
Irlanda	3,6	0,4	7,5	0,5	21,3	0,8	14,1	0,6	53,5	1,1
Islandia	1,6	0,2	8,2	0,5	38,6	0,8	15,6	0,6	36,1	0,8
Italia	2,4	0,4	5,6	0,6	35,8	0,9	4,2	0,4	52,1	1,2
Japón	a	a	13,1	1,1	14,3	0,8	21,9	1,1	50,7	1,3
Luxemburgo	5,7	0,4	19,4	0,6	18,9	0,6	13,4	0,5	42,6	0,6
México	11,7	1,3	6,7	0,6	19,3	0,8	13,2	0,5	49,1	1,5
Noruega	1,0	0,2	25,2	0,8	18,2	0,7	29,8	0,7	25,8	0,9
Nueva Zelanda	1,7	0,2	12,1	0,6	34,2	0,7	13,3	0,5	38,8	0,9
Países Bajos	30,3	1,6	a	a	28,9	1,2	a	a	40,8	1,5
Polonia	6,7	0,5	23,1	0,9	25,9	0,9	14,2	0,6	30,1	1,0
Portugal	12,0	0,9	10,4	0,7	25,4	0,7	a	a	52,2	1,4
República Checa	0,8	0,1	11,6	0,7	39,7	1,1	10,7	0,6	37,2	1,1
República Eslovaca	3,8	0,5	8,5	0,9	39,1	1,2	5,6	0,4	43,0	1,3
Suecia	4,2	0,3	23,0	0,7	15,3	0,7	24,3	0,7	33,2	1,1
Suiza	8,7	0,6	48,7	1,7	17,9	0,7	7,0	0,5	17,6	1,4
Turquía	1,9	0,7	0,9	0,2	11,1	1,0	9,4	0,9	76,7	1,8
Total OCDE	***6,4***	***0,2***	***8,7***	***0,2***	***21,7***	***0,3***	***12,5***	***0,2***	***50,7***	***0,3***
Media OCDE	***6,2***	***0,1***	***12,1***	***0,2***	***24,5***	***0,2***	***12,6***	***0,1***	***44,5***	***0,2***
Reino Unido[1]	3,1	0,3	29,4	0,8	28,6	0,7	7,4	0,5	31,5	1,2

1. Proporción de respuestas demasiado baja para asegurar la comparabilidad.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

Tabla A4.2a.

Porcentaje de estudiantes que esperan completar los niveles CINE 5A o 6, por nivel de rendimiento en matemáticas (2003)

Países de la OCDE	Niveles de rendimiento en matemáticas PISA												Diferencia entre los porcentajes de expectativa máxima y mínima	Puntuaciones en matemáticas	
	Todos los niveles		Nivel 1 e inferior		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4		Niveles 5 y 6				
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.		Media	E.T.
Alemania	19,1	(0,9)	3,0	(0,8)	6,2	(1,1)	13,4	(1,3)	27,3	(1,8)	48,3	(1,9)	45,3	503	(3,3)
Australia	62,8	(0,8)	33,0	(1,8)	46,0	(1,6)	60,8	(1,3)	74,2	(1,4)	88,4	(1,0)	55,5	524	(2,1)
Austria	24,3	(1,3)	5,4	(1,1)	8,6	(1,2)	19,6	(1,6)	38,7	(2,4)	58,4	(2,5)	53,0	506	(3,3)
Bélgica	35,3	(1,0)	7,7	(1,2)	12,5	(1,3)	24,8	(1,6)	41,3	(1,7)	65,2	(1,3)	57,4	529	(2,3)
Canadá	62,5	(0,8)	35,2	(1,6)	44,9	(1,5)	58,2	(1,7)	71,4	(1,3)	83,2	(1,1)	48,0	532	(1,8)
Corea	78,3	(1,0)	39,7	(3,2)	61,1	(2,1)	76,3	(1,8)	88,6	(1,4)	96,3	(0,8)	56,6	542	(3,2)
Dinamarca	25,5	(0,9)	8,0	(1,4)	14,5	(1,6)	22,5	(1,8)	33,7	(2,0)	49,9	(2,5)	41,9	514	(2,7)
España	48,4	(1,2)	15,6	(1,8)	37,2	(2,0)	56,3	(1,8)	75,6	(2,0)	88,2	(2,3)	72,7	485	(2,4)
Estados Unidos	64,4	(0,9)	43,9	(1,6)	59,6	(1,7)	70,7	(1,7)	79,5	(1,5)	86,7	(2,3)	42,8	483	(2,9)
Finlandia	51,5	(0,9)	35,7	(2,7)	36,8	(2,3)	44,9	(1,8)	53,9	(1,6)	71,1	(1,7)	35,4	544	(1,9)
Francia	34,7	(0,9)	6,5	(1,1)	17,7	(1,9)	32,2	(2,2)	49,0	(2,5)	68,8	(1,9)	62,3	511	(2,5)
Grecia	64,5	(1,9)	38,4	(1,9)	69,8	(2,5)	85,4	(1,6)	93,6	(1,5)	98,5	(1,1)	60,1	445	(3,9)
Hungría	53,2	(1,4)	15,7	(1,6)	41,1	(2,1)	62,6	(2,3)	80,1	(1,7)	93,1	(1,2)	77,4	490	(2,8)
Irlanda	53,5	(1,1)	24,8	(2,0)	41,2	(2,3)	58,2	(2,5)	69,9	(2,0)	79,7	(2,3)	54,9	503	(2,4)
Islandia	36,1	(0,8)	13,7	(1,9)	21,4	(1,9)	33,0	(1,9)	48,6	(2,2)	63,4	(2,6)	49,7	515	(1,4)
Italia	52,1	(1,2)	34,5	(2,6)	50,5	(1,9)	60,4	(1,8)	68,2	(1,9)	78,3	(2,3)	43,8	466	(3,1)
Japón	50,7	(1,3)	14,7	(1,9)	26,5	(2,0)	43,4	(2,4)	60,4	(2,1)	82,6	(1,9)	67,9	534	(4,0)
Luxemburgo	42,6	(0,6)	11,9	(1,4)	28,2	(1,7)	47,7	(1,7)	62,8	(2,2)	80,7	(2,5)	68,8	493	(1,0)
México	49,1	(1,5)	38,6	(1,3)	64,4	(1,8)	74,7	(2,1)	82,0	(4,2)	92,7	(4,3)	54,0	385	(3,6)
Noruega	25,8	(0,9)	11,2	(1,2)	16,2	(1,7)	26,2	(2,0)	38,0	(2,1)	50,5	(2,7)	39,3	495	(2,4)
Nueva Zelanda	38,8	(0,9)	18,9	(1,9)	23,1	(1,9)	33,1	(1,8)	45,4	(2,0)	66,3	(1,8)	47,4	523	(2,3)
Países Bajos	40,8	(1,5)	9,3	(2,0)	14,0	(2,3)	22,2	(2,2)	49,7	(2,3)	78,0	(1,6)	68,7	538	(3,1)
Polonia	30,1	(1,0)	7,7	(1,2)	18,8	(1,3)	33,3	(1,7)	49,6	(1,9)	64,8	(3,2)	57,0	490	(2,5)
Portugal	52,2	(1,4)	22,4	(1,5)	47,7	(2,1)	66,3	(1,8)	82,4	(2,1)	92,5	(2,4)	70,2	466	(3,4)
República Checa	37,2	(1,1)	6,5	(1,2)	15,1	(1,8)	30,6	(2,3)	50,2	(2,0)	75,7	(1,7)	69,2	516	(3,5)
República Eslovaca	43,0	(1,3)	8,7	(1,3)	24,8	(1,7)	45,8	(2,2)	68,3	(2,1)	85,1	(2,1)	76,4	498	(3,3)
Suecia	33,2	(1,1)	19,1	(1,6)	21,9	(1,9)	30,9	(1,7)	42,4	(2,2)	55,2	(2,2)	36,1	509	(2,6)
Suiza	17,6	(1,4)	3,8	(0,8)	5,0	(1,1)	10,5	(1,4)	19,9	(1,8)	42,9	(2,9)	39,1	527	(3,4)
Turquía	76,7	(1,8)	63,5	(2,4)	84,8	(1,8)	94,4	(1,5)	97,1	(1,7)	99,3	(0,4)	35,8	423	(6,7)
Total OCDE	***50,7***	***(0,3)***	***32,9***	***(0,6)***	***42,9***	***(0,7)***	***52,1***	***(0,7)***	***63,0***	***(0,6)***	***77,7***	***(0,7)***	***44,9***	***489***	***(1,1)***
Media OCDE	***44,5***	***(0,2)***	***24,8***	***(0,4)***	***33,4***	***(0,4)***	***44,0***	***(0,4)***	***56,6***	***(0,4)***	***72,5***	***(0,4)***	***47,7***	***500***	***(0,6)***
Reino Unido[1]	31,5	(1,2)	8,2	(1,4)	15,6	(1,7)	28,8	(1,7)	44,0	(2,1)	68,7	(2,2)	60,5	m	m

1. Proporción de respuestas demasiado baja para asegurar la comparabilidad.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

A4

Tabla A4.3a.

Porcentaje de estudiantes que esperan completar los niveles CINE 5A o 6, por sexo (2003)

Países de la OCDE	Todos los estudiantes		Hombres		Mujeres		Diferencia estadísticamente significativa
	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	
Alemania	19,1	(0,9)	17,7	(1,3)	20,5	(1,0)	
Australia	62,8	(0,8)	56,6	(1,3)	69,1	(0,9)	G>B
Austria	24,3	(1,3)	22,8	(1,4)	25,7	(2,0)	
Bélgica	35,3	(1,0)	32,4	(1,4)	38,5	(1,4)	G>B
Canadá	62,5	(0,8)	56,1	(1,0)	68,7	(0,9)	G>B
Corea	78,3	(1,0)	78,9	(2,0)	77,5	(2,0)	
Dinamarca	25,5	(0,9)	24,6	(1,2)	26,4	(1,0)	
España	48,4	(1,2)	40,7	(1,7)	55,7	(1,3)	G>B
Estados Unidos	64,4	(0,9)	61,2	(1,1)	67,6	(1,2)	G>B
Finlandia	51,5	(0,9)	49,6	(1,2)	53,5	(1,1)	G>B
Francia	34,7	(0,9)	29,2	(1,4)	39,7	(1,2)	G>B
Grecia	64,5	(1,9)	58,5	(2,5)	70,1	(1,8)	G>B
Hungría	53,2	(1,4)	45,5	(1,8)	61,8	(1,8)	G>B
Irlanda	53,5	(1,1)	45,3	(1,6)	61,8	(1,4)	G>B
Islandia	36,1	(0,8)	30,7	(1,1)	41,8	(1,3)	G>B
Italia	52,1	(1,2)	43,0	(1,7)	60,4	(1,6)	G>B
Japón	50,7	(1,3)	54,1	(2,1)	47,6	(2,2)	B>G
Luxemburgo	42,6	(0,6)	41,3	(1,0)	43,9	(1,1)	
México	49,1	(1,5)	41,8	(1,7)	55,8	(1,6)	G>B
Noruega	25,8	(0,9)	22,4	(1,0)	29,3	(1,2)	G>B
Nueva Zelanda	38,8	(0,9)	38,2	(1,3)	39,5	(1,4)	
Países Bajos	40,8	(1,5)	38,7	(2,0)	42,9	(1,6)	
Polonia	30,1	(1,0)	23,4	(1,1)	36,8	(1,2)	G>B
Portugal	52,2	(1,4)	43,7	(1,5)	59,9	(1,5)	G>B
República Checa	37,2	(1,1)	32,0	(1,4)	42,6	(1,7)	G>B
República Eslovaca	43,0	(1,3)	37,9	(1,7)	48,3	(1,8)	G>B
Suecia	33,2	(1,1)	28,8	(1,2)	37,5	(1,4)	G>B
Suiza	17,6	(1,4)	16,7	(1,6)	18,6	(1,4)	
Turquía	76,7	(1,8)	72,3	(2,4)	82,1	(1,9)	G>B
Total OCDE	***50,7***	***(0,3)***	***47,6***	***(0,5)***	***53,8***	***(0,5)***	***G>B***
Media OCDE	***44,5***	***(0,2)***	***40,7***	***(0,3)***	***48,4***	***(0,3)***	***G>B***
Reino Unido[1]	31,5	(1,2)	27,0	(1,4)	35,4	(1,7)	G>B

1. Proporción de respuestas demasiado baja para asegurar la comparabilidad.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

A4

Tabla A4.4.

Ratios de probabilidades de las expectativas de los estudiantes de completar los niveles CINE 5A y 6, por estatus socioeconómico (2003)

Países de la OCDE	(1) Ratio de probabilidades antes de incluir la puntuación en matemáticas	E.T.	(2) Ratio de probabilidades después de incluir la puntuación en matemáticas	E.T.	Diferencia (1)-(2)/(1)
Alemania	**3,2**	(0,21)	**2,3**	(0,16)	0,280
Australia	**2,2**	(0,10)	**1,8**	(0,08)	0,186
Austria	**3,0**	(0,17)	**2,4**	(0,13)	0,211
Bélgica	**3,0**	(0,13)	**2,2**	(0,09)	0,274
Canadá	**2,2**	(0,06)	**1,9**	(0,06)	0,129
Corea	**2,5**	(0,11)	**2,0**	(0,08)	0,211
Dinamarca	**2,2**	(0,13)	**1,8**	(0,11)	0,192
España	**2,5**	(0,11)	**2,0**	(0,09)	0,197
Estados Unidos	**2,2**	(0,08)	**1,9**	(0,08)	0,167
Finlandia	**1,8**	(0,06)	**1,7**	(0,06)	0,104
Francia	**2,3**	(0,15)	**1,7**	(0,12)	0,264
Grecia	**3,0**	(0,17)	**2,3**	(0,13)	0,206
Hungría	**4,0**	(0,22)	**2,7**	(0,15)	0,313
Irlanda	**2,2**	(0,11)	**1,8**	(0,10)	0,183
Islandia	**2,1**	(0,09)	**1,8**	(0,09)	0,111
Italia	**2,5**	(0,11)	**2,2**	(0,10)	0,119
Japón	**2,5**	(0,15)	**2,1**	(0,12)	0,168
Luxemburgo	**2,5**	(0,11)	**1,8**	(0,09)	0,250
México	**2,2**	(0,10)	**1,8**	(0,07)	0,174
Noruega	**2,4**	(0,12)	**2,0**	(0,11)	0,146
Nueva Zelanda	**2,0**	(0,10)	**1,6**	(0,08)	0,197
Países Bajos	**2,2**	(0,12)	**1,5**	(0,10)	0,309
Polonia	**2,8**	(0,11)	**2,2**	(0,09)	0,202
Portugal	**2,3**	(0,09)	**1,8**	(0,07)	0,233
República Checa	**2,9**	(0,11)	**2,2**	(0,09)	0,247
República Eslovaca	**3,1**	(0,14)	**2,3**	(0,10)	0,279
Suecia	**2,1**	(0,10)	**1,8**	(0,08)	0,129
Suiza	**3,1**	(0,24)	**2,5**	(0,21)	0,213
Turquía	**2,2**	(0,17)	**1,6**	(0,12)	0,241
Reino Unido[1]	**2,4**	(0,10)	**1,8**	(0,07)	0,265

Notas: La negrita indica que la ratio de probabilidades es estadísticamente significativa diferente a 1. Los cálculos en esta tabla comparan la ratio de probabilidades de los estudiantes cuyas puntuaciones en el índice de estatus económico, social y cultural (EESC) están dentro de la desviación estándar 1 del valor medio del país y de los estudiantes cuyas puntuaciones no lo están. Esto se hizo así para que el análisis sea más comparable con el del estatus de inmigración.

1. Proporción de respuestas demasiado baja para asegurar la comparabilidad.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

A4

Tabla A4.5.

Ratios de probabilidades de las expectativas de los estudiantes de completar los niveles CINE 5A y 6, por estatus de inmigrante (2003)

Países de la OCDE	Primera generación		Segunda generación	
	Ratio de probabilidades antes de incluir el resultado en matemáticas y el índice EESC	Ratio de probabilidades después de incluir el resultado en matemáticas y el índice EESC	Ratio de probabilidades antes de incluir el resultado en matemáticas y el índice EESC	Ratio de probabilidades después de incluir el resultado en matemáticas y el índice EESC
Alemania	0,70	**3,03**	**0,58**	**3,16**
Australia	**2,39**	**3,16**	**2,03**	**2,92**
Austria	**0,70**	**2,39**	1,04	**3,49**
Bélgica	**0,70**	**2,56**	**0,60**	**2,41**
Canadá	**3,22**	**3,90**	**2,29**	**2,77**
Dinamarca	**2,23**	**6,96**	**1,77**	**6,23**
Estados Unidos	**0,76**	**1,43**	1,15	**2,05**
Francia	0,85	**2,64**	1,19	**3,63**
Luxemburgo	1,01	**3,35**	1,02	**2,34**
Noruega	1,13	**2,44**	**1,95**	**3,86**
Nueva Zelanda	**2,36**	**2,77**	**1,75**	**3,19**
Países Bajos	0,97	**5,21**	1,16	**5,47**
Suecia	**1,93**	**5,70**	**1,70**	**3,29**
Suiza	0,90	**3,67**	0,87	**2,66**

Nota: La negrita indica que la ratio de probabilidades es estadísticamente significativa diferente a 1. EESC = índice PISA de estatus económico, social y cultural.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068053630540

INDICADOR A5

¿QUÉ ACTITUDES TIENEN LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LAS MATEMÁTICAS?

Este indicador analiza las variaciones entre diversos países y grupos de países de las actitudes de los estudiantes de 15 años respecto al aprendizaje y al colegio y su visión de los mismos, así como la relación entre estas características y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas. El indicador emplea datos procedentes del estudio 2003 del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

Resultados clave

- Los estudiantes de países próximos geográfica o culturalmente tienden a compartir actitudes similares respecto al aprendizaje y similares contextos escolares, aunque dichas actitudes y características que los unen difieren en los subgrupos de países. Lo estrecho de la relación entre las actitudes de los estudiantes respecto a las matemáticas, su enfoque del aprendizaje y su contexto escolar, así como su rendimiento en matemáticas, varían de forma semejante en distintos grupos de países.
- En Dinamarca, Finlandia y Suecia, las actitudes de los estudiantes respecto a las matemáticas tienen una estrecha relación con sus logros en esta asignatura. En esos países, se puede observar que la relación entre interés, motivación instrumental y autoconcepto es más positiva que la media, y la relación entre la ansiedad y el rendimiento matemático es más negativa que la media.
- Corea y Japón, así como los países nórdicos, muestran asociaciones más positivas que la media entre al menos dos de los índices PISA 2003 del enfoque de los estudiantes respecto al aprendizaje y su rendimiento en matemáticas, lo cual refleja la importancia de las técnicas estratégicas de aprendizaje para los estudiantes de esos países.
- En los índices relacionados con el colegio, un clima de disciplina tiene siempre el efecto más positivo en el rendimiento en matemáticas en distintos países. Las mayores asociaciones positivas en los demás índices son las actitudes de los estudiantes respecto al colegio y el apoyo de los profesores en los países de los dos subgrupos que representan la mayor parte de los países anglófonos y nórdicos de la muestra.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La evaluación PISA mide varias facetas de las actitudes y los enfoques de los estudiantes respecto al aprendizaje y los contextos en que aprenden. El marco conceptual de PISA se fundamenta en un modelo general de aprendizaje en el cual los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje, y el aprendizaje implica el engranaje estratégico de los procesos cognitivos, afectivos y de actitudes del individuo en su particular contexto cultural, social y escolar. En la evaluación PISA se tratan las actitudes y los enfoques respecto al aprendizaje de los estudiantes de 15 años como importantes resultados en sí mismos, así como factores que explican la variación en el rendimiento cognitivo.

La influencia de las actitudes y de los enfoques de los estudiantes en su rendimiento académico, y viceversa, se ve apoyada por un considerable apoyo empírico. No obstante, también hay que tener en cuenta que el ámbito y la naturaleza de dichas relaciones pueden variar en diferentes países y culturas. Las actitudes de los estudiantes respecto al aprendizaje y su percepción de su capacidad de regular su propio aprendizaje y seleccionar estrategias apropiadas para conseguir sus objetivos están conformadas, en parte, por su entorno: la sociedad y la cultura en la que viven y los colegios a los que van. Los sistemas educativos difieren en el grado en que valoran determinadas actitudes o maneras de actuar respecto al aprendizaje. Por ejemplo, en los países que dan mucha importancia al rendimiento académico, sobre todo en matemáticas, los estudiantes pueden mostrar unos niveles de ansiedad considerablemente mayores sobre su rendimiento en matemáticas que en otros países que no comparten ese objetivo.

Este indicador examina cómo las actitudes y los enfoques de los estudiantes de 15 años respecto al aprendizaje y los contextos de los colegios en el aprendizaje varían en unos países y otros y en diferentes grupos de países, y también la relación entre estas características y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

El indicador se basa en el estudio PISA 2003 y recurre a ocho escalas compuestas que describen las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas y su enfoque del aprendizaje, así como a cuatro escalas relacionadas con el colegio que describen los contextos sociales y el clima de aprendizaje. Cada una de las 12 escalas se basa en determinados ítems del estudio que proporcionan valores ordinales, que se resumen en escalas compuestas. Su fiabilidad puede variar, pero siempre alcanza un nivel razonable. (Para más información sobre la construcción de estas escalas, consúltese *Learning for Tomorrow's World: First Results of PISA 2003* [OCDE 2004a]).

Las actitudes de los estudiantes constan de: interés por las matemáticas y disfrute de las mismas, motivación instrumental, autoconcepto en matemáticas, eficacia en matemáticas y ansiedad en matemáticas. Los enfoques del aprendizaje incluyen el uso de estrategias de control, de memorización y de elaboración de las que informan los estudiantes. Los índices relacionados con los colegios se componen de las actitudes de los estudiantes hacia el colegio al que asisten, su grado de bienestar en él y los índices de apoyo del profesorado y de disciplina. El Cuadro 5.1 describe estas escalas con más detalle.

Clasificación de los países por las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas, enfoques del aprendizaje e índices relacionados con el colegio

El Gráfico A5.1 muestra los resultados de un análisis clasificatorio, en el que se agruparon los países de acuerdo con sus similitudes en las medias de las 12 escalas. El Cuadro 5.2 proporciona información adicional cobre cómo se hizo el análisis clasificatorio. El orden de los grupos en el gráfico, de derecha a izquierda, es arbitrario y no implica ninguna jerarquía.

A5

Cuadro A5.1. Descripciones de los índices de actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas, enfoques del aprendizaje e índices relacionados con el colegio

Actitudes hacia las matemáticas

El interés de los estudiantes por las matemáticas y su disfrute de las mismas están relacionados con su motivación intrínseca y pueden afectar a la intensidad y continuidad de su compromiso educativo, su selección de estrategias de aprendizaje y la profundidad de su comprensión.

La motivación instrumental en matemáticas está relacionada con el grado en que se anima a los estudiantes a aprender matemáticas por recompensas externas, como pueden ser buenas perspectivas de trabajo, una orientación que puede influir tanto en la elección de sus estudios como en su rendimiento.

El autoconcepto en matemáticas está relacionado con las creencias de los estudiantes respecto a su propia competencia en matemáticas.

La eficacia en matemáticas está relacionada con el grado en que los estudiantes creen que pueden manejar eficientemente las situaciones de aprendizaje de matemáticas, superando las dificultades que pueden afectar a su voluntad de enfrentarse a los retos y persistir.

La ansiedad respecto a las matemáticas está relacionada con el grado en que los estudiantes se sienten desvalidos y padecen un estrés emocional cuando se enfrentan a las matemáticas.

Enfoques del aprendizaje

Las estrategias de memorización hacen referencia a aquellas estrategias de los estudiantes relacionadas con las representaciones del conocimiento y los procedimientos almacenados en la memoria, que requieren poco o ningún procesamiento posterior.

Las estrategias de elaboración son aquellas en que los estudiantes conectan nuevos materiales con los aprendizajes previos, lo cual puede generar una comprensión más profunda que si el aprendizaje es por simple memorización.

Las estrategias de control son aquellas en que los estudiantes controlan lo que aprenden, lo comparan con sus objetivos y averiguan lo que aún les queda por aprender. Esto puede permitirles adaptar su aprendizaje a la tarea que tienen entre manos.

Índices relacionados con el colegio

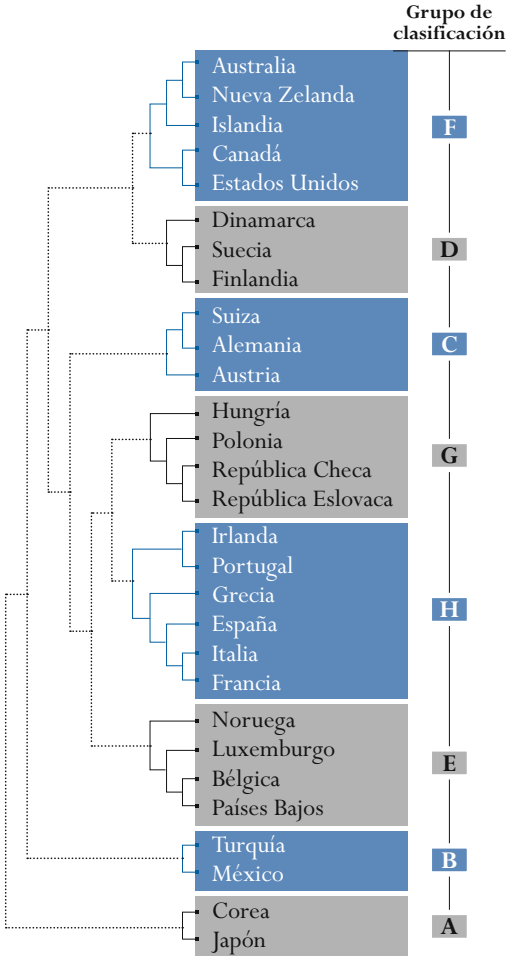
Las actitudes de los estudiantes hacia el colegio hacen referencia al grado en que creen que el colegio les ha preparado para la vida y el trabajo, otorgándoles confianza para tomar decisiones.

Su grado de bienestar en el colegio está relacionado con sus percepciones de si el colegio es un lugar en el que se sienten extraños, incómodos, fuera de lugar y solos, o si, por el contrario, consideran que están a gusto y pueden entablar amistades en él fácilmente.

El apoyo por parte de los profesores está relacionado con el apoyo individual que los estudiantes reciben de los profesores en las situaciones de aprendizaje. El índice se basó en información proporcionada por los estudiantes sobre el grado en que sus profesores demuestran interés y voluntad de ayudar a sus estudiantes.

El clima de disciplina está relacionado con el nivel de desorden e interrupciones en el aula. El índice se basó en la información proporcionada por los estudiantes sobre el grado de ruidos que hay en el aula, la rapidez con que se centran en el trabajo y si prestan atención a lo que explican sus profesores.

Gráfico A5.1. Clasificación de los países de acuerdo con sus similitudes en las medias de las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas, enfoques del aprendizaje e índices relacionados con el colegio (2003)



Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

Los resultados muestran que la pertenencia a un grupo está relacionada con la proximidad geográfica o cultural de los países. Por ejemplo, dos países de Oriente –Corea y Japón– forman un grupo, tres de los países nórdicos forman otro (Dinamarca, Finlandia y Suecia), y los países centroeuropeos Hungría, Polonia, República Checa y República Eslovaca forman un tercer grupo. En estos casos, el grupo de países comparte una proximidad geográfica, así como ciertos rasgos comunes en la evolución histórica de los sistemas educativos. Los cuatro países centroeuropeos, por ejemplo, comparten características basadas en su desarrollo como estados socialistas centralizados a lo largo de las dos últimas décadas. También hay grupos de países de Europa Occidental y del sur de Europa, y el grupo de los países del Benelux (Noruega constituye una anómala adición a este grupo).

En el caso de Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda, cuya clasificación es similar, pueden no estar geográficamente próximos, pero comparten la misma lengua. Estos países representan la mayor parte de los países de la OCDE predominantemente anglófonos que participan en el estudio PISA. El grupo de Alemania, Austria y Suiza comparte similitudes tanto geográficas como lingüísticas.

México y Turquía comparten un contexto económico que difiere significativamente del de la mayoría de los países de la OCDE.

La pertenencia a un grupo puede también estar influida, en cierta medida, por las similitudes en el modo en que los estudiantes de determinados países tienden a responder a las preguntas acerca de sus actitudes.

Cuadro A5.2. Cómo se llevó a cabo el análisis clasificatorio

El análisis de grupos por jerarquías se emplea para hallar grupos relativamente homogéneos de países basados en las 12 características seleccionadas (véase Cuadro A5.1). El algoritmo comienza con cada país en un grupo independiente y combina secuencialmente los grupos hasta que solo queda uno.

El Gráfico A5.1 en forma de diagrama de árbol, mostrado anteriormente, se emplea para ilustrar la disposición de los grupos generados por el análisis de grupos por jerarquías. El eje representa un índice de las distancias entre países en cada punto de agregación. Al cortar el árbol a determinada altura el grupo adquirirá una precisión determinada. Hemos adoptado aquí la partición en ocho grupos.

En qué difieren los subgrupos

La Tabla A5.1 proporciona las medias de los países en las 12 escalas utilizadas en el anterior análisis clasificatorio, así como una versión estandarizada de las puntuaciones medias (es decir, las puntuaciones Z) para cada subgrupo. En el análisis que se ofrece aquí, se han de examinar las medias estandarizadas de cada subgrupo.

En la tabla se presentan los subgrupos de países de arriba abajo por grado de diferenciación. Este se calcula como media del valor absoluto de las puntuaciones Z. Además, se subrayan los valores en la tabla cuando son mayores que 1 o inferiores a -1, lo cual indica que los países están situados en el extremo superior o inferior de la distribución de las puntuaciones en la escala. La tabla informa asimismo del número de puntuaciones altas o bajas definidas por las medias estandarizadas. Esto proporciona otra indicación del grado de diferenciación, puesto que cuanto más alto es ese número, más diferenciados están los subgrupos de países, ya que los países se desvían de la media según las escalas de interés.

Corea y Japón (Grupo A) forman el subgrupo de países más diferenciado y tienen siempre una posición alta o baja en las doce escalas. Aunque sus sistemas educativos se hallan entre los mejores en cuanto al rendimiento de los estudiantes, estos tienden a padecer más ansiedad respecto a las matemáticas y a sentirse más aislados socialmente que otros estudiantes de la OCDE (por ejemplo, manifiestan actitudes bastante negativas sobre el colegio y un grado de bienestar bajo en él). Por otra parte, no tienen una actitud positiva respecto a las matemáticas o a su capacidad matemática, y se apoyan bastante poco, en comparación con otros, en las estrategias sistemáticas de aprendizaje estudiadas en la evaluación PISA.

México y Turquía (grupo B) son dos países que forman un subgrupo bastante diferenciado, aunque las actitudes y características que comparten son diferentes a las del ejemplo anterior. Los estudiantes mexicanos y turcos suelen manifestar los que se consideran, en general, actitudes y enfoques favorables y positivos respecto a la educación. Hacen referencia, en particular, a un alto nivel de interés por

las matemáticas, se apoyan mucho en estrategias de elaboración para el aprendizaje e informan de un alto nivel de apoyo del profesorado. No obstante, su nivel de ansiedad respecto a las matemáticas es alto, en comparación con el de otros estudiantes de la OCDE, y su bienestar y eficacia en esta asignatura son los segundos más débiles de todos los subgrupos de países, tras Corea y Japón.

Alemania, Austria y Suiza (Grupo C) se diferencian, como subgrupo, por un entorno que parece ser favorable socialmente en sus colegios. Los estudiantes manifiestan que hay un clima de disciplina bastante fuerte y un nivel bastante alto de bienestar, así como actitudes positivas respecto a las matemáticas, altos niveles de eficacia y bajos niveles de ansiedad. Además, los estudiantes de estos países muestran modelos comunes respecto al enfoque de aprendizaje preferido (que no se ven en otros subgrupos de países), con una confianza bastante alta en estrategias de control y una confianza menor en la memorización o en las estrategias de elaboración.

El resto de los países están menos diferenciados, en comparación con estos subgrupos. No obstante, en Dinamarca, Finlandia y Suecia (Grupo D), los estudiantes manifiestan los menores niveles de ansiedad en matemáticas y tienden a rehuir las estrategias de control (y, hasta cierto punto, las estrategias de memorización), en comparación con los estudiantes de otros países. Australia, Canadá, Estados Unidos, Islandia y Nueva Zelanda (Grupo F) son en cierto modo diferentes de otros subgrupos porque informan de unos niveles relativamente altos de apoyo por parte de los profesores y un autoconcepto bastante alto de los estudiantes en matemáticas. Los estudiantes de Hungría, Polonia, República Checa y República Eslovaca (Grupo G) manifestaron los niveles más altos de eficacia en matemáticas. Por último, el subgrupo de España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia y Portugal y (Grupo H) alcanzaba, en su mayor parte, la media de los países en las 12 escalas.

Relación de las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas, sus enfoques del aprendizaje y los índices relativos al rendimiento en matemáticas según los colegios

Las Tablas A5.2a, A5.2b y A5.2c indican la diferencia positiva o negativa en la puntuación en matemáticas por cambio de una unidad en la puntuación del índice y si esa diferencia varía o no la media de la OCDE. En otras palabras, los datos indican el efecto de cada uno de los 12 índices en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y su relación con el efecto medio. En Australia, por ejemplo, la puntuación en matemáticas aumenta 18,6 puntos por término medio para cada aumento de una unidad en el índice de interés de los estudiantes en las matemáticas y su disfrute de las mismas. Este aumento es significativamente mayor que el aumento medio de 11,9 puntos de la OCDE (a un nivel de probabilidades del 95 %). En otras palabras, el interés por las matemáticas y su disfrute está más íntimamente relacionado con el rendimiento en Australia que en otros países de la OCDE, por regla general.

Cada una de las tres tablas presenta un conjunto de índices: actitudes hacia las matemáticas, enfoques del aprendizaje e índices relativos a los colegios. Además, los países se presentan en los subgrupos identificados en el análisis que se ha hecho previamente. Esto permite averiguar si las similitudes en las actitudes de los estudiantes, sus enfoques y contextos se traducen en efectos similares sobre su rendimiento en matemáticas.

Estas tablas también aportan la tendencia general de cómo se relaciona cada una de estas tres escalas con el rendimiento en matemáticas. La media de la OCDE aparece en la parte inferior de la página. Algunos de los resultados van, en principio, en contra de lo que cabría esperar. Por ejemplo, el apoyo de los maestros, un factor que se supone que tendría una relación positiva con los logros de los estudiantes, se correlaciona negativamente con las puntuaciones en matemáticas. Sin embargo, el cambio

en la puntuación en matemáticas para cada unidad de aumento en el índice de apoyo del profesorado es pequeño en comparación con los de otros índices. Por otra parte, el uso de estrategias de elaboración y estrategias de memorización tiene una correlación negativa, aunque la magnitud de este efecto tampoco es muy grande. También es posible que los estudiantes que generalmente tienen un rendimiento pobre en matemáticas sean los que tengan más probabilidad de elegir dichas estrategias (o, como en el ejemplo anterior, quizá con profesores cuyo papel es proporcionar apoyo adicional y recuperación), y que las escalas puedan ser sensibles a los estudiantes de bajo rendimiento. Los otros índices van en las direcciones esperadas, con unas relaciones particularmente estrechas entre el rendimiento y el autoconcepto, la eficacia, la ansiedad en matemáticas y el clima de disciplina en el colegio.

La Tabla A5.2a muestra la relación entre las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas y su rendimiento en dicha asignatura. En Dinamarca, Finlandia y Suecia (Grupo D), las actitudes de los estudiantes respecto a las matemáticas tienen una estrecha relación con sus logros en esta asignatura y se registran unos efectos positivos por encima de la media en interés, motivación instrumental y autoconcepto, y un efecto negativo por encima de la media de la ansiedad en el rendimiento en matemáticas en estos tres países. Esto también sucede en los demás países nórdicos en la evaluación PISA 2003 (Islandia y Noruega), aunque en Islandia la relación de la ansiedad con las matemáticas es similar a la de la media de la OCDE.

Por otra parte, Corea y Japón (Grupo A) tienen resultados más mezclados en los índices en actitudes. En estos dos países, hay relaciones positivas por encima de la media del interés, la motivación instrumental y autoeficacia con las puntuaciones en matemáticas. No obstante, la ansiedad no tiene un efecto negativo tan grande en estos dos países como lo tiene en los países de la OCDE por término medio.

Algo parecido sucede con Alemania, Austria y Suiza (Grupo C), que tienen resultados mezclados en los índices en actitudes, pese a su consistencia interna. Al igual que en Corea y Japón, en estos países la ansiedad en matemáticas no tiene una asociación muy estrecha con el rendimiento de los estudiantes, como suele suceder en los países de la OCDE. Sin embargo, al contrario que en la mayor parte de los países de la OCDE, la motivación instrumental y el autoconcepto también tienen un impacto menor en el rendimiento en matemáticas que la media, y en Austria y Suiza el cambio en la puntuación en matemáticas en relación con la motivación instrumental de los estudiantes en matemáticas va en dirección opuesta (negativa) a la media de la OCDE.

Respecto a la relación entre las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento, México y Turquía (Grupo B) son casos únicos respecto a otros países, ya que sus estadísticas están alrededor de las medias, y ninguno de los índices tiene una relación relativamente fuerte o débil con el rendimiento en matemáticas en comparación con otros países.

La Tabla A5.2b muestra la relación entre el enfoque de los estudiantes respecto al aprendizaje y su rendimiento en matemáticas. Corea y Japón (Grupo A), Finlandia (Grupo D) y Noruega (Grupo E) muestran asociaciones positivas, por encima de la media, entre los tres índices y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas, que indican la importancia de técnicas estratégicas de aprendizaje para los estudiantes de estos países. España y Turquía (de los Grupos B y H) también reflejan asociaciones siempre positivas (aunque generalmente menores) entre las tres estrategias de aprendizaje y el rendimiento en matemáticas. Por el contrario, Alemania, Austria y Suiza (Grupo C), República Checa y República Eslovaca (Grupo G), y Bélgica y Luxemburgo (del Grupo E) muestran asociaciones negativas, por encima de la media, entre estrategias de control y, en particular, de memorización y el rendimiento de los estudiantes en matemáticas.

La Tabla A5.2c muestra la relación entre los índices relacionados con el colegio seleccionado y el rendimiento en matemáticas. El clima de disciplina es, entre todos ellos, el que tiene el mayor efecto positivo en el rendimiento en matemáticas en muchos países. Las siguientes asociaciones más positivas entre los demás índices relacionados con el colegio se dan entre las actitudes de los estudiantes hacia el colegio y el apoyo al profesor en los países de los Grupos F y D, que representan a la mayoría de los países anglófonos y nórdicos de la muestra. Estos países también son similares en el hecho de que registran asociaciones generalmente débiles entre el sentido de bienestar y el rendimiento en matemáticas. Alemania, Austria y Suiza (Grupo C) solo se parecen en que la asociación negativa entre el apoyo del profesorado y el rendimiento en matemáticas está por encima de la media. En estos países, los estudiantes con bajas puntuaciones en matemáticas tienen más probabilidades de recibir apoyo adicional, lo cual parece indicar que estos sistemas disponen de un fuerte apoyo del profesorado para aquellos estudiantes que lo necesitan.

Conceptos y criterios metodológicos

La evaluación PISA se realizó por última vez en 2006; no obstante, ya que no se dispone aún de esos datos, este indicador se basa en datos del estudio PISA 2003.

La población objeto de estudio de este indicador fueron los estudiantes de 15 años (en los países participantes) matriculados en instituciones educativas de nivel secundario, independientemente del curso, el tipo de institución y su estatus de estudiantes a tiempo total o parcial. En la definición de estudiantes de quince años se incluye a los estudiantes que tenían de 15 años y 3 meses a 16 años y 2 meses al comienzo del periodo de evaluación de PISA.

Las tablas A5.2a a A5.2c proporcionan datos sobre el cambio en la puntuación en matemáticas por unidad de los índices relevantes en cada país. Los índices resumen las respuestas de los estudiantes a una serie de preguntas relacionadas que se construyen sobre la base de previas investigaciones [véase Anexo A1 de *Learning for Tomorrow's World: First Results of PISA 2003* (OCDE 2004a)]. Se analizó la validez de las comparaciones entre diversos países por medio de modelos de ecuaciones estructurales. Al describir a los estudiantes por características (por ejemplo, el autoconcepto en matemáticas), se construyeron escalas en las que se daba a cada estudiante medio de la OCDE (por ejemplo, el estudiante con un nivel medio de autoconcepto) un valor de índice de cero, y alrededor de dos tercios de la población de estudiantes de la OCDE están entre los valores de –1 y 1 (por ejemplo, el índice tiene una variación estándar de 1). Los valores negativos de un índice no implican necesariamente que los estudiantes respondieran negativamente a las preguntas subyacentes. Es más, un estudiante con una puntuación negativa respondía menos positivamente que los estudiantes por término medio en los países de la OCDE. De igual forma, un estudiante con una puntuación positiva respondía más positivamente que la media en el área de la OCDE.

Las tablas A5.2a, A5.2b y A5.2c también aportan una media de la OCDE y un total de la OCDE, según las convenciones de los informes estándar PISA. La media de la OCDE considera a los países de la OCDE como una entidad única, a la que cada país contribuye en igual medida. Para estadísticas como los porcentajes o puntuaciones medias, la media de la OCDE corresponde a la media aritmética de las estadísticas de cada país. Por el contrario, en las estadísticas relativas a las variaciones, la media de la OCDE puede diferir de la media aritmética de las estadísticas del país, porque no refleja solo las variaciones dentro de los países, sino también las variaciones entre unos países y otros. Por otra parte, el total de la OCDE toma los países de la OCDE como una sola entidad, a la cual cada país contribuye en proporción al número de estudiantes de 15 años matriculados en sus colegios. Ilustra cómo un país se compara con la OCDE como un todo y puede emplearse para hacer referencia a las reservas de capital humano de la región de la OCDE. Se utiliza la media, al igual que sucede en el

indicador, cuando el propósito principal es comparar el rendimiento u otros atributos en distintos países. Todas las medias incluyen datos para el Reino Unido, aun cuando no se muestren en las respectivas tablas de datos.

Lo cierto es que el Reino Unido no alcanzó el estándar de proporción de respuestas por unidad PISA, lo que ha impedido que se le compare con otros países en análisis de población completos. Los cálculos para el Reino Unido constan, sin embargo, en gráficos y tablas que se ocupan de subconjuntos de la población, para hacer comparaciones dentro del propio país. Cuando se informa de los cálculos para el Reino Unido, se hace al final de los gráficos y tablas, independientemente de los cálculos de otros países, como medida de precaución que sirve para recordar que el cálculo puede no ser tan fiable como los cálculos de los países que sí alcanzaron el estándar de proporción de respuestas por unidad PISA.

Otras referencias

Para más información sobre PISA 2003, véanse *Learning for Tomorrow's World – First Results of PISA 2003* (OCDE, 2004a), y *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005b). También se puede acceder a los datos del informe PISA en el sitio web: *www.pisa.oecd.org*.

A5

Tabla A5.1.

Medias de las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas, enfoques de aprendizaje e índices relacionados con el centro educativo (2003)

		Grupo de clasificación	Cifra de puntuaciones altas o bajas	Media de los valores absolutos de las medias estandarizadas	Actitud hacia las matemáticas					Enfoques de aprendizaje			Índices relacionados con el centro educativo			
					Motivación instrumental	Interés en matemáticas	Autoconcepto en matemáticas	Autoeficacia en matemáticas	Ansiedad en matemáticas	Estrategias de control	Estrategias de memorización	Estrategias de elaboración	Actitud hacia el centro educativo	Sentido de pertenencia	Apoyo del profesor	Clima de disciplina
Países de la OCDE	**Corea**	A			-0,44	-0,12	-0,35	-0,42	0,41	-0,49	-0,35	-0,39	-0,37	-0,39	-0,22	0,12
	Japón	A			-0,66	-0,39	-0,53	-0,53	0,44	-0,54	-0,56	-0,75	-0,50	-0,53	-0,34	0,44
	Media				***-0,55***	***-0,25***	***-0,44***	***-0,47***	***0,43***	***-0,51***	***-0,45***	***-0,57***	***-0,44***	***-0,46***	***-0,28***	***0,28***
	Media estandarizada		***12***	***1,89***	***-1,98***	***-1,13***	***-2,52***	***-2,25***	***1,62***	***-1,95***	***-2,17***	***-1,95***	***-2,25***	***-2,02***	***-1,19***	***1,70***
	México	B			0,58	0,58	0,17	-0,22	0,47	0,45	0,56	0,85	0,42	0,08	0,48	0,00
	Turquía	B			0,23	0,55	0,02	-0,18	0,34	0,26	0,10	0,44	0,13	-0,44	0,41	-0,12
	Media				***0,40***	***0,56***	***0,10***	***-0,20***	***0,41***	***0,35***	***0,33***	***0,65***	***0,28***	***-0,18***	***0,45***	***-0,06***
	Media estandarizada		***8***	***1,38***	***1,45***	***2,51***	***0,54***	***-0,95***	***1,53***	***1,34***	***1,55***	***2,20***	***1,42***	***-0,81***	***1,90***	***-0,37***
	Alemania	C			-0,04	0,04	0,15	0,15	-0,25	0,38	-0,06	-0,31	-0,08	0,24	-0,29	0,30
	Austria	C			-0,49	-0,28	0,07	0,16	-0,27	0,52	0,06	-0,27	0,12	0,44	-0,39	0,21
	Suiza	C			-0,04	0,12	0,13	0,32	-0,29	0,19	-0,19	-0,06	0,03	0,19	0,01	0,10
	Media				***-0,19***	***-0,04***	***0,12***	***0,21***	***-0,27***	***0,37***	***-0,06***	***-0,21***	***0,02***	***0,29***	***-0,22***	***0,21***
	Media estandarizada		***5***	***0,80***	***-0,70***	***-0,19***	***0,67***	***1,00***	***-1,02***	***1,38***	***-0,30***	***-0,73***	***0,11***	***1,29***	***-0,96***	***1,25***
	Dinamarca	D			0,37	0,41	0,24	-0,07	-0,46	-0,19	-0,27	0,07	-0,03	0,01	0,14	-0,08
	Finlandia	D			0,06	-0,24	0,01	-0,15	-0,31	-0,48	-0,19	-0,14	0,11	-0,02	0,08	-0,15
	Suecia	D			0,02	0,09	0,13	0,03	-0,49	-0,40	-0,08	-0,02	0,02	0,25	0,20	-0,05
	Media			***0,15***	***0,15***	***0,09***	***0,13***	***-0,06***	***-0,42***	***-0,36***	***-0,18***	***-0,03***	***0,03***	***0,08***	***0,14***	***-0,09***
	Media estandarizada		***2***		***0,54***	***0,38***	***0,71***	***-0,30***	***-1,58***	***-1,36***	***-0,87***	***-0,11***	***0,18***	***0,35***	***0,59***	***-0,55***
	Bélgica	E			-0,32	-0,17	-0,03	-0,04	0,09	-0,05	-0,09	-0,17	-0,19	-0,28	-0,11	0,04
	Luxemburgo	E			-0,41	-0,26	0,07	0,10	-0,01	0,08	-0,05	-0,25	-0,23	0,23	-0,30	-0,21
	Noruega	E			0,15	-0,17	-0,18	-0,04	-0,05	-0,26	-0,12	-0,16	-0,21	0,24	-0,11	-0,24
	Países Bajos	E			-0,26	-0,20	0,00	-0,09	-0,38	-0,27	-0,16	-0,26	-0,19	-0,06	-0,27	-0,13
	Media			***0,13***	***-0,21***	***-0,20***	***-0,04***	***-0,02***	***-0,09***	***-0,12***	***-0,11***	***-0,21***	***-0,21***	***0,03***	***-0,20***	***-0,13***
	Media estandarizada		***1***		***-0,76***	***-0,88***	***-0,21***	***-0,10***	***-0,33***	***-0,48***	***-0,51***	***-0,72***	***-1,06***	***0,13***	***-0,85***	***-0,81***
	Australia	F			0,23	0,01	0,13	0,10	-0,05	0,01	0,17	0,06	0,25	0,04	0,25	-0,01
	Canadá	F			0,23	-0,01	0,19	0,25	-0,04	0,06	0,16	0,08	0,06	0,02	0,27	0,02
	Estados Unidos	F			0,17	0,04	0,25	0,27	-0,10	0,01	0,31	0,18	0,09	m	0,34	0,12
	Islandia	F			0,31	-0,11	0,03	0,04	-0,20	0,00	-0,03	-0,06	0,00	0,16	0,20	-0,15
	Nueva Zelanda	F			0,29	0,12	0,15	0,01	-0,10	-0,03	0,13	0,13	0,10	-0,01	0,16	-0,17
	Media			***0,11***	***0,25***	***0,01***	***0,15***	***0,13***	***-0,10***	***0,01***	***0,15***	***0,08***	***0,10***	***0,05***	***0,24***	***-0,04***
	Media estandarizada		***1***		***0,88***	***0,04***	***0,85***	***0,63***	***-0,37***	***0,03***	***0,69***	***0,26***	***0,51***	***0,23***	***1,04***	***-0,23***
	Hungría	G			-0,11	-0,21	-0,15	0,36	-0,01	0,06	0,16	-0,10	-0,22	0,08	-0,08	0,17
	Polonia	G			0,04	0,11	0,03	0,05	0,04	-0,03	0,15	0,25	-0,12	-0,17	-0,18	0,10
	República Checa	G			0,01	-0,19	-0,09	0,16	-0,05	0,06	-0,05	0,13	-0,01	-0,27	-0,16	-0,01
	República Eslovaca	G			-0,05	0,03	-0,05	0,39	0,04	0,07	0,13	0,38	0,03	-0,16	-0,10	-0,10
	Media			***0,09***	***-0,03***	***-0,06***	***-0,07***	***0,24***	***0,01***	***0,04***	***0,09***	***0,16***	***-0,08***	***-0,13***	***-0,13***	***0,04***
	Media estandarizada		***1***		***-0,10***	***-0,29***	***-0,39***	***1,12***	***0,03***	***0,14***	***0,44***	***0,56***	***-0,42***	***-0,58***	***-0,56***	***0,24***
	España	H			-0,05	-0,07	-0,19	-0,04	0,28	-0,02	0,07	0,09	0,14	0,20	-0,07	-0,04
	Francia	H			-0,08	0,04	-0,17	-0,01	0,34	0,15	-0,06	-0,10	0,14	-0,18	-0,17	-0,13
	Grecia	H			-0,05	0,10	0,11	-0,26	0,16	0,27	0,20	0,33	0,08	0,04	-0,06	-0,22
	Irlanda	H			0,10	-0,05	-0,03	-0,03	0,07	-0,01	0,11	-0,14	0,13	0,08	0,00	0,27
	Italia	H			-0,15	0,07	0,00	-0,11	0,29	0,21	0,03	0,04	-0,06	0,05	-0,12	-0,10
	Portugal	H			0,27	0,16	-0,18	-0,06	0,15	0,14	-0,11	0,16	0,27	0,09	0,27	0,01
	Media			***0,07***	***0,01***	***0,04***	***-0,08***	***-0,08***	***0,22***	***0,12***	***0,04***	***0,06***	***0,12***	***0,05***	***-0,02***	***-0,04***
	Media estandarizada		***0***		***0,02***	***0,19***	***-0,44***	***-0,40***	***0,81***	***0,47***	***0,18***	***0,21***	***0,60***	***0,21***	***-0,11***	***-0,21***
	Reino Unido[1]				0,12	0,00	0,11	-0,11	-0,08	-0,11	0,11	0,04	0,12	0,08	0,18	-0,01

Nota: Las casillas en azul oscuro indican que la media está en el extremo alto o bajo de la distribución.

1. Proporción de respuestas demasiado baja para asegurar la comparabilidad.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

A5

Tabla A5.2a.

Relación entre las actitudes de los estudiantes hacia las matemáticas y el rendimiento matemático (2003)

Países de la OCDE	Grupo de clasificación	Actitudes hacia las matemáticas: Variación en la puntuación en matemáticas por unidad del índice														
		Interés y gusto por las matemáticas			Motivación instrumental en matemáticas			Autoconcepto en matemáticas			Autoeficacia en matemáticas			Ansiedad en matemáticas		
		Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.
Corea	A	36,2	>	(1,62)	32,8	>	(1,77)	47,3	>	(1,89)	54,0	>	(1,71)	-24,5	>	(1,66)
Japón	A	27,6	>	(2,44)	23,9	>	(2,25)	21,2	<	(1,96)	54,9	>	(2,06)	-14,3	>	(2,06)
México	B	-6,3	<	(2,50)	5,4		(2,44)	24,1	<	(2,42)	30,9	<	(2,20)	-34,0		(2,61)
Turquía	B	16,9		(3,08)	12,9		(2,39)	34,8		(4,23)	48,6		(5,07)	-34,6		(4,01)
Alemania	C	10,2		(1,67)	1,1	<	(1,93)	22,7	<	(1,51)	50,2		(1,86)	-28,1	>	(1,42)
Austria	C	8,7		(1,92)	-3,7	<	(1,60)	25,7	<	(1,75)	45,5		(1,80)	-25,1	>	(1,67)
Suiza	C	10,4		(1,47)	-2,4	<	(1,62)	24,2	<	(1,47)	53,2	>	(2,33)	-28,9	>	(1,73)
Dinamarca	D	27,7	>	(1,71)	20,9	>	(1,77)	46,5	>	(1,32)	50,8	>	(1,80)	-44,6	<	(1,50)
Finlandia	D	30,5	>	(1,59)	26,9	>	(1,70)	45,5	>	(1,12)	45,9		(1,41)	-41,9	<	(1,53)
Suecia	D	27,0	>	(1,79)	23,0	>	(2,00)	47,0	>	(1,70)	52,8	>	(1,65)	-42,8	<	(1,69)
Bélgica	E	15,0	>	(1,55)	11,0		(1,63)	23,3	<	(1,44)	45,2		(1,52)	-26,1	>	(1,72)
Luxemburgo	E	6,7	<	(1,48)	0,0	<	(1,35)	19,1	<	(1,35)	40,5	<	(1,37)	-25,0	>	(1,43)
Noruega	E	34,3	>	(1,41)	28,5	>	(1,49)	46,6	>	(1,16)	46,8		(1,49)	-42,1	<	(1,22)
Países Bajos	E	14,3		(2,09)	6,1		(2,00)	22,2	<	(1,75)	44,6		(1,99)	-22,6	>	(2,32)
Australia	F	18,6	>	(1,36)	16,9	>	(0,91)	42,3	>	(1,40)	49,6		(1,28)	-37,8		(1,50)
Canadá	F	20,3	>	(0,96)	19,8	>	(0,96)	35,9	>	(0,78)	43,8	<	(0,77)	-32,6	>	(0,81)
Estados Unidos	F	7,8	<	(1,47)	13,6	>	(1,52)	35,1		(1,54)	46,7		(1,30)	-34,4		(1,52)
Islandia	F	24,5	>	(1,44)	17,7	>	(1,72)	39,7	>	(1,15)	40,2	<	(1,33)	-33,4		(1,36)
Nueva Zelanda	F	11,4		(1,72)	15,6	>	(1,81)	44,9	>	(1,47)	52,0	>	(1,44)	-48,0	<	(1,56)
Hungría	G	10,0		(2,30)	7,9		(1,90)	28,4	<	(1,99)	52,6	>	(1,74)	-33,2		(1,83)
Polonia	G	15,6	>	(1,48)	17,0	>	(1,82)	46,0	>	(1,48)	53,3	>	(1,98)	-46,4	<	(1,53)
República Checa	G	22,5	>	(2,22)	10,7		(1,82)	39,8	>	(1,60)	55,5	>	(1,54)	-42,1	<	(1,88)
República Eslovaca	G	12,1		(2,26)	6,3		(1,98)	44,5	>	(1,89)	55,0	>	(1,99)	-44,8	<	(1,71)
España	H	20,4	>	(1,61)	19,4	>	(1,39)	31,9		(1,61)	42,7	<	(1,46)	-26,7	>	(1,79)
Francia	H	20,9	>	(1,76)	13,7	>	(1,61)	28,3	<	(1,71)	47,4		(1,72)	-25,0	>	(1,68)
Grecia	H	23,7	>	(1,88)	14,9	>	(1,76)	42,6	>	(1,88)	45,5		(2,13)	-34,5		(1,75)
Irlanda	H	17,4	>	(1,78)	7,7		(1,45)	34,4		(1,77)	47,5		(1,32)	-32,9		(1,65)
Italia	H	10,3		(1,70)	8,5		(1,58)	25,3	<	(1,43)	52,4	>	(2,24)	-33,2		(1,70)
Portugal	H	14,2		(2,20)	17,3	>	(2,04)	36,8	>	(1,53)	55,3	>	(1,92)	-34,2		(1,81)
Total OCDE		***5,1***		***(0,72)***	***3,0***		***(0,75)***	***25,5***		***(0,65)***	***44,4***		***(0,71)***	***-31,9***		***(0,61)***
Media OCDE		***11,9***		***(0,45)***	***8,5***		***(0,41)***	***32,4***		***(0,37)***	***47,2***		***(0,42)***	***-35,3***		***(0,37)***

Nota: * indica que el efecto es de manera estadísticamente significativa mayor (>) que el de la media de la OCDE; el efecto es de manera estadísticamente significativa menor (<) que el de la media de la OCDE.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

A5

Tabla A5.2b.

Relación entre los enfoques de aprendizaje de los alumnos y el rendimiento matemático (2003)

Países de la OCDE	Grupo de clasificación	Enfoques de aprendizaje								
		Variación de las puntuaciones en matemáticas por unidad del índice								
		Estrategias de control			Estrategias de memorización			Estrategias de elaboración		
		Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.
Corea	A	38,0	>	(1,75)	19,6	>	(1,77)	30,0	>	(1,64)
Japón	A	17,2	>	(2,44)	13,9	>	(2,30)	14,4	>	(2,39)
México	B	7,1		(1,77)	2,0	>	(1,42)	-1,0	>	(1,63)
Turquía	B	14,4	>	(2,15)	1,2	>	(2,62)	5,7	>	(2,17)
Alemania	C	-7,3	<	(1,87)	-17,9	<	(1,46)	-5,5		(1,71)
Austria	C	-4,0	<	(1,47)	-18,5	<	(1,72)	-4,1		(1,59)
Suiza	C	-2,6	<	(1,43)	-17,1	<	(1,64)	-5,9		(1,42)
Dinamarca	D	4,6		(2,23)	9,3	>	(1,79)	10,4	>	(2,13)
Finlandia	D	11,5	>	(1,42)	6,7	>	(1,53)	16,9	>	(1,52)
Suecia	D	-0,4	<	(1,95)	14,1	>	(1,88)	9,8	>	(2,18)
Bélgica	E	-1,7	<	(1,69)	-9,3	<	(1,96)	-10,6	<	(1,92)
Luxemburgo	E	-5,4	<	(1,41)	-8,6	<	(1,39)	-7,7		(1,25)
Noruega	E	14,5	>	(1,59)	22,3	>	(1,48)	8,4	>	(1,46)
Países Bajos	E	-1,2	<	(2,84)	12,8	>	(2,08)	-3,5		(2,43)
Australia	F	15,6	>	(1,14)	9,7	>	(1,29)	-2,1	>	(1,17)
Canadá	F	13,2	>	(1,13)	6,2	>	(1,02)	6,2	>	(1,12)
Estados Unidos	F	3,4		(1,60)	0,3	>	(1,38)	-7,0		(1,39)
Islandia	F	4,5		(1,66)	-0,7	>	(1,50)	0,1	>	(1,61)
Nueva Zelanda	F	11,1	>	(1,85)	4,3	>	(1,96)	-8,2		(2,04)
Hungría	G	-4,4	<	(1,99)	-7,3		(1,88)	-4,9		(2,23)
Polonia	G	4,3		(1,88)	-4,5		(1,85)	5,9	>	(1,90)
República Checa	G	0,4	<	(2,10)	-14,2	<	(2,06)	13,0	>	(1,75)
República Eslovaca	G	-4,7	<	(1,93)	-10,5	<	(1,92)	0,4	>	(1,79)
España	H	12,6	>	(1,22)	7,7	>	(1,45)	10,2	>	(1,41)
Francia	H	7,9		(1,34)	-0,9	>	(1,41)	-1,2	>	(1,69)
Grecia	H	6,8		(1,55)	-2,9		(2,09)	8,9	>	(1,82)
Irlanda	H	3,9		(1,54)	5,0	>	(1,74)	-3,1		(2,16)
Italia	H	3,6		(1,87)	-11,8	<	(1,97)	-3,9		(1,46)
Portugal	H	18,2	>	(1,79)	-5,4		(1,87)	9,2	>	(2,07)
Total OCDE		***-0,5***		***(0,73)***	***-7,5***		***(0,72)***	***-11,4***		***(0,76)***
Media OCDE		***6,42***		***m***	***-4,5***		***(0,41)***	***-5,3***		***(0,43)***

Nota: * indica que el efecto es de manera estadísticamente significativa mayor (>) que el de la media de la OCDE; el efecto es de manera estadísticamente significativa menor (<) que el de la media de la OCDE.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

A5

Tabla A5.2c.

Relación entre los índices relacionados con el centro educativo y el rendimiento en matemáticas (2003)

		Índices relacionados con el centro educativo											
		Variación de las puntuaciones en matemáticas por unidad del índice											
	Grupo de clasificación	Actitud hacia el centro educativo			Sentido de pertenencia al centro educativo			Apoyo del profesor			Clima de disciplina		
		Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.	Efecto	*	E.T.
Países de la OCDE													
Corea	A	0,2		(1,78)	11,1	>	(2,09)	7,5	>	(2,56)	14,7		(2,17)
Japón	A	2,6		(2,03)	12,9	>	(2,16)	12,9	>	(3,27)	32,7	>	(2,91)
México	B	21,4	>	(1,71)	13,3	>	(1,41)	-1,6		(1,41)	18,9		(2,05)
Turquía	B	-3,3		(3,75)	21,0	>	(2,87)	3,8	>	(3,54)	30,0	>	(4,37)
Alemania	C	-9,4	<	(1,98)	-1,4	<	(1,81)	-10,9	<	(1,93)	18,6		(1,73)
Austria	C	-2,7	<	(1,72)	2,9		(1,64)	-8,4	<	(1,91)	19,3		(2,03)
Suiza	C	1,1		(1,95)	8,4	>	(1,90)	-10,3	<	(2,97)	17,3		(2,56)
Dinamarca	D	7,0	>	(1,78)	3,1		(1,92)	6,7	>	(2,05)	10,4	<	(2,07)
Finlandia	D	12,5	>	(1,50)	-1,9	<	(1,37)	4,4	>	(1,83)	10,4	<	(1,50)
Suecia	D	14,3	>	(1,65)	0,3	<	(1,57)	4,5	>	(1,81)	15,4		(2,09)
Bélgica	E	-4,3	<	(2,16)	6,3		(2,18)	-6,0		(1,61)	23,5	>	(1,57)
Luxemburgo	E	-9,2	<	(1,46)	5,9		(1,45)	-9,8	<	(1,30)	13,9	<	(1,40)
Noruega	E	16,3	>	(1,80)	0,1	<	(1,57)	14,0	>	(1,93)	11,8	<	(1,85)
Países Bajos	E	3,8		(3,05)	7,0		(2,31)	0,3	>	(2,21)	12,4	<	(2,36)
Australia	F	13,8	>	(1,03)	3,1		(1,63)	10,8	>	(1,43)	21,0	>	(1,07)
Canadá	F	7,2	>	(1,00)	-1,0	<	(0,85)	6,3	>	(1,08)	17,3		(0,92)
Estados Unidos	F	6,6	>	(1,39)	m		m	7,9	>	(1,27)	25,8	>	(1,40)
Islandia	F	15,3	>	(1,42)	0,5		(1,55)	9,5	>	(1,87)	12,6	<	(1,71)
Nueva Zelanda	F	14,6	>	(1,70)	2,6		(1,51)	3,9	>	(1,62)	17,9		(1,60)
Hungría	G	-6,5	<	(2,28)	10,0	>	(1,63)	-0,3		(2,14)	20,3		(2,30)
Polonia	G	-3,3	<	(1,73)	7,7	>	(1,51)	-2,9		(1,86)	13,5	<	(1,98)
República Checa	G	3,6		(1,72)	12,7	>	(1,98)	-5,1		(2,11)	16,7		(2,05)
República Eslovaca	G	-10,5	<	(1,51)	3,1		(1,41)	-16,0	<	(1,83)	13,6	<	(1,59)
España	H	4,2	>	(1,41)	2,4		(1,34)	-1,1	>	(1,55)	16,9		(1,67)
Francia	H	6,8	>	(1,69)	1,2		(1,28)	-5,2		(1,93)	12,1	<	(1,83)
Grecia	H	-11,4	<	(1,74)	5,8		(1,69)	-6,4		(2,07)	14,1		(2,95)
Irlanda	H	6,8	>	(1,53)	-5,2	<	(1,55)	-2,9		(1,81)	15,5		(1,60)
Italia	H	-5,6	<	(1,73)	-3,7	<	(1,92)	-16,3	<	(1,67)	12,5	<	(1,79)
Portugal	H	9,5	>	(1,73)	15,7	>	(1,72)	-5,5		(1,76)	23,7	>	(2,08)
Total OCDE		***-1,8***		***(0,61)***	***2,0***		***(0,63)***	***-5,9***		***(0,58)***	***23,4***		***(0,65)***
Media OCDE		***0,9***		***(0,35)***	***3,5***		***(0,38)***	***-4,2***		***(0,36)***	***18,3***		***(0,38)***

Nota: * indica que el efecto es de manera estadísticamente significativa mayor (>) que el de la media de la OCDE; el efecto es de manera estadísticamente significativa menor (<) que el de la media de la OCDE.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068056433507

INDICADOR A6

¿CUÁL ES EL IMPACTO DEL ORIGEN INMIGRANTE SOBRE EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS?

Este indicador compara el rendimiento en matemáticas y lectura de los alumnos de 15 años de origen inmigrante con sus compañeros nativos, utilizando datos del estudio del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Alumnos 2003. También refleja la motivación de estos alumnos para el aprendizaje.

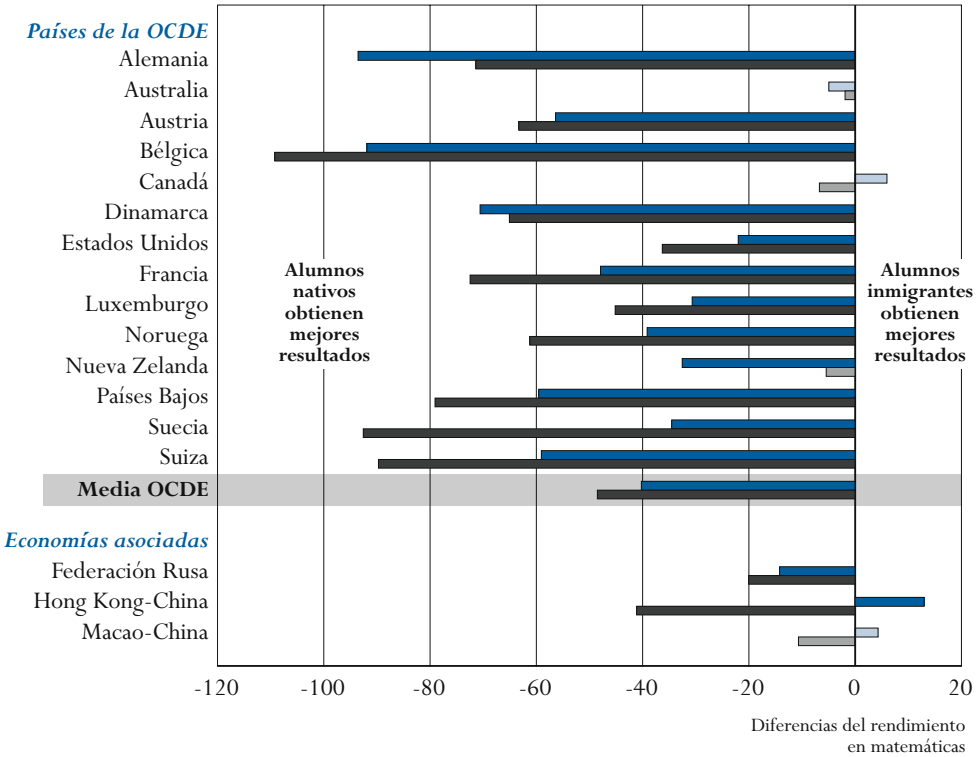
Resultados clave

Gráfico A6.1. Diferencias del rendimiento en matemáticas, por estatus de inmigrante (2003)

Diferencia en resultados de matemáticas entre alumnos nativos y alumnos inmigrantes de 2.ª generación

Diferencia en resultados de matemáticas entre alumnos nativos y alumnos inmigrantes de 1.ª generación

Entre los 14 países de la OCDE con poblaciones inmigrantes significativas, los alumnos de la primera generación se sitúan 48 puntos por detrás de sus compañeros nativos en la escala de matemáticas PISA, lo que equivale por término medio a más de un año de avance escolar. La desventaja en rendimiento de la segunda generación de alumnos sigue siendo significativa, con 40 puntos de diferencia. La desventaja de los alumnos con origen inmigrante varía ampliamente según países, desde proporciones insignificantes en Australia, Canadá, Macao-China y Nueva Zelanda a más de 90 puntos de diferencia en Alemania y Bélgica, incluso para alumnos de la segunda generación.



Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están señaladas en tono más oscuro.
Fuente: OCDE Informe Pisa 2003. Tabla A6.1a.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

Otros puntos destacables de este indicador

- Los alumnos de segunda generación (nacidos en el país donde se realiza la evaluación) tienden a obtener mejores resultados que sus compañeros de primera generación (nacidos en otro país), como cabría esperar, puesto que no han tenido que cruzar las fronteras sistémicas, culturales y lingüísticas de aquellos. Sin embargo, sus avances varían enormemente según países. En Canadá, Luxemburgo, Suecia y Suiza y en la economía asociada Hong Kong-China, los alumnos de segunda generación obtienen resultados significativamente mejores que los de primera generación, con una reducción a 31 puntos de las diferencias de rendimiento en Suiza y a 58 puntos en Suecia, mientras que en Alemania y Nueva Zelanda los alumnos de segunda generación nacidos en estos países obtienen peores resultados que los alumnos de primera generación.
- Los resultados en matemáticas de los alumnos de origen inmigrante con mejor rendimiento varían mucho menos que los resultados de los alumnos de origen inmigrante con peor rendimiento.
- A pesar de que su rendimiento no es tan bueno en conjunto como el de los alumnos nativos y a pesar de proceder habitualmente de familias peor situadas, los alumnos que han experimentado la inmigración de primera mano tienden a presentar niveles más elevados de interés y motivación en matemáticas, en todo el territorio de la OCDE.

A6

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

En la mayoría de los países de la OCDE, los políticos y el público en general prestan cada vez mayor atención a los asuntos relacionados con la migración internacional. Ello es consecuencia, en parte, del aumento de los flujos inmigratorios que han experimentado muchos países de la OCDE a partir de los años 80, ya sea a causa de la globalización de las actividades económicas y las reunificaciones familiares derivadas de los movimientos migratorios laborales que se produjeron durante los años 60 y 70, de la disolución del Bloque del Este en Europa, o de situaciones de inestabilidad política. El problema va mucho más allá de cómo canalizar y gestionar los flujos migratorios, y está cada vez más relacionado con cómo enfrentarse de forma efectiva a los desafíos de la integración, tanto por parte de los propios inmigrantes como de las poblaciones de los países que los reciben. Dado el papel crucial de la educación para el éxito en la vida laboral, la educación y la formación son los factores que crean el marco para la integración de los inmigrantes en los mercados de trabajo. Estos factores pueden contribuir también a superar las barreras lingüísticas y a facilitar la transmisión de las normas y valores que sirven de base a la cohesión social.

PISA añade una nueva perspectiva crucial a los análisis, al evaluar el progreso en el colegio de los alumnos de 15 años de origen inmigrante, tanto en comparación con sus compañeros nativos como con grupos similares de estudiantes de otros países. Las desventajas en el rendimiento de los alumnos de origen inmigrante mostradas por este indicador plantean importantes desafíos a los sistemas educativos y es improbable que se resuelvan por sí solas. Al contrario, dado los efectos anticipados del envejecimiento de la población y de las necesidades actuales de mano de obra preparada, así como el alcance de las reunificaciones familiares, es probable que la emigración a los países de la OCDE siga ocupando un lugar importante en la agenda política de estos países. Los sistemas educativos, especialmente en Europa, tendrán que enfrentarse de forma más efectiva con una creciente diversidad socioeconómica y cultural en su población estudiante, y encontrar formas de garantizar que los alumnos de origen inmigrante logren a la postre ingresar en el mercado laboral con un buen nivel de formación básica, así como con la capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Entre los 14 países de la OCDE en los cuales los alumnos de origen inmigrante representaban más del 3% de los alumnos de 15 años, los alumnos de primera generación se sitúan a 48 puntos por detrás de sus compañeros nativos en la escala matemática PISA, lo que equivale por término medio a más de

Cuadro A6.1. Terminología utilizada para describir el origen inmigrante de los alumnos

Alumnos nativos. Alumnos con al menos uno de sus progenitores nacido en el país donde se realiza la evaluación. Los alumnos nacidos en el país donde se lleva a cabo el estudio y que tienen un progenitor nacido en otro país (hijos de familias «mixtas») se incluyen en la categoría de nativos, puesto que estudios anteriores demuestran que estos alumnos obtienen resultados similares a los alumnos nativos.

Alumnos de primera generación. Alumnos nacidos fuera del país de la evaluación cuyos padres han nacido también en el extranjero.

Alumnos de segunda generación. Alumnos nacidos en el país de la evaluación cuyos padres han nacido en el extranjero.

un año de avance escolar (el rendimiento medio asociado a un año escolar se estima en 41 puntos de la escala) (véase Gráfico A6.1). Aun teniendo en cuenta factores socioeconómicos como la profesión y educación de los padres, sigue produciéndose una desventaja media de 30 puntos (véase *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* [OECD, 2006b]).

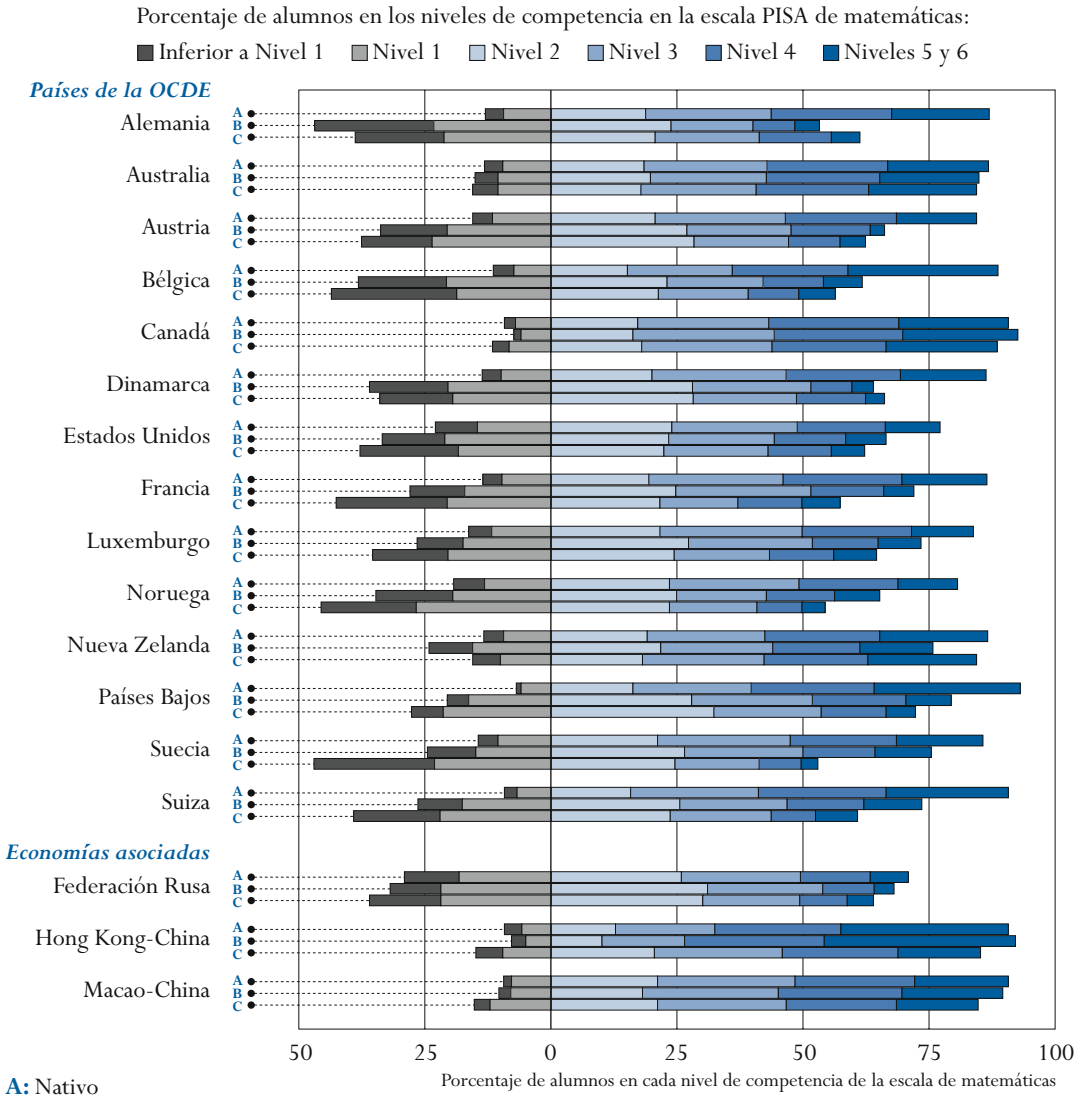
Esto sugiere que el colegio y la sociedad se enfrentan a importantes desafíos para conseguir que el potencial humano que los inmigrantes traen consigo alcance su plena maduración. Al mismo tiempo, el Gráfico A6.1 muestra que la desventaja de rendimiento de los alumnos de origen inmigrante varía ampliamente según países, desde porcentajes insignificantes en Australia, Canadá y Nueva Zelanda y la economía asociada Macao-China hasta más de 90 puntos de la escala en Alemania y Bélgica, incluso para los alumnos de segunda generación. En este sentido, la Tabla A6.1 presenta considerables diferencias en los niveles absolutos de rendimiento de los inmigrantes, de forma que los alumnos inmigrantes de 15 años y de segunda generación en Canadá superan en resultados a sus homólogos alemanes en 111 puntos, una diferencia que equivale a casi tres cursos escolares. Algunas de estas diferencias pueden explicarse mediante factores socioeconómicos contextuales, pero la diferencia restante una vez tenidos en cuenta dichos factores es lo suficientemente amplia para justificar que se lleven a cabo estudios supranacionales como herramienta útil en la búsqueda de políticas efectivas para la integración de estos alumnos. Debe observarse que no existe asociación positiva entre el volumen de estos grupos de alumnos en los países estudiados y el volumen de las diferencias de rendimiento entre alumnos nativos y alumnos de origen inmigrante. Estos resultados contradicen la asunción de que un nivel de inmigración elevado dificulta en general la integración (OECD, 2006b).

Sin datos longitudinales, no es posible valorar directamente hasta qué punto las desventajas observadas en los alumnos de origen inmigrante se reducen a lo largo de sucesivas generaciones. Sin embargo, si se compara el rendimiento de los alumnos que nacieron en otros países con los alumnos nacidos en el país de estudio pero de padres nacidos en el extranjero, se aprecian diferencias importantes (Tabla A6.1). En el conjunto del territorio de la OCDE, los alumnos de segunda generación tienden a obtener mejores resultados que sus compañeros de primera generación, como cabría esperar, puesto que no han tenido que cruzar las fronteras sistémicas, culturales y lingüísticas de aquellos. Sin embargo, estas diferencias de resultados varían ampliamente según países. En Canadá, Luxemburgo, Suecia y Suiza y la economía asociada Hong Kong-China, los alumnos de segunda generación obtienen resultados notablemente mejores que los de primera generación, con una reducción de la diferencia de rendimiento de 31 puntos de la escala en Suiza y de 58 puntos en Suecia. En otros países la ventaja de rendimiento de los alumnos de segunda generación sobre los de primera generación es mucho menor y estadísticamente insignificante. Alemania y Nueva Zelanda muestran incluso un patrón opuesto, con alumnos de segunda generación nacidos en estos países que obtienen peores resultados que los de primera generación. Dada la naturaleza de los datos de PISA, estos patrones pueden estar influidos por las diferencias en la composición de las poblaciones de la primera y segunda generación de alumnos.

Es necesario resaltar que los resultados en matemáticas de los alumnos de origen inmigrante con mejor rendimiento varían mucho menos entre países que los resultados de los alumnos de origen inmigrante con peor rendimiento (véase Gráfico A6.2). El nivel 2 de la escala de competencia PISA representa el nivel básico de competencia matemática en el que los alumnos empiezan a demostrar el tipo de capacidades que les permitirá utilizar las matemáticas activamente: por ejemplo, utilizar algoritmos, formulas y procedimientos básicos, hacer interpretaciones literales y aplicar razonamientos directos. Por tanto, aquellos alumnos que se clasifican por debajo del Nivel 2 tendrán que enfrentarse a considerables desafíos en lo que se refiere al mercado laboral y a sus perspectivas de ingresos, así como en capacidad para participar plenamente en la sociedad. El Gráfico A6.2 compara la distribu-

A6

Gráfico A6.2. Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia de la escala de matemáticas, por estatus de inmigrante (2003)



A: Nativo
B: Segunda generación
C: Primera generación

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003. Tablas A6.2a, A6.2b y A6.2c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

ción por niveles de competencia en la escala PISA entre los alumnos de primera generación y los alumnos nativos. Estos resultados indican que entre los alumnos nativos, solo un porcentaje muy pequeño no logra alcanzar el Nivel 2, mientras que para los alumnos de origen inmigrante la situación es muy diferente. Más del 40 % de los alumnos de primera generación de Bélgica, Francia, Noruega y Suecia y más del 30 % de alumnos de primera generación de Alemania, Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Luxemburgo y Suiza y de la economía asociada Federación Rusa obtienen resultados por debajo del Nivel 2. En más de la mitad de los países de la OCDE que se comparan en este indicador, más de un cuarto de los alumnos de segunda generación no han adquirido todavía las habilidades para que se les considere capaces de utilizar activamente las matemáticas según la definición de la escala PISA. En Alemania, el 47 % de los alumnos de segunda generación obtienen resultados inferiores al

Nivel 2 y en Austria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Luxemburgo, Noruega y Suiza y la economía asociada Federación Rusa más del 25 % de los alumnos de segunda generación puntúan todavía por debajo del Nivel 2.

Un panorama muy diferente es el que emerge en Australia y Canadá y las economías asociadas Hong Kong-China y Macao-China. En estos países, el porcentaje de alumnos con resultados inferiores al Nivel 2 es comparativamente bajo en todos los grupos, con menos de un 16 % de alumnos de primera generación, segunda generación o nativos que no alcanzan el Nivel 2. La situación comparativamente positiva de los alumnos de origen inmigrante de Australia y Canadá puede derivarse, en parte, de las políticas selectivas de inmigración que dan lugar a poblaciones inmigrantes con mayor nivel de riqueza y educación. En Hong Kong-China y Macao-China, el origen étnico y la lengua de los alumnos nativos y los de origen inmigrante suelen ser similares, aun cuando existan grandes diferencias socioeconómicas. Sin embargo, lo fundamental es que estos países presentan solo una proporción relativamente pequeña de alumnos en los niveles bajos de competencia matemática.

En lectura, las tendencias son similares a las de matemáticas. Con la excepción de la Federación Rusa, el porcentaje de alumnos nativos que no logran alcanzar el Nivel 2 en lectura es inferior al 20 % en todos los países incluidos en este estudio. Sin embargo, entre los alumnos de origen inmigrante este porcentaje es considerablemente más elevado [véanse Tablas A6.2d, A6.2e y A6.2f, disponibles en la web en la dirección (*http://dx.doi.org/10.1787/068061288083*)]. En 10 países de la OCDE –Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Luxemburgo, Noruega, Suecia y Suiza– y en la economía asociada Federación Rusa más de un 25 % de los alumnos de la primera generación no lograron alcanzar el Nivel 2. Como ocurre en matemáticas, los países con porcentajes elevados de alumnos de origen inmigrante por debajo del Nivel 2 en lectura tendrían que considerar la introducción de medidas de apoyo dirigidas específicamente a las necesidades de estos grupos de alumnos.

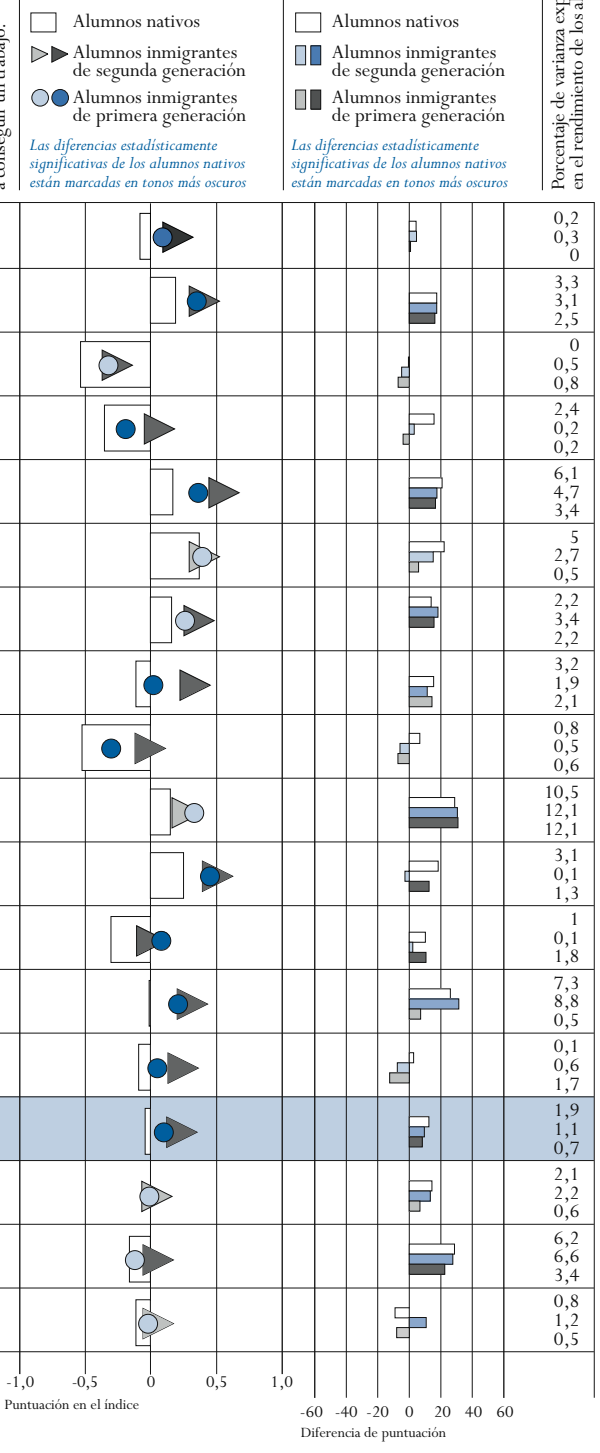
Los datos de PISA sugieren que los alumnos tienen más probabilidades de iniciar un aprendizaje de gran calidad, utilizando estrategias diversas, si están bien motivados, no angustiados por su aprendizaje y creen en sus propias capacidades. De la misma forma, un rendimiento elevado podría conducir a una mayor motivación y mejores actitudes hacia la escolarización, reduciendo la ansiedad. ¿Hasta qué punto logran fomentar y reforzar las familias y los colegios la predisposición positiva hacía el aprendizaje de los alumnos de origen inmigrante y contribuyen así a establecer las bases para que finalicen el colegio con la motivación y capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas? El Gráfico A6.3 muestra que estos alumnos no denotan signos de falta de motivación instrumental en matemáticas (véase también el Cuadro A5.1 en el indicador A5). A pesar de obtener globalmente peores resultados que los alumnos nativos y procediendo en general de familias menos favorecidas, los alumnos que experimentan la inmigración de primera mano tienden a presentar, en todo el territorio del OCDE, niveles más elevados de motivación instrumental en matemáticas que sus compañeros nativos y de segunda generación. De hecho, en ninguno de los países estudiados, los alumnos de origen inmigrante presentan niveles de interés más bajos. Buena parte de estas diferencias permanecen una vez tenidos en cuenta los aspectos socioeconómicos, así como el rendimiento de los alumnos en matemáticas. La coherencia de este resultado es sorprendente, dadas las sustanciales diferencias entre los países en cuanto se refiere a historia inmigratoria, poblaciones inmigrantes, inmigración y políticas de integración, y el rendimiento de los alumnos de origen inmigrante en la escala PISA.

Esto apunta a áreas de actuación en las que los colegios y los planificadores políticos podrían desarrollar programas adicionales para intentar reducir las diferencias de resultados mediante la utilización de la fuerte motivación de los alumnos de origen inmigrante. Puede que los colegios y profesores tengan que prestar más atención a reducir las diferencias en estos resultados esenciales no conectados

A6

Gráfico A6.3. Motivación instrumental en matemáticas de los alumnos, por estatus de inmigrante (2003)

		Porcentaje de alumnos que están de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones:				Índice de motivación instrumental en matemáticas	Cambio en el rendimiento en matemáticas por unidad del índice de motivación instrumental en matemáticas	Porcentaje de varianza explicada en el rendimiento de los alumnos
		Hacer un esfuerzo en matemáticas vale la pena porque me ayudará en el trabajo que quiero desempeñar en el futuro.	Aprender matemáticas vale la pena porque mejora mis perspectivas de carrera.	Las matemáticas son una asignatura importante para mí porque las necesito para lo que quiero estudiar más adelante.	En matemáticas aprenderé muchas cosas que me ayudarán a conseguir un trabajo.			
Países de la OCDE								
Alemania	A	73	79	46	71			0,2
	B	72	78	57	75			0,3
	C	75	82	60	77			0
Australia	A	82	86	72	79			3,3
	B	85	88	78	81			3,1
	C	85	89	79	80			2,5
Austria	A	64	50	34	54			0
	B	64	58	44	63			0,5
	C	70	55	47	63			0,8
Bélgica	A	65	64	55	56			2,4
	B	71	71	60	63			0,2
	C	73	72	66	68			0,2
Canadá	A	78	86	71	78			6,1
	B	83	89	76	82			4,7
	C	87	90	83	84			3,4
Dinamarca	A	91	88	75	83			5
	B	84	88	72	77			2,7
	C	90	92	75	81			0,5
Estados Unidos	A	81	82	72	82			2,2
	B	84	84	77	88			3,4
	C	83	85	79	85			2,2
Francia	A	73	73	64	61			3,2
	B	73	77	67	65			1,9
	C	78	78	74	77			2,1
Luxemburgo	A	48	56	47	49			0,8
	B	55	66	51	57			0,5
	C	67	74	65	69			0,6
Noruega	A	82	82	75	73			10,5
	B	84	82	81	78			12,1
	C	84	82	77	73			12,1
Nueva Zelanda	A	84	88	75	81			3,1
	B	87	92	84	86			0,1
	C	89	91	84	85			1,3
Países Bajos	A	69	70	62	58			1
	B	81	80	76	81			0,1
	C	73	71	70	69			1,8
Suecia	A	69	86	66	73			7,3
	B	78	89	76	76			8,8
	C	81	91	80	77			0,5
Suiza	A	75	73	50	64			0,1
	B	81	80	56	72			0,6
	C	79	83	63	74			1,7
Media OCDE	A	74	76	62	69			1,9
	B	76	80	67	73			1,1
	C	79	81	71	76			0,7
Economías asociadas								
Federación Rusa	A	77	70	68	72			2,1
	B	76	70	68	71			2,2
	C	77	70	70	73			0,6
Hong Kong-China	A	72	80	69	60			6,2
	B	72	81	70	61			6,6
	C	84	88	75	73			3,4
Macao-China	A	76	84	65	61			0,8
	B	79	86	71	65			1,2
	C	81	86	76	69			0,5



A: Nativo
B: Segunda generación
C: Primera generación

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003. Tabla A6.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

al rendimiento escolar. Esto podría ser beneficioso no solo para el potencial de aprendizaje de estos alumnos a lo largo de sus vidas, sino también para ayudarles a aumentar su nivel de rendimiento escolar.

En la mayoría de los países europeos, los alumnos de origen inmigrante proceden de niveles socioeconómicos inferiores y sus padres tienen un nivel menor de formación que los padres de los alumnos nativos. Así ocurre también en el caso de Estados Unidos y Hong Kong-China. Por el contrario, las características socioeconómicas de estos alumnos y de sus compañeros nativos son similares en Australia, Canadá y Nueva Zelanda y en las economías asociadas Federación Rusa y Macao-China. Por países, existe una relación entre el rendimiento relativo en matemáticas de los alumnos de origen inmigrante y su origen socioeconómico y educativo relativo. Sin embargo, las diferencias de rendimiento entre estos alumnos y los nativos continúan en muchos países aun después de tener en cuenta dichas características ligadas al origen. Por ejemplo, todavía existen diferencias significativas de rendimiento entre alumnos nativos y alumnos de segunda generación en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suiza. Ello da a entender que los niveles de rendimiento relativo de los alumnos de origen inmigrante no pueden atribuirse exclusivamente a la composición de las poblaciones inmigrantes en lo que se refiere a su estatus socioeconómico y educativo. Los alumnos de origen inmigrante que no hablan en su casa la lengua utilizada para la formación tienden a obtener peores resultados en matemáticas en varios países. Aun después de tener en cuenta el estatus educativo y profesional de los padres, la diferencia de rendimiento asociado a la lengua hablada en casa sigue siendo significativa en Alemania, Bélgica, Canadá y Estados Unidos, así como en las economías asociadas de Hong Kong-China, Macao-China y Federación Rusa. Puede que los países donde existe una fuerte relación entre la lengua que los alumnos hablan en casa y su rendimiento en matemáticas tengan que considerar reforzar las medidas de apoyo lingüístico en los colegios (OCDE, 2006b).

Conceptos y criterios metodológicos

La evaluación PISA más reciente se llevo a cabo en 2006; sin embargo, dado que esos datos no están disponibles aún, este indicador se basa en los datos del estudio PISA 2003.

La población seleccionada para este indicador fueron todos los alumnos de 15 años (de los países participantes) matriculados en instituciones educativas en el nivel de secundaria, sin considerar el curso, el tipo de centro ni si los estudios son a tiempo parcial o total. El concepto alumnos de quince años se definió como alumnos con edades desde 15 años y 3 meses a 16 años y 2 meses al principio del periodo de exámenes de PISA. El término «alumno» se utiliza con frecuencia para referirse a este grupo de población objetivo. La información sobre el origen de los alumnos inmigrantes se compila a partir de las respuestas que los alumnos facilitan en el cuestionario de alumnos de PISA.

Véase el Cuadro A6.1 anterior para las definiciones de los términos «alumnos nativos», «alumnos de primera generación» y «alumnos de segunda generación».

Este indicador incluye 14 países de la OCDE con poblaciones significativas de alumnos de origen inmigrante (al menos un 3% de los alumnos participantes): Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Suecia y Suiza. Tres economías asociadas forman parte de este análisis: Hong Kong-China, Macao-China y Federación Rusa.

La media de la OCDE para este indicador toma a los 14 países de la OCDE como una sola entidad, a la que cada país contribuye con el mismo peso. La media de la OCDE corresponde a la media aritmética de las estadísticas de los países respectivos.

A6

Otras referencias

Para más información sobre la evaluación PISA 2003, véanse *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) y el informe *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c). Para más información sobre las expectativas y actitudes de los alumnos de origen inmigrante, véase *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OECD, 2006c). Los datos de PISA pueden consultarse también en el sitio web: *www.pisa.oecd.org*.

El siguiente material adicional relevante para este indicador puede consultarse en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

- ***Tabla A6.2d. Porcentaje de alumnos nativos en cada nivel de competencia de la escala de lectura***
- ***Tabla A6.2e. Porcentaje de alumnos de segunda generación en cada nivel de competencia de la escala de lectura***
- ***Tabla A6.2f. Porcentaje de alumnos de primera generación en cada nivel de competencia de la escala de lectura***

A6

Tabla A6.1a.

Diferencias del rendimiento en matemáticas, por estatus de inmigrante (2003)

		Rendimiento en la escala de matemáticas						Diferencia en la escala de matemáticas					
		Alumnos nativos		Alumnos inmigrantes de segunda generación		Alumnos inmigrantes de primera generación		Alumnos inmigrantes de segunda generación menos alumnos nativos		Alumnos inmigrantes de primera generación menos alumnos nativos		Alumnos inmigrantes de primera generación menos alumnos inmigrantes de segunda generación	
		Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	Diferencia	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE	**Alemania**	525	(3,5)	432	(9,1)	454	(7,5)	**-93**	(9,6)	**-71**	(7,9)	**22**	(11,2)
	Australia	527	(2,1)	522	(4,7)	525	(4,9)	-5	(4,7)	-2	(4,9)	3	(4,8)
	Austria	515	(3,3)	459	(8,8)	452	(6,0)	**-56**	(9,3)	**-63**	(6,0)	-7	(9,5)
	Bélgica	546	(2,5)	454	(7,5)	437	(10,8)	**-92**	(7,6)	**-109**	(10,9)	-17	(12,4)
	Canadá	537	(1,6)	543	(4,3)	530	(4,7)	6	(4,4)	-7	(4,8)	**-13**	(5,1)
	Dinamarca	520	(2,5)	449	(11,2)	455	(10,1)	**-70**	(11,1)	**-65**	(9,8)	5	(13,5)
	Estados Unidos	490	(2,8)	468	(7,6)	453	(7,5)	**-22**	(7,2)	**-36**	(7,5)	-14	(7,4)
	Francia	520	(2,4)	472	(6,1)	448	(15,0)	**-48**	(6,6)	**-72**	(15,0)	-25	(15,5)
	Luxemburgo	507	(1,3)	476	(3,3)	462	(3,7)	**-31**	(3,7)	**-45**	(4,1)	**-14**	(5,6)
	Noruega	499	(2,3)	460	(11,7)	438	(9,3)	**-39**	(11,3)	**-61**	(9,4)	-22	(13,8)
	Nueva Zelanda	528	(2,6)	496	(8,4)	523	(4,9)	**-32**	(9,1)	-5	(5,6)	**27**	(8,0)
	Países Bajos	551	(3,0)	492	(10,3)	472	(8,4)	**-59**	(11,1)	**-79**	(8,8)	-19	(10,8)
	Suecia	517	(2,2)	483	(9,8)	425	(9,6)	**-34**	(9,1)	**-92**	(9,7)	**-58**	(10,9)
	Suiza	543	(3,3)	484	(5,0)	453	(6,1)	**-59**	(4,9)	**-89**	(6,0)	**-31**	(6,4)
	Media OCDE	***523***	***(0,7)***	***483***	***(2,1)***	***475***	***(1,9)***	***-40***	***(2,0)***	***-48***	***(2,1)***	***-8***	***(2,4)***
Economías asociadas	**Federación Rusa**	472	(4,4)	457	(7,2)	452	(5,9)	**-14**	(7,2)	**-20**	(5,4)	-6	(8,3)
	Hong Kong-China	557	(4,5)	570	(4,6)	516	(5,3)	**13**	(4,3)	**-41**	(4,5)	**-54**	(5,2)
	Macao-China	528	(5,9)	532	(4,1)	517	(9,2)	4	(7,9)	-11	(10,4)	-15	(10,4)

Nota: Diferencias que son estadísticamente significativas están indicadas en negrita.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

Tabla A6.2a.

Porcentaje de alumnos nativos en cada nivel de competencia de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)

		Niveles de competencia de alumnos nativos											
		Por debajo del nivel 1 (menos de 358 puntos)		Nivel 1 (de 358 a 420 puntos)		Nivel 2 (de 421 a 482 puntos)		Nivel 3 (de 483 a 554 puntos)		Nivel 4 (de 545 a 606 puntos)		Niveles 5 y 6 (más de 607 puntos)	
		%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Países de la OCDE	**Alemania**	3,6	(0,6)	9,4	(0,8)	18,9	(1,3)	24,8	(1,0)	23,9	(1,1)	19,4	(1,1)
	Australia	3,7	(0,4)	9,5	(0,5)	18,5	(0,7)	24,4	(0,7)	23,9	(0,6)	20,0	(0,7)
	Austria	4,0	(0,7)	11,6	(0,9)	20,6	(1,0)	25,9	(1,3)	21,9	(0,9)	16,0	(1,1)
	Bélgica	4,0	(0,4)	7,4	(0,5)	15,2	(0,7)	20,8	(0,8)	22,9	(0,7)	29,7	(1,0)
	Canadá	2,1	(0,3)	7,1	(0,4)	17,3	(0,6)	26,0	(0,8)	25,8	(0,6)	21,7	(0,7)
	Dinamarca	3,8	(0,5)	9,8	(0,7)	20,0	(0,9)	26,6	(0,9)	22,8	(0,9)	17,0	(1,0)
	Estados Unidos	8,4	(0,7)	14,5	(0,9)	24,0	(0,8)	24,8	(0,9)	17,5	(0,8)	10,9	(0,8)
	Francia	3,8	(0,6)	9,7	(0,9)	19,5	(1,0)	26,5	(1,1)	23,7	(1,2)	16,8	(1,0)
	Luxemburgo	4,5	(0,5)	11,8	(1,0)	21,6	(1,4)	28,2	(1,0)	21,7	(1,1)	12,2	(0,8)
	Noruega	6,1	(0,5)	13,2	(0,8)	23,5	(1,1)	25,7	(1,1)	19,6	(1,1)	11,8	(0,7)
	Nueva Zelanda	4,0	(0,5)	9,4	(0,7)	19,0	(0,7)	23,4	(0,9)	22,7	(0,9)	21,5	(0,9)
	Países Bajos	0,9	(0,3)	6,0	(0,7)	16,3	(1,2)	23,4	(1,2)	24,3	(1,4)	29,0	(1,5)
	Suecia	3,8	(0,4)	10,5	(0,6)	21,2	(0,9)	26,2	(0,9)	21,1	(0,9)	17,2	(0,8)
	Suiza	2,6	(0,4)	6,7	(0,6)	15,8	(0,8)	25,3	(1,1)	25,3	(0,8)	24,2	(1,6)
Economías asociadas	**Federación Rusa**	10,9	(1,1)	18,2	(1,2)	25,9	(1,1)	23,6	(1,0)	13,9	(1,0)	7,5	(0,8)
	Hong Kong-China	3,5	(0,8)	5,8	(0,8)	12,8	(1,0)	19,6	(1,4)	25,0	(1,4)	33,2	(1,8)
	Macao-China	1,5	(0,9)	7,8	(3,2)	21,1	(4,1)	27,3	(3,6)	23,8	(3,6)	18,5	(2,6)

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

A6

Tabla A6.2b.

Porcentaje de alumnos inmigrantes de segunda generación en cada nivel de competencia de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)

		Niveles de competencia de alumnos nativos											
		Por debajo del nivel 1 (menos de 358 puntos)		Nivel 1 (de 358 a 420 puntos)		Nivel 2 (de 421 a 482 puntos)		Nivel 3 (de 483 a 554 puntos)		Nivel 4 (de 545 a 606 puntos)		Niveles 5 y 6 (más de 607 puntos)	
		%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	23,5	(4,2)	23,3	(3,3)	23,8	(3,4)	16,3	(2,7)	8,4	(2,3)	4,8	(1,4)
	Australia	4,7	(1,0)	10,4	(1,0)	19,7	(1,6)	23,1	(2,0)	22,4	(2,3)	19,7	(2,0)
	Austria	13,2	(3,4)	20,6	(3,6)	27,0	(3,9)	20,6	(3,5)	15,7	(3,6)	2,9	(1,5)
	Bélgica	17,4	(2,5)	20,7	(2,0)	23,1	(2,4)	19,0	(3,1)	11,9	(2,4)	7,8	(2,0)
	Canadá	1,4	(0,6)	5,9	(1,0)	16,3	(1,7)	28,0	(2,3)	25,5	(2,3)	22,9	(9,0)
	Dinamarca	15,7	(3,9)	20,4	(4,6)	28,0	(6,9)	23,5	(6,7)	8,2	(3,6)	4,2	(2,6)
	Estados Unidos	12,5	(2,5)	21,0	(3,0)	23,3	(2,3)	21,0	(2,4)	14,2	(2,2)	8,0	(2,0)
	Francia	10,9	(2,3)	17,1	(2,3)	24,8	(3,5)	26,7	(2,8)	14,5	(2,6)	5,9	(2,3)
	Luxemburgo	9,3	(1,3)	17,4	(2,1)	27,3	(2,3)	24,5	(2,0)	13,1	(1,7)	8,5	(1,1)
	Noruega	15,2	(4,9)	19,5	(4,8)	25,0	(7,9)	17,7	(5,8)	13,6	(4,2)	9,0	(3,6)
	Nueva Zelanda	8,7	(3,3)	15,6	(3,1)	21,8	(3,4)	22,2	(3,1)	17,4	(2,7)	14,4	(2,7)
	Países Bajos	4,2	(1,5)	16,4	(4,2)	27,9	(4,3)	23,9	(4,2)	18,6	(3,2)	9,0	(2,6)
	Suecia	9,6	(2,4)	14,8	(3,4)	26,5	(3,2)	23,5	(4,9)	14,4	(3,7)	11,2	(3,3)
	Suiza	8,8	(1,6)	17,6	(2,3)	25,6	(2,7)	21,3	(2,4)	15,3	(1,7)	11,4	(2,3)
Economías asociadas	Federación Rusa	10,0	(2,4)	21,9	(3,1)	31,0	(4,1)	22,8	(3,7)	10,3	(2,5)	4,0	(2,0)
	Hong Kong-China	2,9	(0,8)	4,9	(0,9)	10,2	(1,4)	16,3	(1,5)	27,8	(1,9)	37,9	(2,2)
	Macao-China	2,4	(0,7)	7,9	(1,2)	18,2	(1,8)	26,9	(2,4)	24,6	(2,2)	20,0	(2,1)

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

Tabla A6.2c.

Porcentaje de alumnos inmigrantes de primera generación en cada nivel de competencia de la escala OCDE PISA de matemáticas (2003)

		Niveles de competencia de alumnos de primera generación											
		Por debajo del nivel 1 (menos de 358 puntos)		Nivel 1 (de 358 a 420 puntos)		Nivel 2 (de 421 a 482 puntos)		Nivel 3 (de 483 a 554 puntos)		Nivel 4 (de 545 a 606 puntos)		Niveles 5 y 6 (más de 606 puntos)	
		%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	17,5	(2,8)	21,3	(3,4)	20,7	(2,9)	20,5	(2,4)	14,4	(2,7)	5,6	(2,0)
	Australia	5,1	(1,0)	10,5	(1,5)	17,9	(1,5)	22,7	(1,9)	22,4	(2,0)	21,5	(2,0)
	Austria	14,1	(2,4)	23,6	(3,9)	28,4	(3,2)	18,7	(2,2)	10,2	(1,8)	5,1	(1,4)
	Bélgica	25,0	(4,6)	18,6	(2,7)	21,2	(3,0)	17,9	(2,7)	10,0	(2,1)	7,3	(1,6)
	Canadá	3,3	(0,7)	8,3	(1,4)	18,0	(2,4)	25,7	(2,2)	22,8	(2,0)	22,0	(2,1)
	Dinamarca	14,4	(4,3)	19,4	(4,7)	28,2	(4,5)	20,5	(4,4)	13,6	(3,8)	3,8	(2,3)
	Estados Unidos	19,5	(3,4)	18,3	(2,4)	22,4	(4,0)	20,6	(3,3)	12,7	(2,5)	6,5	(1,6)
	Francia	22,0	(5,3)	20,6	(4,1)	21,7	(4,2)	15,3	(3,7)	12,8	(3,9)	7,5	(2,7)
	Luxemburgo	15,0	(1,7)	20,4	(2,1)	24,4	(2,0)	18,9	(1,7)	12,9	(1,6)	8,5	(1,4)
	Noruega	18,9	(4,3)	26,8	(5,1)	23,5	(4,2)	17,3	(4,5)	8,9	(4,3)	4,6	(2,2)
	Nueva Zelanda	5,5	(1,3)	10,0	(1,9)	18,2	(3,1)	24,1	(2,8)	20,7	(2,1)	21,6	(1,9)
	Países Bajos	6,3	(2,1)	21,4	(4,8)	32,2	(5,6)	21,3	(5,0)	12,9	(4,2)	5,8	(2,3)
	Suecia	24,0	(4,2)	23,1	(3,9)	24,7	(4,2)	16,5	(2,7)	8,4	(2,4)	3,3	(1,5)
	Suiza	17,2	(2,1)	21,9	(2,4)	23,7	(2,7)	20,0	(2,0)	8,8	(1,3)	8,4	(1,7)
Economías asociadas	Federación Rusa	14,1	(2,5)	21,9	(3,2)	30,1	(3,0)	19,3	(2,1)	9,5	(1,8)	5,2	(1,5)
	Hong Kong-China	5,2	(1,3)	9,6	(1,3)	20,5	(2,3)	25,4	(2,5)	23,0	(2,2)	16,3	(1,6)
	Macao-China	3,2	(1,8)	12,1	(4,0)	21,2	(4,0)	25,5	(4,2)	21,9	(3,8)	16,1	(3,7)

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

A6

Tabla A6.3.

Índice de motivación instrumental en matemáticas y rendimiento de los alumnos en matemáticas (2003)

Resultados basados en la información proporcionada por los propios alumnos

		Índice de motivación instrumental en matemáticas						Cambio en la puntuación en matemáticas por unidad del índice de motivación instrumental en matemáticas								
		Alumnos nativos		Alumnos inmigrantes de segunda generación		Alumnos inmigrantes de primera generación		Alumnos nativos		Varianza explicada en el rendimiento de los alumnos (r-cuadrado × 100)	Alumnos inmigrantes de segunda generación		Varianza explicada en el rendimiento de los alumnos (r-cuadrado × 100)	Alumnos inmigrantes de primera generación		Varianza explicada en el rendimiento de los alumnos (r-cuadrado × 100)
		Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Índice medio	E.T.	Efecto	E.T.	%	Efecto	E.T.	%	Efecto	E.T.	%
Países de la OCDE	**Alemania**	-0,08	(0,02)	**0,09**	(0,06)	**0,17**	(0,06)	**4,4**	(2,2)	0,2	4,6	(5,8)	0,3	0,7	(6,3)	0,0
	Australia	0,19	(0,02)	**0,35**	(0,04)	**0,37**	(0,03)	**17,4**	(1,2)	3,3	**17,4**	(3,3)	3,1	**16,3**	(2,8)	2,5
	Austria	-0,53	(0,03)	-0,32	(0,10)	**-0,29**	(0,07)	-0,6	(1,7)	0,0	-4,9	(7,1)	0,5	-7,1	(4,5)	0,8
	Bélgica	-0,35	(0,02)	**-0,19**	(0,07)	**0,03**	(0,06)	**15,8**	(1,6)	2,4	3,2	(6,3)	0,2	-4,0	(5,6)	0,2
	Canadá	0,17	(0,01)	**0,36**	(0,05)	**0,52**	(0,04)	**20,8**	(1,1)	6,1	**17,6**	(3,2)	4,7	**16,6**	(3,4)	3,4
	Dinamarca	0,37	(0,02)	0,39	(0,09)	0,37	(0,10)	**22,2**	(1,7)	5,0	15,1	(10,5)	2,7	5,9	(9,2)	0,5
	Estados Unidos	0,16	(0,02)	0,26	(0,05)	**0,33**	(0,06)	**13,8**	(1,7)	2,2	**18,2**	(5,0)	3,4	**15,7**	(6,4)	2,2
	Francia	-0,11	(0,02)	**0,02**	(0,05)	**0,30**	(0,10)	**15,5**	(1,6)	3,2	**11,4**	(3,8)	1,9	14,4	(10,9)	2,1
	Luxemburgo	-0,52	(0,02)	**-0,30**	(0,05)	**-0,04**	(0,05)	**6,6**	(1,9)	0,8	-5,9	(3,5)	0,5	-7,2	(3,8)	0,6
	Noruega	0,15	(0,02)	0,33	(0,12)	0,24	(0,09)	**28,8**	(1,5)	10,5	**30,5**	(10,2)	12,1	**30,9**	(7,9)	12,1
	Nueva Zelanda	0,25	(0,02)	**0,45**	(0,06)	**0,47**	(0,04)	**18,3**	(2,1)	3,1	-2,8	(6,9)	0,1	**12,5**	(5,1)	1,3
	Países Bajos	-0,30	(0,02)	**0,08**	(0,07)	**-0,03**	(0,09)	**10,3**	(1,9)	1,0	2,2	(8,5)	0,1	10,7	(7,6)	1,8
	Suecia	-0,01	(0,02)	**0,21**	(0,07)	**0,28**	(0,04)	**26,1**	(1,8)	7,3	**31,5**	(8,8)	8,8	7,2	(7,6)	0,5
	Suiza	-0,09	(0,02)	**0,05**	(0,04)	**0,21**	(0,05)	2,8	(1,8)	0,1	-7,6	(4,0)	0,6	**-12,5**	(4,2)	1,7
	Media OCDE	***-0,04***	***(0,01)***	***0,10***	***(0,02)***	***0,20***	***(0,02)***	***12,4***	***(0,5)***	***1,9***	***9,6***	***(1,2)***	***1,1***	***8,2***	***(1,6)***	***0,7***
Economías asociadas	**Federación Rusa**	0,00	(0,02)	-0,01	(0,05)	0,01	(0,06)	**14,4**	(1,6)	2,1	**13,4**	(5,2)	2,2	6,8	(4,7)	0,6
	Hong Kong-China	-0,16	(0,02)	-0,12	(0,03)	**0,02**	(0,03)	**28,7**	(2,3)	6,2	**27,6**	(4,0)	6,6	**22,5**	(5,2)	3,4
	Macao-China	-0,11	(0,05)	-0,02	(0,04)	0,02	(0,06)	-9,1	(7,5)	0,8	**10,7**	(4,6)	1,2	-8,0	(10,8)	0,5

		Estimación de regresión del índice de motivación instrumental en matemáticas							
		Según el estatus económico, social y cultural (EESC)				Según el rendimiento en matemáticas			
		Alumnos inmigrantes de segunda generación		Alumnos inmigrantes de primera generación		Alumnos inmigrantes de segunda generación		Alumnos inmigrantes de primera generación	
		Coef.	E.T.	Coef.	E.T.	Coef.	E.T.	Coef.	E.T.
Países de la OCDE	**Alemania**	**0,16**	(0,06)	**0,24**	(0,07)	**0,22**	(0,07)	**0,29**	(0,07)
	Australia	**0,18**	(0,04)	**0,19**	(0,03)	**0,17**	(0,04)	**0,19**	(0,03)
	Austria	0,14	(0,10)	**0,16**	(0,07)	0,20	(0,10)	**0,22**	(0,08)
	Bélgica	**0,24**	(0,07)	**0,43**	(0,07)	**0,29**	(0,08)	**0,51**	(0,07)
	Canadá	**0,19**	(0,05)	**0,33**	(0,04)	**0,17**	(0,05)	**0,36**	(0,04)
	Dinamarca	0,12	(0,09)	0,06	(0,10)	0,18	(0,10)	0,14	(0,10)
	Estados Unidos	**0,14**	(0,05)	**0,21**	(0,06)	**0,14**	(0,05)	**0,23**	(0,06)
	Francia	**0,19**	(0,06)	**0,48**	(0,11)	**0,23**	(0,06)	**0,55**	(0,12)
	Luxemburgo	**0,21**	(0,06)	**0,48**	(0,06)	**0,24**	(0,05)	**0,51**	(0,05)
	Noruega	**0,27**	(0,12)	**0,25**	(0,07)	**0,32**	(0,11)	**0,32**	(0,08)
	Nueva Zelanda	**0,24**	(0,07)	**0,20**	(0,04)	**0,25**	(0,07)	**0,22**	(0,04)
	Países Bajos	**0,42**	(0,07)	**0,30**	(0,09)	**0,44**	(0,07)	**0,36**	(0,09)
	Suecia	**0,30**	(0,08)	**0,39**	(0,05)	**0,31**	(0,07)	**0,53**	(0,05)
	Suiza	**0,10**	(0,05)	**0,25**	(0,05)	**0,15**	(0,05)	**0,31**	(0,05)
	Media OCDE	**0,29**	***(0,02)***	**0,28**	***(0,04)***	**0,20**	***(0,02)***	**0,31**	***(0,02)***
Economías asociadas	**Federación Rusa**	-0,01	(0,06)	0,02	(0,06)	0,01	(0,06)	0,05	(0,06)
	Hong Kong-China	**0,07**	(0,03)	**0,22**	(0,03)	0,00	(0,03)	**0,26**	(0,03)
	Macao-China	0,09	(0,07)	0,10	(0,08)	0,09	(0,06)	0,13	(0,08)

Nota: Los valores estadísticamente significativos aparecen en negrita.

Fuente: OCDE, Informe PISA 2003.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068061288083

INDICADOR A7

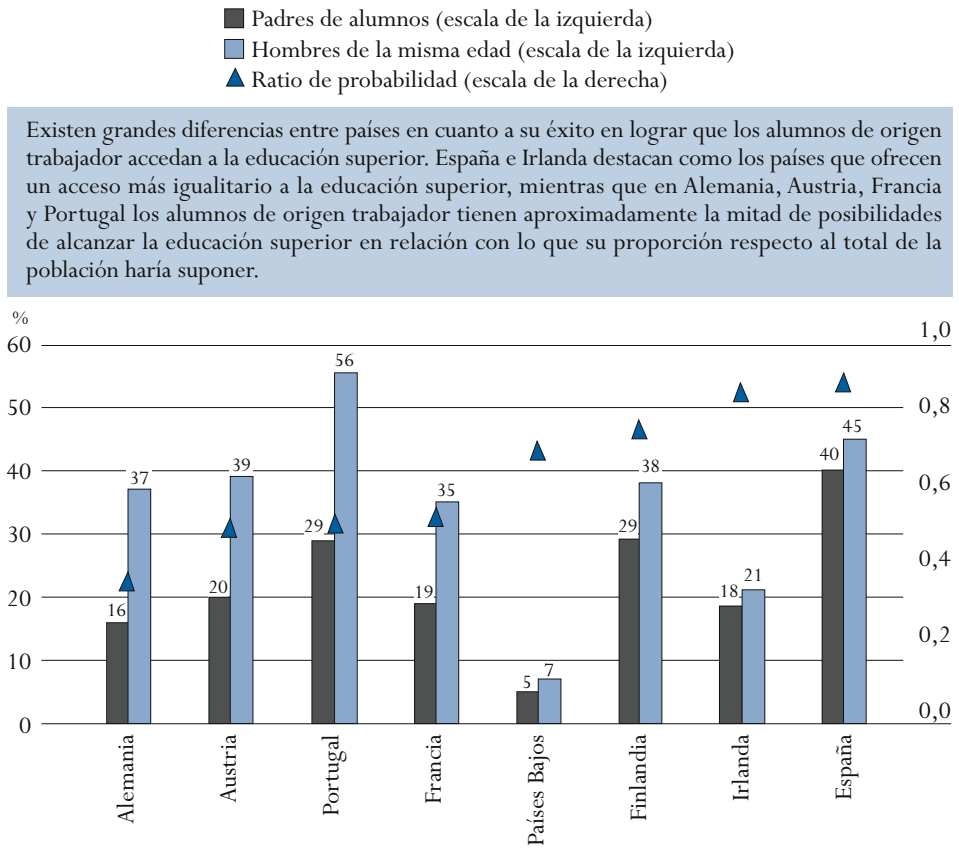
¿AFECTA EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO DE LOS PADRES AL ACCESO DE LOS ALUMNOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Este indicador examina el estatus socioeconómico de los alumnos matriculados en educación superior, una referencia importante para medir el acceso generalizado a la educación superior. No hay datos internacionales comparables sobre el estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior y este indicador representa un primer intento para ilustrar el potencial de análisis que ofrecería la existencia de más datos sobre esta cuestión. Se comparan detalladamente los datos de diez países de la OCDE, examinando el estatus laboral (trabajadores o profesionales) y el nivel de formación de los padres de alumnos y se utilizan además datos del estudio del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del año 2000.

Resultados clave

Gráfico A7.1. Estatus laboral de los padres de alumnos

El gráfico refleja en porcentajes la proporción de padres que tienen hijos en niveles superiores de educación en comparación con la proporción de hombres de la misma edad (entre 40 y 60 años) que tienen un estatus laboral de trabajadores.



Existen grandes diferencias entre países en cuanto a su éxito en lograr que los alumnos de origen trabajador accedan a la educación superior. España e Irlanda destacan como los países que ofrecen un acceso más igualitario a la educación superior, mientras que en Alemania, Austria, Francia y Portugal los alumnos de origen trabajador tienen aproximadamente la mitad de posibilidades de alcanzar la educación superior en relación con lo que su proporción respecto al total de la población haría suponer.

Fuente: EUROSTUDENT 2005.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068114616808

Otros puntos destacables de este indicador

- Al medir el estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior según la formación de sus padres aparecen grandes diferencias entre países. En muchos, los alumnos tienen muchas más posibilidades de alcanzar la educación superior si sus padres la han finalizado. Los alumnos con este precedente tienen más del doble de posibilidades de cursar educación superior en Alemania, Austria, Francia, Portugal y Reino Unido que los alumnos cuyos padres no la finalizaron. En España e Irlanda esta ratio cae hasta el 1,5 y el 1,1, respectivamente.
- Entre los países que ofrecen información sobre el estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior se observa que las desigualdades de los niveles anteriores de escolarización se reflejan en el acceso de los alumnos de origen más desfavorecido. Los países que ofrecen un acceso más igualitario a la educación superior –como España, Finlandia e Irlanda– fueron también los que obtuvieron rendimientos interescolares más igualitarios en el estudio PISA 2000.

A7

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El conjunto disponible de trabajadores con suficiente formación y capacidad será cada vez más importante para los países a fin de garantizar la innovación y el crecimiento futuros. Pocos países pueden permitirse apoyarse solamente en familias ricas económicamente y/o en capital humano para dotar a la sociedad de ciudadanos con un nivel superior de formación. La transferencia de los puestos de trabajo que requieren escasa cualificación a países con estructuras de costes muy inferiores sugiere además que tener una gran proporción de la fuerza de trabajo con cualificaciones demasiado bajas para poder competir por puestos de trabajo en un contexto internacional conduce a un aumento de la carga social y al crecimiento de las desigualdades.

El estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior es una forma de analizar hasta qué punto los países están utilizando todo su potencial para generar futuro capital humano. Una cuestión clave para los sistemas educativos es ofrecer igualdad de oportunidades a todos los miembros de la sociedad en el acceso a la educación, cualquiera que sea su estatus socioeconómico. Nivelar el terreno de juego entre los alumnos acomodados y los menos acomodados es no solo una cuestión de equidad, sino más importante aún, también una forma de aumentar las reservas de contratación para trabajos muy cualificados y la competitividad laboral en general.

La expansión de la educación superior depende de la calidad de la formación de los alumnos en el colegio e instituto. Los resultados de la evaluación PISA 2000 sugieren que en la mayoría de los países el rendimiento está ligado al estatus socioeconómico de los alumnos y, por tanto, parece que es necesario intervenir en las etapas previas (primaria y primera etapa de secundaria) para corregir estas desventajas. Otro importante umbral que se ha de considerar para comprender el acceso potencialmente frustrado de alumnos a la educación superior son las tasas de finalización con éxito de la segunda etapa de educación secundaria por parte de alumnos con un estatus socioeconómico más bajo.

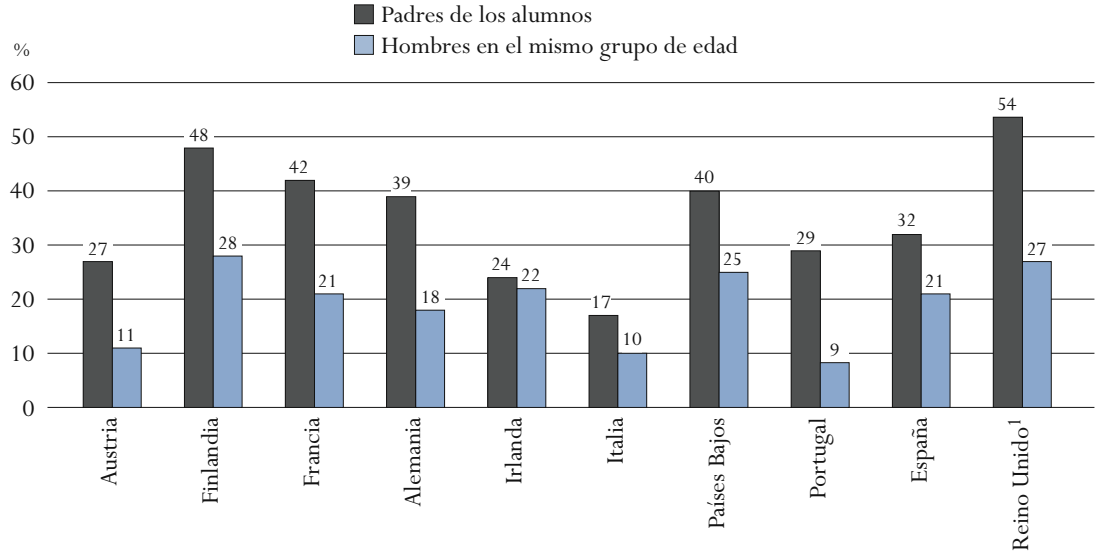
Cuestiones relevantes y aclaraciones

El Gráfico A7.1 anterior muestra diferencias sustanciales entre países en la composición socioeconómica del conjunto del alumnado de educación superior. Obsérvese que los alumnos de educación superior se definen como aquellos alumnos que asisten a los cursos de los niveles CINE 5B, 5A y 6. Con un 40 %, España cuenta con el mayor número de ingresos en esos niveles de alumnos con padres trabajadores, seguida de Finlandia y Portugal con un 29 %. En los seis países restantes reflejados en este indicador, los alumnos con padres trabajadores comprenden el 20 % o menos del conjunto del alumnado de dichos niveles. El total de ingresos en tales niveles de alumnos de este origen depende del peso de los puestos cubiertos por trabajadores dentro de los países, y como tal la relación entre las dos barras de cada país que aparecen en el Gráfico A7.1 facilita más información sobre el estatus socioeconómico del conjunto del alumnado. Con la excepción de España e Irlanda, los países siguen admitiendo en educación superior proporcionalmente más alumnos cuyos padres desempeñan trabajos profesionales.

La proporción de alumnos en educación superior con padres que han finalizado una educación superior presenta otro ángulo de la misma cuestión. El Gráfico A7.2a muestra la proporción de padres de alumnos con educación superior y la correspondiente proporción de hombres con educación superior en el mismo grupo de edad que los padres de alumnos. Finlandia, Francia, Países Bajos y Reino Unido tienen el mayor número de ingresos en educación superior de alumnos cuyos padres tienen un título de educación superior, mientras que Irlanda e Italia tienen el número más bajo de matriculaciones de este grupo. Esta circunstancia refleja hasta cierto punto los niveles de logro en diferentes

Gráfico A7.2a. Estatus educativo de los padres de alumnos

Proporción de padres de alumnos con educación superior en comparación con la proporción de hombres del mismo grupo de edad (entre 40 y 60 años) con educación superior



1. Inglaterra y Gales. Los datos se refieren al progenitor (hombre o mujer) con ingresos más altos.
Fuente: EUROSTUDENT 2005.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068114616808

países y para tener una visión más clara de la selección social en la educación superior hay que tener en cuenta el nivel de logro de los hombres del mismo grupo de edad que los padres de alumnos. La ratio entre la proporción de padres de alumnos con educación superior y la proporción de hombres con educación superior del grupo de edad correspondiente se muestra en el segundo gráfico.

En los nueve países estudiados, se matriculan en educación superior más alumnos cuyos padres tienen un nivel de formación superior de lo justificable por el porcentaje de dichas familias respecto a la población. Hay también diferencias sustanciales entre países en este indicador de estatus socioeconómico. La mayor selección en el acceso a la educación superior la encontramos en Portugal, con una ratio de 3,2. En Alemania, Austria, Francia y Reino Unido los alumnos tienen aproximadamente el doble de posibilidades de alcanzar la educación superior si sus padres cuentan con un título universitario en comparación con lo que su proporción respecto al total de la población sugeriría. Irlanda destaca con una ratio (1,1) que es casi la misma que la de la población general.

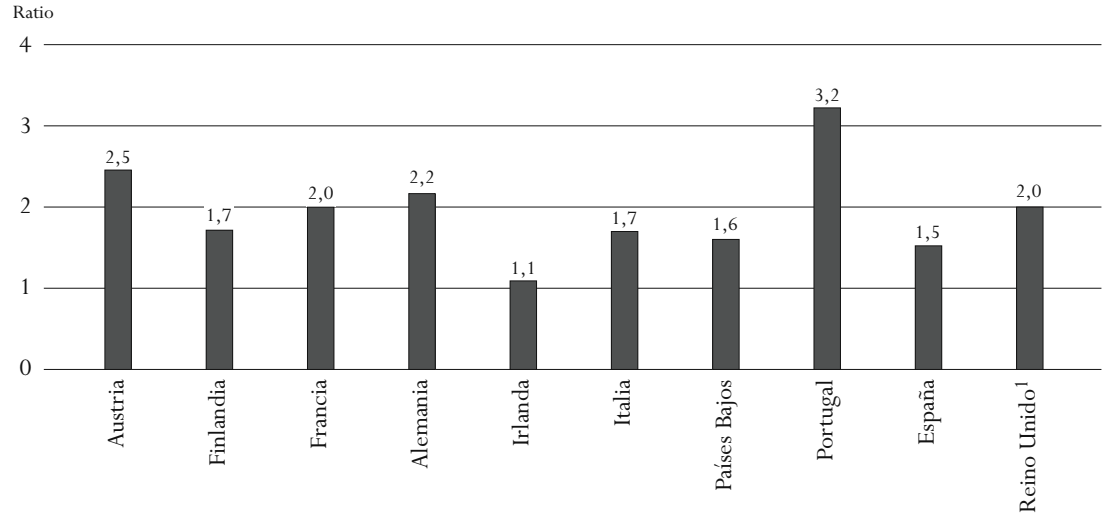
En la mayoría de los países, existe una fuerte selección social en el acceso a la educación superior en la que están sobrerrepresentados los alumnos de hogares con precedentes de educación superior, mientras que los alumnos de origen trabajador están infrarrepresentados (en muchos casos de forma extrema). Algunos países parecen funcionar mejor en este aspecto, y dentro de esta muestra relativamente limitada de países, España e Irlanda muestran resultados sustancialmente mejores en lo que se refiere a ofrecer una educación superior para todos, cualquiera que sea el origen de los alumnos.

Las diferencias entre países en la duración de los programas de educación superior, el tipo de estudios que los alumnos desean cursar y la existencia de instituciones no universitarias son factores importantes a la hora de explicar la participación en la educación superior de los alumnos de orígenes más desfavorecidos. Los alumnos procedentes de familias con bajo nivel educativo se matriculan con más frecuencia en instituciones no universitarias y esto podría explicar, hasta cierto punto, las

A7

Gráfico A7.2b. Estatus educativo de los padres de alumnos

Ratio entre la proporción de padres de alumnos con educación superior y la proporción de hombres del mismo grupo de edad (entre 40 y 60 años) con educación superior



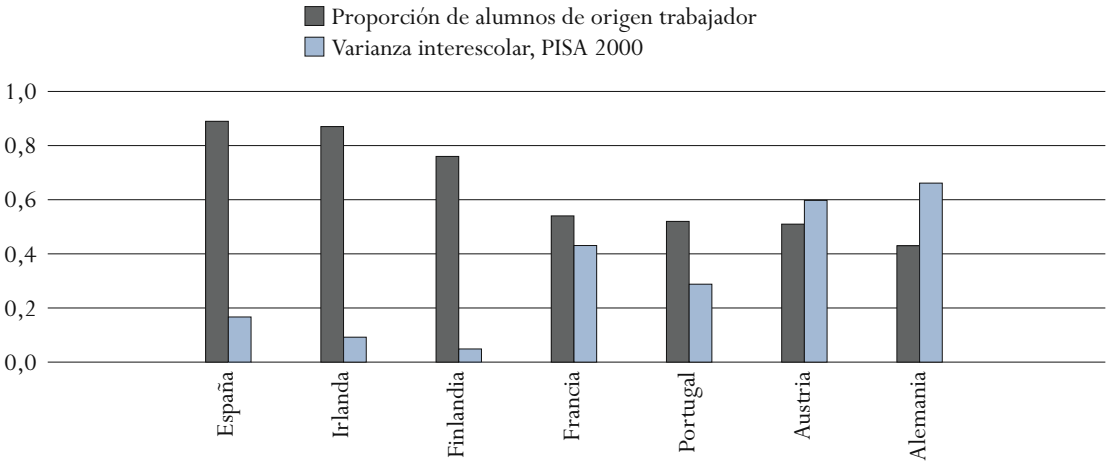
1. Inglaterra y Gales. Los datos se refieren al progenitor (hombre o mujer) con ingresos más altos.
Fuente: EUROSTUDENT 2005.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068114616808

diferencias en el estatus socioeconómico de los alumnos entre diferentes países, dado que no todos los países ofrecen esta posibilidad de educación superior. Los países que han ampliado su educación terciaria en años recientes también tendrán, por defecto, una mayor entrada en educación superior de alumnos de orígenes menos favorecidos.

Junto a estos y otros factores, existen indicios de que la escolarización previa desempeña un papel importante en la construcción de un marco de igualdad de oportunidades en la educación superior. No resulta sorprendente, por tanto, que las desigualdades en el rendimiento de los alumnos en la evaluación PISA (alumnos de 15 años) se transmitan también a la educación superior. Los datos como el índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS) de los alumnos y la variación de las puntuaciones de PISA relativas a la educación de los padres de alumnos están conectados con la entrada en educación superior de alumnos de orígenes más desfavorecidos. Sin embargo, la conexión más destacada parece estar relacionada con las desigualdades entre colegios y la medida en que están estratificados los sistemas educativos.

El Gráfico A7.3 muestra la relación entre la proporción de alumnos de origen trabajador (del Gráfico A7.1) y la varianza interescolar del rendimiento en matemáticas en el estudio PISA 2000. En la barra de color gris, una ratio más próxima a 1 indica una entrada en educación superior de alumnos de origen trabajador en línea con el conjunto de la población. La barra azul claro muestra la varianza entre escuelas en el estudio PISA. Cuanto más baja es la varianza interescolar, más igualitario es el sistema escolar en cuanto a ofrecer educación de calidad similar cualquiera que sea el colegio al que asistan los alumnos. La clasificación de los países sobre la base de la igualdad de oportunidades en la educación superior recuerda a grandes rasgos a la clasificación de los mismos en cuanto a su capacidad de ofrecer igualdad de educación interescolar. Entre los países de los que disponemos de datos sobre estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior parece importante, por tanto,

Gráfico A7.3. Proporción de alumnos de educación superior (2003-2005) de origen trabajador y varianza interescolar en PISA 2000



Nota: La primera barra muestra la ratio entre alumnos de educación superior con padres de origen trabajador y la proporción de hombres de 40 a 60 años con estatus laboral de trabajadores. La segunda barra muestra la varianza interescolar en matemáticas en la encuesta PISA 2000.
Fuente: OCDE, encuesta PISA 2000, EUROSTUDENT 2005.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068114616808

ofrecer «un nivel inferior alto» de calidad educativa a fin de conseguir que más alumnos de orígenes menos favorecidos participen de la educación superior.

En la actualidad solo se cuenta con pocos datos comparables a escala internacional sobre el estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior. Se requiere más información y una cobertura de países más amplia para comprender mejor qué políticas podrían aplicarse y cuándo es necesario llevar a cabo acciones para mejorar las perspectivas de acceso a la educación superior de los alumnos de origen desfavorecido. En la presente muestra se presenta una clasificación bastante sólida que relaciona las desigualdades interescolares en la educación secundaria obligatoria con las desigualdades en la educación superior. Con una cobertura más amplia de países y con datos a lo largo del tiempo se podría avanzar mucho más en la comprensión de cuáles son los principales obstáculos para conseguir una distribución más igualitaria de los alumnos en la educación superior. La motivación económica para atraer a más alumnos de hogares menos favorecidos funciona y es esencial contar con más información sobre el origen de los alumnos para averiguar cómo mejorar este objetivo.

Conceptos y criterios metodológicos

Los países participantes han realizado un estudio de sus alumnos utilizando el cuestionario general Eurostudent dentro de un marco de tiempo específico. En muchos casos, este cuestionario se enmarca dentro de estudios más amplios a escala nacional. La mayoría de los países han incluido a los alumnos que asisten a los programas CINE 5B y 5A, con la excepción de Alemania, Austria, España e Italia, donde se estudiaron solo los alumnos de CINE 5A, y Portugal, donde se estudió a los alumnos de los niveles educativos 5A, 5B y 6. El hecho de que algunos países incluyeran los niveles educativos CINE 5B y 6 mientras que otros no lo hicieron podría tergiversar hasta cierto punto la comparabilidad del estudio. La definición utilizada en Eurostudent para origen trabajador y educación superior varía entre países, pero se armoniza dentro de cada país, de forma que las ratios ofrezcan resultados constantes. Obsérvese también que el grupo de edad correspondiente de padres de

alumnos con educación superior es de personas entre 40 y 64 años en Italia y que el grupo de edad correspondiente de padres de alumnos trabajadores se define en Irlanda como «padres de niños de 15 años o menos».

El número de respuestas osciló entre 994 alumnos en Letonia y 25.385 alumnos en Francia, con un porcentaje de respuestas entre un 30% (Alemania) y un 100% (España, Portugal) según el método de estudio utilizado. La mayoría de los países utilizó un diseño aleatorio (estratificado, cuotas) al escoger las muestras de alumnos. Sin embargo, el método de estudio varió: en cuatro países se utilizó un cuestionario postal; en dos, un estudio *online*; en otro país se utilizaron entrevistas telefónicas; en tres países, entrevistas cara a cara; y en dos países, cuestionarios realizados en el aula.

Otras referencias

Este indicador se basa en datos recogidos como parte del proyecto Eurostudent (*http://www.eurostudent.eu*) y publicados en el *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005,* disponible en el sitio web de Eurostudent.

INDICADOR A8

¿CÓMO AFECTA LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN A LA PARTICIPACIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO?

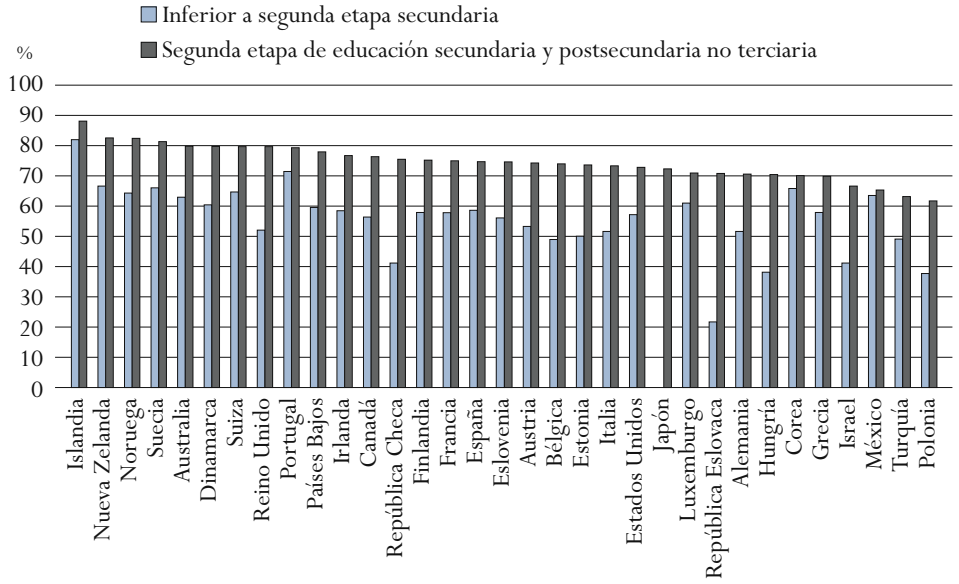
Este indicador estudia las relaciones entre nivel de educación y estatus laboral, tanto para hombres como mujeres, y valora los cambios en estas relaciones a lo largo del tiempo.

Resultados clave

Gráfico A8.1. Tasas de empleo por nivel de educación (2005)

Este gráfico muestra el porcentaje de la población de 25 a 64 años con empleo.

En comparación con las personas que no han completado la segunda etapa de educación secundaria, quienes la han finalizado tienen muchas más posibilidades de estar empleados, pero la ventaja en cuanto al empleo de quienes han acabado la segunda etapa de educación secundaria varía según los países.



Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de empleo en los niveles de formación de segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A8.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Otros puntos destacables de este indicador

- Las tasas de empleo se elevan con el nivel de educación en la mayoría de los países de la OCDE. Con escasas excepciones, la tasa de empleo de los titulados en educación terciaria es notablemente más elevada que la correspondiente a los titulados en la segunda etapa de educación secundaria. Para los hombres, la diferencia entre titulados en la segunda etapa de educación secundaria y aquellos que no han alcanzado este nivel educativo es especialmente destacable.
- Los individuos con mayor nivel de educación se enfrentan además a un mercado de trabajo más estable que los de menor nivel educativo. En casi todos los países de la OCDE, los adultos con educación terciaria han sufrido variaciones muy inferiores en las tasas de desempleo que los que solo han cursado la primera etapa de educación secundaria. Esta ventaja parece especialmente importante en Alemania, Irlanda, Noruega, República Checa y República Eslovaca.
- Aquellos con menor nivel de educación tienen a la vez menos probabilidad de participar en el mercado de trabajo y más probabilidad de estar desempleados. Las tasas de desempleo descienden a medida que se alcanza un mayor nivel educativo. Las mayores diferencias por sexo en las tasas de desempleo se encuentran entre los adultos con niveles educativos más bajos (Gráfico A8.3).
- Las diferencias en las tasas de empleo entre hombres y mujeres son también mayores entre los grupos con menor nivel de educación. La posibilidad de estar empleado es 23 puntos porcentuales más elevada para los hombres que para las mujeres entre aquellos que finalizan la segunda etapa de educación secundaria, cayendo a 10 puntos para los que alcanzan el nivel más alto de estudios.

A8

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Para aumentar su desarrollo económico, las economías y mercados de trabajo de los países de la OCDE dependen de una oferta estable de trabajadores bien formados. Dado que el nivel de cualificación se eleva junto con el nivel de educación, los costes devengados también se incrementan cuando los que tienen mayor nivel educativo no trabajan. A medida que la población de los países de la OCDE envejece, unos niveles educativos más altos y una participación más duradera en el mercado de trabajo contribuyen a disminuir las ratios de dependencia y ayudan a aliviar la carga de la financiación de las pensiones públicas.

Normalmente, las tasas de empleo se elevan con el nivel de educación. Esto se debe principalmente a la mayor inversión en capital humano realizada por los individuos con mayor nivel educativo y a la necesidad de dichos individuos de recuperar esta inversión. Sin embargo, la variación de las tasas de desempleo entre países refleja a menudo diferencias culturales y, sobre todo, diferencias en las tasas de participación en el mercado laboral entre las mujeres trabajadoras. Asimismo, las tasas de desempleo son, en general, inferiores entre los individuos con mayor nivel de educación, pero ello suele ocurrir normalmente porque el mayor nivel de educación hace más atractivo al individuo para el mercado de trabajo. Las tasas de desempleo nos informan, por tanto, del deseo de trabajar del individuo, así como del atractivo del mismo para sus empleadores potenciales.

En este sentido, las tasas de empleo están más conectadas con la oferta laboral mientras que las tasas de desempleo están más ligadas a la demanda laboral. Las series temporales en ambas mediciones revelan así una información de gran importancia para los planificadores políticos sobre la oferta y oferta potencial de cualificaciones para el mercado de trabajo, y sobre la demanda de dichas cualificaciones por parte de los empleadores.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Empleo

La variación entre países en el empleo de las mujeres es un factor básico en las diferencias entre las tasas generales de empleo. Los siete países con mayor tasa general de empleo para individuos de 25 a 64 años –Dinamarca, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido, Suecia y Suiza– tienen también las tasas generales más altas de empleo para mujeres. La tasa general de empleo para hombres de 25 a 64 años oscila entre el 77% o menos en Alemania, Bélgica, Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Polonia y República Eslovaca, y más del 85% en Corea, Islandia, Japón, México, Nueva Zelanda y Suiza (Tabla A8.1a). Por el contrario, las tasas de empleo entre mujeres oscilan entre el 55% o menos de España, Grecia, Italia, México, Polonia y Turquía, y el 77% o más de Islandia, Noruega y Suecia, reflejando diferentes modelos culturales y sociales.

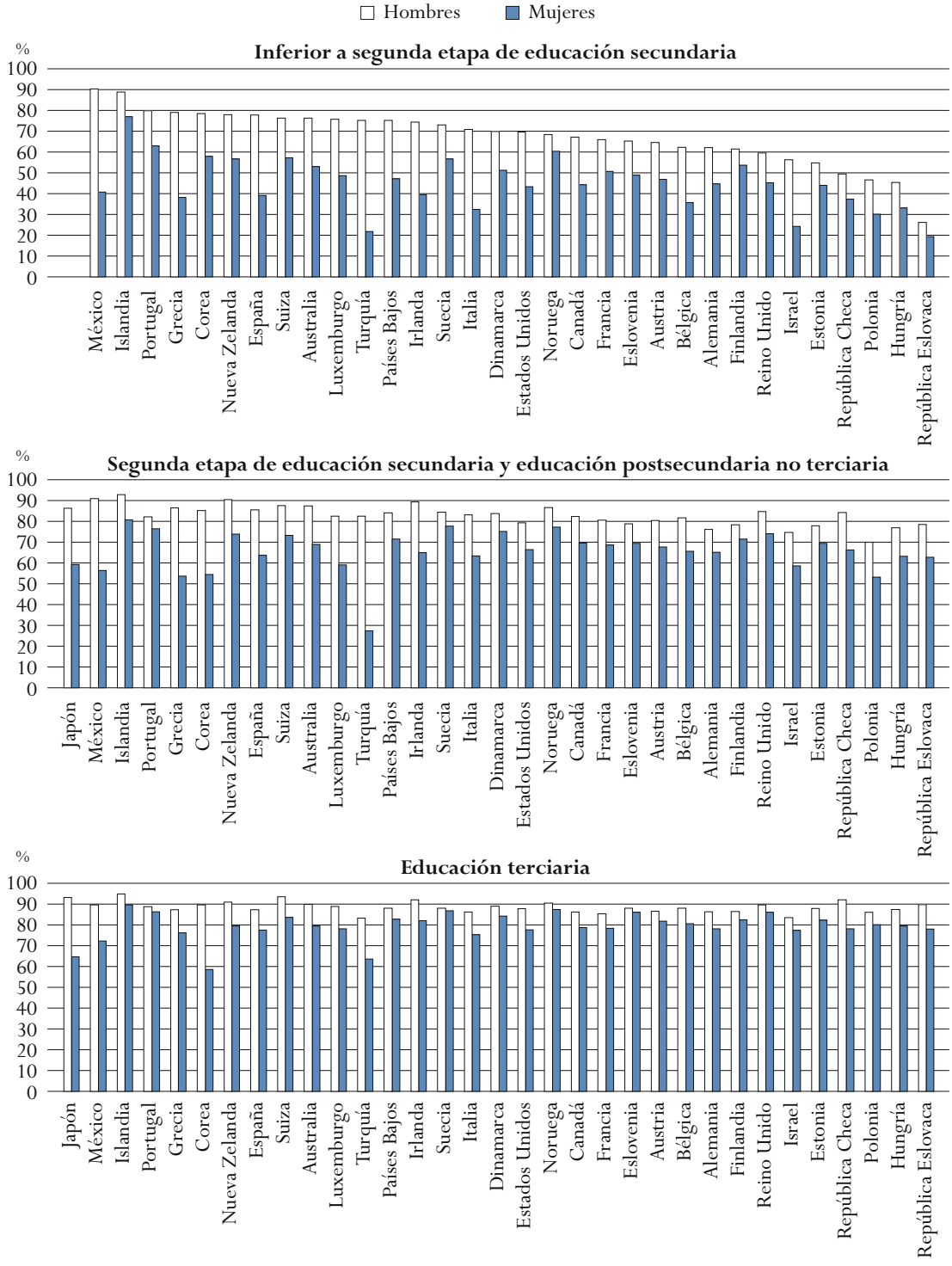
Las tasas de empleo para titulados de educación terciaria son notablemente superiores –unos 9 puntos porcentuales de media en los países de la OCDE– a las de los titulados de la segunda etapa de educación secundaria. Para el año 2005, la diferencia oscila entre unos pocos puntos porcentuales y 12 puntos porcentuales o más en Alemania, Grecia, Hungría, Luxemburgo, México, Polonia, República Eslovaca y Turquía (Tabla A8.3a). Mientras que se han producido algunos cambios importantes a lo largo del tiempo en las tasas de empleo de los diferentes grupos educativos dentro de los países, las medias para la OCDE de adultos que han acabado la primera etapa de educación secundaria, la segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria han permanecido bastante estables durante la última década.

La diferencia en las tasas de empleo de hombres de 25 a 64 años es especialmente amplia entre los titulados en la segunda etapa de educación secundaria y quienes no han alcanzado este nivel de edu-

A8

Gráfico A8.2. Tasas de empleo por nivel de educación (2005)

Porcentaje de la población de 25 a 64 años con empleo



Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de empleo de los hombres que han alcanzado al menos la segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OECD. Tablas A8.3b y A8.3c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

cación. Los casos más extremos son los de Hungría, República Checa y República Eslovaca, donde las tasas de empleo para los hombres con un nivel educativo de la segunda etapa de secundaria son al menos 30 puntos porcentuales más elevadas que para aquellos que no han completado estos estudios. La diferencia en las tasas de empleo entre hombres con y sin la segunda etapa de educación secundaria es de 7 puntos porcentuales o menos en Corea, Islandia, Luxemburgo, México y Portugal (Gráfico A8.2 y Tabla A3b).

En 2005, las tasas de empleo para mujeres de 25 a 64 años muestran diferencias más sustanciales, no solo entre aquellas sin la segunda etapa de educación secundaria y aquellas con la segunda etapa de educación secundaria (15 puntos porcentuales o más en 24 de los 29 países de la OCDE de los que se disponía de datos), sino también entre aquellas con la segunda etapa de educación secundaria y las que habían finalizado educación terciaria (10 puntos porcentuales o más en 20 países).

Las tasas de empleo para mujeres con nivel de la primera etapa de educación secundaria son especialmente bajas, con una media de 49 % en el conjunto de los países de la OCDE y con un 35 % o menos en Hungría, Polonia, República Eslovaca y Turquía y las economías asociadas Chile e Israel. Las tasas de empleo para mujeres con nivel de educación terciaria de tipo A son iguales o superiores al 75 % en todas partes excepto en Corea, Japón, México y Turquía, pero permanecen por debajo de las de los hombres en todos los países (Tabla A8.1a).

Por término medio, entre los países de la OCDE, a niveles educativos progresivamente más elevados, la diferencia entre las tasas de empleo de hombres y mujeres disminuye significativamente: desde los 23 puntos porcentuales en niveles por debajo de la segunda etapa de educación secundaria a los 10 puntos porcentuales en el nivel de educación terciaria (Tablas A8.3b y A8.3c).

Las tasas de desempleo disminuyen en los niveles educativos superiores

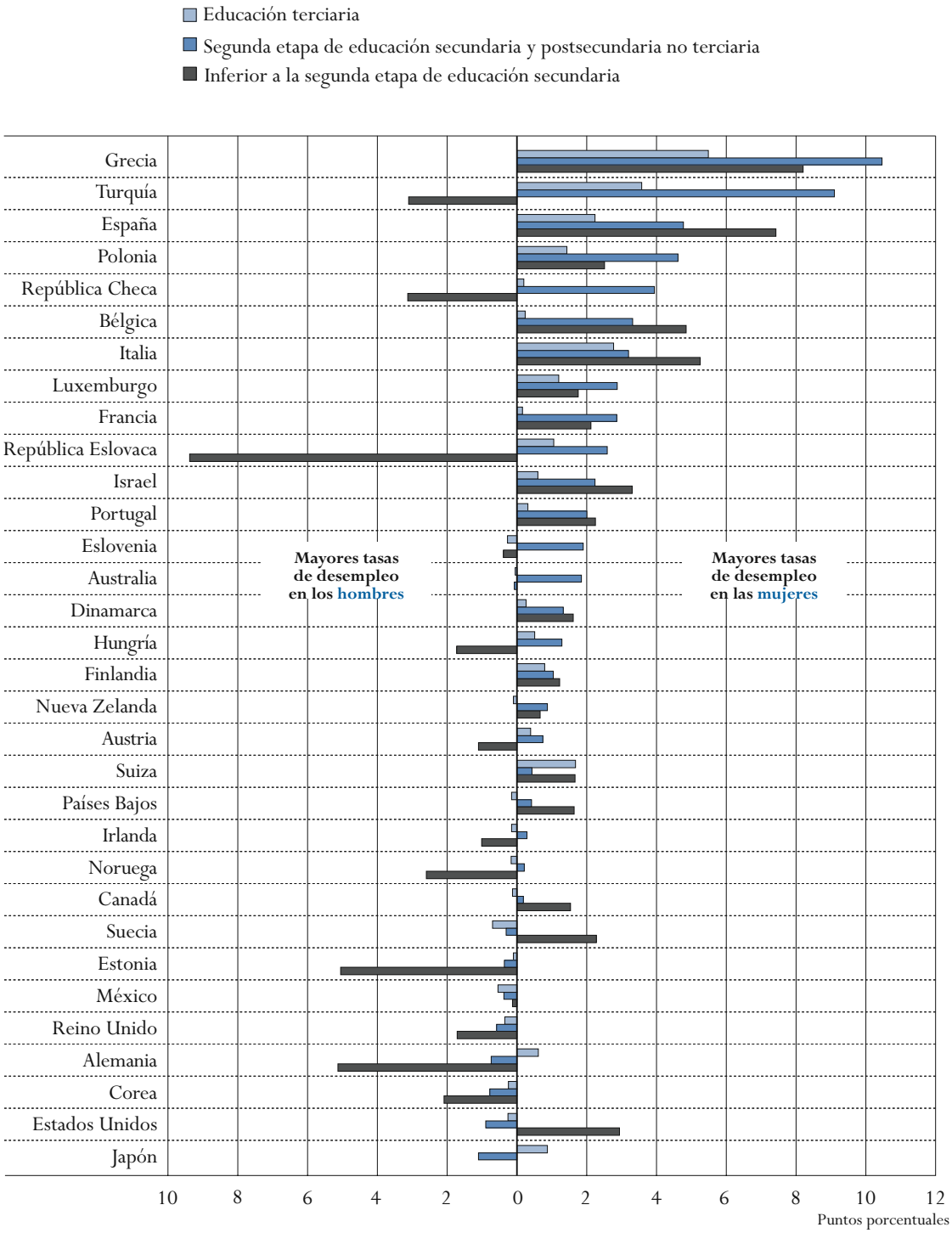
Las perspectivas de empleo de los individuos con distintos niveles educativos dependen en gran parte de las necesidades de los mercados de trabajo y de la oferta de trabajadores con diferentes cualificaciones. Así, las tasas de desempleo proporcionan una señal de la correspondencia entre lo que se produce en el sistema educativo y la demanda de esas cualificaciones en el mercado de trabajo. Aquellos con cualificaciones de nivel bajo corren mayor riesgo de marginación económica, ya que tienen a la vez menos probabilidades de participar en el mercado de trabajo y más probabilidades de estar sin trabajo aunque lo busquen activamente.

Entre los países de la OCDE, un nivel educativo de la segunda etapa de secundaria se considera normalmente el nivel mínimo necesario para lograr una posición satisfactoria y competitiva en el mercado de trabajo. Como media, la tasa de desempleo entre individuos que han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria es 5 puntos porcentuales inferior a la de los individuos que no han completado este nivel (Tabla A8.4a). Dependiendo de la composición del sector industrial y de los niveles de desarrollo económico, el riesgo de desempleo asociado a la no finalización de la segunda etapa de educación secundaria varía entre países, siendo especialmente elevado (con más de un 10 %) en República Checa y Polonia, y muy alto en República Eslovaca (36,5 %). Solo en cuatro países: Corea, Grecia, México y Turquía no se asocia esta falta de la segunda etapa de educación secundaria con un riesgo de desempleo más elevado. En esos países, la tasa de desempleo para individuos con los niveles educativos por debajo de la segunda etapa de educación secundaria es aún más baja que para personas con la segunda etapa de educación secundaria finalizada.

Por término medio, en los países de la OCDE, los hombres en la población activa de 25 a 64 años y con educación por debajo del nivel de la segunda etapa de secundaria tienen más del doble de probabilidades de estar desempleados que sus compañeros que han finalizado la segunda etapa de educa-

A8

Gráfico A8.3. Diferencias entre las tasas de desempleo de mujeres y hombres por nivel de educación (2005)



Los países están clasificados en orden descendente de las diferencias entre las tasas de desempleo de mujeres y hombres que han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla A8.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

ción secundaria, reflejando así el papel de la segunda etapa de educación secundaria como requisito mínimo para reunir las cualificaciones que demanda el mercado de trabajo de la mayoría de los países (Tabla A8.4a). La asociación negativa entre las tasas de desempleo y el nivel de educación es similar para las mujeres. Las diferencias en las tasas de desempleo entre hombres y mujeres tienden en general a disminuir con la subida del nivel de educación. Entre las mujeres con educación terciaria, las tasas de desempleo se sitúan dos puntos porcentuales por encima únicamente en España, Grecia, Italia y Turquía. En 12 países de la OCDE y 2 economías asociadas, las tasas de desempleo para los hombres con nivel educativo por debajo de la segunda etapa de secundaria son más elevadas que las de las mujeres (Gráfico A8.3, Tablas A8.4b y A8.4c).

Cambios en el desempleo

Entre 1995 y 2005, en el conjunto de los países de la OCDE, las tasas medias de desempleo para las personas con un nivel educativo de la segunda etapa de secundaria disminuyeron en casi 1,5 puntos porcentuales. Entre los 15 países que experimentaron esta disminución, en Australia, Canadá, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, México, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido disminuyeron también las tasas de desempleo para las personas con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria y para las personas con nivel de educación terciaria. Aunque la diferencia en la tasa de desempleo entre individuos con niveles de la segunda etapa de educación secundaria y de terciaria se ha mantenido estable durante los últimos diez años, la finalización de la segunda etapa de educación secundaria supone una menor diferencia en el mercado de trabajo que la finalización de una educación terciaria, puesto que la tasa de desempleo en el nivel de educación terciaria es casi siempre –excepto en Italia y México– inferior a la correspondiente tasa en el nivel de la segunda etapa de educación secundaria (Tabla A8.4a).

La diferencia entre las tasas de desempleo de quienes cuentan con la segunda etapa de educación secundaria y quienes tienen una educación terciaria ha disminuido marginalmente, de un 2,8% a un 2,2% durante el periodo de 1995 a 2005. Por el contrario, la diferencia entre las tasas de desempleo de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria y quienes solo han finalizado la primera etapa de educación secundaria aumentó de un 3,4% a un 5,0% durante el mismo periodo. Considerando la expansión sustancial de los niveles de la segunda etapa de educación secundaria y de educación terciaria en la mayoría de los países durante este periodo, estas series temporales indican que este crecimiento se ha correspondido con una demanda de mayores cualificaciones en la mayoría de los países. El hecho de que sea cada vez más difícil encontrar empleo para aquellos que solo han alcanzado un nivel de primera etapa de educación secundaria indica también que el número de trabajos con este nivel educativo está disminuyendo en la mayoría de los mercados de trabajo.

La finalización de una educación terciaria no significa solo que los individuos tienen más probabilidades de encontrar trabajo, sino también que los individuos con una educación terciaria experimentan mucha menos variación en sus empleos en comparación con los individuos de un nivel educativo inferior, como muestra la tendencia reflejada en la Tabla A8.4a. La variación en desempleo durante el periodo 1991 a 2005 es más elevada para los individuos con el nivel de la primera etapa de educación secundaria que para quienes tienen educación terciaria en todos los países de la OCDE excepto en Turquía, donde ambos niveles educativos han experimentado similares fluctuaciones en las tasas de desempleo durante este periodo. La ventaja de una posición más estable en el mercado de trabajo parece especialmente importante en Alemania, Irlanda, Noruega, República Checa y República Eslovaca para los individuos con educación terciaria, ya que las tasas de desempleo varían mucho menos en estos países.

Conceptos y criterios metodológicos

Bajo los auspicios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las conferencias de expertos en estadísticas laborales, se establecieron progresivamente los conceptos y definiciones para medir la participación de la fuerza laboral y ahora se utilizan como referencia común (véase la «Resolution Concerning Statistics of the Economically Active Population, Employment, Unemployment and Underemployment» (1982) («Resolución relativa a las estadísticas sobre la población económicamente activa, empleo, desempleo y subempleo»), adoptada por la 13 Conferencia Internacional de Estadísticos Laborales. La tasa de empleo se refiere al número de personas empleadas como porcentaje de la población en edad trabajadora. Las tasas de desempleo se refieren a las personas desempleadas como porcentaje de la fuerza laboral civil.

Los desempleados se definen como individuos que, durante la semana de referencia de la encuesta, se encuentran sin trabajo, buscando empleo activamente y disponibles para empezar a trabajar en ese momento. Los empleados se definen como aquellos individuos que durante la semana de referencia de la encuesta: *i)* trabajan a cambio de un salario (empleados) o de un beneficio (autónomos y trabajadores familiares sin paga) durante al menos una hora; o bien *ii)* tienen un puesto de trabajo, pero no están en el trabajo temporalmente (por accidente, enfermedad, vacaciones, huelga o cierre patronal, permiso de formación o educación, permiso de maternidad o paternidad, etc.).

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador puede encontrarse en Internet en la dirección:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

- ***Tasas de empleo y nivel de educación:***
  Tabla A8.1b: Total de la población adulta
- ***Tasas de desempleo y nivel de educación:***
  Tabla A8.2b: Total de la población adulta
- ***Tendencias en las tasas de empleo por nivel de educación y sexo***
  Tabla A8.3b: Hombres
  Tabla A8.3c: Mujeres
- ***Tendencias en las tasas de desempleo por nivel de educación y sexo***
  Tabla A8.4b: Hombres
  Tabla A8.4c: Mujeres

A8

Tabla A8.1a.

Tasas de empleo y nivel de educación por sexo (2005)

Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación y sexo

				Segunda etapa de educación secundaria				Educación terciaria		
		Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	CINE 3C corto	CINE 3C largo / 3B	CINE 3A	Educación postsecundaria no terciaria	Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	Todos los niveles educativos
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE										
Alemania	Hombres	52	65	a	76	61	83	84	88	77
	Mujeres	32	47	a	65	52	74	77	79	64
Australia	Hombres	64	81	a	a	87	90	89	90	85
	Mujeres	36	58	a	a	68	78	75	82	66
Austria	Hombres	x(2)	65	a	80	77	85	85	89	79
	Mujeres	x(2)	47	a	66	65	78	81	82	65
Bélgica	Hombres	49	72	a	82	81	87	87	89	77
	Mujeres	25	46	a	60	67	73	80	82	60
Canadá	Hombres	56	72	a	x(5)	82	84	87	86	82
	Mujeres	32	51	a	x(5)	69	72	78	80	71
Corea	Hombres	75	81	a	x(5)	85	a	89	90	86
	Mujeres	57	59	a	x(5)	54	a	59	58	57
Dinamarca	Hombres	55	71	82	84	75	94	89	89	83
	Mujeres	42	52	71	76	66	100	81	85	74
España	Hombres	70	85	a	88	84	87	88	87	82
	Mujeres	31	48	a	63	64	74	73	79	55
Estados Unidos	Hombres	70	69	x(5)	x(5)	79	x(5)	85	89	81
	Mujeres	39	46	x(5)	x(5)	66	x(5)	77	78	68
Finlandia	Hombres	54	71	a	a	78	89	84	88	77
	Mujeres	46	62	a	a	71	95	81	83	72
Francia	Hombres	52	75	a	81	81	70	88	84	77
	Mujeres	41	59	a	67	71	66	81	76	65
Grecia	Hombres	76	86	85	91	86	88	85	88	84
	Mujeres	36	45	54	57	50	66	74	77	52
Hungría	Hombres	18	48	a	76	79	84	81	88	72
	Mujeres	7	35	a	59	66	66	89	79	58
Irlanda	Hombres	63	85	78	a	89	90	92	92	84
	Mujeres	31	48	52	a	63	69	78	85	62
Islandia	Hombres	82	90	92	95	84	94	93	95	92
	Mujeres	79	77	83	84	74	96	92	89	82
Italia	Hombres	52	78	79	84	83	87	81	86	77
	Mujeres	18	43	51	60	64	70	70	75	50
Japón	Hombres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	86	a	93	93	89
	Mujeres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59	a	64	66	61
Luxemburgo	Hombres	71	85	84	81	84	83	85	90	83
	Mujeres	50	47	54	51	66	74	78	78	60
México	Hombres	89	93	a	91	x(2)	a	93	89	90
	Mujeres	37	48	a	56	x(2)	a	76	72	46
Noruega	Hombres	c	69	a	88	84	86	95	90	84
	Mujeres	c	61	a	77	76	84	89	87	77
Nueva Zelanda	Hombres	x(2)	78	a	91	89	92	92	91	88
	Mujeres	x(2)	57	a	75	72	76	78	80	72

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles CINE-97, un mapa de los países CINE-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Tabla A8.1a. *(continuación)*

Tasas de empleo y nivel de educación por sexo (2005)

Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación y sexo

			Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles educativos
					CINE 3C corto	CINE 3C largo/3B	CINE 3A		Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Países Bajos**	Hombres	62	80	x(4)	80	87	81	87	88	83
		Mujeres	34	52	x(4)	67	74	74	82	83	67
	Polonia	Hombres	x(2)	47	67	a	74	77	x(8)	86	69
		Mujeres	x(2)	30	46	a	57	64	x(8)	80	55
	Portugal	Hombres	78	85	x(5)	x(5)	82	83	x(8)	89	81
		Mujeres	60	74	x(5)	x(5)	77	69	x(8)	86	68
	Reino Unido	Hombres	c	60	83	84	88	a	88	90	83
		Mujeres	c	45	70	75	80	a	85	87	73
	República Checa	Hombres	c	51	a	82	88	x(5)	x(8)	92	83
		Mujeres	c	38	a	61	71	x(5)	x(8)	78	64
	República Eslovaca	Hombres	c	28	x(4)	73	85	x	83	90	75
		Mujeres	c	20	x(4)	56	67	x	75	78	57
	Suecia	Hombres	63	80	a	x(5)	85	84	84	89	83
		Mujeres	46	64	a	x(5)	78	75	86	87	78
	Suiza	Hombres	74	77	82	88	83	88	94	93	89
		Mujeres	51	59	65	74	73	82	87	82	73
	Turquía	Hombres	75	78	a	84	82	a	x(8)	83	78
		Mujeres	22	19	a	29	26	a	x(8)	64	26
	Media OCDE	***Hombres***	***64***	***73***		***84***	***82***	***86***	***88***	***89***	***82***
		Mujeres	***39***	***49***		***64***	***66***	***76***	***79***	***79***	***63***
	Media UE19	***Hombres***	***58***	***69***		***82***	***81***	***85***	***86***	***89***	***79***
		Mujeres	***36***	***47***		***63***	***67***	***74***	***79***	***81***	***63***
Economías asociadas	**Chile**[1]	Hombres	24	63	x(5)	x(5)	72	a	81	84	74
		Mujeres	9	27	x(5)	x(5)	60	a	69	80	61
	Eslovenia	Hombres	44	69	a	77	81	a	84	92	78
		Mujeres	26	52	a	67	71	a	82	90	69
	Estonia	Hombres	16	59	a	64	82	73	86	89	78
		Mujeres	26	45	a	66	68	76	78	85	72
	Israel	Hombres	x(2)	56	a	x(5)	75	a	81	85	74
		Mujeres	x(2)	24	a	x(5)	59	a	71	81	61

Nota: Debido a datos incompletos, no se han calculado algunos porcentajes.

1. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles CINE-97, un mapa de los países CINE-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

A8

Tabla A8.2a.

Tasas de desempleo y nivel de educación por sexo (2005)

Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación y sexo

				Segunda etapa de educación secundaria				Educación terciaria		
		Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	CINE 3C corto	CINE 3C largo/3B	CINE 3A	Educación postsecundaria no terciaria	Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	Todos los niveles educativos
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE										
Alemania	Hombres	29,2	21,3	a	11,9	11,0	7,2	5,7	5,0	10,9
	Mujeres	25,4	16,4	a	11,3	10,0	6,5	6,1	5,7	10,6
Australia	Hombres	7,4	6,0	a	a	2,7	3,6	2,9	2,4	3,7
	Mujeres	9,2	5,7	a	a	4,6	4,5	2,9	2,3	4,3
Austria	Hombres	x(2)	9,2	a	3,6	c	c	c	3,1	4,0
	Mujeres	x(2)	8,1	a	4,4	c	c	c	c	4,7
Bélgica	Hombres	14,9	8,2	a	7,0	5,0	c	3,3	3,9	6,3
	Mujeres	18,5	13,7	a	12,1	7,4	8,8	3,6	4,3	8,2
Canadá	Hombres	10,8	8,6	a	x(5)	5,9	5,6	4,9	4,5	5,8
	Mujeres	13,7	9,7	a	x(5)	6,0	6,1	4,7	4,4	5,7
Corea	Hombres	3,9	4,0	a	x(5)	4,1	a	4,3	2,6	3,6
	Mujeres	1,9	1,9	a	x(5)	3,3	a	3,7	2,3	2,7
Dinamarca	Hombres	c	5,9	c	3,4	c	c	2,9	3,8	3,9
	Mujeres	c	7,6	c	4,7	5,8	c	5,3	3,5	4,8
España	Hombres	7,7	6,0	c	4,8	5,4	c	4,7	5,4	5,8
	Mujeres	13,9	14,3	c	12,1	8,8	c	9,2	6,9	10,6
Estados Unidos	Hombres	6,8	8,7	x(5)	x(5)	5,5	x(5)	3,7	2,5	4,7
	Mujeres	9,0	11,8	x(5)	x(5)	4,6	x(5)	3,4	2,2	4,2
Finlandia	Hombres	8,4	11,9	a	a	6,9	c	4,4	3,7	6,6
	Mujeres	11,4	11,5	a	a	8,0	c	5,1	4,4	7,1
Francia	Hombres	12,8	10,7	a	5,6	7,7	6,8	5,3	6,3	7,5
	Mujeres	13,3	13,7	a	9,3	8,0	20,4	5,4	6,6	9,4
Grecia	Hombres	4,8	6,0	c	c	3,8	6,5	4,4	4,6	4,9
	Mujeres	12,2	16,8	c	23,2	14,0	16,7	10,3	9,9	13,2
Hungría	Hombres	c	12,5	a	6,5	3,8	c	c	2,0	5,8
	Mujeres	c	11,2	a	9,1	5,4	c	c	2,6	6,5
Irlanda	Hombres	8,2	5,0	c	a	3,0	2,8	c	1,9	3,9
	Mujeres	5,5	5,2	c	a	3,1	3,7	c	1,7	3,2
Islandia	Hombres	c	c	c	c	c	c	c	c	1,5
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	1,8
Italia	Hombres	7,9	5,5	7,8	3,0	3,9	6,2	7,4	4,2	4,9
	Mujeres	11,9	11,0	15,9	7,0	6,6	11,6	9,5	7,0	8,4
Japón	Hombres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	5,4	a	3,5	2,5	4,3
	Mujeres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,3	a	3,9	3,0	4,1
Luxemburgo	Hombres	4,3	c	c	c	3,1	c	c	2,4	2,9
	Mujeres	5,7	c	c	7,7	3,1	c	c	5,0	5,0
México	Hombres	2,3	2,8	a	3,5	a	a	2,6	4,0	2,8
	Mujeres	1,9	3,2	a	3,1	a	a	1,7	3,5	2,6
Noruega	Hombres	c	8,5	a	2,1	c	c	c	2,4	3,7
	Mujeres	c	6,2	a	2,7	c	c	c	2,2	3,3

Nota: c es una muestra demasiado pequeña para proporcionar estimaciones fiables. Debido a datos incompletos, no se han calculado algunos porcentajes.

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles CINE-97, un mapa de los países CINE-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

A8

Tabla A8.2a. *(continuación)*

Tasas de desempleo y nivel de educación por sexo (2005)

Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación y sexo

					Segunda etapa de educación secundaria				Educación terciaria		
		Educación preprimaria y primaria	Primera etapa de educación secundaria	CINE 3C corto	CINE 3C largo/3B	CINE 3A	Educación postsecundaria no terciaria	Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	Todos los niveles educativos
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Nueva Zelanda**	Hombres	x(2)	3,5	a	1,9	2,1	2,2	c	2,0	2,3
		Mujeres	x(2)	4,2	a	3,1	2,3	3,6	1,6	2,0	2,8
	Países Bajos	Hombres	8,0	4,3	x(4)	4,7	3,4	3,9	2,3	2,9	3,9
		Mujeres	8,9	6,2	x(4)	4,5	4,3	3,9	c	2,8	4,4
	Polonia	Hombres	x(2)	26,0	17,1	a	11,1	11,0	x(8)	5,4	14,3
		Mujeres	x(2)	28,5	24,6	a	16,6	12,7	x(8)	6,8	17,1
	Portugal	Hombres	6,5	6,8	x(5)	x(5)	5,6	c	x(8)	5,2	6,3
		Mujeres	8,6	9,5	x(5)	x(5)	7,5	c	x(8)	5,5	8,0
	República Checa	Hombres	c	26,4	a	5,5	2,8	x(8)	x(8)	1,9	5,2
		Mujeres	c	23,0	a	12,1	5,5	x(8)	x(8)	2,1	9,0
	República Eslovaca	Hombres	85,0	52,7	x(4)	15,8	6,5	a	c	3,9	13,2
		Mujeres	94,6	43,0	x(4)	19,6	10,8	a	c	4,5	15,7
	Reino Unido	Hombres	x(2)	7,4	4,0	3,5	2,0	a	1,5	2,2	3,6
		Mujeres	x(2)	5,7	3,4	2,5	1,6	a	1,5	1,8	3,1
	Suecia	Hombres	9,1	6,9	a	x(5)	6,0	7,0	5,8	4,6	6,0
		Mujeres	11,0	9,4	a	x(5)	5,5	8,5	3,7	4,5	5,7
	Suiza	Hombres	c	6,9	c	3,2	c	c	c	2,5	3,3
		Mujeres	11,2	7,7	c	3,7	5,3	c	c	4,4	4,5
	Turquía	Hombres	9,4	9,2	a	7,0	8,2	x(8)	x(8)	5,8	8,5
		Mujeres	5,6	13,5	a	15,5	17,5	x(8)	x(8)	9,4	8,5
	Media OCDE	***Hombres***	***13,0***	***10,8***		***5,5***	***5,2***		***4,1***	***3,6***	***5,5***
		Mujeres	***14,7***	***11,8***		***8,8***	***6,9***		***4,8***	***4,3***	***6,6***
	Media UE19	***Hombres***	***15,9***	***12,9***		***6,3***	***5,4***		***4,4***	***3,8***	***6,3***
		Mujeres	***18,5***	***14,2***		***10,0***	***7,3***		***6,0***	***4,7***	***8,1***
Economías asociadas	**Chile**[1]	Hombres	5,8	6,9	x(5)	x(5)	6,8	a	12,6	6,0	6,6
		Mujeres	6,1	8,9	x(5)	x(5)	9,2	a	10,7	7,1	8,4
	Eslovenia	Hombres	8,5	8,9	a	5,5	4,2	a	3,2	3,0	5,1
		Mujeres	16,2	8,0	a	7,3	6,5	a	3,3	2,5	6,0
	Estonia	Hombres	c	12,8	a	10,4	7,6	14,2	c	4,4	7,8
		Mujeres	c	10,2	a	c	8,9	6,1	5,0	3,1	6,4
	Israel	Hombres	x(2)	13,1	a	a	8,5	a	6,6	3,9	7,6
		Mujeres	x(2)	16,4	a	a	10,8	a	6,6	4,8	8,1

Nota: c es una muestra demasiado pequeña para proporcionar estimaciones fiables. Debido a datos incompletos, no se han calculado algunos porcentajes.

1. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver una descripción de los niveles CINE-97, un mapa de los países CINE-97 y fuentes nacionales de información, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

A8

Tabla A8.3a.

Tendencias de las tasas de empleo por nivel de educación (1991-2005)

Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación

Países de la OCDE

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alemania	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	51	49	46	49	51	52	51	50	49	52
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	74	71	68	70	70	71	70	70	69	71
	Educación terciaria	86	84	82	83	83	83	84	83	83	83
Australia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	54	60	59	59	61	60	60	61	61	63
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	71	75	76	76	77	78	78	79	79	80
	Educación terciaria	81	83	84	82	83	83	83	83	83	84
Austria	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	52	56	53	53	54	54	55	55	52	53
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	73	77	75	76	75	75	75	75	74	74
	Educación terciaria	88	88	86	87	87	86	86	85	82	85
Bélgica	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	49	47	47	49	51	49	49	49	49	49
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	75	72	72	75	75	74	74	73	73	74
	Educación terciaria	85	84	84	85	85	84	84	84	84	84
Canadá	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	55	52	53	54	55	54	55	56	57	56
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	75	73	74	75	76	75	76	76	77	76
	Educación terciaria	83	82	82	82	83	82	82	82	82	82
Corea	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	70	71	66	67	68	68	68	67	66	66
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	70	71	66	66	69	69	70	70	70	70
	Educación terciaria	80	80	76	75	75	76	76	76	77	77
Dinamarca	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	62	61	61	62	62	61	61	61	60	60
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	81	76	79	81	81	81	80	80	80	80
	Educación terciaria	89	89	87	88	89	87	86	85	86	86
España	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	49	46	49	51	54	55	56	57	57	59
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	72	65	67	70	72	72	72	72	73	75
	Educación terciaria	79	75	76	78	80	81	81	82	82	82
Estados Unidos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	52	54	58	58	58	58	57	58	57	57
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	74	75	76	76	77	76	74	73	73	73
	Educación terciaria	85	86	85	85	85	84	83	82	82	82
Finlandia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	64	54	56	59	57	58	58	58	57	58
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	78	70	73	74	75	75	74	73	74	75
	Educación terciaria	88	81	83	85	84	85	85	85	84	84
Francia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	58	57	56	56	57	58	58	58	58	58
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	78	76	75	75	76	77	77	76	75	75
	Educación terciaria	85	82	82	82	83	84	83	82	82	82
Grecia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	56	57	56	57	57	57	59	57	58
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	62	66	66	66	66	67	68	69	70
	Educación terciaria	m	79	81	81	81	80	81	82	82	82
Hungría	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	36	36	36	37	37	37	37	38
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	71	72	72	72	72	71	71	70
	Educación terciaria	m	m	81	82	82	83	82	83	83	83
Irlanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	46	49	53	54	60	57	57	57	57	58
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	63	67	72	75	77	77	77	76	76	77
	Educación terciaria	81	83	85	87	87	87	86	86	86	87
Islandia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	85	86	87	87	86	82	81	82
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	89	91	89	89	89	89	87	88
	Educación terciaria	m	m	95	95	95	95	95	93	92	92
Italia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	54	49	47	48	48	49	50	51	52	52
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	74	70	70	70	71	72	72	72	73	73
	Educación terciaria	87	81	81	81	81	82	82	82	81	80
Japón	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	69	68	67	68	67	67	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	76	74	74	74	74	74	72	72
	Educación terciaria	m	m	79	79	79	80	79	79	79	79
Luxemburgo	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	55	58	58	59	59	59	61
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	73	73	74	74	71	69	71
	Educación terciaria	m	m	m	85	84	86	85	82	84	84

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

A8

Tabla A8.3a. *(continuación)*

Tendencias de las tasas de empleo por nivel de educación (1991-2005)

Número de personas de 25 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación

			1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Países de la OCDE	**México**	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	60	64	64	63	63	64	63	65	63
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	63	64	62	66	64	63	63	64	65
		Educación terciaria	m	82	84	83	83	81	82	82	82	82
	Noruega	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	62	61	68	67	65	63	64	64	62	64
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	80	80	84	83	83	83	81	80	79	82
		Educación terciaria	90	89	90	90	90	90	89	89	89	89
	Nueva Zelanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	57	58	59	60	61	62	64	63	65	67
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	73	80	79	80	80	81	81	82	82	83
		Educación terciaria	80	82	80	81	81	82	82	81	84	84
	Países Bajos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	50	52	55	57	58	59	61	59	59	60
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	73	74	77	78	79	80	80	79	78	78
		Educación terciaria	85	83	85	87	86	86	86	86	85	86
	Polonia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	50	49	47	43	41	39	38	37	38
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	70	71	70	67	65	62	62	61	62
		Educación terciaria	m	85	87	87	85	84	83	83	82	83
	Portugal	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	62	67	72	72	73	73	73	72	72	71
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	84	77	80	82	83	83	82	82	80	79
		Educación terciaria	92	89	89	90	91	91	88	87	88	87
	Reino Unido	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	61	55	53	53	54	54	53	54	53	52
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	78	77	79	79	79	79	79	80	79	80
		Educación terciaria	86	86	87	88	88	88	88	88	88	88
	República Checa	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	56	50	47	47	47	45	44	42	41
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	82	78	76	76	76	76	75	75	75
		Educación terciaria	m	92	89	87	87	88	87	86	86	86
	República Eslovaca	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	39	37	33	31	30	28	29	22	22
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	75	75	72	71	70	70	71	70	71
		Educación terciaria	m	88	89	87	86	87	87	87	84	84
	Suecia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	83	78	66	66	68	69	68	68	67	66
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	91	84	79	80	82	82	82	81	81	81
		Educación terciaria	94	89	85	86	87	87	86	86	85	87
	Suiza	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	78	67	69	69	66	69	68	66	65	65
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	80	80	81	81	82	81	81	80	80	80
		Educación terciaria	92	90	90	91	91	91	91	90	90	90
	Turquía	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	60	64	57	56	53	52	50	49	50	49
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	67	63	66	64	64	62	62	61	62	63
		Educación terciaria	87	74	81	79	78	78	76	75	75	76
	Media OCDE	***Inferior a segunda etapa de educación secundaria***		***57***	***57***	***57***	***57***	***57***	***57***	***57***	***56***	***56***
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria		***73***	***74***	***75***	***75***	***75***	***75***	***74***	***74***	***75***
		Educación terciaria		***84***	***84***	***85***	***85***	***85***	***84***	***84***	***84***	***84***
	Media UE19	***Inferior a segunda etapa de educación secundaria***		***54***	***52***	***53***	***53***	***54***	***53***	***53***	***52***	***53***
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria		***73***	***74***	***74***	***75***	***75***	***74***	***74***	***74***	***74***
		Educación terciaria		***85***	***85***	***85***	***85***	***85***	***85***	***84***	***84***	***84***
Economías asociadas	**Eslovenia**	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	56	54	56	56
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	74	73	74	75
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	86	86	87	87
	Estonia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	44	49	51	50
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	72	73	73	74
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	82	80	82	84
	Israel	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	43	43	40	41
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	67	66	66	67
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	79	79	79	80

Nota: Debido a datos incompletos, no se han calculado algunos porcentajes.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

A8

Tabla A8.4a.

Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1991-2005)

Número de personas de 25 a 64 años sin empleo como porcentaje de la población activa de la misma edad, por nivel de educación

Países de la OCDE

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alemania	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	7,4	13,3	16,5	15,6	13,7	13,5	15,3	18,0	20,4	20,2
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,7	7,9	10,3	8,6	7,8	8,2	9,0	10,2	11,2	11,0
	Educación terciaria	3,2	4,9	5,5	4,9	4,0	4,2	4,5	5,2	5,6	5,5
Australia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	9,2	8,7	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2	6,3
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,8	6,2	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9	3,4
	Educación terciaria	3,9	4,0	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8	2,5
Austria	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	4,8	5,7	6,9	6,1	6,3	6,4	6,9	7,9	7,8	8,6
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	3,1	2,9	3,6	3,2	3,0	3,0	3,4	3,4	3,8	3,9
	Educación terciaria	1,5	2,0	2,0	1,9	1,6	1,5	1,9	2,0	2,9	2,6
Bélgica	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	11,8	13,4	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7	12,4
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,2	7,5	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9	6,9
	Educación terciaria	2,0	3,6	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9	3,7
Canadá	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	13,8	13,3	11,9	10,8	10,2	10,5	11,0	10,9	10,2	9,8
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	9,0	8,9	7,5	6,7	5,9	6,3	6,7	6,5	6,2	5,9
	Educación terciaria	5,8	5,6	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2	4,8	4,6
Corea	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	0,9	1,0	6,0	5,4	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	2,9
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	1,9	1,6	6,8	6,4	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	3,8
	Educación terciaria	2,7	2,0	4,9	4,7	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	2,9
Dinamarca	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	14,2	14,6	7,0	7,0	6,9	(6)	6,4	7,2	8,6	6,8
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	9,1	9,9	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7	4,4	4,8	4,0
	Educación terciaria	4,9	4,6	3,3	3,0	3,0	3,6	3,9	4,7	4,4	3,7
España	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	13,7	20,6	17,1	14,7	13,7	10,2	11,2	11,2	11,0	9,3
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	12,2	18,5	15,3	12,9	11,0	8,4	9,5	9,5	9,5	7,3
	Educación terciaria	9,3	14,5	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,2
Estados Unidos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	12,3	10,0	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,5	5,0	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1
	Educación terciaria	2,9	2,7	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6
Finlandia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	8,6	21,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,1	11,3	10,7
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,3	16,7	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	9,2	7,9	7,4
	Educación terciaria	3,4	9,1	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,3	4,5	4,4
Francia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	10,6	13,7	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	12,1	12,1	12,4
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,6	9,0	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	7,4	7,5	7,3
	Educación terciaria	3,7	6,5	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	6,0	6,1	6,0
Grecia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	6,3	7,5	8,5	7,9	7,6	7,4	6,9	8,4	8,2
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	9,0	10,4	11,0	11,1	10,1	9,9	9,5	9,6	9,2
	Educación terciaria	m	8,1	6,3	7,8	7,4	6,9	6,7	6,1	7,2	7,0
Hungría	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8	12,4
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	6,0
	Educación terciaria	m	m	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	2,3
Irlanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	20,3	16,4	11,6	9,2	5,9	5,5	5,9	6,3	6,1	6,0
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,3	7,6	4,5	3,5	2,3	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1
	Educación terciaria	4,1	4,2	3,0	1,7	1,6	1,8	2,2	2,6	2,2	2,0
Islandia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	3,4	2,3	2,5	2,4	3,1	3,7	2,8	c
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	c	c	c	c	2,4	c	c	c
	Educación terciaria	m	m	c	c	c	c	c	c	c	c
Italia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	5,7	9,1	10,8	10,6	10,0	9,1	9,0	8,8	8,1	7,7
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,2	7,9	8,2	8,0	7,4	6,8	6,4	6,1	5,6	5,3
	Educación terciaria	5,0	7,3	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7
Japón	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	4,3	5,6	6,0	5,9	6,6	6,7	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	3,3	4,4	4,7	4,8	5,3	5,4	5,1	4,9
	Educación terciaria	m	m	2,6	3,3	3,5	3,1	3,8	3,7	3,4	3,1
Luxemburgo	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	3,7	3,1	1,8	3,8	3,5	5,4	5,0
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	1,1	1,6	1,1	1,2	2,6	4,3	3,5
	Educación terciaria	m	m	m	c	c	c	1,8	4,0	3,2	3,2

Nota: c es una muestra demasiado pequeña para proporcionar estimaciones fiables.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

A8

Tabla A8.4a. *(continuación)*

Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1991-2005)

Número de personas de 25 a 64 años sin empleo como porcentaje de la población activa de la misma edad, por nivel de educación

			1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Países de la OCDE	**México**	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	4,2	1,9	1,4	1,3	1,4	1,5	1,6	1,9	2,5
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	5,2	2,6	1,9	1,6	1,7	1,8	1,9	2,8	3,2
		Educación terciaria	m	4,7	2,5	2,9	2,0	2,2	2,5	2,6	3,0	3,7
	Noruega	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	6,7	6,5	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,4	4,0	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6
		Educación terciaria	2,0	2,4	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1
	Nueva Zelanda	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	12,5	8,2	10,5	8,8	7,8	6,7	5,6	4,9	4,2	3,8
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,3	3,3	4,7	4,6	3,5	3,2	3,3	2,9	2,4	2,4
		Educación terciaria	4,8	3,2	4,5	4,0	3,6	3,2	3,4	3,5	2,4	1,9
	Países Bajos	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	8,6	7,9	0,9	4,9	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,6	4,8	1,7	2,4	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1
		Educación terciaria	1,5	4,1	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8
	Polonia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	13,9	13,9	16,4	20,6	22,6	25,2	25,9	27,8	27,1
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	11,1	9,1	10,7	13,9	15,9	17,8	17,8	17,4	16,6
		Educación terciaria	m	2,8	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2
	Portugal	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	5,3	6,2	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	4,5	6,4	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7
		Educación terciaria	c	3,2	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4
	República Checa	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	7,7	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	19,8	23,0	24,4
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	2,1	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,1	6,4	6,2
		Educación terciaria	m	0,7	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,0
	República Eslovaca	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	24,0	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	9,6	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7
		Educación terciaria	m	2,7	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4
	Reino Unido	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	10,4	12,8	10,5	10,0	8,9	7,6	8,5	6,9	6,5	6,6
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	6,5	7,5	5,0	4,9	4,6	3,9	4,1	3,9	3,7	3,2
		Educación terciaria	3,3	3,7	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4	2,3	2,0
	Suecia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	2,6	10,1	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	2,3	8,7	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0
		Educación terciaria	1,1	4,5	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5
	Suiza	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	1,2	5,8	5,6	5,0	5,0	3,7	4,6	6,1	7,3	7,7
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	1,5	2,8	2,8	2,3	2,0	2,0	2,4	3,2	3,8	3,7
		Educación terciaria	1,3	c	2,8	1,7	1,3	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7
	Turquía	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	5,7	4,8	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	7,2	6,9	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2
		Educación terciaria	3,1	3,3	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9
	Media OCDE	***Inferior a segunda etapa de educación secundaria***		*11*	*10*	*9*	*9*	*9*	*9*	*10*	*10*	*11*
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria		*7*	*6*	*6*	*6*	*6*	*6*	*6*	*6*	*6*
		Educación terciaria		*5*	*4*	*4*	*3*	*3*	*4*	*4*	*4*	*4*
	Media UE19	***Inferior a segunda etapa de educación secundaria***		*13*	*12*	*12*	*11*	*11*	*12*	*12*	*13*	*13*
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria		*9*	*7*	*7*	*7*	*6*	*7*	*7*	*7*	*7*
		Educación terciaria		*5*	*4*	*4*	*4*	*4*	*4*	*4*	*4*	*4*
Economías asociadas	**Eslovenia**	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0
	Estonia	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8
	Israel	Inferior a segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1

Nota: c es una muestra demasiado pequeña para proporcionar estimaciones fiables. Debido a datos incompletos, no se han calculado algunos porcentajes.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

INDICADOR A9

¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS ECONÓMICOS DE LA EDUCACIÓN?

Este indicador examina los ingresos relativos de trabajadores con distintos niveles de educación de 25 países de la OCDE y de la economía asociada Israel. Este indicador también presenta datos que describen la distribución de los ingresos antes de impuestos (véanse notas en Anexo 3) dentro de cinco niveles de educación CINE para poder demostrar cómo los rendimientos de la educación varían dentro de los países entre individuos con niveles educativos comparables. Se calculan las tasas de retorno sobre el esfuerzo educativo para las inversiones realizadas en la educación inicial, así como para el caso hipotético de una persona de 40 años que decide volver a estudiar en la mitad de su vida laboral. Por primera vez, este indicador presenta nuevas estimaciones de la tasa de retorno para una persona que invierte en la segunda etapa de educación secundaria en lugar de trabajar por el salario mínimo con un nivel educativo de primera etapa de educación secundaria.

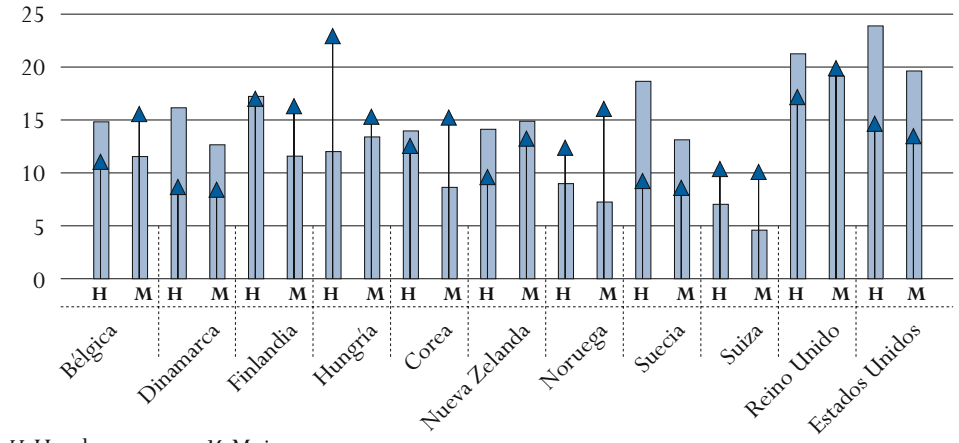
Resultados clave

Gráfico A9.1. Tasas internas de retorno privadas para un individuo con la segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria, CINE 3/4, y para un individuo con un nivel educativo universitario, CINE 5/6 (2003)

Tasas internas de retorno privadas para un individuo que obtiene inmediatamente el siguiente nivel educativo: la segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria, CINE 3/4

Tasas internas de retorno privadas para un individuo que obtiene inmediatamente el siguiente nivel educativo: titulación de educación terciaria CINE 5/6

En todos los países, para hombres y mujeres, las tasas internas de retorno privadas superan el 4,5 % para la inversión en la segunda etapa de educación secundaria (cursada inmediatamente después de la educación inicial). Las tasas internas de retorno privadas son en general más elevadas para las inversiones en segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria que para educación terciaria. Alcanzar niveles de educación más altos puede considerarse como una inversión económica en la que existen costes cubiertos por el individuo (incluyendo la reducción en los ingresos mientras estudia) que normalmente derivan en unos ingresos más elevados a lo largo de la vida del individuo. En este contexto, la inversión para obtener un título de nivel terciario, cuando se realiza como parte de la educación inicial, puede producir rendimientos privados anuales de hasta un 22,6%, con una tasa de retorno superior al 8% en todos los países.



H: Hombres *M:* Mujeres

Fuente: OCDE. Tabla A9.5 y A9.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Otros puntos destacables de este indicador

- Los ingresos aumentan con cada nivel de educación. Los individuos que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria, la educación postsecundaria no terciaria o la educación terciaria disfrutan de sustanciales ventajas en sus ingresos en comparación con aquellos del mismo sexo que no han finalizado la segunda etapa de educación secundaria. En el conjunto de todos los países, los individuos con educación terciaria de tipo A y educación en investigación avanzada tuvieron ingresos superiores al menos en un 50 % a los individuos cuyo nivel estaba por debajo de la segunda etapa de educación secundaria (Gráfico A9.4).
- Las mujeres ganan menos que los hombres con niveles similares de educación en todos los países (Tabla A9.3). Para un nivel de educación dado, las mujeres suelen percibir entre un 50 y un 80 % de lo que perciben los hombres.
- Los países difieren significativamente en la distribución de ingresos entre individuos con niveles similares de educación. Aunque las personas con un mayor nivel de educación tienen más probabilidades de encontrarse en el grupo de mayores ingresos, esto no siempre es así. La proporción de individuos con el más alto nivel de educación (terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada) que se encuentran en la categoría más baja de ingresos (inferior o igual a la mitad de la mediana) varía desde un 0 a un 19,6 %, en Portugal y Canadá, respectivamente. Los países difieren también en la proporción relativa de hombres y mujeres en las categorías superiores e inferiores de ingresos.
- En todos los países, es rentable para un individuo de 40 años volver a estudiar a mitad de su vida laboral para obtener un título de educación terciaria. Esto es válido tanto para hombres como para mujeres. La tasa de retorno cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel educativo de educación superior universitaria a tiempo completo varía entre un 6,5 % para los hombres en Nueva Zelanda y un 28,2 % para las mujeres en Bélgica.

A9

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una manera de que los mercados ofrezcan incentivos a los individuos para desarrollar y mantener las habilidades adecuadas es a través de las diferencias salariales, en concreto, mediante unos mayores ingresos para las personas con mayores niveles de educación. Al mismo tiempo, la educación implica unos costes que deben contraponerse a esos mayores ingresos. Este indicador examina los ingresos relativos asociados a los diversos niveles de educación, la variación de dichos ingresos y las tasas de retorno estimadas para los individuos que realizan inversiones con el fin de alcanzar un nivel superior de educación.

La dispersión de ingresos también es relevante para las políticas que apoyan la obtención de niveles de educación más altos. Los datos indican que algunos individuos pueden estar obteniendo un retorno relativamente bajo por sus inversiones en educación, es decir, que su retribución es relativamente baja, aunque su nivel de educación es relativamente alto. Los legisladores deberían examinar las características de aquellos programas educativos que muestran bajas tasas de retorno para algunas personas o examinar las características de los individuos que cursan dichos programas, como por ejemplo su sexo u ocupación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Educación e ingresos

Diferenciales de ingresos según el nivel de educación

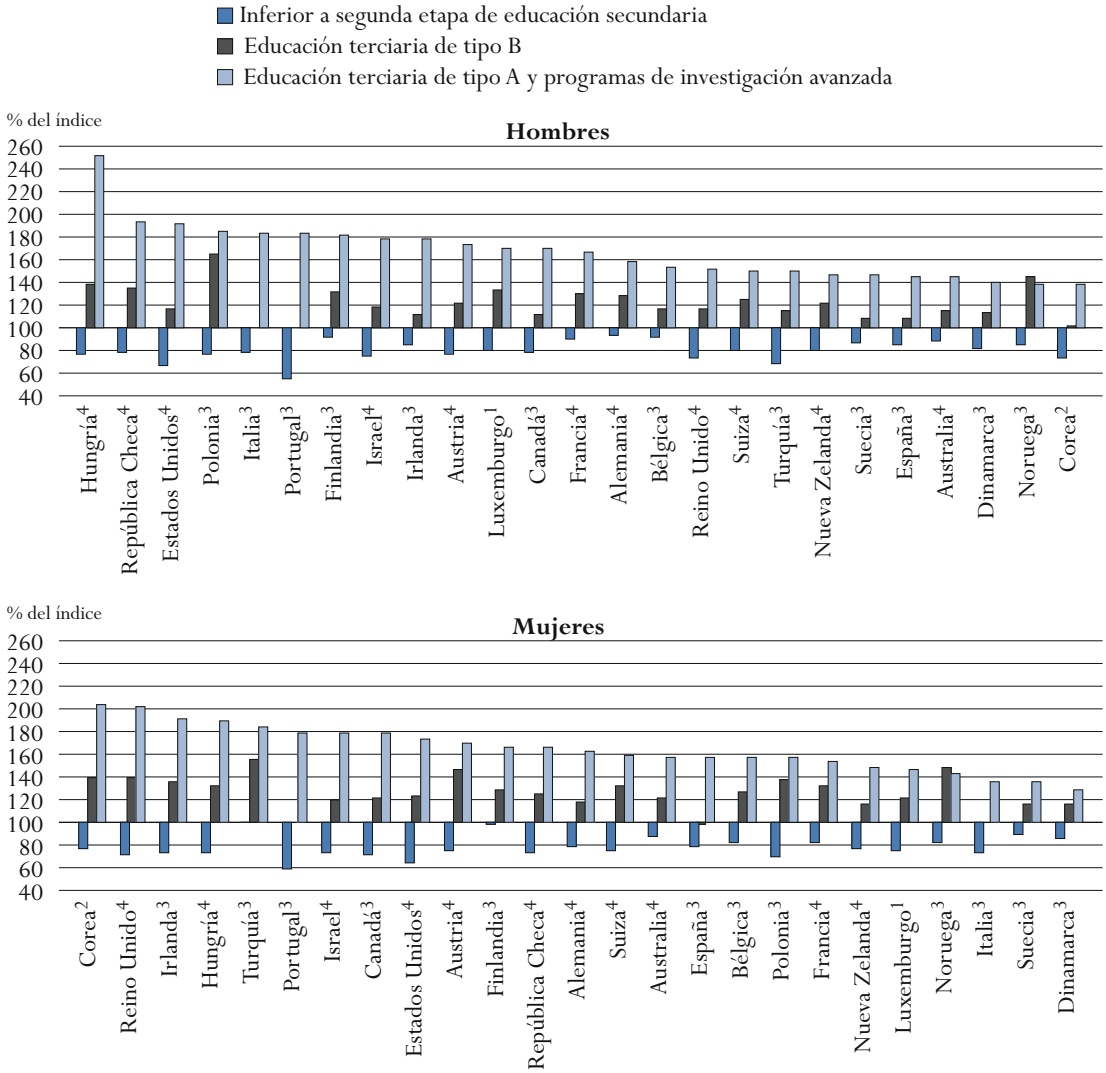
Como medida clave de los incentivos económicos disponibles para que un individuo invierta en un nivel educativo superior, los diferenciales de ingresos pueden reflejar también las diferencias en la oferta de programas educativos en distintos niveles (o las barreras para acceder a los mismos). La ventaja económica de completar educación terciaria puede observarse comparando los ingresos anuales medios de los que se titulan en educación terciaria con los ingresos anuales medios de los que tienen educación secundaria de segunda etapa o postsecundaria no terciaria. La desventaja económica de no completar la educación secundaria de segunda etapa es evidente tras una comparación similar de los ingresos medios. Las variaciones en los ingresos relativos (antes de impuestos) entre los países reflejan diversos factores, incluyendo la demanda de capacidades del mercado laboral, la legislación sobre el salario mínimo, el poder de los sindicatos, la cobertura de convenios colectivos, la oferta de trabajadores con diversos niveles de educación, el abanico de experiencia laboral de los trabajadores con niveles de educación superiores e inferiores, la distribución de empleo entre diversas ocupaciones y, por último, pero no menos importante, la incidencia relativa del trabajo a tiempo parcial y de temporada.

El Gráfico A9.2 muestra una fuerte relación positiva entre la consecución de niveles educativos y los ingresos medios. En todos los países, los titulados de educación terciaria ganan sustancialmente más que aquellos con segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria. Los diferenciales de ingresos entre los titulados de educación terciaria –sobre todo aquellos con un nivel de educación terciaria de tipo A– y aquellos con segunda etapa de secundaria son generalmente más pronunciados que los diferenciales entre la segunda etapa de secundaria y la primera etapa de secundaria o inferior, lo que sugiere que en muchos países la segunda etapa de educación secundaria (y, salvo algunas pocas excepciones, postsecundaria no terciaria) supone un punto de inflexión a partir del cual los estudios adicionales suponen una ventaja considerable. La Tabla A9.1a muestra que la ventaja económica de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria, en relación con las que tienen educación secundaria de segunda etapa, oscila entre el 26 % en Dinamarca (2004) y el 115 % en Hungría (2005).

Los datos sobre ingresos mostrados en este indicador difieren por países en diversas formas. Por tanto, los resultados deben interpretarse con cautela. En concreto, en los países que informan de ingresos anuales, las diferencias en la incidencia del trabajo de temporada entre los individuos con diferentes niveles de educación tendrán un efecto sobre los ingresos relativos que no se refleja en los datos para países que facilitan información sobre ingresos semanales o mensuales (véase el apartado Conceptos y criterios metodológicos).

Gráfico A9.2. Ingresos relativos por empleo (2005 o último año disponible)

Por nivel de educación y sexo para la población de 25 a 64 años
(segunda etapa de educación secundaria y educación secundaria no terciaria = 100)



1. Año de referencia 2002.
2. Año de referencia 2003.
3. Año de referencia 2004.
4. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de los ingresos relativos de la población con un nivel de educación terciaria de tipo A.

Fuente: OCDE. Tabla A9.1.a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

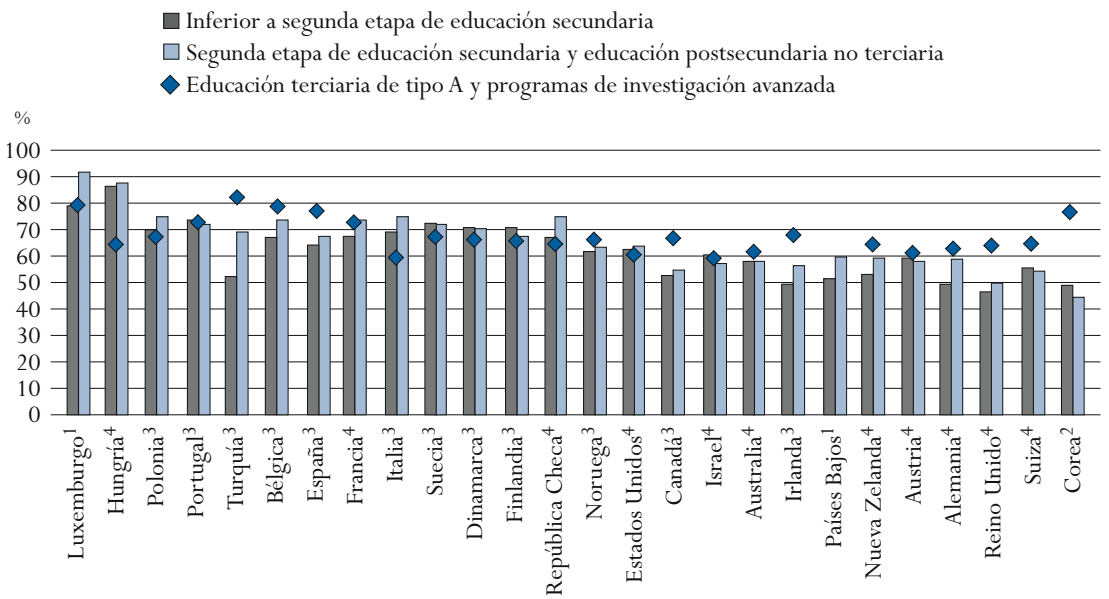
Educación y disparidad de sexo en los ingresos

Para aquellas personas con edades de 25 a 64 años, la recompensa económica de la educación terciaria beneficia más a las mujeres que a los hombres en Australia, Austria, Canadá, Corea, España, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suiza y Turquía. En los demás países se da el caso inverso, con la excepción de Alemania y Bélgica, donde, con relación a la segunda etapa de educación secundaria, los ingresos de hombres y mujeres se ven igualmente reforzados por la educación terciaria (Tabla A9.1a).

Hombres y mujeres con segunda etapa de secundaria, postsecundaria no terciaria o terciaria cuentan con una ventaja económica sustancial (en comparación con aquellas personas del mismo sexo que no completan la segunda etapa de secundaria), pero los diferenciales de ingresos entre hombres y mujeres con el mismo nivel de educación siguen siendo considerables. En todos los países, y en todos los niveles educativos, las mujeres de 30 a 44 años ganan menos que sus homólogos masculinos (Gráfico A9.3 y Tabla A9.1b). Si consideramos en conjunto todos los niveles de educación, es decir, si se divide el total de ingresos por el número total de perceptores de ingresos, separados por sexo), los ingresos medios de las mujeres de 30 a 44 años van desde el 51 % de los de los hombres en Corea al 84 % en Luxemburgo (Gráfico A9.3 y Tabla A9.1b).

Gráfico A9.3. Diferencias de ingresos entre hombres y mujeres (2005 o último año disponible)

Media de ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres (grupo de edad de 30 a 44 años), por nivel de educación



1. Año de referencia 2002.
2. Año de referencia 2003.
3. Año de referencia 2004.
4. Año de referencia 2005.

Notas: Los datos sobre los ingresos de los individuos por trabajo a tiempo parcial están excluidos de Hungría, Luxemburgo, Polonia y República Checa, y los datos sobre ingresos durante una parte del año se excluyen de Hungría, Luxemburgo y Polonia.

Fuente: OCDE. Tabla A9.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Sin embargo, el diferencial relativo entre hombres y mujeres debe tratarse con cautela, puesto que en la mayoría de los países los datos de ingresos incluyen el trabajo a tiempo parcial. El trabajo a tiempo parcial suele ser una característica importante del empleo femenino y su importancia tiende a variar mucho de unos países a otros. En Hungría, Luxemburgo y Polonia, las personas con trabajo a tiempo parcial o ingresos solo durante una parte del año se excluyen de los cálculos. Los ingresos de las mujeres de 30 a 44 años alcanzan el 84, 83 y 81 % de los de los hombres, respectivamente.

La diferencia de ingresos entre hombres y mujeres presentada en el Gráfico A9.3 se explica en parte por las diferentes carreras y ocupaciones elegidas, las diferencias en el tiempo que hombres y mujeres dedican a trabajar y la incidencia relativamente alta del trabajo a tiempo parcial entre las mujeres.

Distribución de ingresos dentro de un determinado nivel de educación

Los datos sobre la distribución de la proporción de individuos con un determinado nivel de educación en los diferentes grupos de ingresos puede utilizarse para describir lo estrechamente distribuidos que están los ingresos en torno a la mediana de los países.

Las Tablas A9.4a, A9.4b y A9.4c muestran las distribuciones de los ingresos entre los individuos de 25 a 64 años en 25 países de la OCDE y la economía asociada Israel. Se presenta la distribución de la población conjunta de hombres y mujeres, así como la de las mujeres por separado. Los ingresos se han distribuido en cinco categorías, que abarcan desde «Igual o inferior a la mitad de la mediana» a «Más del doble de la mediana». Por ejemplo, en la Tabla A9.4a, para Australia, la cifra de 24,3 % se encuentra en la fila «Inferior a segunda etapa de secundaria» bajo la columna «Igual o inferior a la mitad de la mediana». Esto significa que el 24,3 % de los australianos entre 25 y 64 años cuyo nivel máximo de educación está por debajo del nivel de segunda etapa de secundaria tiene unos ingresos antes de impuestos iguales o inferiores a la mitad de la mediana de ingresos de todos los australianos de 25 a 64 años que obtuvieron ingresos derivados del trabajo durante el periodo de referencia del estudio nacional. Las Tablas A9.4b y A9.4c también presentan la distribución de ingresos entre hombres y mujeres con relación a la mediana de toda la población adulta con ingresos derivados del trabajo.

Los indicadores basados en ingresos medios no consideran la variación de ingresos que experimentan los individuos con un determinado nivel de educación. Algunos individuos con niveles de educación altos pueden tener niveles de ingresos relativamente bajos, e individuos con niveles de educación bajos pueden tener niveles altos de ingresos. Esta variación puede reflejar diferencias en el rendimiento de la educación según los diferentes individuos y puede ser preocupante para los responsables de adopción de políticas, si indica que las señales que el individuo recibe del mercado laboral al considerar una inversión en educación no son claras.

Los datos indican que en la mayoría de los países la proporción de individuos en las categorías inferiores de ingresos disminuye a medida que aumenta el nivel de educación. Este resultado es otra forma de ver la probada relación positiva entre ingresos y educación. No obstante, es notable que incluso en los niveles superiores de educación existen individuos en las categorías de ingresos más bajos, lo que indica que han experimentado una tasa de retorno de la educación relativamente reducida.

Aun así, los países difieren significativamente en la distribución de los ingresos. Por ejemplo, la Tabla A9.4a muestra que en la mayoría de los países gran parte de la población tiene unos ingresos superiores a la mitad de la mediana, pero inferiores a 1,5 veces la mediana. Sin embargo, este porcentaje

oscila entre el 45 % en Canadá y más del 80 % en Bélgica. En todos los niveles de educación, países como Bélgica, Luxemburgo, Portugal y República Checa tienen relativamente pocos individuos o ninguno con ingresos inferiores o iguales a la mitad de la mediana. En cambio, mientras que en todos los países casi un 22 %, como media, de los individuos de 25 a 64 años tiene ingresos 1,5 veces superiores a la mediana, este porcentaje baja hasta el 14,1 % en Bélgica.

Los países también difieren significativamente en la distribución de sexo en los grupos con los ingresos más bajos. Por ejemplo, teniendo en cuenta todos los niveles de educación, Hungría es el único país en el que el porcentaje de mujeres en la categoría inferior de ingresos es menor que el porcentaje de hombres en la misma categoría. En el lado opuesto del espectro, el porcentaje de mujeres en la categoría más alta de ingresos es menor que el de hombres en todos los países. Este hecho es especialmente visible en Suiza, con un 13 % de los hombres en la categoría más alta de ingresos frente a un 2 % de mujeres y un 4 % de hombres en la categoría más baja de ingresos comparado con un 35 % de mujeres (Gráfico A9.5).

Interpretación de los datos de dispersión de ingresos

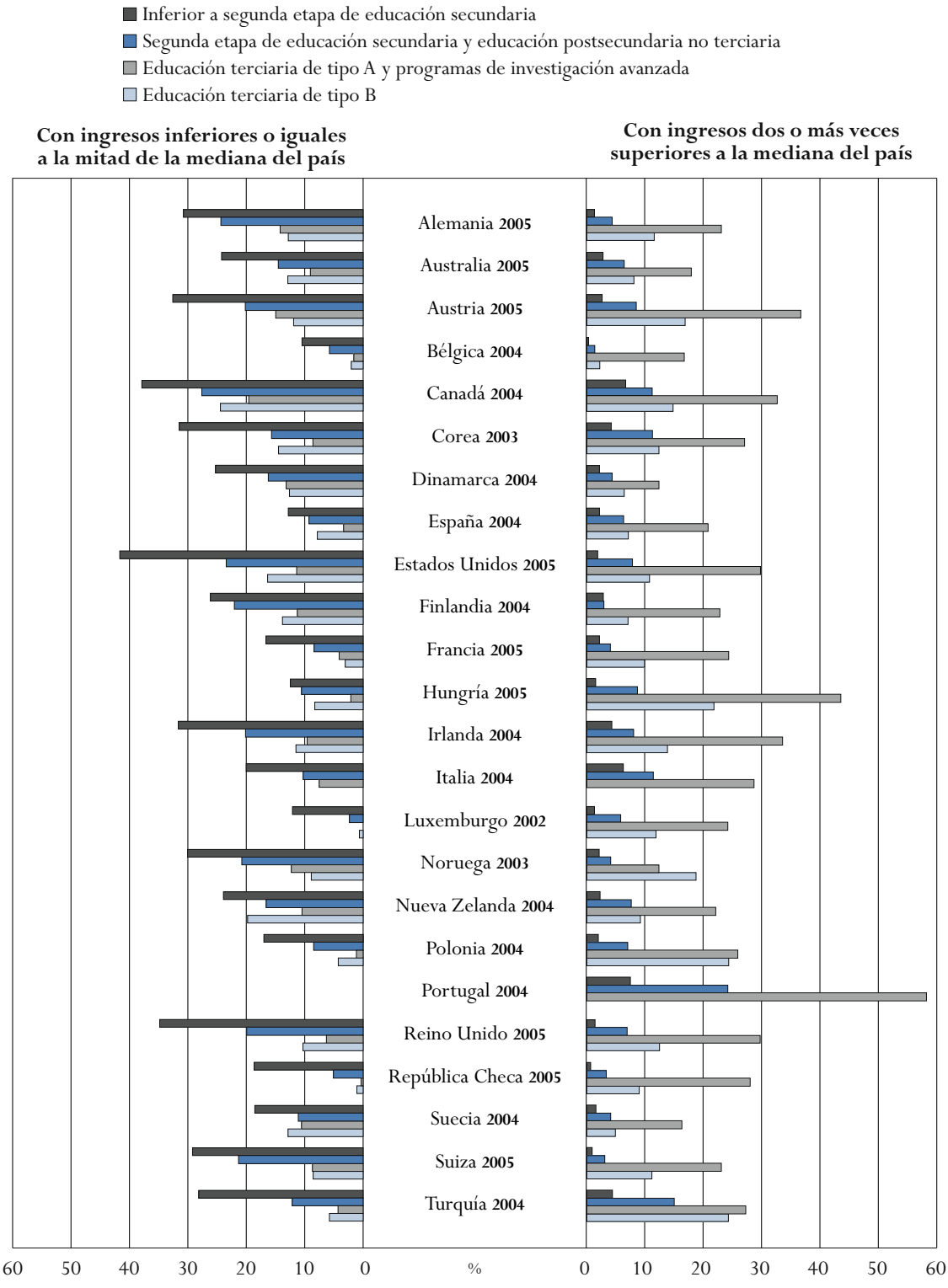
Un amplio abanico de factores –desde diferencias en la organización de las instituciones educativas a la variación en las capacidades individuales– es probable que determine el grado de dispersión de los ingresos de las personas con educación similar. Desde la perspectiva institucional, los países en los que la fijación de salarios está más centralizada tienden a indicar una menor dispersión de los ingresos, debido al grado de convergencia entre el nivel laboral y el nivel educativo alcanzado. En términos más generales, las dispersiones en los ingresos también reflejan el hecho de que la consecución de educación no puede equipararse plenamente con la destreza y la adquisición de capacidades: las capacidades distintas a las cubiertas por los estudios académicos, además de la experiencia, se ven recompensadas en el mercado laboral. Las diferencias de escala y operativa de los sistemas de educación de adultos también influyen sobre los patrones nacionales de dispersión de ingresos, al igual que los criterios de selección no relacionados con las capacidades, como discriminación por sexo, raza o edad (y, por consiguiente, la eficacia relativa de los marcos legislativos nacionales para contrarrestar dichos problemas). Finalmente, obsérvese que en Bélgica los ingresos están centrados en la mediana; ello se debe en parte, probablemente, a que los datos belgas sobre ingresos han descontado ya los impuestos sobre el trabajo.

No obstante, los datos muestran que en todos los países la dispersión de los ingresos disminuye a medida que aumenta el nivel de educación. Esta tendencia tiene muchas posibles interpretaciones, incluyendo que una mayor consecución de educación puede aportar a un potencial empleador más información sobre la capacidad de un individuo, lo que resulta en una relación más estrecha entre educación y salario.

En términos más generales, los datos señalan las carencias existentes para comprender la determinación de los ingresos. Estudios en los Estados Unidos han mostrado que en individuos de la misma raza y sexo más de la mitad de la diferencia de los ingresos no se explica por factores cuantificables como los años de estudios de una persona, su edad, duración de la vida laboral, ni siquiera la educación, ocupación o ingresos de sus padres. Estos estudios sobre los elementos determinantes de los ingresos resaltan la importancia que los empleadores dan a las denominadas capacidades no cognitivas –como persistencia, fiabilidad y autodisciplina–, además de plantear preguntas para estudios orientados a políticas sobre el papel de los sistemas educativos, y en particular la educación preprimaria, en el desarrollo y señalización de dichas capacidades (véase más adelante la sección sobre Conceptos y criterios metodológicos).

A9

Gráfico A9.4. Proporción de personas de 25 a 64 años según categorías de ingresos, por nivel de educación (2005 o último año disponible)

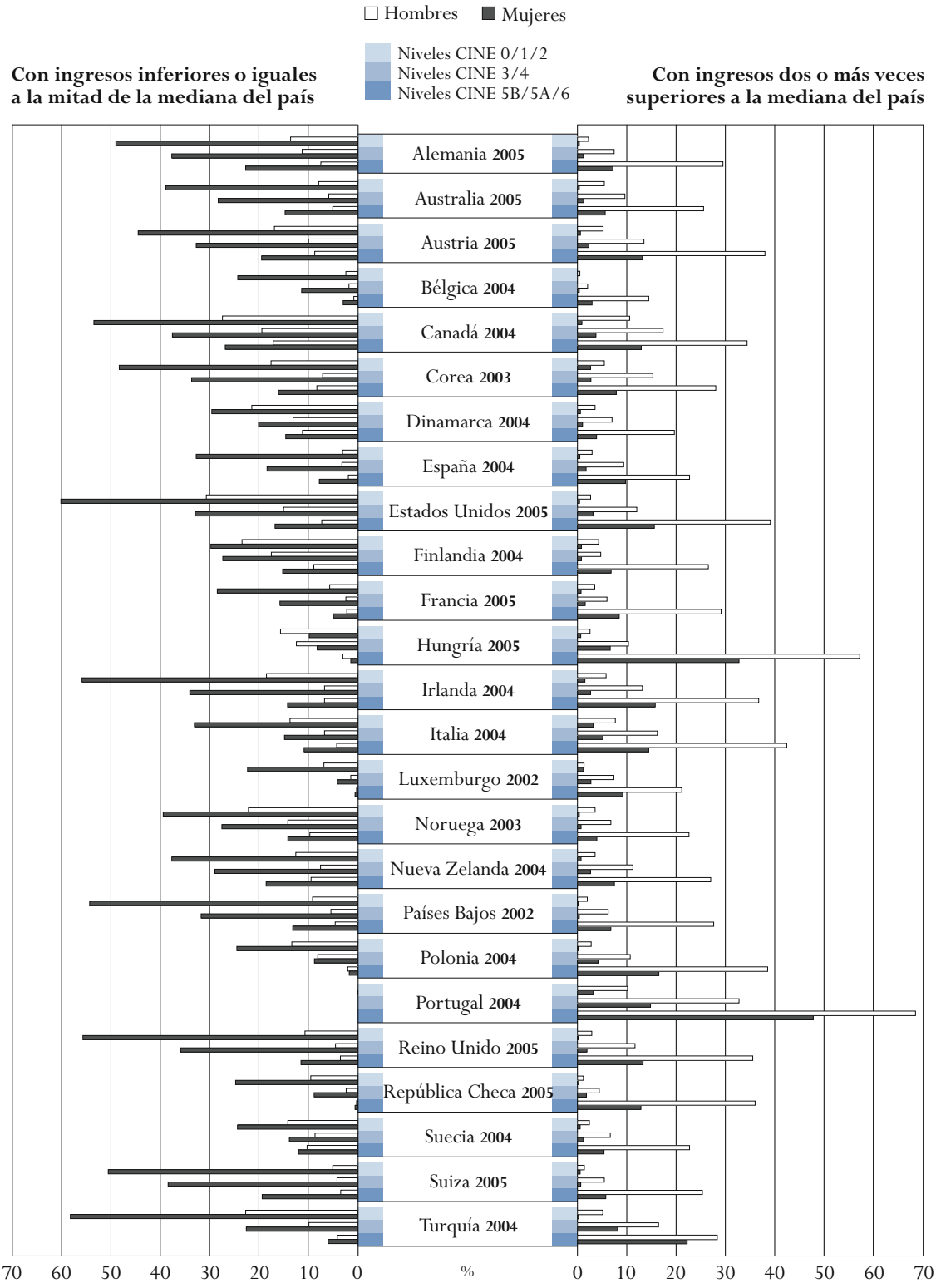


Fuente: OCDE. Tabla A9.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

Gráfico A9.5. Proporción de personas de 25 a 64 años según categorías de ingresos, por nivel de educación y sexo (2005 o último año disponible)



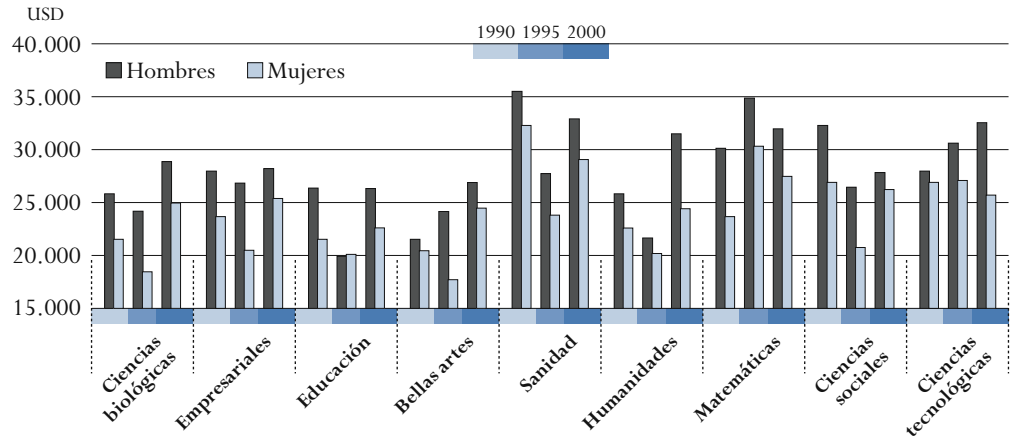
Fuente: OCDE. Tabla A9.4b, Tabla A9.4c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Cuadro A9.1. Variación de ingresos por campos educativos: el ejemplo de Canadá

Aunque los indicadores presentan una única estimación para los rendimientos de un nivel concreto de educación, las variaciones y explicaciones que subyacen a dichos indicadores son amplias. Este cuadro explora estas variaciones en el caso de Canadá. Los datos de tres cohortes diferentes de titulados en educación terciaria de tipo B (1990, 1995 y 2000, junto con los ingresos percibidos dos años después de titularse) indican que los ingresos varían por campos educativos y por sexo. El gráfico siguiente muestra que la mediana de ingresos en 2002 (en dólares canadienses constantes de 1997) para los titulados del 2000 pueden alcanzar los 32.911 dólares para los hombres titulados en el campo de la sanidad y no superar los 22.604 dólares para las mujeres tituladas en educación. Revisando los ingresos de tres cohortes diferentes de titulados, puede observarse el impacto de la demanda del mercado laboral durante un periodo de diez años. El aumento durante este periodo fue evidente para hombres y mujeres titulados en bellas artes, pero la mediana de ingresos fue la más baja. Las personas tituladas en campos relacionados con la sanidad perdieron terreno, aunque tuvieron ingresos más elevados que la mayoría de los demás titulados. En general, las mujeres tituladas perciben cantidades ligeramente inferiores en comparación con los hombres titulados en la misma disciplina.

Mediana de ingresos para tres cohortes de titulados masculinos y femeninos en educación terciaria de tipo B por disciplina (1990, 1995, 2000)



Fuente: Drewes, Torben (2006), *Returns to College Education: Evidence from the 1990, 1995, and 2000 National Graduates Surveys*, Learning Research Series, Human Resources and Social Development Canada.

Los datos sobre la variación en los ingresos por campos educativos constituyen una información importante para los alumnos y otros interesados en la educación, así como una forma esencial de analizar de qué manera contribuyen a la economía los distintos campos educativos. De forma similar, el acceso a datos de series temporales sobre ingresos por niveles de educación ofrece mayor información sobre la correspondencia entre la oferta y la demanda. Además, las posibilidades analíticas y las implicaciones políticas que pueden derivarse de los datos de tendencias por campos de estudio son de gran importancia. La disponibilidad de datos comparables a escala internacional ofrecería un gran potencial analítico al relacionar las tendencias específicas de cada país con las tendencias globales. El ejemplo canadiense sirve así de ejemplo de la necesidad de mayores esfuerzos en la recogida internacional de datos.

Para más información, consulte
http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsdc/lp/publications/sp-654-09-06/SP-654-09-06E.pdf

A9

Tasas de retorno de la inversión en educación

El impacto de la educación sobre los ingresos puede evaluarse dentro del marco de análisis de la inversión en el cual un individuo incurre en el gasto de obtener una educación (costes directos como las tasas de matriculación y costes indirectos como la reducción de los ingresos mientras se estudia). La eficacia de esta inversión puede evaluarse estimando la tasa económica de retorno de la inversión, que mide el grado hasta el cual los costes de lograr un nivel superior de educación se traducen en un nivel superior de ingresos. La medida del retorno que se emplea aquí es la tasa interna de retorno, que es una tasa de interés que mide el retorno económico de una inversión. Esta tasa equipara los costes necesarios para lograr el siguiente nivel más alto de educación con el valor actual de un flujo adicional de ingresos a lo largo de toda la vida asociados al nivel más elevado de la educación alcanzada. Este indicador se analiza desde dos perspectivas distintas: las tasas de retorno para el individuo (Tablas A9.5 y A9.6), que reflejan solo los ingresos y gastos del individuo, y las tasas de retorno para el gobierno (Tablas A9.7 y A9.8). El retorno para el gobierno comprende un aumento del impuesto sobre la renta y las aportaciones sociales recaudadas, así como los gastos soportados por el gobierno. Estos retornos privados y públicos se han calculado para 11 países de la OCDE.

Las tasas internas de retorno se estiman según la consecución de dos niveles distintos de educación: segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria, después de alcanzar la educación de primera etapa de secundaria (Tablas A9.5 y A9.7); y educación terciaria, después de alcanzar un nivel de segunda etapa de secundaria o de postsecundaria no terciaria (Tablas A9.6 y A9.8). A diferencia de los resultados presentados en *Panorama de la Educación 2006*, este año este indicador presenta las tasas internas de retorno para obtener una segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria, partiendo de un nivel anterior de primera etapa de educación secundaria y basándose en la asunción de que los ingresos no percibidos se fijan al nivel del salario mínimo (en los casos en que no se disponía de un salario mínimo nacional, se seleccionó el salario entre los salarios acordados en convenios colectivos). Esto implica que, mientras se encuentra escolarizado para obtener un nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria, el individuo no recibe ingresos, comparado con otro individuo con nivel educativo de primera etapa de educación secundaria que recibe el salario mínimo o equivalente.

Las tasas internas de retorno se calculan para dos periodos distintos de la vida de una persona: inmediatamente después de la educación inicial, y a los 40 años. En el último caso, los ingresos no percibidos dependen de los ingresos medios en el nivel más bajo de educación y de los beneficios sociales, que varían según países.

Además, al calcular la tasa interna de retorno a los 40 años, el análisis explora el impacto sobre las tasas de retorno –para los individuos y el gobierno– de los costes de la educación.

Todos los resultados se presentan por separado para hombres y mujeres.

Tasas internas de retorno privadas de la inversión en educación

La tasa interna de retorno privada para el individuo se estima sobre la base del aumento de los ingresos después de impuestos resultante de un nivel más alto de educación, menos los costes privados adicionales (gasto privado e ingresos no percibidos) necesarios para la obtención de ese nivel superior de educación. En general, los gastos de manutención de los alumnos (coste de la vivienda, comidas, ropa, ocio, etc.) están excluidos de este gasto privado.

En la Tabla A9.5 se presentan las estimaciones de las tasas internas de retorno privadas para un individuo que ha invertido en obtener la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no

terciaria a partir de un nivel original de primera etapa de educación secundaria. En la Tabla A9.6 se muestran las estimaciones para un individuo que ha invertido en obtener una educación terciaria, hasta el grado de investigación avanzada, partiendo de un nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria.

Las tasas de retorno privadas se calcularon para los dos escenarios siguientes:

1. El individuo ha pasado directamente al siguiente nivel de educación antes de entrar en el mercado laboral.
2. La consecución del siguiente nivel de educación se ha pospuesto hasta los 40 años, cuando se vuelve a estudiar a tiempo completo. En este escenario se examinan dos casos: *i)* el individuo soporta los costes directos de la matriculación (según informes de las autoridades educativas nacionales) y deja de percibir ingresos (menos impuestos) mientras estudia; y *ii)* el individuo no soporta ningún coste directo de matriculación, pero sí el coste de no percibir ingresos.

Los resultados indican que para los hombres, en todos los países salvo Hungría, Noruega y Suiza, las tasas internas de retorno de obtener la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria superan las de la educación terciaria.

En el nivel de segunda etapa de educación secundaria, la tasa interna de retorno privada presenta mayor variabilidad que en el nivel de educación terciaria: mientras en el primero varía de un 4,6 a un 24 %, en el segundo no baja del 8 % (Tablas A9.5 y A9.6). Las tasas internas de retorno privadas en el nivel de segunda etapa de educación secundaria son más elevadas para las mujeres que para los hombres en dos países: Hungría y Nueva Zelanda, y en cinco países en el nivel de educación terciaria: Bélgica, Corea, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido.

Los resultados también muestran que, cuando un individuo alcanza el siguiente nivel de educación a los 40 años, las tasas internas de retorno privadas son en general mayores que por la consecución de la segunda etapa de educación secundaria, excepto en Dinamarca, Estados Unidos y Nueva Zelanda. En educación terciaria, el incentivo adicional creado al eliminar los costes de matriculación tiende a ser débil. En la segunda etapa de educación secundaria, eliminar los costes de matriculación resulta como media en un aumento de 0,4 puntos porcentuales en la tasa de retorno privada para los hombres y de 1 punto porcentual para las mujeres. En educación terciaria, la eliminación de los costes de matriculación aumenta la tasa de retorno privada en 0,9 puntos porcentuales para los hombres y en 1,7 puntos porcentuales para las mujeres. No obstante, mientras que en países como Dinamarca, Finlandia y Noruega el impacto sobre las tasas de retorno privadas de eliminar los costes de matriculación del alumno en educación terciaria es pequeño, dicho impacto es significativamente mayor en Bélgica, Corea, Hungría, Estados Unidos y Reino Unido.

Tasas internas de retorno públicas de la inversión en educación

La tasa interna de retorno pública es una manera de examinar el efecto sobre las cuentas del sector público de la decisión de los individuos de invertir en educación y el efecto de las distintas políticas que afectan a estas inversiones. Para el sector público, los costes de la educación incluyen los gastos directos en instituciones educativas (como el pago directo de la remuneración de los profesores, el pago directo de la construcción de los edificios escolares y la compra de libros de texto, etc.) y las transferencias públicas al sector privado (como las subvenciones públicas a las familias en forma de becas y otras ayudas, y a otras entidades privadas para la provisión de educación en el lugar de trabajo, etc.). Los costes públicos de la educación también incluyen impuestos sobre la renta de los alumnos por ingresos no percibidos. Los beneficios incluyen una mayor recaudación de impuestos sobre

unas rentas más altas, más el pago de prestaciones sociales. En la práctica, la consecución de un nivel más alto de educación da lugar a un conjunto complejo de efectos fiscales en el lado de los beneficios, más allá de los efectos de los salarios y el aumento de los ingresos del gobierno basados en pagos. Por ejemplo, los individuos con más educación experimentan en general un estado de salud mejor, reduciendo el gasto público en sanidad. Y, para algunas personas, conseguir un nivel de educación más elevado puede reducir su probabilidad de cometer ciertos tipos de delitos (véase Indicador A10 en *Panorama de la Educación 2006*); lo cual a su vez reduce el gasto público. No obstante, los datos fiscales y de gastos sobre estos efectos indirectos no están fácilmente disponibles para su inclusión en estos cálculos de tasas de retorno.

Las estimaciones de las tasas internas de retorno públicas se muestran en las Tablas A9.7 y A9.8. La Tabla A9.7 presenta los tasas de retorno públicas de un individuo que ha invertido en obtener la segunda etapa de secundaria o la educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 3/4), desde un nivel original de primera etapa de educación secundaria. Esta estimación depende de la misma asunción hecha para la tasa de retorno privada, a saber, un individuo con un nivel educativo de primera etapa de educación secundaria que percibe el salario mínimo o equivalente. La Tabla A9.8 se refiere a un individuo que ha invertido en la consecución de educación terciaria, hasta una cualificación de investigación avanzada (nivel CINE 5(A, B)/6), a partir de la segunda etapa de educación secundaria o de educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 3/4).

Al igual que en la estimación de las tasas internas de retorno privadas, el cálculo considera dos escenarios:

1. Tras la educación inicial, el individuo ha pasado directamente al siguiente nivel de educación antes de entrar en el mercado laboral.
2. La consecución del siguiente nivel de educación se ha pospuesto hasta los 40 años, cuando se vuelve a estudiar a tiempo completo. En este escenario se examinan dos casos: *i)* el individuo soporta los costes directos de la matriculación (según informes de las autoridades educativas nacionales) y deja de percibir ingresos (menos impuestos) mientras estudia; y *ii)* el individuo no soporta ningún coste directo de matriculación, pero sí el coste de no percibir ingresos.

Los resultados indican que, para la consecución de un nivel terciario durante la educación inicial, la tasa de retorno pública es en todos los casos inferior a la tasa interna de retorno privada (excepto en Bélgica, Corea y, para los hombres, Nueva Zelanda). Cuando el individuo vuelve a la educación a tiempo completo a mitad de la carrera, y soporta los costes directos de la matriculación y de los ingresos no percibidos, las tasas de retorno públicas de completar la educación terciaria son inferiores a las tasas de retorno privadas en todos los países (Tabla A9.8). Estas bajas tasas se deben a múltiples factores, incluyendo el alto coste de proporcionar la educación y las elevadas pérdidas en recaudación de impuestos (cuando el individuo que estudia deja de percibir ingresos) en comparación con los impuestos recaudados (cuando el individuo vuelve a trabajar).

Los resultados muestran que en la segunda etapa de educación secundaria el efecto de la cobertura por parte del sector público de los costes de matriculación del alumno es la reducción de la tasa de retorno pública en una media de 0,2 puntos porcentuales para los hombres y de 0,3 puntos porcentuales para las mujeres (Tabla A9.7). En educación terciaria, el efecto medio es la reducción de la tasa de retorno pública alrededor de 0,7 puntos porcentuales para los hombres y de 1 punto porcentual para las mujeres. La magnitud de esta disminución en la tasa de retorno pública en Estados Unidos es notable –2,3 puntos porcentuales para los hombres y 2,8 puntos porcentuales para las mujeres (Tabla A9.8)–, lo que se explica en parte por las elevadas contribuciones privadas a los costes de la educación terciaria en Estados Unidos.

Interpretación de las tasas internas de retorno

Para las personas que completan la educación de segunda etapa de secundaria o de nivel terciario, las elevadas tasas internas de retorno privadas en la mayoría de los países (aunque no en todos) indican que la inversión en capital humano es una forma atractiva para que el ciudadano medio incremente su riqueza. Más aún, y con algunas excepciones, se observa que las políticas que reducen o eliminan los costes directos de la educación tienen solo un impacto modesto sobre la decisión de las personas de invertir en educación a mitad de carrera.

En muchos casos, las tasas internas de retorno privadas registradas son superiores –y en varios países significativamente superiores– al tipo de interés real libre de riesgo, que se mide normalmente en referencia a los índices aplicados a los bonos del estado a largo plazo. Sin embargo, el rendimiento de la acumulación de capital humano no está exento de riesgo, como indica la amplia distribución de ingresos entre las personas con mayor nivel de educación. Es más, no todo el mundo que invierte en un curso de educación lo completa. Las tasas de retorno serán bajas, y posiblemente negativas, para los individuos que abandonan los estudios. Por tanto, aquellas personas que estén considerando la posibilidad de invertir en educación probablemente requieran una prima de compensación del riesgo. No obstante, en varios países, el tamaño de la prima de las tasas internas de retorno con relación al tipo de interés real es superior a lo que aparentemente estaría justificado solo por consideraciones del riesgo. Aunque el retorno de este tipo de inversión es elevado, respecto a inversiones con riesgos similares, hay algunos obstáculos para que las personas realicen esta inversión. Tasas de retorno privadas ajustadas al alto riesgo ofrecen la base inicial para que las políticas de intervención aminoren las limitaciones correspondientes.

Por un lado, altas tasas de retorno indican una carencia de trabajadores más preparados, lo cual incrementa los ingresos de dichos trabajadores. Esta situación puede ser temporal, y los altos retornos de la educación generan al final una respuesta adecuada de la oferta para reconducir las tasas al nivel de otros activos productivos. No obstante, la velocidad del ajuste dependerá en gran medida de la capacidad del sistema educativo de responder al aumento derivado de la demanda y de la capacidad del mercado laboral de absorber las cambiantes ofertas relativas de trabajadores. Este mecanismo de reequilibrio puede acelerarse mediante una mejor información a los alumnos sobre el retorno de los diversos programas de estudios disponibles, ayudándoles así a tomar decisiones más documentadas.

Parte del alto retorno puede también ser compatible con la estabilidad del mercado. Según esta interpretación, las altas tasas internas de retorno reflejarían en parte la renta económica de un recurso escaso, concretamente capacidad y motivación. Si el retorno marginal de la educación es inferior, se reduce la necesidad de intervención pública para estimular la acumulación de capital humano si la calidad del alumno marginal no puede mejorarse. No obstante, en la medida en la que el sistema educativo puede mejorar tanto las capacidades cognitivas como no cognitivas de los jóvenes, las políticas educativas pueden contribuir de forma significativa a la eficacia y equidad a largo plazo. Los resultados de PISA sugieren que algunos países consiguen mucho mejor que otros garantizar un rendimiento educativo elevado y equitativo a la edad de 15 años.

Las tasas internas de retorno de la inversión en educación pueden considerarse también desde un punto de vista social. Dicha perspectiva combina tanto el gasto privado como el público y los beneficios de la educación adicional. Por ejemplo, el coste social de la educación incluye la producción no generada durante los periodos de estudio así como el coste total de proporcionar la educación, y no únicamente el coste soportado por el alumno. Una tasa de retorno social debe incluir también un abanico de posibles beneficios indirectos de la educación, que también tienen repercusiones económicas, como una mejor salud, una mayor cohesión social y ciudadanos más informados y eficaces.

Aunque se dispone de datos de los costes sociales para la mayoría de los países de la OCDE, la información sobre el abanico completo de beneficios sociales es menos clara. De hecho, para varios factores externos posibles asociados a la educación, el conocimiento actual de la naturaleza y magnitud de los efectos es incompleto.

Es importante considerar algunas de las limitaciones conceptuales más amplias para estimar las tasas internas de retorno como las siguientes:

- Los datos registrados son únicamente las tasas de retorno contables. Los resultados serían diferentes, sin duda, de estimaciones econométricas que se apoyaran, por ejemplo, en un enfoque en función de los ingresos, y no en el flujo de ingresos a lo largo de la vida derivado de los ingresos empíricos medios.
- Las estimaciones se refieren únicamente a la consecución de niveles de educación oficiales. No reflejan los efectos del aprendizaje fuera de la educación formal.
- El enfoque empleado aquí estima los ingresos futuros de individuos con distintos niveles de educación completados sobre la base del conocimiento de cómo los ingresos brutos medios del nivel actual varían según el nivel de educación conseguido y la edad. No obstante, la relación entre distintos niveles de consecución de educación e ingresos puede no ser la misma en el futuro. Cambios tecnológicos, económicos y sociales podrían alterar la relación del nivel salarial con la educación conseguida.
- Al igual que en la interpretación de los datos de dispersión de ingresos, las diferencias en las tasas internas de retorno en todos los países reflejan en parte las distintas condiciones institucionales y no de mercado que afectan a los ingresos. Por ejemplo, las situaciones institucionales que limitan la flexibilidad de los ingresos relativos.
- Las estimaciones se basan en los ingresos medios antes de impuestos de las personas con distintos niveles de educación. Sin embargo, en un nivel de educación concreto, los alumnos que hayan elegido distintos programas o que provengan de grupos sociales distintos pueden registrar tasas de retorno diferentes.
- Al calcular los beneficios, se tiene en cuenta el efecto de la educación sobre el aumento de la probabilidad de empleo. No obstante, esto hace que la estimación sea sensible a la etapa del ciclo económico en la que se recogieron los datos.

Los cálculos de las tasas de retorno implican también diversos supuestos restrictivos necesarios para la comparabilidad internacional. En concreto, no fue posible incluir los efectos sobre las cuentas públicas de los cambios en los pagos de transferencias sociales resultantes de los cambios salariales. Esto se debe en gran medida a que las normas que rigen el derecho a un amplio abanico de prestaciones sociales varían considerablemente de un país a otro, así como según el estado civil (y a veces otros criterios). Por consiguiente, para garantizar la comparabilidad, las tasas de retorno han sido calculadas sobre la presunción de que el individuo en cuestión es soltero y sin hijos.

Los análisis anteriores podrían ampliarse de diversas maneras, dependiendo de los datos disponibles. En particular, sería muy útil contar con datos más diferenciados y comparables relativos a los costes por alumno y al abanico de pagos de transferencias sociales. La estimación de los cambios en el cobro del impuesto sobre el valor añadido resultantes de los ingresos obtenidos gracias a la consecución de un mayor nivel de educación contribuiría también a una evaluación más completa del impacto sobre las cuentas públicas. Los cálculos no tienen en cuenta que las personas con altos ingresos a menudo generan mayores niveles de rentas a partir de los 64 años como resultado de tener un plan de pensiones superior.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de ingresos de la Tabla A9.1a están basados en un periodo de referencia anual en Austria, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suecia y Turquía. Los ingresos son notificados semanalmente en Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, y mensualmente en Alemania, Bélgica, Francia, Hungría, Polonia y Suiza, y en la economía asociada Israel. Los datos sobre los ingresos son antes de impuestos, aunque los ingresos de Bélgica, Corea y Turquía son netos sin el impuesto sobre la renta. Los datos de los ingresos de los individuos que trabajan a tiempo parcial están excluidos en Hungría, Luxemburgo, Polonia y República Checa, mientras que los datos sobre los ingresos obtenidos durante una parte del año están excluidos en Hungría, Luxemburgo y Polonia.

Los estudios relacionados con la determinación de ingresos en Estados Unidos han sido descritos por Bowles y Gintis (2000).

Para calcular las tasas internas de retorno se hicieron algunas suposiciones sobre los ingresos.

Para el individuo que decide estudiar la segunda etapa de educación secundaria como parte de su educación inicial, se asume que el nivel estimado de ingresos dejados de percibir se sitúa en el salario mínimo (cuando no se disponía de un salario mínimo nacional, el salario se determina a partir de lo acordado en los convenios colectivos). Esta asunción tiene como objeto equilibrar el registro de ingresos excesivamente bajos para los individuos entre 15 y 24 años con primera etapa de educación secundaria, que dieron como resultado estimaciones excesivamente elevadas en ediciones anteriores de *Panorama de la Educación*.

Para el individuo que decide volver a la educación a mitad de su vida laboral, las asunciones se refieren al aumento inmediato de ingresos (10 % con relación a los ingresos del nivel anterior de educación) y al tiempo necesario para la convergencia con el salario medio de las personas que ya han completado el nivel máximo de educación (dos años). Estas suposiciones son algo *ad hoc*. Los datos empíricos de los ingresos de adultos que vuelven a trabajar tras estudiar a tiempo parcial o completo son escasos, sobre todo para personas que obtienen la certificación de la segunda etapa de educación secundaria. No obstante, los datos de Canadá indican un periodo de convergencia de tan solo dos años para las personas de 30 a 49 años que consiguen un título universitario, y aún menos tiempo de recuperación para las que obtienen un titulo terciario (OCDE, 2003). No obstante, hay que señalar que los datos canadienses se derivan de una pequeña muestra de individuos y no tienen en cuenta que quienes han invertido en educación pueden diferir en aspectos importantes –como la motivación y capacidad inherente– en comparación con los que no lo han hecho.

Para conocer los métodos empleados para el cálculo de las tasas de retorno en las Tablas A9.5 a A9.8, véase el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador puede encontrarse en Internet en la dirección:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

- ***Tabla A9.2b Tendencias en los ingresos relativos: población masculina (1997-2005)***
- ***Tabla A9.2c Tendencias en los ingresos relativos: población femenina (1997-2005)***
- ***Tabla A9.4b Distribución de la población masculina de 25 a 64 años por nivel de ingresos y nivel de educación (2005 o último año disponible)***
- ***Tabla A9.4c Distribución de la población femenina de 25 a 64 años por nivel de ingresos y nivel de educación (2005 o último año disponible)***

A9

Tabla A9.1a.

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2005 o último año disponible)

Por nivel de educación y sexo de la población de 25 a 64 años y de 30 a 44 años (segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria = 100)

			Inferior a segunda etapa de educación secundaria		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada		Conjunto de la educación terciaria	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Países de la OCDE												
Alemania	2005	Hombres	93	95	114	117	128	126	159	152	151	144
		Mujeres	77	80	117	117	117	113	161	160	151	149
		H+M	88	86	111	111	132	130	164	157	156	150
Australia	2005	Hombres	86	88	105	111	115	117	143	150	136	141
		Mujeres	86	88	104	103	120	128	156	156	146	149
		H+M	81	83	96	99	110	113	139	141	131	134
Austria	2005	Hombres	76	73	131	136	122	119	173	164	149	144
		Mujeres	74	75	122	119	145	132	168	170	156	151
		H+M	71	69	121	122	129	123	174	170	152	148
Bélgica	2004	Hombres	91	93	100	103	117	120	153	151	137	137
		Mujeres	82	84	106	110	127	127	155	160	137	139
		H+M	90	92	102	104	116	118	155	154	134	134
Canadá	2004	Hombres	79	78	103	105	111	107	169	157	140	132
		Mujeres	70	74	96	98	120	125	176	186	146	155
		H+M	78	78	102	104	110	108	168	161	138	134
Corea	2003	Hombres	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125
		Mujeres	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195
		H+M	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148
Dinamarca	2004	Hombres	82	79	97	92	113	112	141	134	133	128
		Mujeres	85	80	96	96	115	115	128	124	126	123
		H+M	82	80	103	98	115	116	129	124	126	122
España	2004	Hombres	84	83	83	87	107	105	144	141	132	128
		Mujeres	78	79	95	62	97	100	156	158	141	144
		H+M	85	84	89	96	104	105	144	141	132	130
Estados Unidos	2005	Hombres	64	65	113	112	117	115	192	193	183	183
		Mujeres	63	63	109	111	122	119	173	180	167	172
		H+M	67	67	110	110	117	114	183	183	175	175
Finlandia	2004	Hombres	91	88	m	m	131	125	180	168	161	150
		Mujeres	97	92	m	m	129	125	165	160	146	141
		H+M	94	91	m	m	123	115	171	159	149	138
Francia	2005	Hombres	90	89	m	m	129	134	167	166	152	152
		Mujeres	81	81	m	m	130	134	152	161	142	149
		H+M	86	87	m	m	125	131	157	161	144	148
Hungría	2005	Hombres	76	76	127	127	138	144	253	269	253	268
		Mujeres	72	75	117	117	131	134	188	194	188	194
		H+M	73	75	121	120	131	133	216	225	215	225
Irlanda	2004	Hombres	83	87	104	107	111	114	178	167	157	150
		Mujeres	72	76	101	101	134	132	190	199	170	175
		H+M	86	90	104	102	119	119	186	179	164	159
Italia	2004	Hombres	78	79	m	m	m	m	183	163	183	163
		Mujeres	73	74	m	m	m	m	134	128	134	128
		H+M	79	81	m	m	m	m	160	143	160	143
Luxemburgo	2002	Hombres	79	78	114	137	132	139	170	176	149	156
		Mujeres	74	67	120	129	120	125	145	150	131	137
		H+M	78	76	117	120	129	136	165	171	145	152

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Tabla A9.1a. *(continuación)*

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2005 o último año disponible)

Por nivel de educación y sexo de la población de 25 a 64 años y de 30 a 44 años (segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria = 100)

				Inferior a segunda etapa de educación secundaria		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada		Conjunto de la educación terciaria	
				25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Países de la OCDE	**Noruega**	2004	Hombres	84	88	118	113	143	143	139	137	140	138
			Mujeres	82	86	121	116	148	151	141	142	142	143
			H+M	84	88	125	120	154	146	135	133	136	134
	Nueva Zelanda	2005	Hombres	79	81	107	109	122	110	146	139	140	133
			Mujeres	77	73	105	103	115	113	147	149	135	137
			H+M	78	79	105	106	108	102	144	141	132	131
	Países Bajos	2002	Hombres	84	84	m	m	m	m	m	m	143	141
			Mujeres	72	72	m	m	m	m	m	m	155	156
			H+M	84	84	m	m	m	m	m	m	148	147
	Polonia	2004	Hombres	77	76	107	110	164	175	184	186	179	183
			Mujeres	68	71	102	103	136	150	155	164	151	162
			H+M	78	80	99	100	154	166	166	170	163	169
	Portugal	2004	Hombres	54	60	m	m	m	m	182	180	182	180
			Mujeres	58	61	m	m	m	m	177	180	177	180
			H+M	57	62	m	m	m	m	179	179	179	179
	Reino Unido	2005	Hombres	72	70	m	m	117	118	152	161	142	148
			Mujeres	70	65	m	m	137	136	200	203	180	181
			H+M	69	71	m	m	123	124	169	177	155	161
	República Checa	2005	Hombres	79	82	m	m	135	148	193	201	190	199
			Mujeres	72	74	m	m	125	136	165	171	161	169
			H+M	72	76	m	m	125	139	185	194	181	191
	Suecia	2004	Hombres	85	81	121	124	107	106	145	140	135	132
			Mujeres	87	82	105	107	114	106	133	129	127	122
			H+M	87	82	120	121	105	100	137	131	127	122
	Suiza	2005	Hombres	79	79	109	106	123	122	149	145	140	137
			Mujeres	75	81	112	110	131	140	158	170	149	161
			H+M	76	80	109	108	139	142	164	165	156	157
	Turquía	2004	Hombres	67	64	m	m	115	110	149	145	139	133
			Mujeres	46	48	m	m	154	174	183	169	164	167
			H+M	65	63	m	m	121	119	152	143	141	135
Economía asociada	**Israel**	2005	Hombres	74	62	107	112	119	113	179	185	159	162
			Mujeres	72	66	120	122	119	119	177	188	157	165
			H+M	79	71	104	105	113	109	169	178	151	156

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

Tabla A9.1b.

Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (2005 o último año disponible)

Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres por nivel de educación de la población de 30 a 44 años y de 55 a 64 años.

			Inferior a segunda etapa de educación secundaria		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada		Todos los niveles de la educación	
			30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
Países de la OCDE	Alemania	2005	49	50	58	50	52	52	62	62	57	53
	Australia	2005	58	59	58	56	64	62	61	60	62	59
	Austria	2005	59	54	58	55	64	99	60	64	57	53
	Bélgica	2004	67	67	74	65	78	79	78	84	76	67
	Canadá	2004	53	50	55	56	64	55	65	57	63	54
	Corea	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Dinamarca	2004	71	70	70	72	72	71	65	64	72	69
	España	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
	Estados Unidos	2005	62	54	64	62	66	67	60	58	65	58
	Finlandia	2004	71	78	68	78	67	74	65	71	70	73
	Francia	2005	67	65	74	71	74	62	72	64	74	62
	Hungría	2005	87	86	87	102	81	107	63	77	83	84
	Irlanda	2004	49	56	56	63	65	57	67	52	62	58
	Italia	2004	69	76	75	70	m	m	59	55	74	70
	Luxemburgo	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
	Noruega	2004	61	63	63	65	66	69	65	63	66	63
	Nueva Zelanda	2005	53	60	59	71	61	54	64	65	61	65
	Países Bajos	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
	Polonia	2004	70	72	75	95	64	76	66	74	81	87
	Portugal	2004	73	96	72	130	m	m	72	193	78	114
	Suecia	2004	73	76	72	73	72	77	66	68	72	74
	Suiza	2005	55	46	54	52	62	53	64	53	54	47
	Reino Unido	2005	47	49	50	56	57	59	63	71	56	54
	República Checa	2005	67	78	75	90	69	79	64	74	69	81
	Turquía	2004	52	38	69	113	109	m	81	176	78	85
Economía asociada	Israel	2005	61	48	57	56	60	51	58	58	62	58

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Tabla A9.2a.

Tendencias de los ingresos relativos: población adulta (1997-2005)

Por nivel de educación, para la población de 25 a 64 años (segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria = 100)

			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Países de la OCDE	**Alemania**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	81	78	79	75	m	77	87	88	88
		Educación terciaria	133	130	135	143	m	143	153	153	156
	Australia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	79	m	80	m	77	m	m	m	81
		Educación terciaria	124	m	134	m	133	m	m	m	131
	Austria	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	m	71
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	152
	Bélgica	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	92	m	91	89	90	m
		Educación terciaria	m	m	m	128	m	132	130	134	m
	Canadá	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	77	79	79	76	77	78	78	m
		Educación terciaria	m	141	141	145	146	139	140	138	m
	Corea	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	78	m	m	m	m	67	m	m
		Educación terciaria	m	135	m	m	m	m	141	m	m
	Dinamarca	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	85	86	86	m	87	88	82	82	m
		Educación terciaria	123	124	124	m	124	124	127	126	m
	España	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	76	80	m	m	78	m	m	85	m
		Educación terciaria	149	144	m	m	129	m	m	132	m
	Estados Unidos	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	70	67	65	65	m	66	66	65	67
		Educación terciaria	168	173	166	172	m	172	172	172	175
	Finlandia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	97	96	96	m	95	95	94	94	m
		Educación terciaria	148	148	153	m	150	150	148	149	m
	Francia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	84	84	84	m	m	84	84	85	86
		Educación terciaria	149	150	150	m	m	152	146	147	144
	Hungría	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	68	68	70	71	71	74	74	73	73
		Educación terciaria	179	184	200	194	194	205	219	217	215
	Irlanda	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	75	79	m	89	m	76	m	86	m
		Educación terciaria	146	142	m	153	m	144	m	164	m
	Italia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	58	m	78	m	78	m	79	m
		Educación terciaria	m	127	m	138	m	153	m	160	m
	Luxemburgo	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	78	m	m	m
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	145	m	m	m
	Noruega	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	85	84	84	m	m	84	80	84	m
		Educación terciaria	138	132	133	m	m	135	126	136	m
	Nueva Zelanda	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	77	76	76	74	74	m	76	75	78
		Educación terciaria	148	136	139	133	133	m	126	129	132
	Países Bajos	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	83	m	m	m	m	84	m	m	m
		Educación terciaria	141	m	m	m	m	148	m	m	m
	Polonia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	78	m
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	163	m
	Portugal	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	62	62	62	m	m	m	m	57	m
		Educación terciaria	176	177	178	m	m	m	m	179	m
	Suecia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	90	89	89	m	86	87	87	87	m
		Educación terciaria	129	130	131	m	131	130	128	127	m
	Suiza	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	74	75	76	78		77	75	74	76
		Educación terciaria	152	153	151	157		156	156	164	156
	Reino Unido	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	64	65	65	67	67	m	69	67	69
		Educación terciaria	153	157	159	159	159	m	162	158	155
	República Checa	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	68	68	68	m	m	m	m	73	72
		Educación terciaria	179	179	179	m	m	m	m	182	181
	Turquía	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	65	m
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	141	m
Economía asociada	**Israel**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	m	79
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	151

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

Tabla A9.3.

Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2005)

Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres por nivel de educación de la población de 25 a 64 años

Países de la OCDE

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alemania	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	63	74	70	56	m	53	54	54	52
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	64	67	68	63	m	61	60	60	62
	Educación terciaria	63	68	60	61	m	60	58	60	62
Australia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	60	m	66	m	62	m	m	m	61
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	62	m	64	m	62	m	m	m	60
	Educación terciaria	62	m	67	m	63	m	m	m	65
Austria	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	m	57
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	60
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	62
Bélgica	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	64	m	65	66	66	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	72	m	72	74	74	m
	Educación terciaria	m	m	m	74	m	76	74	74	m
Canadá	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	52	51	52	51	50	52	52	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	59	60	60	59	61	60	59	m
	Educación terciaria	m	61	60	58	58	60	61	61	m
Corea	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	56	m	m	m	m	48	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	70	m	m	m	m	47	m	m
	Educación terciaria	m	75	m	m	m	m	65	m	m
Dinamarca	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	73	73	73	m	74	75	73	74	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	72	71	71	m	71	73	71	71	m
	Educación terciaria	68	66	66	m	67	68	67	67	m
España	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	60	61	m	m	58	m	m	63	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	72	76	m	m	71	m	m	68	m
	Educación terciaria	68	69	m	m	64	m	m	73	m
Estados Unidos	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	53	60	59	59	m	63	67	63	63
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	59	62	61	60	m	63	64	63	65
	Educación terciaria	59	58	59	56	m	58	61	59	59
Finlandia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	78	77	77	m	76	76	76	76	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	74	72	72	m	71	72	72	72	m
	Educación terciaria	66	65	62	m	63	64	66	65	m
Francia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	68	68	68	m	m	68	68	68	68
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	75	75	75	m	m	75	75	74	75
	Educación terciaria	69	69	69	m	m	69	72	70	70
Hungría	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	79	80	84	83	83	85	89	89	88
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	88	86	89	88	88	93	95	96	93
	Educación terciaria	64	63	62	62	62	67	71	72	69
Irlanda	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	46	48	m	46	m	48	m	49	
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	59	63	m	60	m	57	m	56	m
	Educación terciaria	70	70	m	71	m	62	m	61	m
Italia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	70	m	76	m	70	m	69	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	62	m	65	m	66	m	74	m
	Educación terciaria	m	52	m	62	m	60	m	54	m
Luxemburgo	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	80	m	m	m
	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	86	m	m	m
	Educación terciaria	m	m	m	m	m	75	m	m	m

Nota: Se excluyen los datos sobre los ingresos de los individuos en empleos a tiempo parcial en Bélgica, Hungría, Luxemburgo, Polonia, Portugal y República Checa, mientras que los datos sobre los ingresos por trabajo durante una parte del año se excluyen en Bélgica, Hungría, Luxemburgo, Polonia y Portugal.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

Tabla A9.3. *(continuación)*

Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2005)

Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres por nivel de educación de la población de 25 a 64 años

			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Países de la OCDE	**Noruega**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	60	60	61	m	m	61	63	63	m
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	61	61	62	m	m	63	66	64	m
		Educación terciaria	63	62	62	m	m	64	66	65	m
	Nueva Zelanda	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	52	61	65	61	61	m	65	66	61
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	62	63	67	64	64	m	63	63	62
		Educación terciaria	60	59	61	67	67	m	62	62	60
	Países Bajos	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	46	m	m	m	m	49	m	m	m
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	56	m	m	m	m	58	m	m	m
		Educación terciaria	57	m	m	m	m	62	m	m	m
	Polonia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	71	m
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	81	m
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	68	m
	Portugal	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	72	71	71	m	m	m	m	74	m
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	69	69	69	m	m	m	m	69	m
		Educación terciaria	66	66	65	m	m	m	m	67	m
	Suecia	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	73	74	74	m	74	74	75	75	m
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	72	72	73	m	71	72	73	73	m
		Educación terciaria	67	66	67	m	65	67	68	69	m
	Suiza	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	51	51	53	51	m	51	52	54	53
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	55	57	58	57	m	53	54	52	56
		Educación terciaria	60	61	62	62	m	59	60	58	60
	Reino Unido	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	47	50	51	50	50	m	52	52	50
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	53	53	53	52	52	m	54	53	52
		Educación terciaria	60	62	63	64	64	m	64	63	66
	República Checa	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	66	66	66	m	m	m	m	74	74
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	69	69	69	m	m	m	m	80	80
		Educación terciaria	66	65	65	m	m	m	m	67	68
	Turquía	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	52	m
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	75	m
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	89	m
Economía asociada	**Israel**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	m	m	m	m	m	m	m	m	57
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	59
		Educación terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	58

Nota: Se excluyen los datos sobre los ingresos de los individuos en empleos a tiempo parcial en Bélgica, Hungría, Luxemburgo, Polonia, Portugal y República Checa, mientras que los datos sobre los ingresos por trabajo durante una parte del año se excluyen en Bélgica, Hungría, Luxemburgo, Polonia y Portugal.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

Tabla A9.4a.

Distribución de la población de 25 a 64 años por niveles de ingresos y de educación (2005 o último año disponible)

			Nivel de ingresos					
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	Todas la categorías
			%	%	%	%	%	%
Países de la OCDE	**Alemania**	2005 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	30,8	32,7	28,2	7,0	1,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	24,4	33,9	29,0	8,3	4,3	100
		Educación terciaria de tipo B	12,8	25,4	32,3	18,0	11,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	14,2	17,1	24,9	20,7	23,0	100
		Todos los niveles de educación	21,5	28,5	28,1	12,3	9,6	100
	Australia	2005 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	24,3	46,3	21,1	5,6	2,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	14,5	39,2	29,9	10,0	6,4	100
		Educación terciaria de tipo B	12,9	32,6	35,2	11,3	8,0	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	9,1	20,5	33,1	19,5	17,9	100
		Todos los niveles de educación	15,5	35,1	28,9	11,6	8,9	100
	Austria	2005 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	32,6	41,0	18,9	4,9	2,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	20,2	30,6	29,2	11,6	8,5	100
		Educación terciaria de tipo B	11,9	17,1	30,3	23,8	16,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	15,0	13,4	15,7	19,3	36,6	100
		Todos los niveles de educación	20,8	29,2	26,5	12,5	11,1	100
	Bélgica	2004 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	10,5	58,0	27,9	3,3	0,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	5,8	52,8	33,8	6,3	1,4	100
		Educación terciaria de tipo B	2,1	35,3	48,4	12,0	2,2	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,6	17,8	37,3	26,7	16,7	100
		Todos los niveles de educación	5,5	44,5	35,9	10,2	3,9	100
	Canadá	2004 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	37,9	29,6	16,9	8,9	6,7	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	27,6	26,5	23,0	11,6	11,2	100
		Educación terciaria de tipo B	24,4	23,0	23,2	14,6	14,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	19,6	14,7	17,2	15,8	32,6	100
		Todos los niveles de educación	26,5	23,4	20,8	13,0	16,3	100
	Corea	2003 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	15,7	34,9	29,6	8,6	11,2	100
		Educación terciaria de tipo B	14,5	30,8	31,0	11,3	12,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	8,6	17,5	29,7	17,1	27,0	100
		Todos los niveles de educación	17,8	32,1	27,1	9,5	13,5	100
	Dinamarca	2004 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	25,3	41,3	26,9	4,4	2,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	16,2	35,8	35,8	7,8	4,3	100
		Educación terciaria de tipo B	12,6	23,4	43,5	14,0	6,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	13,2	20,3	38,8	15,4	12,3	100
		Todos los niveles de educación	17,6	32,4	34,8	9,2	5,9	100
	España	2004 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	9,3	42,6	31,6	10,2	6,3	100
		Educación terciaria de tipo B	7,8	43,8	30,6	10,6	7,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	3,3	22,8	33,2	19,9	20,7	100
		Todos los niveles de educación	9,1	41,0	30,9	10,7	8,4	100
	Estados Unidos	2005 Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	41,7	40,4	12,2	3,9	1,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	23,5	36,2	21,3	11,3	7,8	100
		Educación terciaria de tipo B	16,4	31,0	25,2	16,7	10,7	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,4	19,2	21,4	18,3	29,7	100
		Todos los niveles de educación	20,3	29,9	20,7	13,5	15,7	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

Tabla A9.4a. *(continuación 1)*

Distribución de la población de 25 a 64 años por niveles de ingresos y de educación (2005 o último año disponible)

			Nivel de ingresos					
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	Todas las categorías
			%	%	%	%	%	%
Países de la OCDE								
Finlandia	**2004**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	26,2	36,7	27,4	6,8	2,8	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	22,1	36,4	30,9	7,8	2,9	100
		Educación terciaria de tipo B	13,8	27,2	39,6	12,3	7,1	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,3	16,4	27,4	22,1	22,8	100
		Todos los niveles de educación	19,2	30,8	31,1	11,3	7,7	100
Francia	**2005**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	16,6	51,8	23,9	5,5	2,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,4	46,1	32,7	8,8	4,0	100
		Educación terciaria de tipo B	3,1	28,8	40,9	17,3	9,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	4,1	17,4	33,7	20,5	24,3	100
		Todos los niveles de educación	9,4	40,9	31,3	10,8	7,5	100
Hungría	**2005**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	12,5	67,0	16,1	3,0	1,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	10,5	43,8	26,7	10,3	8,7	100
		Educación terciaria de tipo B	8,3	29,4	30,0	10,6	21,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	2,1	6,7	23,4	24,4	43,5	100
		Todos los niveles de educación	9,0	39,6	24,1	12,2	15,2	100
Irlanda	**2004**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	31,7	33,9	21,9	8,2	4,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	20,2	33,7	25,6	12,4	8,0	100
		Educación terciaria de tipo B	11,5	30,1	29,0	15,6	13,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	9,6	14,9	19,3	22,7	33,5	100
		Todos los niveles de educación	20,8	29,2	23,3	13,5	13,1	100
Italia	**2004**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	20,0	44,2	24,0	5,5	6,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	10,3	33,6	34,1	10,7	11,4	100
		Educación terciaria de tipo B	m	m	m	m	m	m
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	7,5	17,7	31,0	15,2	28,6	100
		Todos los niveles de educación	14,0	36,0	29,4	9,1	11,5	100
Luxemburgo	**2002**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	2,3	52,2	28,0	11,7	5,8	100
		Educación terciaria de tipo B	0,6	28,6	41,7	17,2	11,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,0	14,4	36,6	24,9	24,1	100
		Todos los niveles de educación	3,5	45,4	30,0	13,0	8,2	100
Noruega	**2004**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	30,1	37,1	25,5	5,1	2,2	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	20,4	35,4	32,2	8,1	4,0	100
		Educación terciaria de tipo B	8,7	15,3	34,7	22,8	18,4	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	12,3	22,0	40,1	13,5	12,1	100
		Todos los niveles de educación	19,0	31,0	33,7	9,7	6,6	100
Nueva Zelanda	**2005**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	22,9	48,4	20,8	5,4	2,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	17,4	34,1	28,8	11,5	8,2	100
		Educación terciaria de tipo B	16,9	29,3	30,8	11,2	11,7	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,5	21,9	26,9	19,4	20,3	100
		Todos los niveles de educación	17,0	33,5	27,2	12,1	10,2	100
Países Bajos	**2002**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		Toda la educación terciaria	8,3	20,8	30,5	21,9	18,6	100
		Todos los niveles de educación	17,4	32,6	31,3	11,6	7,1	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

Tabla A9.4a. *(continuación 2)*

Distribución de la población de 25 a 64 años por niveles de ingresos y de educación (2005 o último año disponible)

			Nivel de ingresos					
			Inferior o igual a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero inferior o igual a la mediana	Superior a la mediana, pero inferior o igual a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero inferior o igual al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	Todas la categorías
			%	%	%	%	%	%
Polonia	**2004**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	17,0	54,4	21,0	5,7	1,9	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	8,5	44,7	29,1	10,7	7,0	100
		Educación terciaria de tipo B	4,2	27,9	28,0	15,6	24,3	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,2	16,6	35,6	20,8	25,8	100
		Todos los niveles de educación	9,6	41,0	27,6	11,4	10,4	100
Portugal	**2004**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	0,0	61,6	23,2	7,7	7,5	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	0,0	32,9	27,8	15,1	24,2	100
		Educación terciaria de tipo B	m	m	m	m	m	m
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,0	7,1	16,5	18,3	58,2	100
		Todos los niveles de educación	0,0	50,0	23,2	10,3	16,5	100
Reino Unido	**2005**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	34,9	46,0	14,3	3,4	1,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	20,0	38,8	23,9	10,5	6,9	100
		Educación terciaria de tipo B	10,3	28,0	28,8	20,4	12,5	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	6,3	15,4	23,4	25,2	29,7	100
		Todos los niveles de educación	17,3	33,1	23,3	14,1	12,2	100
República Checa	**2005**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	18,7	65,3	13,7	1,7	0,7	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	5,1	49,8	34,1	7,7	3,3	100
		Educación terciaria de tipo B	1,1	33,5	43,8	12,7	9,0	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,3	10,5	39,2	21,9	28,0	100
		Todos los niveles de educación	5,4	44,6	33,3	9,6	7,2	100
Suecia	**2004**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	18,6	44,0	31,1	4,8	1,6	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	11,1	41,9	34,9	8,0	4,1	100
		Educación terciaria de tipo B	12,9	31,1	39,8	11,4	4,9	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	10,6	21,5	36,4	15,3	16,3	100
		Todos los niveles de educación	12,8	37,2	34,8	9,1	6,1	100
Suiza	**2005**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	29,2	51,7	16,9	1,3	0,9	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	21,3	35,4	32,3	7,9	3,1	100
		Educación terciaria de tipo B	8,6	20,5	39,7	20,0	11,2	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	8,7	19,0	25,9	23,4	23,0	100
		Todos los niveles de educación	18,0	31,8	30,2	12,0	8,1	100
Turquía	**2004**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	28,2	39,5	20,2	7,7	4,4	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	12,1	26,1	29,6	17,1	15,0	100
		Educación terciaria de tipo B	5,8	11,8	25,4	32,8	24,2	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	4,3	9,6	27,8	31,0	27,2	100
Economía asociada								
Israel	**2005**	Inferior a la segunda etapa de educación secundaria	22,4	54,4	16,4	3,7	3,1	100
		Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	16,7	43,1	22,6	8,7	9,0	100
		Educación terciaria de tipo B	16,3	36,6	23,0	10,3	13,8	100
		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	10,5	24,9	20,5	13,1	31,1	100
		Todos los niveles de educación	14,6	35,4	21,4	10,4	18,2	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Tabla A9.5.

Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria CINE 3/4 (2003)

Asumiendo que todos los individuos, tras la primera etapa de educación secundaria, reciben el salario mínimo

	TIR cuando el individuo adquiere inmediatamente el siguiente nivel de educación		TIR cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel de educación a tiempo completo y asume…			
			los costes directos y los ingresos no percibidos		los ingresos no percibidos, pero no los costes directos	
Países de la OCDE	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %
Bélgica	14,8	11,6	9,0	24,4	9,3	25,8
Corea	14,0	8,6	13,2	12,2	13,6	13,1
Dinamarca	16,2	12,7	12,8	12,9	13,0	13,1
Estados Unidos	23,9	19,7	20,9	18,7	21,4	19,3
Finlandia	17,3	11,6	-0,5	2,6	-0,5	2,7
Hungría	12,0	13,4	11,4	13,7	11,7	14,1
Noruega	9,0	7,3	9,3	10,8	9,7	11,9
Nueva Zelanda	14,1	14,9	10,3	7,3	10,7	7,8
Reino Unido	21,3	19,2	8,2	9,0	8,6	9,8
Suecia	18,7	13,1	7,7	5,4	7,7	5,4
Suiza	7,0	4,6	10,2	10,2	12,1	15,6

Nota: Se estiman ingresos negativos cuando ingresos no percibidos excesivamente altos producen cálculos excesivamente bajos.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Tabla A9.6.

Tasas internas de retorno (TIR) privadas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria CINE 5/6 (2003)

	TIR cuando el individuo adquiere inmediatamente el siguiente nivel de educación		TIR cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel de educación a tiempo completo y asume…			
			los costes directos y los ingresos no percibidos		los ingresos no percibidos, pero no los costes directos	
Países de la OCDE	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %
Bélgica	10,7	15,2	20,0	28,2	21,1	32,2
Corea	12,2	14,9	15,0	27,7	15,9	31,1
Dinamarca	8,3	8,1	12,4	10,2	12,5	10,5
Estados Unidos	14,3	13,1	12,9	9,7	15,1	13,0
Finlandia	16,7	16,0	16,2	13,2	16,4	13,4
Hungría	22,6	15,0	25,1	19,4	27,8	22,0
Noruega	12,1	15,7	15,6	15,9	15,8	16,2
Nueva Zelanda	9,3	12,9	6,5	7,5	7,2	8,8
Reino Unido	16,8	19,6	11,4	14,9	12,5	16,8
Suecia	8,9	8,2	10,4	8,2	10,8	8,7
Suiza	10,0	9,8	10,9	20,6	11,3	22,2

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

A9

Tabla A9.7.

Tasas internas de retorno (TIR) públicas para individuos que han obtenido un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria CINE 3/4 (2003)

Asumiendo que todos los individuos, tras la primera etapa de educación secundaria, reciben el salario mínimo

	TIR cuando el individuo adquiere inmediatamente el siguiente nivel de educación		TIR cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel de educación a tiempo completo y asume…			
			los costes directos y los ingresos no percibidos		los ingresos no percibidos, pero no los costes directos	
Países de la OCDE	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %
Bélgica	11,4	9,4	2,2	6,4	2,1	6,2
Corea	6,7	3,0	3,2	3,7	2,6	3,0
Dinamarca	11,1	8,5	2,1	1,9	2,1	1,9
Estados Unidos	12,5	9,7	14,2	13,1	13,7	12,5
Finlandia	8,2	4,7	-9,2	-2,6	-9,2	-2,6
Hungría	8,3	8,9	3,3	5,9	3,2	5,7
Noruega	5,5	3,5	0,4	-0,2	0,2	-0,4
Nueva Zelanda	8,3	5,2	3,0	-2,2	2,7	-2,4
Reino Unido	13,4	10,6	4,8	4,1	4,3	3,4
Suecia	10,4	6,9	-0,2	-0,1	-0,2	-0,1
Suiza	1,7	2,4	-4,1	-3,1	-4,6	-3,7

Nota: Se estiman ingresos negativos cuando ingresos no percibidos excesivamente altos producen cálculos excesivamente bajos.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Tabla A9.8.

Tasas internas de retorno (TIR) públicas para individuos que han obtenido un título de educación terciaria CINE 5/6 (2003)

	TIR cuando el individuo adquiere inmediatamente el siguiente nivel de educación		TIR cuando el individuo, a la edad de 40 años, comienza el siguiente nivel de educación a tiempo completo y asume…			
			los costes directos y los ingresos no percibidos		los ingresos no percibidos, pero no los costes directos	
Países de la OCDE	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %
Bélgica	12,2	17,9	10,6	9,4	10,3	9,0
Corea	14,2	16,8	7,4	17,2	5,9	13,1
Dinamarca	7,8	6,9	3,4	1,0	3,3	0,9
Estados Unidos	14,1	13,0	9,6	6,0	7,3	3,2
Finlandia	13,6	11,3	10,7	8,7	10,6	8,6
Hungría	18,8	13,1	14,8	10,3	13,6	9,2
Noruega	9,5	9,9	4,3	4,5	4,3	4,5
Nueva Zelanda	9,9	9,9	2,4	2,1	1,7	1,2
Reino Unido	13,7	16,1	6,4	8,4	5,6	7,1
Suecia	7,5	6,3	3,6	1,8	3,4	1,6
Suiza	6,3	5,8	-0,1	-0,7	-0,2	-0,9

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Capítulo

B

Recursos Financieros y Humanos Invertidos en Educación



Clasificación de los gastos en educación

Los gastos en educación se clasifican en este indicador 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 no sólo a los centros escolares y a las universidades, sino también a los Ministerios de Educación y otros organismos que tienen por vocación impartir o apoyar la enseñanza, constituyen uno de los componentes de esta dimensión, como ejemplo de otros gastos en educación fuera de las instituciones educativas.
- La segunda dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje vertical– se refiere a los bienes y servicios adquiridos. No todos los gastos efectuados en instituciones educativas pueden clasificarse como gastos directos en enseñanza o en educación. En numerosos países de la OCDE, las instituciones educativas ofrecen no sólo servicios en materia educativa, sino también diversos tipos de servicios auxiliares dirigidos a ayudar a los estudiantes y a sus familias. A modo de ejemplo se pueden citar la comida, el transporte, el alojamiento, etc. Además, conviene señalar que la parte de los recursos destinados a las actividades de investigación y desarrollo puede ser relativamente importante en la enseñanza terciaria. Los gastos en bienes y servicios de educación no se verifican en su totalidad dentro de las instituciones educativas. Las familias, en efecto, pueden comprar material y manuales escolares por su cuenta o pagar clases particulares a sus hijos.

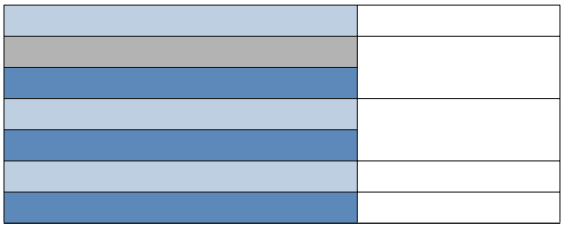
Fondos públicos | Fondos privados | Fondos privados subvencionados

	Gastos en instituciones educativas *(ejemplo: colegios, universidades, administración y servicios de ayuda a los estudiantes)*	**Gastos en educación fuera de las instituciones educativas** *(ejemplo: compras privadas de bienes y servicios de educación, incluidas las clases particulares)*
Gastos en servicios esenciales de educación	Ejemplo: gastos públicos en servicios de educación en las instituciones educativas	Ejemplo: gastos privados subvencionados en la compra de libros
	Ejemplo: gastos privados subvencionados en servicios de educación en las instituciones educativas	Ejemplo: gastos privados en la compra de libros, material escolar y clases particulares
	Ejemplo: gastos privados en tasas de matrícula	
Gastos en investigación y desarrollo	Ejemplo: gastos públicos en investigación en las instituciones de educación terciaria	
	Ejemplo: fondos de la industria privada destinados a investigación y desarrollo en las instituciones educativas	
Gastos en servicios de educación aparte de la enseñanza	Ejemplo: gastos públicos en servicios auxiliares (comida, transporte escolar o alojamiento en el campus)	Ejemplo: gastos privados subvencionados en subsistencia del estudiante o reducción de los costes de transporte
	Ejemplo: gastos privados en tasas por servicios auxiliares	Ejemplo: gastos privados en subsistencia del estudiante o en transporte

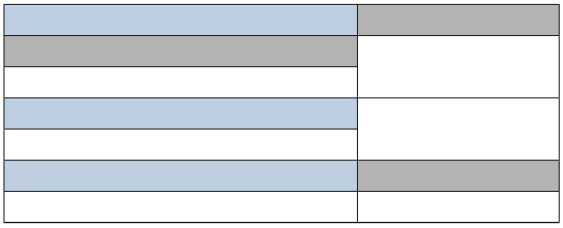
- La tercera dimensión –representada en el diagrama de abajo por distintos colores– clasifica los orígenes de los fondos, que comprenden los recursos del sector público y de organismos internacionales (indicados en azul claro) y los de las economías domésticas y otras entidades privadas (indicadas en azul intermedio). En el caso en que los gastos de carácter privado estén subvencionados, las celdas de la tabla están coloreadas en azul oscuro.

Diagramas de cobertura

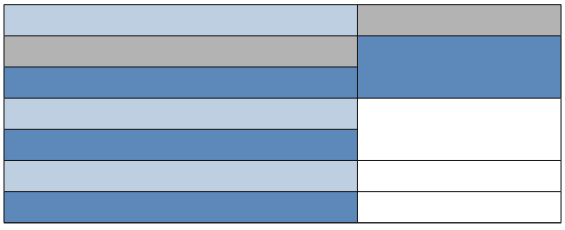
Para los indicadores B1, B2 y B3



Para los indicadores B4 y B5



Para el indicador B6



INDICADOR B1

¿CUÁNTO SE GASTA EN EDUCACIÓN POR ALUMNO?

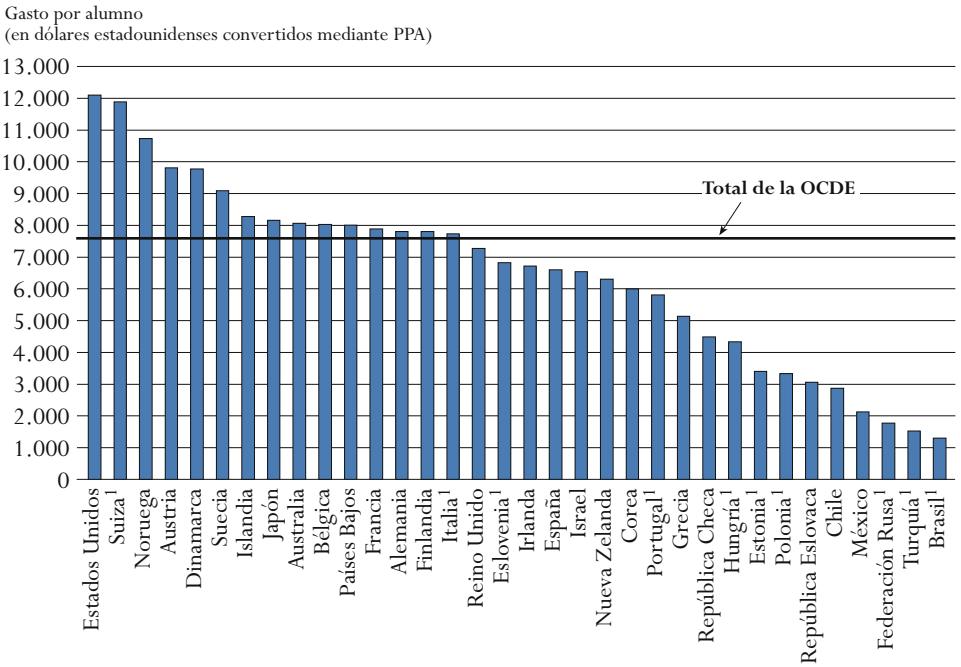
Este indicador ofrece una evaluación de la inversión realizada por cada alumno. El gasto por alumno depende en gran medida de la retribución de los profesores (véanse Indicadores B6 y D3), los sistemas de pensiones, las horas de instrucción y docencia (véanse Indicadores D1 y D4), el material pedagógico y las instalaciones, la orientación de los programas ofrecidos a los alumnos / estudiantes (véase Indicador C2) y el número de alumnos matriculado en el sistema educativo (véase Indicador C1). Las políticas concebidas con el fin de atraer a nuevos profesores, reducir el tamaño medio de la clase o modificar las dotaciones de personal (véase Indicador D2) también han provocado cambios a lo largo del tiempo en el gasto por alumno.

Resultados clave

Gráfico B1.1. Gasto anual en instituciones educativas por alumno desde la educación primaria hasta la terciaria (2004)

El gasto en instituciones educativas por alumno da la medida del coste unitario en la enseñanza formal. Este gráfico muestra el gasto anual en instituciones educativas por alumno en dólares estadounidenses equivalentes convertidos mediante las paridades de poder adquisitivo (PPA), a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo.

El conjunto de los países de la OCDE invierte anualmente 7.572 $ por alumno desde la educación primaria hasta la educación terciaria, esto es, 5.331 $ por alumno de primaria, 7.163 $ por alumno de educación secundaria y 14.027 $ por alumno de terciaria, pero estas medias enmascaran grandes diferencias del gasto entre países. Según la media simple de todos los países de la OCDE, estos invierten dos veces más por alumno de educación terciaria que de primaria.



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Otros puntos destacables de este indicador

- Excluyendo las actividades de I+D y servicios complementarios, el gasto en servicios básicos educativos de las instituciones terciarias representa, como media, 7.664 $ y va desde 4.500 $ o menos en Grecia, Italia, Polonia y Turquía a más de 9.000 $ en Australia, Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega y Suiza.
- Los países de la OCDE invierten una media de 81.485 $ por alumno a lo largo de la duración teórica de la educación primaria y secundaria. El gasto acumulado para cada alumno de primaria y secundaria oscila desde menos de 40.000 $ en México, Polonia, República Eslovaca y Turquía, y las economías asociadas Brasil, Chile, Estonia y Federación Rusa, a 100.000 $ o más en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Luxemburgo, Noruega y Suiza.
- Un menor gasto unitario no necesariamente conduce a un rendimiento inferior y sería erróneo equiparar con carácter general un menor gasto unitario con una peor calidad de los servicios educativos. Por ejemplo, el gasto acumulado de Corea y los Países Bajos es inferior a la media de la OCDE y, sin embargo, ambos están entre los países con mejores resultados en el estudio PISA 2003.
- Los países con un gasto bajo por alumno pueden mostrar una distribución de la inversión con relación al PIB por habitante similar a aquellos países con un alto nivel de inversión por alumno. Por ejemplo, Hungría, Corea, Polonia y Portugal, y la economía asociada Estonia –países con un PIB por habitante y un gasto por alumno inferior a la media de la OCDE en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria–, invierten una mayor proporción de dinero por alumno con relación al PIB por habitante que la media de la OCDE.
- El gasto en educación tiende a aumentar a lo largo del tiempo en términos reales, a medida que la retribución de los profesores (principal componente de los costes) aumenta en línea con los ingresos generales. Por otro lado, el aumento en los costes unitarios que no vaya acompañado por unos mejores resultados elevan el espectro de una peor productividad en la educación. Las diferencias son considerables en los distintos sectores educativos. El gasto por alumno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó un 50 % o más entre 1995 y 2004 en Grecia, Hungría, Irlanda, Polonia, Portugal, República Eslovaca y Turquía, y la economía asociada Chile. Por otro lado, el gasto por alumno ha disminuido en algunos casos en educación terciaria, ya que los niveles de gasto no aumentan al mismo ritmo que el número creciente de alumnos.

B1

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Gasto anual y acumulado en educación por alumno en términos absolutos y en relación con el PIB por habitante

Un centro educativo eficaz requiere una combinación adecuada de personal formado y capaz, unas instalaciones adecuadas y alumnos motivados dispuestos a aprender. La demanda de una educación de gran calidad, que puede significar unos costes por alumno más elevados, debe confrontarse con unas cargas excesivas a los contribuyentes.

De ello resulta la importancia para el debate público de la cuestión de si los recursos destinados a la educación producen beneficios adecuados a las inversiones realizadas. Aunque resulta difícil evaluar el volumen óptimo de recursos necesarios para preparar a cada alumno para la vida y el trabajo en las sociedades modernas, las comparaciones internacionales del gasto en educación por alumno pueden proporcionar un punto de partida para valorar la efectividad de los diferentes modelos de servicios educativos.

Tendencias en la evolución del gasto en educación por alumno

Los responsables políticos han de equilibrar la importancia de mejorar la calidad de los servicios educativos con la conveniencia de ampliar el acceso a la educación, especialmente a la educación terciaria. El estudio comparado de la evolución de las tendencias del gasto educativo por alumno muestra que en muchos países de la OCDE el aumento del número de alumnos matriculados, especialmente en el nivel de educación terciaria, no siempre ha sido paralelo a los cambios en la inversión educativa.

Además, también son importantes las decisiones acerca de la distribución de fondos entre los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, algunos países de la OCDE hacen hincapié en un acceso amplio a la educación terciaria, mientras que otros invierten en un acceso casi universal a la educación para niños de tan solo tres o cuatro años de edad.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra el gasto público y privado directo en instituciones educativas, en relación con el número de alumnos en equivalente a tiempo completo matriculados en estas instituciones.

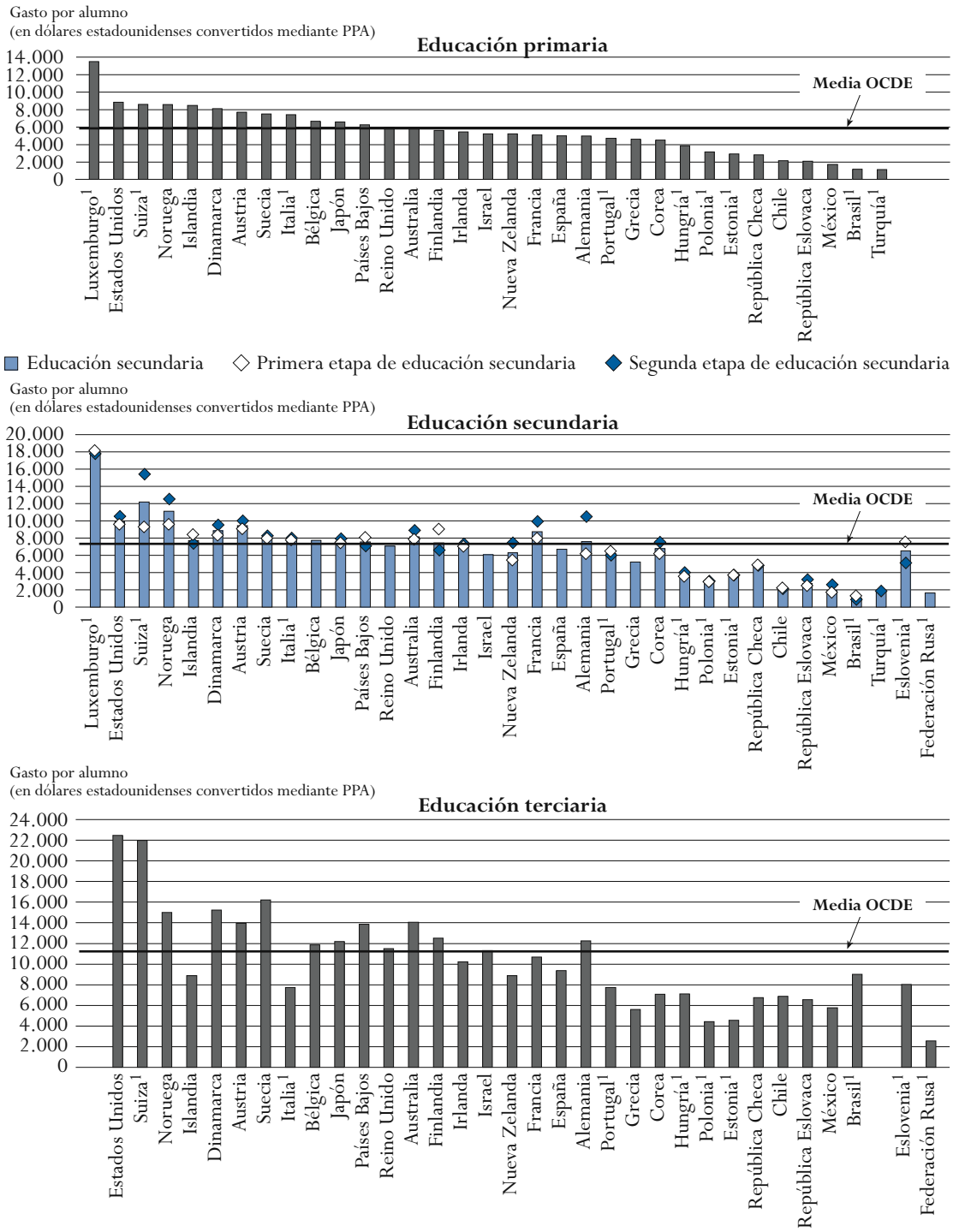
Las ayudas públicas destinadas a los gastos de manutención de los alumnos han sido excluidas para poder comparar los datos a nivel internacional. De algunos países de la OCDE no existen datos acerca del gasto por alumno en instituciones educativas privadas, y otros países no ofrecen información completa acerca de las instituciones privadas independientes. En estos casos, solo se ha tenido en cuenta el gasto en centros públicos y en centros privados concertados. Nótese que la variación del gasto en educación por alumno podría reflejar no solo la variación de los recursos materiales facilitados a los alumnos (por ejemplo, variaciones en la proporción de alumnos por profesor), sino también la de los niveles relativos de retribución y precios.

En educación primaria y secundaria, el gasto en educación se destina principalmente a los servicios de formación; en educación terciaria, el gasto en otros servicios puede suponer una importante proporción del gasto –en especial los relacionados con actividades de I+D o servicios complementarios–. El indicador B6 amplía la información sobre la distribución del gasto según los diferentes tipos de servicios facilitados.

B1

Gráfico B1.2. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios, por niveles educativos (2004)

En dólares estadounidenses convertidos mediate PPA, a partir del número de alumnos equivalente a tiempo completo



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

B1

Gasto en educación por alumno en equivalente a dólares estadounidenses

El gasto anual por alumno en instituciones educativas entre la educación primaria y la educación terciaria sirve para evaluar la inversión realizada en cada alumno. El conjunto de países de la OCDE invierte anualmente una media de 7.572 $ por alumno matriculado desde la educación primaria a la terciaria. En 11 de los 34 países de la OCDE y economías asociadas, el gasto en educación se sitúa entre 6.000 $ y 8.000 $ por alumno. El gasto en estos niveles educativos oscila entre 4.000 $ por alumno o menos en México, Polonia, República Eslovaca y Turquía, y las economías asociadas Brasil, Chile, Estonia y Federación Rusa, a más de 9.000 $ por alumno en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega, Suecia y Suiza (Tabla B1.1a). Los factores que influyen en el gasto por alumno varían en los distintos países: entre los cinco países con el gasto más elevado por alumno matriculado entre la educación primaria y la terciaria, Suiza es uno de los países donde el salario de los profesores es el más elevado en educación secundaria (véase Indicador D3), Estados Unidos es uno de los países con el nivel más elevado de gasto privado en educación terciaria, mientras que Austria, Dinamarca y Noruega están entre los países con la proporción más baja de alumnos por profesor (véase Indicador D2).

Aunque el gasto global por alumno es similar en algunos países de la OCDE, la forma de asignar los recursos a los diferentes niveles educativos varía enormemente. El conjunto de países de la OCDE invierte 5.331 $ por alumno en educación primaria, 7.163 $ por alumno en educación secundaria y 14.027 $ por alumno en educación terciaria. En educación terciaria, estas medias se ven influidas por el elevado gasto en algunos países grandes de la OCDE, en particular Estados Unidos. El gasto en educación por alumno en un país típico de la OCDE (representado por la media simple de todos los países de la OCDE) asciende a 5.832 $ en primaria, 7.276 $ en secundaria y 11.100 $ en terciaria (Tabla B1.1a y Gráfico B1.2).

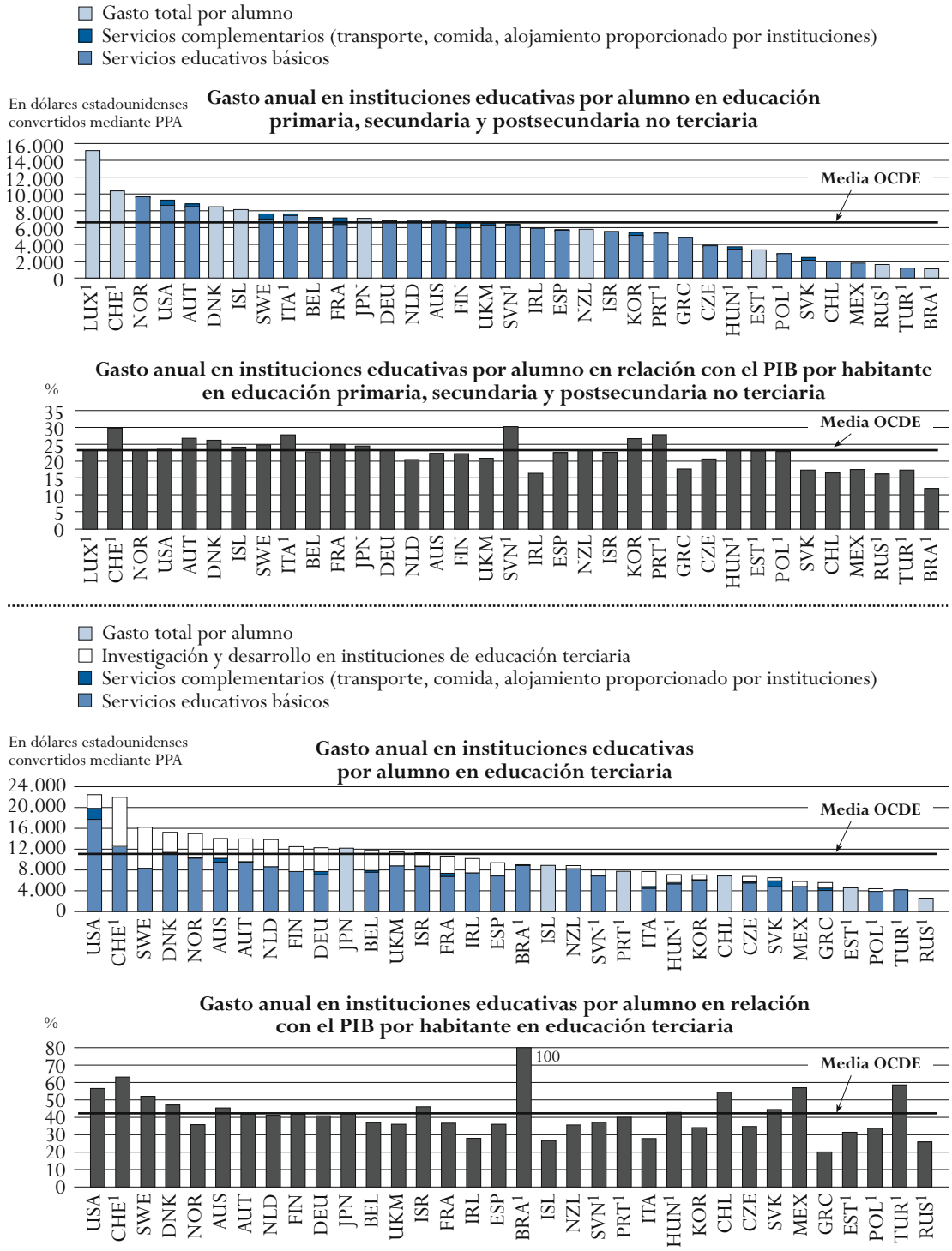
Estas medias ocultan un amplio margen de gasto en educación por alumno en todos los países de la OCDE y economías asociadas. En educación primaria, el gasto en instituciones educativas oscila entre menos de 1.200 $ por alumno en Turquía y la economía asociada Brasil y 13.458 $ por alumno en Luxemburgo. Las diferencias entre países de la OCDE son incluso mayores en educación secundaria, donde el gasto en educación por alumno varía en base a un coeficiente de 15, desde 1.033 $ en Brasil hasta 17.876 $ en Luxemburgo. El gasto en educación por alumno de terciaria oscila entre 2.562 $ en la Federación Rusa y más de 21.000 $ en Estados Unidos y Suiza (Tabla B1.1 y Gráfico B1.2).

Estas comparaciones están basadas en paridades de poder adquisitivo para el PIB y no en el tipo de cambio del mercado, y reflejan, por tanto, la cantidad de una divisa nacional necesaria para producir la misma cantidad de bienes y servicios en un país determinado que los producidos por el dólar estadounidense en Estados Unidos.

Gasto por alumno en servicios educativos básicos

Por término medio, los países de la OCDE de los que se dispone de datos invierten 5.745 $ en servicios educativos básicos en primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, lo cual corresponde al 86 % del gasto total por alumno en estos niveles. En 16 de los 26 países de la OCDE y economías asociadas con datos disponibles, los servicios complementarios proporcionados por centros de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria suponen menos del 5 % del gasto total por alumno. Esta proporción supera el 10 % del gasto total por alumno en un grupo pequeño de países que incluye a Finlandia, Francia, Hungría, República Eslovaca y Suecia.

Gráfico B1.3. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante, por tipo de servicios y nivel educativo (2004)



Nota: Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizados en este gráfico.
1. Solo instituciones públicas.
Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno.
Fuente: OCDE. Tablas B1.1b y B1.4 Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

En el nivel de educación terciaria se observan más diferencias en el gasto por alumno en servicios educativos básicos en comparación con el gasto total. Los países de la OCDE en los que la mayor parte de la I+D se realiza en instituciones educativas terciarias tienden a presentar gastos más elevados por alumno que aquellos países en los que una gran parte de la I+D se realiza en otras instituciones educativas públicas o por la industria. Excluyendo las actividades de I+D y los servicios complementarios, el gasto en servicios educativos básicos de las instituciones terciarias representa una media de 7.664 $ y oscila entre 4.500 $ o menos en Grecia, Italia, Polonia y Turquía, y más de 9.000 $ en Australia, Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega y Suiza (Tabla B1.1b).

El gasto medio en I+D y servicios complementarios en educación terciaria representa respectivamente el 29 y el 4% del gasto total por alumno. En 8 de los 27 países de la OCDE y economías asociadas de los que se dispone de datos sobre el gasto en educación terciaria para cada categoría de servicio –Alemania, Bélgica, Finlandia, Francia, Italia, Países Bajos, Suecia y Suiza– el gasto en I+D y servicios complementarios en las instituciones terciarias representa el 35 % o más del gasto total en educación terciaria por alumno. Si se tienen en cuenta los gastos por alumno, estos datos se pueden traducir en cantidades significativas, ya que en Alemania, Estados Unidos, Finlandia, Noruega, Países Bajos, Suecia y Suiza el gasto en I+D y servicios complementarios en instituciones terciarias supone más de 4.500 $ por alumno (Gráfico B1.3 y Tabla B1.1b).

Diferencias de gasto en educación por alumno entre niveles educativos

El gasto en educación por alumno muestra una pauta común en todos los países de la OCDE: el gasto aumenta bruscamente de la educación primaria a la terciaria. Es posible entender esta pauta si se observan los principales factores determinantes del gasto, especialmente la localización y la modalidad de los servicios educativos. La mayor parte de la educación se sigue prestando en localizaciones escolares tradicionales, (generalmente) con organización, currículo, estilo de enseñanza y gestión similares. Es probable que estos rasgos comunes generen pautas similares de gastos unitarios.

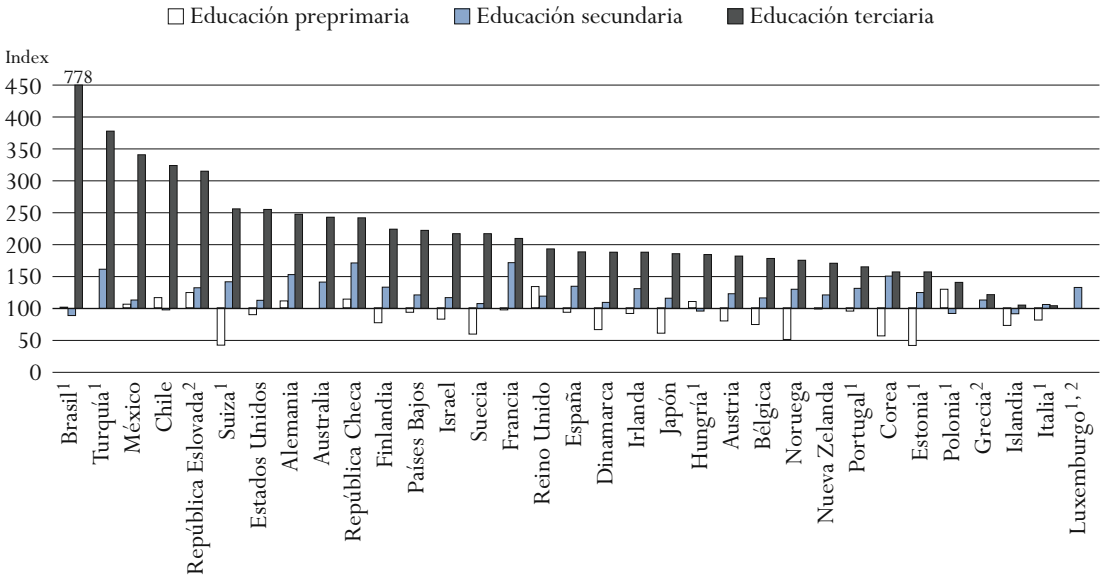
Al comparar la distribución del gasto entre los diferentes niveles educativos se observa el énfasis relativo que los diversos países de la OCDE ponen en la educación de los distintos niveles, así como los costes relativos que supone la provisión de educación en estos niveles.

Aunque el gasto en educación por alumno aumenta con el nivel educativo (de primaria a terciaria) en casi todos los países de la OCDE y economías asociadas, los tamaños relativos de los diferenciales varían notablemente entre países (Gráfico B1.4). En educación secundaria, la media del gasto educativo por alumno es 1,2 veces mayor que la de la educación primaria, y la diferencia supera el 1,5 en Alemania, Corea, Francia, República Checa y Turquía. Estos cinco países de la OCDE muestran patrones similares con un aumento significativo del número de horas de clase recibidas por los alumnos entre la educación primaria y secundaria en su conjunto a una disminución en comparación con la media de la OCDE de las horas de clase impartidas por los profesores entre estos dos niveles educativos (véanse Indicadores D1 y D4).

Los países de la OCDE invierten como media 2,0 veces más por alumno en educación terciaria que en educación primaria, pero los patrones de gasto varían notablemente de un país a otro. Por ejemplo, mientras que Grecia, Islandia, Italia y Polonia solo invierten entre 1,1 y 1,5 veces más en un alumno de educación terciaria que en uno de primaria, México, República Eslovaca y Turquía, y las economías asociadas Brasil y Chile, invierten más de 3,0 veces en un alumno de educación terciaria (Gráfico B1.4).

Gráfico B1.4. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en diversos niveles de educación para todos los servicios en relación con la educación primaria (2004)

Educación primaria = 100



Notas: Una ratio de 300 para educación terciaria significa que el gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria es tres veces el gasto por alumno en instituciones educativas de educación primaria. Una ratio de 50 para educación preprimaria significa que el gasto en instituciones educativas por alumno en educación preprimaria es la mitad del gasto por alumno en instituciones educativas de educación primaria.

1. Solo instituciones públicas.

2. Algunos niveles de educación se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B 1.1a para más información.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria en relación con la educación primaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Distribución del gasto en instituciones educativas en relación con el número de alumnos matriculados

El dinero invertido en los sistemas educativos de los países de la OCDE puede compararse a la proporción de alumnos matriculados en cada nivel educativo. La Tabla B1.2 muestra la relación entre estos dos elementos y analiza las distintas estrategias aplicadas en los países para la distribución del gasto entre los distintos niveles educativos.

Como media entre los 26 países de la OCDE de los que se dispone de datos, dos tercios de todo el gasto en instituciones educativas se asigna a los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que tres cuartas partes de los alumnos están matriculados en dichos niveles. La diferencia entre estas dos cifras supera los 10 puntos porcentuales en Estados Unidos, Hungría, Japón, México y República Eslovaca, y las economías asociadas Brasil, Chile e Israel (Tabla B1.2).

En comparación con la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, existen diferencias significativas entre la proporción de dinero invertido y la proporción de alumnos matriculados en educación terciaria. Como media entre los 26 países de la OCDE de los que se dispone de datos, el 24 % del gasto total en instituciones educativas se asigna a la educación terciaria, mientras que solo

el 15 % de los alumnos está matriculado en este nivel. La diferencia entre estos dos porcentajes en educación terciaria oscila entre menos de 7 puntos porcentuales en Corea, Francia, Grecia, Italia, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal y Reino Unido, y las economías asociadas Estonia y Eslovenia, y más de 14 puntos porcentuales en Estados Unidos y Turquía, y las economías asociadas Brasil y Chile (Tabla B1.2).

Gasto en educación por alumno a lo largo de la duración teórica de la educación primaria y la secundaria

Los países de la OCDE invierten como media 81.485 $ por alumno a lo largo de la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria. Aunque la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria es bastante similar —entre 12 y 13 años en 30 de los 36 países de la OCDE y economías asociadas—, el gasto acumulado por alumno varía considerablemente. El gasto acumulado para cada alumno de primaria y secundaria oscila entre menos de 40.000 $ en México, Polonia, República Eslovaca y Turquía, y las economías asociadas Brasil, Chile, Estonia y Federación Rusa, y 100.000 $ o más en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Luxemburgo, Noruega y Suiza (Tabla B1.3a y Gráfico B1.5a).

Un menor gasto unitario no conduce necesariamente a un rendimiento inferior y sería erróneo equiparar con carácter general un menor gasto unitario con una peor calidad de los servicios educativos. El gasto acumulado por alumno entre educación primaria y educación secundaria es moderado en Corea y Países Bajos, sin embargo, ambos países se encuentran entre los que obtuvieron mejores resultados en el estudio PISA 2003. En cambio, el gasto por alumno supera los 100.000 $ en Estados Unidos e Italia, a pesar de que ambos países obtuvieron resultados por debajo de la media en el estudio PISA 2003.

Gasto en educación por alumno durante el periodo medio de duración de los estudios de nivel terciario

Tanto la duración típica como la intensidad de los estudios de educación terciaria varían entre los países de la OCDE. Por esta razón, las diferencias entre unos países y otros en el gasto anual en servicios educativos por alumno (como se muestra en el Gráfico B1.2) no reflejan necesariamente la variación del coste total que supone educar a un alumno representativo de educación terciaria.

Hoy día, los alumnos pueden elegir entre una gama de instituciones educativas y opciones de matriculación con el fin de encontrar la mejor solución para sus objetivos de titulación, sus habilidades y sus intereses personales. Muchos alumnos deciden seguir estudios a tiempo parcial, mientras que otros trabajan mientras estudian o asisten a más de una institución educativa antes de obtener un título. Estas pautas de matriculación tan variadas pueden afectar a la interpretación del gasto en educación por alumno.

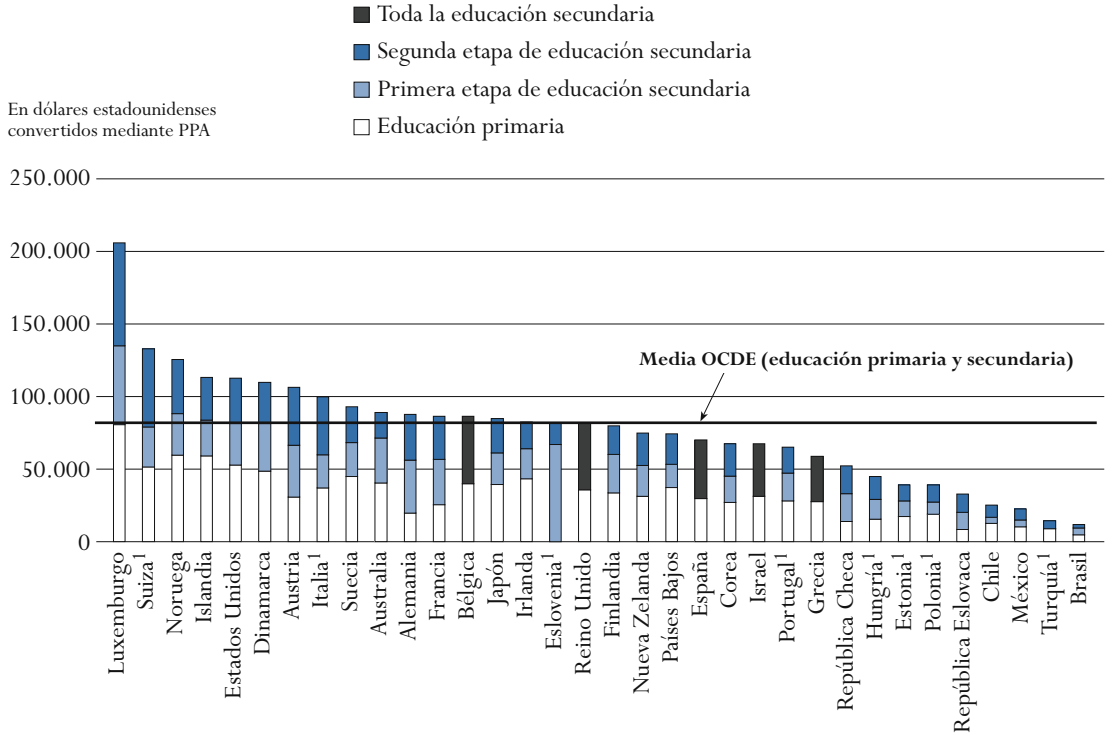
En particular, un gasto anual comparativamente bajo en educación por alumno puede dar como resultado un coste total comparativamente elevado de educación terciaria, si la duración típica de los estudios terciarios es larga. El Gráfico B1.5b muestra la media del gasto por alumno a lo largo de los estudios de educación terciaria. Las cifras se refieren a todos los alumnos en los que se ha invertido dinero, incluyendo aquellos que no han completado sus estudios. Aunque los cálculos están basados en un número de suposiciones simplificadas y, por lo tanto, deberían ser manejados con cuidado (véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*), sí es posible observar algunos cambios sorprendentes en el orden de clasificación de los países de la OCDE y economías asociadas entre el gasto anual y el agregado.

Por ejemplo, el gasto anual por alumno de educación terciara en Japón es casi el mismo que en Alemania: 12.193 $ en Japón comparado con 12.255 $ en Alemania (Tabla B1.1a). Sin embargo, debido a las diferencias en la estructura de la titulación terciaria (véase Indicador A2), la duración media de los estudios de educación terciaria en Alemania supera en poco más de un año a la de Japón (5,4 años en Alemania, en comparación con 4,1 años en Japón). En consecuencia, el gasto acumulado por cada alumno de educación terciaria es casi 15.000 $ inferior en Japón que en Alemania: 49.624 $ frente a 65 733 $ (Gráfico B1.5b y Tabla B1.3b).

El coste total de los estudios terciarios de tipo A en Suiza (127.568 $) es más de dos veces mayor que en los demás países analizados, excepto en Alemania, Austria y Países Bajos (Tabla B1.3b). Estas diferencias deben interpretarse, sin duda, teniendo en cuenta las diversas estructuras de las titulaciones de cada país, así como las posibles diferencias entre los países de la OCDE en lo que se refiere al nivel académico de los títulos que reciben los alumnos al salir de la universidad. Si bien se observan tendencias similares en los estudios de educación terciaria de tipo B, el coste total de estos estudios tiende a ser mucho más bajo que el de los programas de educación terciaria de tipo A, debido en gran parte a que su duración es menor.

Gráfico B1.5a. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno durante el periodo medio de duración de los estudios de educación primaria y secundaria (2004)

Gasto anual en instituciones educativas por alumno, multiplicado por el periodo medio de duración de los estudios, expresado en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno durante el periodo medio de duración de los estudios de educación primaria y secundaria.

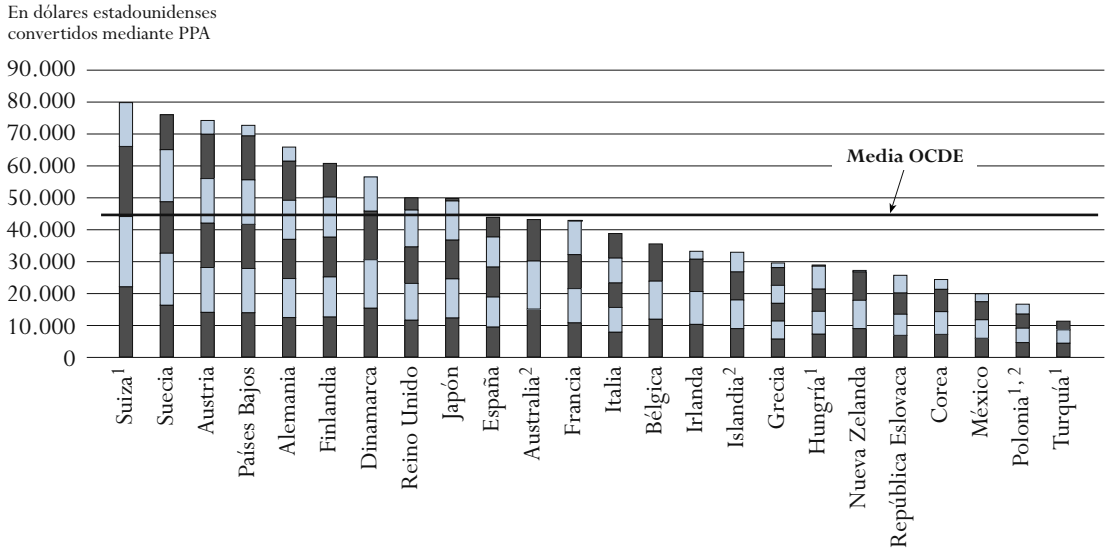
Fuente: OCDE. Tabla B1.3a. Para ver notas, consulte (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

B1

Gráfico B1.5b. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno durante el periodo medio de duración de los estudios de nivel terciario (2004)

Gasto anual en instituciones educativas por alumno, multiplicado por el periodo medio de duración de los estudios, expresado en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: Cada segmento de la barra representa el gasto anual en instituciones educativas por alumno. El número de segmentos representa el periodo medio de duración de los estudios de educación terciaria.
1. Solo instituciones públicas.
2. Solo educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada.
Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno durante el periodo medio de duración de los estudios de educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla B1.3b. Para ver notas, consulte (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Gasto en educación por alumno en relación con el PIB por habitante

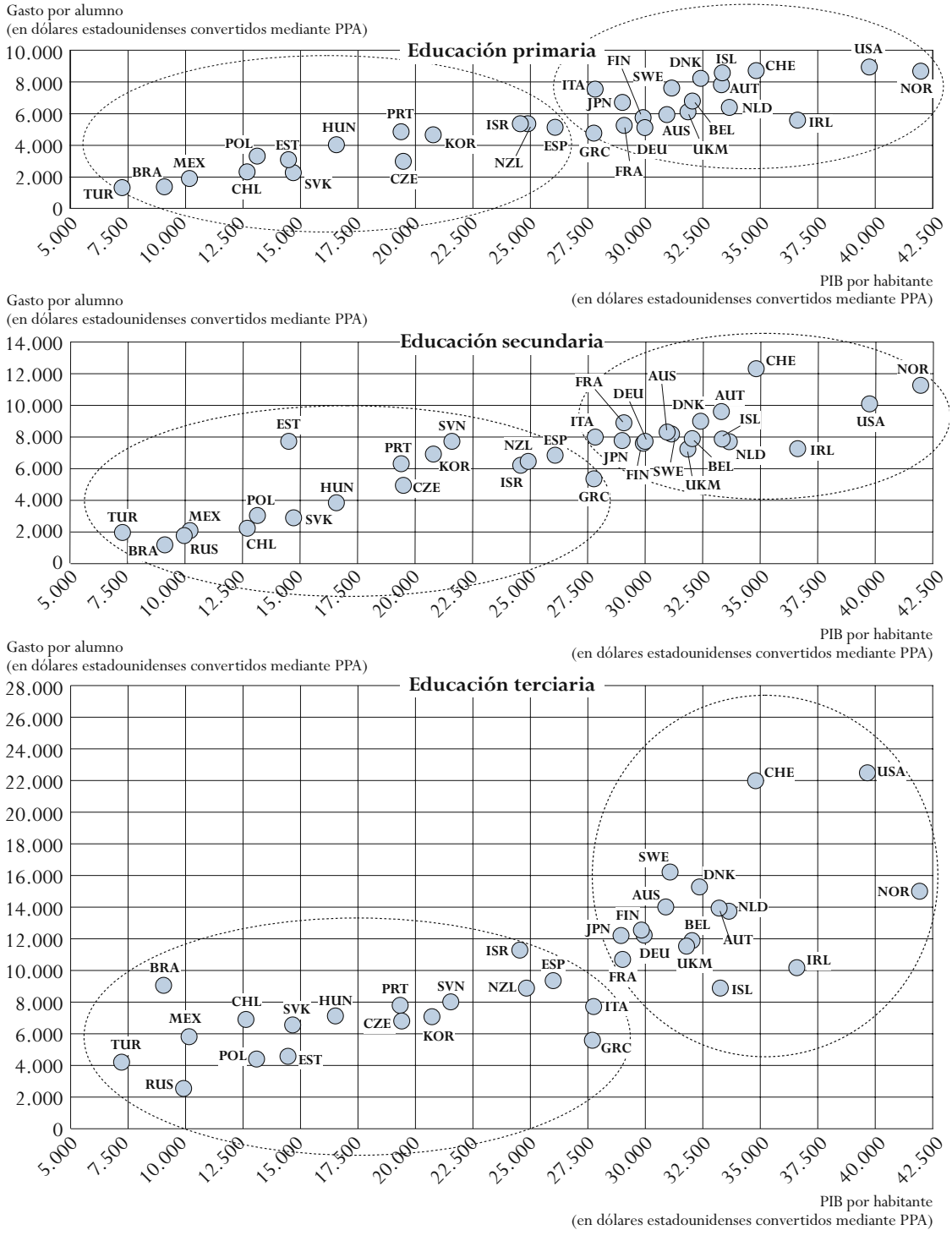
El gasto en educación por alumno en relación con el PIB por habitante es una medida del gasto que tiene en cuenta la riqueza relativa de los países de la OCDE. Puesto que la educación es universal en los niveles inferiores, el gasto en educación por alumno en relación con el PIB por habitante en dichos niveles puede interpretarse como los recursos invertidos en los jóvenes con relación a la capacidad de pago de un país. En los niveles superiores, esta medida se ve afectada por una combinación de renta nacional, gasto y tasas de escolaridad. En el nivel de educación terciaria, por ejemplo, los países de la OCDE pueden ocupar una posición relativamente elevada si invierten una proporción grande de su riqueza en educar a un número relativamente pequeño de alumnos.

La relación entre el PIB por habitante y el gasto por alumno tiene múltiples facetas y es compleja. El Gráfico B1.6 muestra la coexistencia de dos relaciones distintas entre dos grupos diferenciados de países (véanse los óvalos del Gráfico B1.6). Los países con un PIB por habitante equivalente a menos de 27.500 $ demuestran una clara relación positiva entre el gasto en educación por alumno y el PIB por habitante en los niveles de educación primaria y secundaria (Corea, España, Hungría, México, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Turquía, y las economías asociadas Brasil, Chile, Eslovenia, Estonia, Federación Rusa e Israel). Los países más pobres de la OCDE tienden a gastar menos por alumno que los países más ricos de la OCDE.

B1

Gráfico B1.6. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante (2004)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por nivel educativo



Nota: Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizados en este gráfico.
Fuente: OCDE. Tablas B1.1a, B1.4 y Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

En cambio, existe una variación considerable en el gasto en educación por alumno entre los países de la OCDE con un PIB por habitante superior a 27.500 $ (véanse los óvalos en el Gráfico B1.6). Finlandia, Francia y Japón, por ejemplo, son países con un nivel similar de PIB por habitante que invierten una proporción muy distinta de su PIB por habitante tanto en educación secundaria como en educación terciaria. Así, la proporción del PIB por habitante invertido en alumno de educación secundaria en Finlandia y Japón, un 25 y un 26%, respectivamente, corresponde a la media de la OCDE, mientras que en Francia (con un 30%) la proporción es superior a la misma. Sin embargo, Francia invierte el 37% del PIB por habitante en alumno de educación terciaria, mientras que Finlandia y Japón invierten el 42% (Tabla B1.4 y Gráfico B1.3).

El gasto medio en educación por alumno es un 20% del PIB por habitante en educación primaria, 25% en educación secundaria y 40% en educación terciaria (Tabla B1.4). Los países con bajos niveles de gasto por alumno pueden, no obstante, mostrar una distribución de inversión relativa al PIB por habitante similar a los países con un alto nivel de inversión por alumno. Por ejemplo, Corea, Hungría, Polonia y Portugal, y la economía asociada Estonia –países con un gasto por alumno y PIB por habitante inferiores a la media de la OCDE en los niveles educativos de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria– invierten más por alumno en relación con el PIB por habitante que la media de la OCDE. Igualmente, Estados Unidos, México, Suecia, Turquía y la economía asociada Chile, invierten más del 50% del PIB por habitante en cada alumno de educación terciaria, porcentaje de los más elevados después de Suiza, que invierte el 63% del PIB por habitante en cada alumno de educación terciaria. Brasil tiene la mayor proporción, con un 100% del PIB invertido en cada alumno de nivel terciario. Sin embargo, este alto nivel de gasto se asigna a un número reducido de alumnos, puesto que tan solo el 3% de los alumnos inscritos en el conjunto de todos los niveles educativos se matricula en educación terciaria en Brasil (Tablas B1.2 y B1.4 y Gráfico B1.3).

Variación del gasto en educación por alumno entre 1995 y 2004

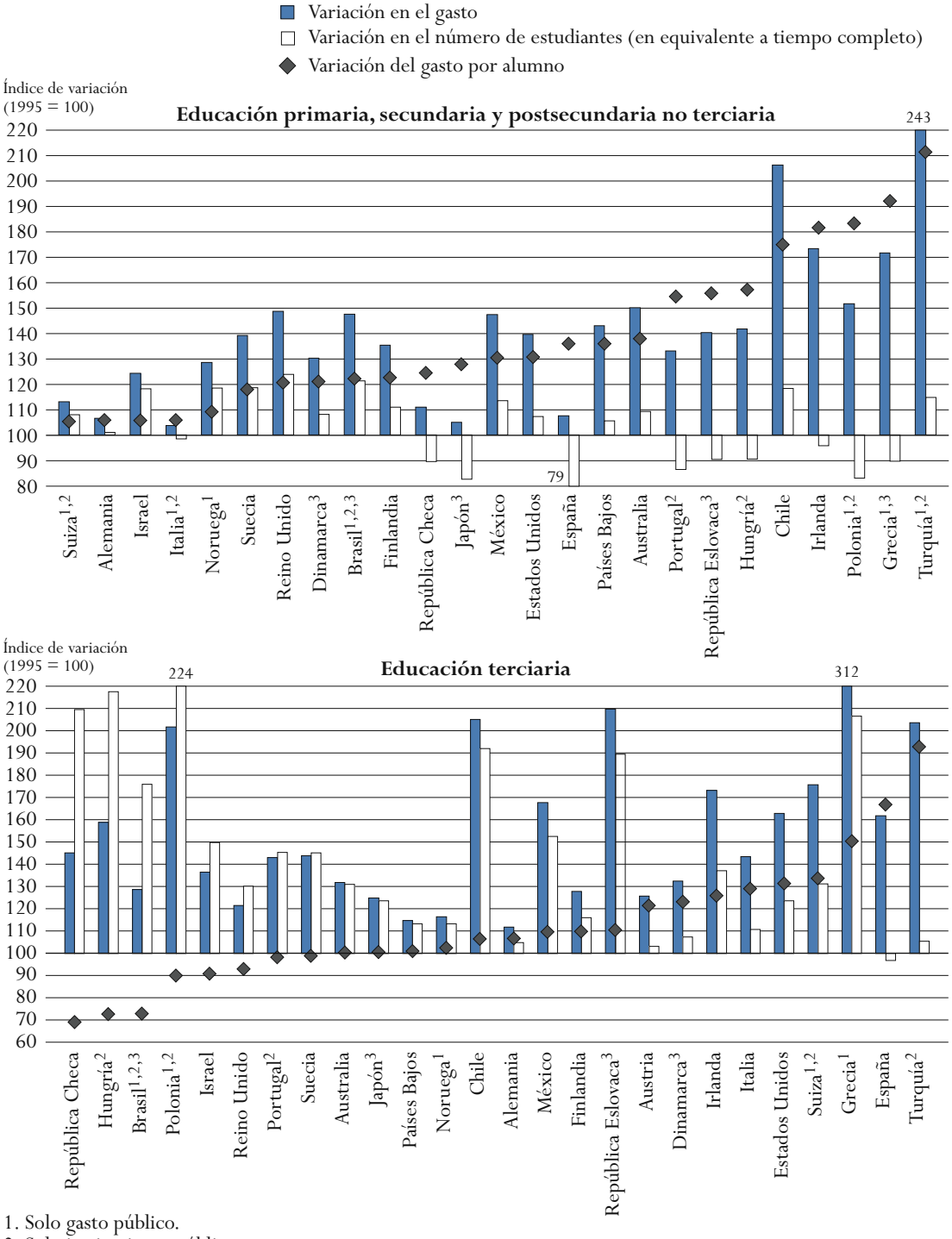
El número de jóvenes de una población influye tanto en la tasa de escolaridad, como en la cantidad de recursos y esfuerzo organizativo que un país debe invertir en su sistema educativo. Por tanto, el tamaño de la población joven de un país determina la demanda potencial de educación y formación iniciales. Cuanto mayor sea el número de jóvenes, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. La Tabla B1.5 y el Gráfico B1.7 muestran, en términos absolutos y a precios constantes de 2004, los efectos de los cambios en la matriculación y el gasto total entre 1995 y 2004 en educación por alumno.

El gasto por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó en todos los países entre 1995 y 2004. En 18 de los 25 países de la OCDE y economías asociadas de los que se dispone de datos, los cambios superan el 20% entre 1995 y 2004 y este aumento es del 50% o más en un grupo de países compuesto por Grecia, Hungría, Irlanda, Polonia, Portugal, República Eslovaca y Turquía, y la economía asociada Chile. Todos los países con los mayores aumentos presentan pautas similares con un nivel de gasto por alumno de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria inferior a la media de la OCDE en 2004, unido en todos ellos (excepto en Turquía y la economía asociada Chile) a una disminución del número de alumnos matriculados en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria entre 1995 y 2004. Los únicos países en los que el aumento del gasto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria por alumno es del 10% o inferior durante el mismo periodo son Alemania, Italia, Noruega y Suiza, y la economía asociada Israel. (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

B1

Gráfico B1.7. Variación del número de alumnos y del gasto en instituciones educativas por alumno, por nivel de educación (1995, 2004)

Índice de variación entre 1995 y 2003 (1995 = 100, precios constantes de 2004)



1. Solo gasto público.
2. Solo instituciones públicas.
3. Algunos niveles de educación se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B 1.1a para más información.

Los países están clasificados en orden ascendente de la variación del gasto en instituciones educativas por alumno.

Fuente: OCDE. Tabla B1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2006*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Aunque habitualmente los planes institucionales son lentos a la hora de adaptarse a las cambiantes condiciones demográficas, la variación en las matriculaciones no parece haber sido la causa principal de los cambios producidos en el gasto por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. España, Grecia, Japón, Polonia, Portugal y República Checa son excepciones a esta pauta, donde una disminución de más del 10% en las matriculaciones contribuyó a un aumento significativo del gasto en educación por alumno. En el caso de España y Japón, la disminución de las matriculaciones fue simultánea a un ligero incremento del gasto educativo; en Grecia, Polonia y Portugal, tuvo lugar al mismo tiempo que un fuerte aumento del gasto (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

Otras pautas se registran en Finlandia, México, Noruega, Reino Unido, Suecia y Turquía, y las economías asociadas Brasil, Chile e Israel: los nueve países con el mayor incremento porcentual del número de alumnos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria entre 1995 y 2004. En Finlandia, México, Noruega, Reino Unido, Suecia y Turquía, y las economías asociadas Brasil y Chile, el aumento del gasto superó al incremento de matriculaciones, lo que ha conducido a un incremento del gasto por alumno; mientras que en la economía asociada Israel, un aumento del número de alumnos se vio equilibrado por un aumento similar del gasto en educación (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

La pauta es diferente en el nivel de educación terciaria. De los 26 países de la OCDE y economías asociadas para los que se dispone de datos, en Hungría, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa y Suecia, y en las economías asociadas Brasil e Israel, el gasto en educación terciaria por alumno disminuyó entre 1995 y 2004. En todos estos países, esta disminución se debió fundamentalmente al rápido aumento (30% o más) del número de alumnos en educación terciaria durante el mismo periodo (Gráfico B1.7). Por otro lado, el gasto por alumno en educación terciaria aumentó notablemente en Grecia, Irlanda, México, República Eslovaca y Suiza, y en la economía asociada Chile, a pesar del significativo crecimiento de las matriculaciones del 107, 37, 53, 90, 31 y 92%, respectivamente. Alemania, Austria, Dinamarca, España y Turquía fueron los únicos países en los que el número de alumnos en educación terciaria aumentó menos del 10% (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2004 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2006 (para obtener más detalles, consúltese el Anexo 3 en la página web *www.oecd.org/edu/eag2007*). El gasto en educación por alumno en un nivel educativo concreto se calcula dividiendo el gasto total en instituciones educativas en ese nivel por la correspondiente cifra de matriculaciones en equivalente a tiempo completo. Solo se han tenido en cuenta los programas e instituciones educativas para los que había datos disponibles tanto de matriculación como de gastos. El gasto en divisas nacionales se ha convertido al equivalente a dólares estadounidenses dividiendo la cifra en divisa nacional por el índice de paridades de poder adquisitivo (PPA) para el PIB. La razón por la que se usa el tipo de cambio PPA es que el tipo de cambio del mercado se ve afectado por diferentes factores (tipos de interés, políticas comerciales, expectativas de crecimiento económico, etc.) que tienen poco que ver con el poder adquisitivo nacional relativo actual en diferentes países de la OCDE (para más detalles, consúltese el Anexo 2).

La media de la OCDE se calcula como la media simple de todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos. El total de la OCDE refleja el valor del indicador si se considera el área OCDE como una totalidad (para más detalles, consúltese la Guía del Lector).

La Tabla B1.5 muestra los cambios del gasto en instituciones educativas por alumno entre los ejercicios fiscales 1995 y 2004. A los países de la OCDE se les pidió que recabaran datos de 1995 según las definiciones y la cobertura de recopilación de datos UOE de 2006. Todos los datos acerca del gasto,

así como el PIB de 1995, han sido ajustados a los precios de 2004 utilizando el deflactor de precios del PIB.

El gasto en educación por alumno con relación al PIB por habitante se calcula expresando el gasto en educación por alumno en unidades de moneda nacional como porcentaje del PIB por habitante, también en moneda nacional. En los casos en que los datos del gasto en educación y del PIB pertenecen a distintos periodos de referencia, los datos del gasto se adaptan al mismo periodo de referencia que los del PIB, usando los mismos índices de inflación para el país de la OCDE en cuestión (véase Anexo 2).

El gasto previsto para la duración media de los estudios de educación terciaria (Tabla B1.3b) se calcula multiplicando el gasto anual actual por la duración típica de los estudios de educación terciaria. La metodología empleada para la estimación de la duración típica de los estudios de educación terciaria aparece detallada en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*). Para la estimación de la duración de la educación terciaria, los datos se basan en una encuesta específica realizada en los países de la OCDE en 2005.

La clasificación de países de la OCDE según el gasto anual en servicios educativos por alumno se ve afectada por los diferentes conceptos que tiene cada país de la matriculación a tiempo completo, a tiempo parcial y a tiempo completo equivalente. Algunos países de la OCDE consideran que todos los alumnos en educación terciaria son alumnos a tiempo completo, mientras que otros países determinan la intensidad de participación de un alumno por el número de créditos que este obtiene tras completar unidades específicas de cursos durante un periodo de referencia determinado. Los países de la OCDE que ofrecen cifras exactas de matriculación a tiempo parcial tienen un mayor gasto por alumno a tiempo completo que los países de la OCDE que no pueden distinguir entre diferentes modalidades de asistencia a clase.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación puede que no siempre sean comparables con los que aparecen en la edición de 2007 debido a cambios en las definiciones y en la cobertura realizados tras los resultados del estudio comparativo de gastos de la OCDE (para más detalles acerca de los cambios, consúltese el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en la página web:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

- ***Tabla B1.1c Gasto anual en instituciones educativas por alumno en servicios básicos (2004)***

B1

Tabla B1.1a.

Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios (2004)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

		Educación preprimaria (para niños de 3 años o más)	Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo actividades I + D)			Toda la educación terciaria excepto actividades de I + D	Desde educación primaria hasta terciaria
				Primare etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	Alemania	5.489	4.948	6.082	10.459	7.576	10.573	6.413	13.218	12.255	7.724	7.802
	Australia	m	5.776	7.747	8.853	8.160	7.969	8.425	15.000	14.036	10.250	8.053
	Austria	6.106	7.669	8.969	9.962	9.446	x(4)	10.072	14.281	13.959	9.595	9.803
	Bélgica	4.915	6.636	x(5)	x(5)	7.751	x(5)	x(9)	x(9)	11.842	7.920	8.019
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	2.520	4.490	6.057	7.485	6.761	a	4.263	8.600	7.068	6.154	5.994
	Dinamarca	5.323	8.081	8.224	9.466	8.849	x(4, 9)	x(9)	x(9)	15.225	11.387	9.766
	España	4.617	4.965	x(5)	x(5)	6.701	a	8.363	9.582	9.378	6.853	6.599
	Estados Unidos	7.896	8.805	9.490	10.468	9.938	m	x(9)	x(9)	22.476	19.842	12.092
	Finlandia	4.282	5.581	8.918	6.555	7.441	x(5)	8.729	12.507	12.505	7.697	7.798
	Francia	4.938	5.082	7.837	9.883	8.737	4.081	9.113	11.195	10.668	7.372	7.880
	Grecia	x(2)	4.595	x(5)	x(5)	5.213	5.688	2.549	7.199	5.593	4.521	5.135
	Hungría[1]	4.231	3.841	3.433	3.968	3.692	6.351	5.089	7.198	7.095	5.607	4.326
	Irlanda	4.948	5.422	6.943	7.309	7.110	5.169	x(9)	x(9)	10.211	7.445	6.713
	Islandia	6.114	8.434	8.284	7.330	7.721	x(4, 9)	x(9)	x(9)	8.881	m	8.264
	Italia[1]	5.971	7.390	7.657	7.971	7.843	m	8.378	7.716	7.723	4.812	7.723
	Japón	3.945	6.551	7.325	7.883	7.615	x(4, 9)	7.619	13.777	12.193	m	8.148
	Luxemburgo[1]	x(2)	13.458	18.036	17.731	17.876	m	m	m	m	m	m
	México	1.794	1.694	1.602	2.564	1.922	a	x(9)	x(9)	5.778	4.834	2.128
	Noruega	4.327	8.533	9.476	12.498	11.109	x(5)	x(9)	x(9)	14.997	10.449	10.721
	Nueva Zelanda	5.112	5.190	5.334	7.424	6.299	5.412	5.791	9.834	8.866	8.240	6.298
	Países Bajos	5.807	6.222	7.948	7.037	7.541	6.624	a	13.846	13.846	8.637	7.999
	Polonia[1]	4.045	3.130	2.822	2.949	2.889	3.147	2.756	4.471	4.412	3.893	3.323
	Portugal[1]	4.461	4.681	6.359	5.962	6.168	m	x(9)	x(9)	7.741	m	5.809
	Reino Unido	7.924	5.941	x(5)	x(5)	7.090	x(5)	x(9)	x(9)	11.484	8.792	7.270
	República Checa	3.178	2.791	4.769	4.790	4.779	2.191	3.273	7.142	6.752	5.711	4.484
	República Eslovaca	2.575	2.073	2.389	3.155	2.744	x(4)	x(4)	6.535	6.535	5.940	3.058
	Suecia	4.417	7.469	7.836	8.218	8.039	3.437	x(9)	x(9)	16.218	8.355	9.085
	Suiza[1]	3.581	8.570	9.197	15.368	12.176	8.401	5.971	23.395	21.966	12.515	11.883
	Turquía[1]	m	1.120	a	1.808	1.808	a	x(9)	x(9)	m	4.231	1.527
	Media OCDE	*4.741*	*5.832*	*6.909*	*7.884*	*7.276*	*4.315*	*~*	*~*	*11.100*	*7.951*	*7.061*
	Total OCDE	*5.117*	*5.331*	*~*	*~*	*7.163*	*~*	*~*	*~*	*14.027*	*11.443*	*7.572*
	Media UE19	*4.896*	*5.788*	*7.215*	*7.694*	*7.236*	*4.726*	*~*	*~*	*10.191*	*7.192*	*6.811*
Economías asociadas	Brasil[1]	1.171	1.159	1.172	801	1.033	a	x(4)	9.019	9.019	8.903	1.303
	Chile[2]	2.460	2.120	2.106	2.062	2.077	a	4.371	8.090	6.873	m	2.864
	Eslovenia[1]	6.369	x(3)	7.428	5.062	6.525	x(4)	x(9)	x(9)	8.011	6.866	6.824
	Estonia[1]	1.186	2.894	3.579	3.670	3.623	3.717	4.194	n	4.552	m	3.402
	Federación Rusa[1]	m	x(5)	x(5)	x(5)	1.615	x(5)	1.863	2.840	2.562	m	1.775
	Israel	4.278	5.192	x(5)	x(5)	6.066	4.272	8.673	11.922	11.289	8.771	6.540

1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para tener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Tabla B1.1b.

Gasto anual por alumno en servicios básicos, servicios complementarios e I+D (2004)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo y tipo de servicio, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria			
		Servicios educativos básicos	Servicios complementarios (transporte, comida y alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total	Servicios educativos básicos	Servicios complementarios (transporte, comida y alojamiento proporcionado por las instituciones)	Investigación y desarrollo (I + D)	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	**Alemania**	6.828	155	**6.983**	7.132	591	4.531	**12.255**
	Australia	6.626	285	**6.911**	9.543	707	3.786	**14.036**
	Austria	8.516	422	**8.938**	9.493	102	4.364	**13.959**
	Bélgica	7.031	279	**7.310**	7.596	324	3.922	**11.842**
	Canadá	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Corea	5.079	471	**5.550**	6.105	49	913	**7.068**
	Dinamarca[1]	8.492	a	**8.492**	11.387	a	3.838	**15.225**
	España	5.683	209	**5.892**	6.853	m	2.525	**9.378**
	Estados Unidos	8.640	729	**9.368**	17.738	2.104	2.634	**22.476**
	Finlandia	5.963	697	**6.660**	7.696	n	4.808	**12.505**
	Francia	6.361	901	**7.262**	6.770	602	3.296	**10.668**
	Grecia[1]	4.855	76	**4.931**	4.072	448	1.072	**5.593**
	Hungría[2]	3.436	397	**3.833**	5.313	294	1.488	**7.095**
	Irlanda	5.902	131	**6.034**	7.445	x(7)	2.766	**10.211**
	Islandia[1]	x(3)	x(3)	**8.138**	x(7)	x(7)	x(7)	**8.881**
	Italia[2]	7.434	307	**7.741**	4.498	314	2.912	**7.723**
	Japón[1]	x(3)	x(3)	**7.105**	x(7)	x(7)	x(7)	**12.193**
	Luxemburgo[1, 2]	x(3)	x(3)	**15.157**	m	m	m	**m**
	México	1.789	m	**1.789**	4.834	m	944	**5.778**
	Noruega	9.670	101	**9.772**	10.265	184	4.548	**14.997**
	Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	**5.815**	8.240	x(7)	627	**8.866**
	Países Bajos	6.841	73	**6.914**	8.634	3	5.210	**13.846**
	Polonia[2]	2.914	84	**2.998**	3.891	2	519	**4.412**
	Portugal[2]	5.362	37	**5.400**	x(7)	x(7)	x(7)	**7.741**
	Reino Unido	6.323	333	**6.656**	8.792	m	2.693	**11.484**
	República Checa	3.822	208	**4.030**	5.490	222	1.041	**6.752**
	República Eslovaca[1]	2.120	442	**2.562**	4.781	1.160	594	**6.535**
	Suecia	7.001	743	**7.744**	8.355	n	7.863	**16.218**
	Suiza[2]	x(3)	x(3)	**10.378**	12.515	x(4)	9.451	**21.966**
	Turquía[2]	1.183	79	**1.262**	4.170	x(4)	m	**m**
	Media OCDE	***5.745***	***311***	***6.608***	***7.664***	***395***	***3.181***	***11.100***
	Media UE19	***5.827***	***305***	***6.607***	***6.953***	***290***	***3.144***	***10.191***
Economías asociadas	**Brasil**[1, 2]	x(3)	x(3)	**1.087**	8.903	x(4)	116	**9.019**
	Chile[3]	2.013	86	**2.099**	x(7)	x(7)	x(7)	**6.873**
	Eslovenia[2]	6.258	267	**6.525**	6.851	15	1.145	**8.011**
	Estonia[2]	x(3)	x(3)	**3.340**	x(7)	x(7)	n	**4.552**
	Federación Rusa[2]	x(3)	x(3)	**1.615**	x(7)	x(7)	x(7)	**2.562**
	Israel	5.542	22	**5.564**	8.658	113	2.517	**11.289**

1. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para tener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

B1

Tabla B1.2.

Distribución del gasto en instituciones educativas (como porcentaje) en comparación con el número de alumnos matriculados en cada nivel educativo (2004)

La tabla muestra la distribución del gasto educativo y de los alumnos en los diversos niveles educativos. El número de alumnos se ajusta al ejercicio fiscal, es decir, al leer la primera y la segunda columna, en la República Checa, 9,5 % del gasto fiscal total en instituciones educativas se asigna a la educación preprimaria, mientras que el 13,3 % de los alumnos están matriculados en este nivel de educación.

		Educación preprimaria (para niños de 3 o más años)		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria		Toda la educación terciaria		Gasto no vinculado a niveles		Todos los niveles educativos	
		Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, basado en el equivalente a tiempo completo	Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, basado en el equivalente a tiempo completo	Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, basado en el equivalente a tiempo completo	Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, basado en el equivalente a tiempo completo	Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, basado en el equivalente a tiempo completo
		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Países de la OCDE	Alemania	9,6	13,4	66,7	73,1	21,5	13,4	2,1	0,1	100	100
	Australia	m	2,9	m	81,5	m	15,5	m	0,1	m	100
	Austria	8,6	13,2	68,4	71,9	22,4	15,0	a	a	100	100
	Bélgica	9,8	15,3	67,9	71,4	20,4	13,2	2,0	n	100	100
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	1,9	4,7	61,3	67,4	32,2	27,9	4,5	n	100	100
	Dinamarca[1]	12,0	20,5	60,3	64,5	25,2	15,0	2,5	n	100	100
	España	12,4	16,8	62,4	66,3	25,2	16,9	n	n	100	100
	Estados Unidos	5,8	8,7	57,8	72,4	36,4	19,0	n	n	100	100
	Finlandia	6,2	10,8	64,5	71,8	29,3	17,4	n	n	100	100
	Francia	11,6	17,3	66,7	67,7	21,7	15,0	n	n	100	100
	Grecia	x(2)	x(2)	64,7	71,2	32,6	28,8	2,7	n	100	100
	Hungría[2]	15,4	16,4	60,4	71,0	19,9	12,7	4,3	n	100	100
	Irlanda	0,1	0,1	74,3	82,6	25,7	17,3	n	n	100	100
	Islandia [1]	9,2	12,8	68,3	73,7	14,6	13,5	7,9	n	100	100
	Italia[2]	9,3	11,7	71,7	69,6	19,0	18,7	n	n	100	100
	Japón[1]	4,0	8,4	61,7	71,9	27,3	18,6	6,9	1,1	100	100
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	10,3	12,3	67,0	80,2	20,1	7,5	2,6	n	100	100
	Noruega	4,8	11,5	68,4	72,2	23,3	16,0	3,5	n	100	100
	Nueva Zelanda	4,8	6,0	72,8	79,1	20,9	14,9	1,5	n	100	100
	Países Bajos	7,4	9,9	67,5	76,0	25,1	14,1	n	n	100	100
	Polonia[2]	11,0	9,2	66,7	75,4	22,2	15,3	n	n	100	100
	Portugal[2]	5,9	7,8	69,2	76,2	21,1	16,1	3,9	n	100	100
	Reino Unido	6,2	4,3	75,0	83,5	18,9	12,2	n	a	100	100
	República Checa	9,5	13,3	65,7	72,2	22,1	14,5	2,7	n	100	100
	República Eslovaca[1]	10,5	12,6	63,5	76,5	23,1	10,9	3,0	n	100	100
	Suecia	7,8	14,7	66,2	71,8	26,1	13,5	n	n	100	100
	Suiza[2]	3,8	10,6	69,0	77,8	25,5	11,6	1,7	n	100	100
	Turquía[2]	m	1,6	m	89,6	m	8,8	n	n	m	100
	Media OCDE	***7,9***	***10,6***	***66,5***	***74,2***	***23,9***	***15,5***	***1,9***	***n***	***100***	***100***
Economías asociadas	Brasil[1, 2]	9,0	9,9	73,7	87,5	17,2	2,6	n	n	100	100
	Chile[3]	7,6	8,8	56,8	76,6	35,5	14,6	n	n	100	100
	Eslovenia[2]	9,8	10,4	68,9	71,6	21,3	18,0	n	n	100	100
	Estonia[2]	7,6	19,2	85,4	76,7	6,3	4,1	0,7	n	100	100
	Federación Rusa[2]	15,2	m	56,5	m	18,3	m	10,0	n	100	m
	Israel	10,3	16,0	56,1	68,0	23,4	14,0	10,2	1,9	100	100

1. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para tener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Tabla B1.3a.

Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria (2004)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo

		Duración media teórica de los estudios de educación primaria y secundaria (en años)				Gasto acumulado por alumno durante la duración teórica media de los estudios de educación primaria y secundaria (en dólares estadounidenses)				
		Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación primaria y secundaria	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria	Toda la educación primaria y secundaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Alemania**	4,0	6,0	3,0	**13,0**	19.792	36.491	31.377	67.868	**87.660**
	Australia	7,0	4,0	2,0	**13,0**	40.434	30.988	17.706	48.694	**89.128**
	Austria	4,0	4,0	4,0	**12,0**	30.674	35.875	39.848	75.723	**106.397**
	Bélgica	6,0	2,0	4,0	**12,0**	39.813	x(8)	x(8)	46.508	**86.321**
	Canadá	6,0	3,0	3,0	**12,0**	m	m	m	m	**m**
	Corea	6,0	3,0	3,0	**12,0**	26.942	18.171	22.455	40.626	**67.568**
	Dinamarca	6,0	4,0	3,0	**13,0**	48.485	32.895	28.398	61.292	**109.778**
	España	6,0	4,0	2,0	**12,0**	29.787	x(8)	x(8)	40.206	**69.994**
	Estados Unidos	6,0	3,0	3,0	**12,0**	52.833	28.470	31.403	59.872	**112.705**
	Finlandia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	33.484	26.753	19.664	46.417	**79.901**
	Francia	5,0	4,0	3,0	**12,0**	25.410	31.348	29.649	60.996	**86.406**
	Grecia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	27.570	x(8)	x(8)	31.280	**58.850**
	Hungría[1]	4,0	4,0	4,0	**12,0**	15.365	13.731	15.873	29.604	**44.969**
	Irlanda	8,0	3,0	2,5	**13,5**	43.378	20.828	18.273	39.102	**82.479**
	Islandia	7,0	3,0	4,0	**14,0**	59.041	24.852	29.321	54.173	**113.214**
	Italia[1]	5,0	3,0	5,0	**13,0**	36.951	22.970	39.857	62.827	**99.778**
	Japón	6,0	3,0	3,0	**12,0**	39.308	21.974	23.648	45.623	**84.931**
	Luxemburgo[1]	6,0	3,0	4,0	**13,0**	80.748	54.109	70.924	125.033	**205.781**
	México	6,0	3,0	3,0	**12,0**	10.166	4.805	7.692	12.496	**22.662**
	Noruega	7,0	3,0	3,0	**13,0**	59.729	28.427	37.493	65.921	**125.650**
	Nueva Zelanda	6,0	4,0	3,0	**13,0**	31.140	21.334	22.271	43.606	**74.746**
	Países Bajos	6,0	2,0	3,0	**11,0**	37.332	15.895	21.112	37.008	**74.340**
	Polonia[1]	6,0	3,0	4,0	**13,0**	18.783	8.467	11.797	20.264	**39.047**
	Portugal[1]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	28.088	19.076	17.887	36.963	**65.051**
	Reino Unido	6,0	3,0	3,5	**12,5**	35.646	x(8)	x(8)	46.086	**81.732**
	República Checa	5,0	4,0	4,0	**13,0**	13.957	19.076	19.159	38.234	**52.191**
	República Eslovaca	4,0	5,0	4,0	**13,0**	8.294	11.943	12.620	24.563	**32.857**
	Suecia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	44.817	23.509	24.653	48.162	**92.979**
	Suiza[1]	6,0	3,0	3,5	**12,5**	51.420	27.590	53.788	81.378	**132.798**
	Turquía[1]	8,0	a	3,0	**11,0**	8.961	a	5.423	5.423	**14.384**
	Media OCDE	***5,9***	***3,3***	***3,3***	***12,4***	***33.768***	***~***	***~***	***47.717***	***81.485***
Economías asociadas	**Brasil**[1]	4,0	4,0	3,0	**11,0**	4.636	4.687	2.404	7.091	**11.727**
	Chile[2]	6,0	2,0	4,0	**12,0**	12.722	4.211	8.248	12.459	**25.182**
	Eslovenia[1]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	x(6)	66.854	15.187	82.041	**82.041**
	Estonia[1]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	17.363	10.736	11.009	21.746	**39.108**
	Federación Rusa[1]	4,0	5,0	2,0	**11,0**	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	**17.763**
	Israel	6,0	3,0	3,0	**12,0**	31.152	x(8)	x(8)	36.396	**67.548**

1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para tener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Tabla B1.3b.

Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración media de los estudios terciarios (2004)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel educativo

		Duración media de los estudios terciarios (en años)			Gasto acumulado por alumno durante la duración media de los estudios terciarios (en dólares estadounidenses)		
	Método[1]	Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria	Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Países de la OCDE							
Alemania	CM	2,37	6,57	5,36	15.205	86.815	65.733
Australia	CM	m	2,87	m	m	43.050	m
Austria	CM	2,78	5,60	5,30	28.001	79.971	73.984
Bélgica	CM	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	35.406
Canadá		m	m	m	m	m	m
Corea	CM	2,07	4,22	3,43	8.825	36.291	24.242
Dinamarca	AF	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	56.333
España	CM	2,15	5,54	4,66	17.980	53.084	43.700
Estados Unidos		m	m	m	m	m	m
Finlandia	CM	a	4,85	4,85	a	60.659	60.659
Francia[2]	CM	3,00	4,74	4,02	27.340	53.062	42.885
Grecia	CM	5,00	5,26	5,25	12.745	37.869	29.362
Hungría[3]	CM	2,00	4,05	4,05	10.178	29.153	28.736
Irlanda	CM	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	33.083
Islandia	CM	x(3)	x(3)	3,69	x(6)	x(6)	32.770
Italia	AF	m	5,14	5,01	m	39.658	38.694
Japón	CM	2,11	4,51	4,07	16.077	62.132	49.624
Luxemburgo		m	m	m	m	m	m
México	AF	x(3)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	19.762
Noruega	CM	m	m	m	m	m	m
Nueva Zelanda	CM	1,87	3,68	3,05	10.829	36.188	27.042
Países Bajos	CM	a	5,24	5,24	a	72.555	72.555
Polonia[3]	CM	m	3,68	m	m	16.453	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Reino Unido[2]	CM	3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	49.873
República Checa		m	m	m	m	m	m
República Eslovaca	AF	2,47	3,90	3,82	x(6)	x(6)	25.485
Suecia	CM	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	75.901
Suiza[3]	CM	2,19	5,45	3,62	13.057	127.568	79.611
Turquía[3]	CM	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	11.229
Media OCDE		***2,28***	***4,50***	***4,11***	~	~	***44.394***

1. El método cadena (MC) y la fórmula de aproximación (FA) han sido usados para calcular la duración media de los estudios terciarios.
2. Datos nacionales han sido utilizados para calcular la duración media de los estudios terciarios.
3. Solo instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para tener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

Tabla B1.4.

Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios con relación al PIB por habitante (2004)

Por nivel educativo, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

		Educación preprimaria (para niños de 3 años o más)	Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo actividades I+D)			Toda la educación terciaria excepto actividades de I+D	Desde educación primaria hasta terciaria
				Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	Alemania	18	17	20	35	25	35	21	44	41	26	26
	Australia	m	19	25	29	26	26	27	49	45	33	26
	Austria	18	23	27	30	28	x(4)	30	43	42	29	29
	Bélgica	15	21	x(5)	x(5)	24	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	25
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	12	22	29	36	33	a	21	42	34	30	29
	Dinamarca	16	25	25	29	27	x(4, 9)	x(9)	x(9)	47	35	30
	España	18	19	x(5)	x(5)	26	a	32	37	36	26	25
	Estados Unidos	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	57	50	30
	Finlandia	14	19	30	22	25	x(5)	29	42	42	26	26
	Francia	17	18	27	34	30	14	31	39	37	25	27
	Grecia	x(2)	17	x(5)	x(5)	19	21	9	26	20	16	19
	Hungría[1]	26	23	21	24	22	38	31	44	43	34	26
	Irlanda	14	15	19	20	19	14	x(9)	x(9)	28	20	18
	Islandia	18	25	25	22	23	x(4, 9)	x(9)	x(9)	27	m	25
	Italia[1]	22	27	28	29	28	m	30	28	28	17	28
	Japón	14	23	25	27	26	x(4, 9)	26	48	42	m	28
	Luxemburgo[1]	x(2)	21	28	27	28	x(5)	m	m	m	m	m
	México	18	17	16	25	19	a	x(9)	x(9)	57	48	21
	Noruega	10	20	23	30	27	x(5)	x(9)	x(9)	36	25	26
	Nueva Zelanda	21	21	21	30	25	22	23	40	36	33	25
	Países Bajos	17	19	24	21	22	20	a	41	41	26	24
	Polonia[1]	31	24	22	23	22	24	27	34	34	30	25
	Portugal[1]	23	24	33	31	32	m	x(9)	x(9)	40	m	30
	Reino Unido	25	19	x(5)	x(5)	22	x(5)	x(9)	x(9)	36	28	23
	República Checa	16	14	25	25	25	11	17	37	35	29	23
	República Eslovaca	18	14	16	22	19	x(4)	x(4)	45	45	41	21
	Suecia	14	24	25	26	26	11	x(9)	x(9)	52	27	29
	Suiza[1]	10	25	26	44	35	24	17	67	63	36	34
	Turquía[1]	m	16	a	25	25	a	x(9)	x(9)	m	59	21
	Media OCDE	*18*	*20*	*23*	*28*	*25*	*16*	*23*	*41*	*40*	*31*	*26*
	Media UE19	*17*	*19*	*23*	*27*	*25*	*13*	*25*	*40*	*38*	*31*	*25*
Economías asociadas	Brasil[1]	13	13	13	9	11	a	x(4)	100	100	98	14
	Chile[2]	19	17	17	16	16	a	35	64	54	m	23
	Eslovenia[1]	30	x(3)	34	24	30	x(4)	x(9)	x(9)	37	32	32
	Estonia[1]	8	20	25	25	25	26	29	n	32	m	24
	Federación Rusa[1]	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	29	26	m	18
	Israel	17	21	x(5)	x(5)	25	17	35	49	46	36	27

1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para tener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

B1

Tabla B1.5.

Variación del gasto en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores, por nivel educativo (1995, 2004)

Índice de variación entre 1995 y 2004 (deflactor del PIB 1995 = 100, precios constantes de 2004)

	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria		
	Variación del gasto	Variación del número de alumnos	Variación del gasto por alumno		Variación del gasto	Variación del número de alumnos	Variación del gasto por alumno
Países de la OCDE							
Alemania	106	101	105	Alemania	112	105	107
Australia	150	109	138	Australia	132	131	101
Austria	108	m	m	Austria	126	103	122
Bélgica	m	m	m	Bélgica	m	m	m
Canadá	m	m	m	Canadá	m	m	m
Corea	m	91	m	Corea	m	150	m
Dinamarca[1]	130	108	121	Dinamarca[1]	133	107	123
España	107	79	136	España	162	97	167
Estados Unidos	140	107	130	Estados Unidos	163	124	132
Finlandia	135	111	122	Finlandia	128	116	110
Francia	m	m	m	Francia	m	m	m
Grecia[1,2]	172	90	192	Grecia[2]	312	207	151
Hungría[3]	142	90	157	Hungría[3]	159	218	73
Irlanda	174	96	181	Irlanda	174	137	126
Islandia	m	m	m	Islandia	m	m	m
Italia[2,3]	104	98	105	Italia	144	111	130
Japón[1]	105	82	127	Japón[1]	125	124	101
Luxemburgo	m	m	m	Luxemburgo	m	m	m
México	147	114	130	México	168	153	110
Noruega[2]	129	118	109	Noruega[2]	117	113	103
Nueva Zelanda[2]	162	m	m	Nueva Zelanda[2]	109	m	m
Países Bajos	143	106	136	Países Bajos	115	113	101
Polonia[2,3]	152	83	183	Polonia[2,3]	202	224	90
Portugal[3]	133	86	154	Portugal[3]	143	146	98
Reino Unido	149	124	120	Reino Unido	122	130	93
República Checa	111	89	124	República Checa	145	210	69
República Eslovaca[1]	140	90	155	República Eslovaca[1]	210	190	111
Suecia	139	119	117	Suecia	144	145	99
Suiza[2,3]	113	108	105	Suiza[2,3]	176	131	134
Turquía[2,3]	243	115	211	Turquía[3]	191	106	181
Media OCDE	*139*	*101*	*138*		*155*	*141*	*109*
Media UE19	*134*	*98*	*137*		*158*	*148*	*107*
Economías asociadas							
Brasil[1,2,3]	148	123	122	Brasil[1,2,3]	129	176	73
Chile[4]	207	118	175	Chile[4]	206	192	107
Eslovenia	m	m	m	Eslovenia	m	m	m
Estonia	m	m	m	Estonia	m	m	m
Federación Rusa	m	m	m	Federación Rusa	m	m	m
Israel	124	118	105	Israel	137	150	91

1. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Solo gasto público.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para tener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068176572003

INDICADOR B2

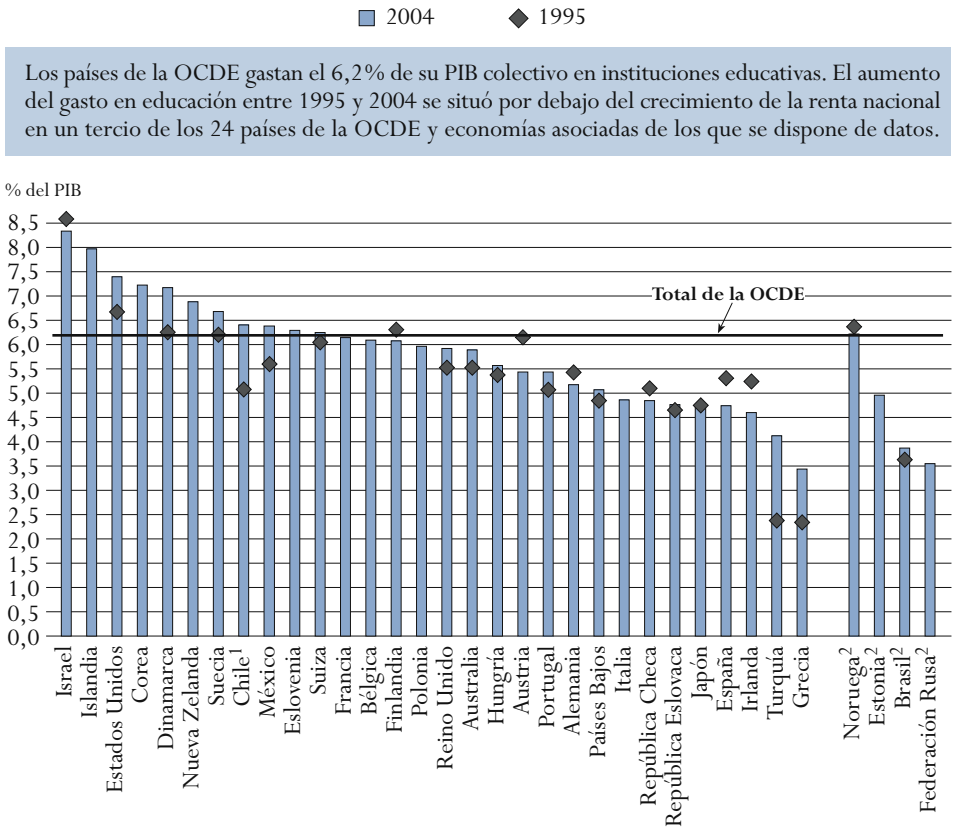
¿QUÉ PROPORCIÓN DE LA RIQUEZA NACIONAL SE DEDICA A LA EDUCACIÓN?

El gasto en educación como porcentaje del PIB muestra las prioridades educativas de un país en relación con el reparto general de sus recursos. El pago de las tasas de matrícula y la inversión educativa realizada por entidades privadas que no sean las propias familias (Indicador B5) tiene un fuerte impacto sobre las diferencias en la cantidad global de recursos económicos que los países de la OCDE invierten en sus sistemas educativos, especialmente en el nivel de educación terciaria.

Resultados clave

Gráfico B2.1. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB en todos los niveles de educación (1995, 2004)

Este gráfico mide la inversión en educación en relación con la proporción de la renta nacional que cada país destinó al gasto en instituciones educativas de 1995 a 2004. Refleja tanto el gasto directo como el indirecto en instituciones educativas proveniente de fuentes de financiación públicas y privadas.



1. Año de referencia 2005.
2. Solo gasto procedente de fuentes públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas en 2004.

Fuente: OCDE. Tabla B2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

Otros puntos destacables de este indicador

- Alrededor de dos tercios del gasto en instituciones educativas, o el 3,8 % del PIB conjunto del área de la OCDE, se destinan a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Islandia y Nueva Zelanda, y en menor medida Suecia y Suiza, invierten más del doble del nivel de gasto en comparación con su PIB que Grecia.
- La educación terciaria representa más de una cuarta parte del gasto conjunto de la OCDE en instituciones educativas (1,9 % del PIB conjunto).
- Corea y Estados Unidos invierten 2,3 y 2,9 % de su PIB, respectivamente, en instituciones de educación terciaria. Estos dos países, junto con la economía asociada Chile (2,0 %), son los que dedican la proporción más elevada del gasto privado a la educación terciaria. En comparación con el PIB, Estados Unidos invierte en educación terciaria hasta tres veces más que Italia, Portugal y Turquía y la economía asociada Estonia, y cuatro veces más que las economías asociadas Brasil y Federación Rusa.
- La cifra de personas que actualmente consigue titulaciones de segunda etapa de educación secundaria y de educación terciaria es más elevada que nunca y en muchos países este aumento se ha visto acompañado de un volumen masivo de inversiones financieras. Entre 1995 y 2004, y en todos los niveles de educación en su conjunto, el gasto en instituciones educativas aumentó en los 24 países con datos comparables para ese periodo. El aumento fue, como media, del 42 % en los países de la OCDE. El incremento es normalmente mayor en educación terciaria que en el conjunto de los niveles de primaria y postsecundaria no terciaria.
- En la educación terciaria, a lo largo del periodo 1995-2004, el aumento del gasto fue más pronunciado a partir de 2000 que antes de ese año en casi la mitad de los países de la OCDE. Entre 2000 y 2004, el gasto aumentó más de 30 puntos porcentuales en Grecia, México, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suiza, y la economía asociada Chile.
- El tamaño de la población en edad escolar determina la demanda potencial de educación y formación inicial y, por tanto, afecta al gasto en instituciones educativas. Por tanto, los países con más del 25 % de su población matriculada en educación dedican a la educación una proporción de su PIB superior a la media de la OCDE. En contraste, los países con menos del 20 % de su población matriculada en educación le dedican una proporción de su PIB inferior a la media de la OCDE.

B2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Este indicador mide la proporción relativa de su riqueza que un país invierte en instituciones educativas. El gasto en educación es una inversión que puede fomentar el crecimiento económico, mejorar la productividad, contribuir al desarrollo personal y social y reducir las desigualdades sociales. Con relación al producto interior bruto, el gasto en educación indica la prioridad que un país determinado concede a la educación en función de la asignación de sus recursos globales. Una de las decisiones clave que toma cada país de la OCDE consiste en determinar qué proporción de sus recursos económicos totales va a destinar a la educación; se trata de una decisión agregada tomada por gobierno, empresas, alumnos y sus familias, y se basa parcialmente en la importancia de la población en edad escolar del país y el número de alumnos matriculados en educación. Si la inversión en educación consigue obtener suficiente rentabilidad pública y privada, se convierte en un incentivo que hace aumentar la matriculación y la inversión total.

Este indicador también ofrece un repaso comparativo de los cambios en la inversión en educación a lo largo del tiempo. Al evaluar la cantidad que se invierte en educación, los gobiernos deben valorar también las demandas de aumento del gasto en áreas tales como las retribuciones de los profesores e instalaciones educativas. Este indicador puede servir de punto de referencia, ya que muestra la evolución del volumen de gasto en educación en diversos países de la OCDE en términos absolutos y en relación con la riqueza nacional.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra el gasto en centros educativos y universidades y en otras instituciones públicas y privadas implicadas en la oferta de servicios educativos y en el apoyo a los mismos. El gasto en instituciones no se limita al gasto en servicios de enseñanza, sino que también incluye el gasto público y privado en servicios complementarios para alumnos y familias (como alojamiento y transporte), cuando se ofrecen a través de instituciones educativas. En cuanto a la educación terciaria, este indicador incluye el gasto en investigación y desarrollo, que también puede ser significativo, cuando son las instituciones educativas las que llevan a cabo la investigación.

No todo el gasto en bienes y servicios educativos se lleva a cabo en las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar libros de texto y materiales educativos en comercios o buscar profesores particulares para sus hijos fuera de las instituciones educativas. En la educación terciaria, los gastos de alojamiento y manutención de los alumnos y los ingresos no percibidos también pueden suponer una proporción significativa de los costes de la educación. Sin embargo, los gastos que se hacen fuera de las instituciones educativas están excluidos de este indicador, aunque se subvencionen con fondos públicos. Las subvenciones públicas para gastos educativos al margen de las instituciones se tratan en los Indicadores B4 y B5.

Inversión global con relación al PIB

Todos los países de la OCDE invierten una proporción sustancial de sus recursos nacionales en educación. Teniendo en cuenta las fuentes de financiación pública y privada, el conjunto de los países de la OCDE invierte un 6,2% de su PIB colectivo en instituciones de educación infantil, primaria, secundaria y terciaria. Considerando las importantes restricciones que se están aplicando actualmente a los presupuestos públicos, un gasto tan elevado se ve sometido a un minucioso escrutinio por parte de los gobiernos que buscan maneras de reducir o limitar el crecimiento del gasto.

Los países con el gasto más elevado en instituciones educativas son Corea, Dinamarca, Estados Unidos e Islandia, y la economía asociada Israel, donde al menos el 7% del PIB se destina a inversio-

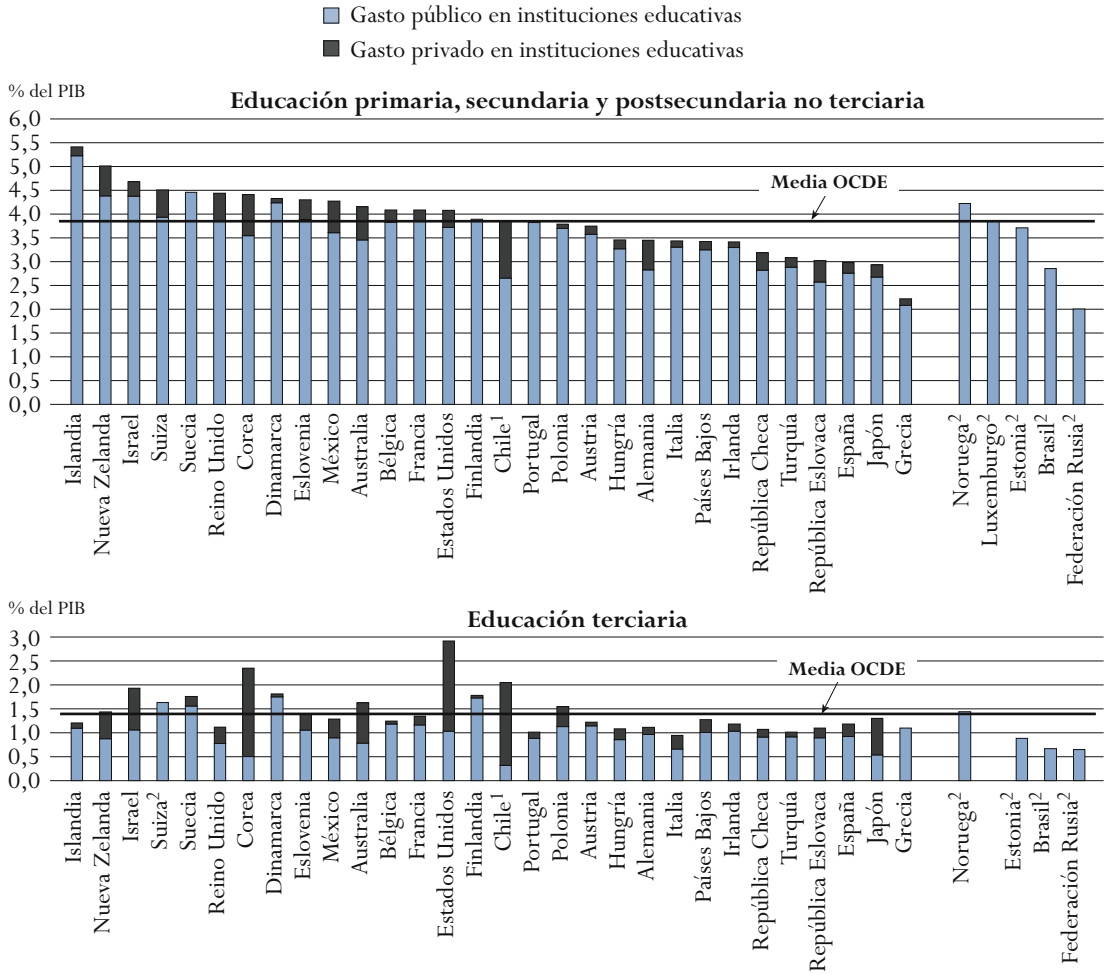
nes públicas y privadas en instituciones educativas. En segundo lugar se encuentran Nueva Zelanda y Suecia con más de un 6,5 %. Sin embargo, ocho de los 28 países de la OCDE de los que se dispone de datos así como dos economías asociadas, invierten menos del 5 % del PIB en instituciones educativas, y en Grecia y Turquía, así como en las economías asociadas Brasil y Federación Rusa, esta cifra tan solo oscila entre el 3,4 y el 4,1 % (Tabla B2.1).

Gasto en instituciones educativas por nivel de educación

Las diferencias más destacables entre países en cuanto a su gasto en instituciones educativas se dan en el nivel de educación infantil. Ahí, las inversiones oscilan entre menos de un 0,1 % del PIB en Australia y Corea y un 0,8 % o más en Dinamarca y Hungría, y la economía asociada Israel (Tabla B2.2). Las diferencias en el nivel de educación infantil pueden deberse principalmente a las tasas de participa-

Gráfico B2.2. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2004)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por nivel educativo, fuente de financiación y año



1. Año de referencia 2005.
2. Solo gasto público.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

ción de los niños más pequeños (véase Indicador C1), pero a veces también son el resultado del grado en el que la educación infantil privada queda cubierta por este indicador. En Irlanda, por ejemplo, la mayor parte de la educación infantil se ofrece en instituciones privadas que aún no aparecen registradas en las estadísticas de ese país. Además, las instituciones educativas incluidas en este indicador no son las únicas que ofrecen educación infantil de calidad, ya que también se ofrece en instituciones de carácter menos formal. Por lo tanto, las conclusiones en cuanto al acceso y la calidad de la educación y la atención infantil han de realizarse con cautela.

Los países de la OCDE destinan, como media, alrededor de dos tercios del gasto en instituciones educativas a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Debido a que la matriculación en educación primaria y primera etapa de secundaria es prácticamente universal en los países de la OCDE, y a las elevadas tasas de participación en la segunda etapa de la educación secundaria (véanse Indicadores C1 y C2), tales niveles representan el grueso del gasto en instituciones educativas: un 3,8 % del PIB agregado de la OCDE (Gráfico B2.2). Al mismo tiempo, un gasto en educación por alumno notablemente más elevado en los niveles de segunda etapa de educación secundaria y terciaria hace que la inversión global en los mismos sea más elevada de lo que la cifra de matriculaciones por sí sola podría sugerir.

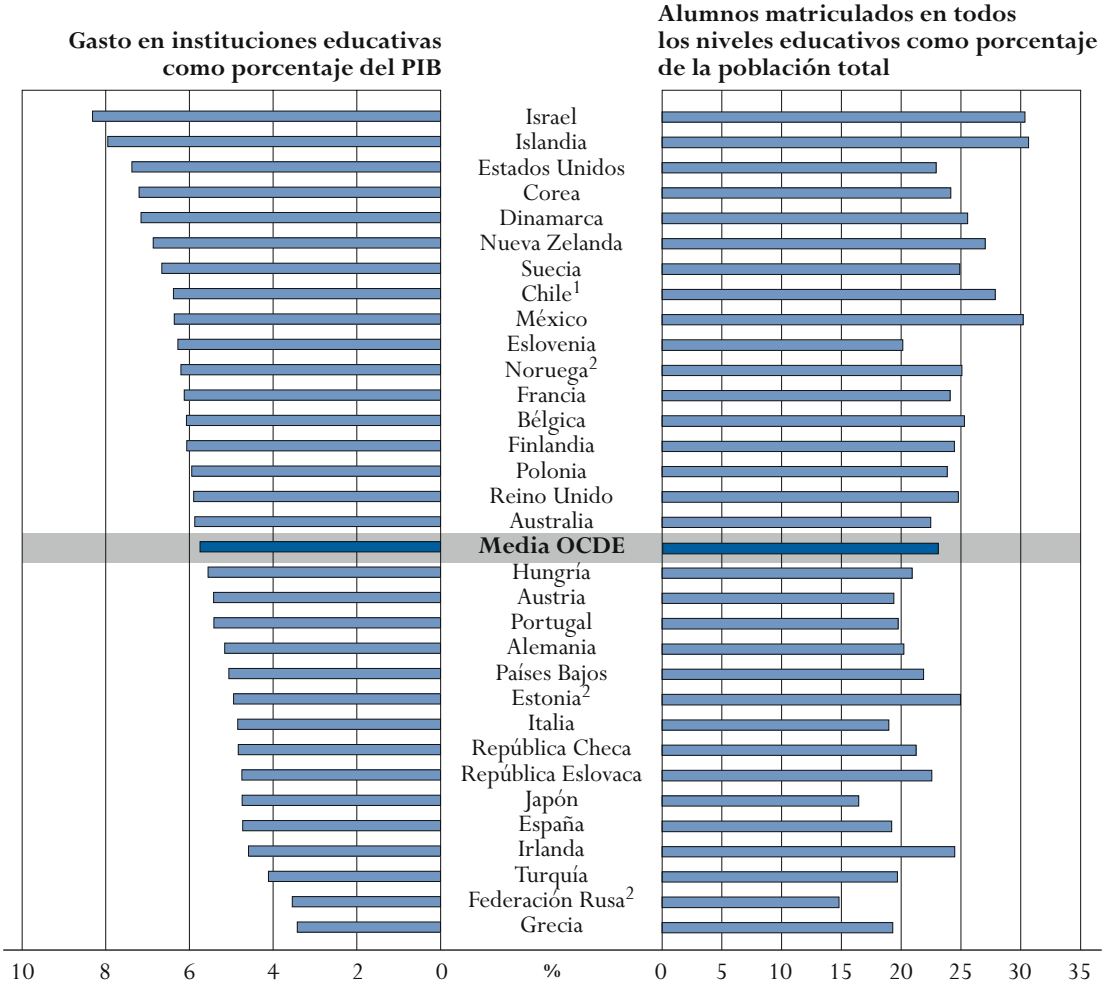
El gasto en educación terciaria supone más de una cuarta parte del gasto agregado de la OCDE en instituciones educativas. En este nivel educativo, las vías disponibles para los alumnos, la duración de los programas y la organización de la enseñanza varían enormemente entre países de la OCDE, lo que implica mayores diferencias en cuanto al gasto asignado a la educación terciaria. Por un lado, Corea y Estados Unidos invierten respectivamente un 2,3 y 2,9 %, de su PIB en instituciones terciarias y estos dos países (junto con la economía asociada Chile) también son los que dedican una mayor proporción de gasto privado a educación terciaria. Dinamarca, Finlandia y Suecia, así como la economía asociada Israel, también registran un nivel elevado de gasto, dedicando un 1,8 % o más del PIB a instituciones terciarias. Por otro lado, la proporción del PIB invertido en instituciones terciarias en Bélgica, Francia, Islandia, México, Portugal y Reino Unido es inferior a la media de la OCDE; sin embargo, estos países se encuentran entre los de la OCDE donde la proporción del PIB invertido en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es superior a la media de la OCDE (Gráfico B2.2). En Suiza, una proporción moderada del PIB invertido en instituciones terciarias se traduce en uno de los niveles más elevados de inversión en educación terciaria por alumno, debido a una tasa comparativamente baja de matriculación y un PIB elevado (Tablas B2.1b y B1.2).

Relación entre el gasto nacional en educación y el patrón demográfico

La cantidad de recursos nacionales dedicados a la educación depende de diversos factores interrelacionados de oferta y demanda, como la estructura demográfica de la población, las tasas de escolaridad, la renta per cápita, el nivel nacional de la remuneración de los profesores y la organización y provisión de la docencia. Por ejemplo, es posible que los países de la OCDE con elevados niveles de gasto matriculen a un gran número de alumnos, mientras que los países con un nivel bajo de inversión puedan o bien estar limitando el acceso a los niveles superiores de la educación o proporcionando servicios educativos de una manera especialmente eficiente. La distribución de las matriculaciones entre los diversos sectores y campos de estudio también puede variar, así como la duración de los estudios y la escala y organización de la investigación educativa pertinente. Por último, las grandes diferencias en el PIB de los países de la OCDE implican que un porcentaje similar de PIB invertido en educación puede traducirse en importes absolutos por alumno muy distintos (véase Indicador B1).

Gráfico B2.3. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB y matriculación total en educación como porcentaje de la población total (2004)

Para todos los niveles educativos en conjunto, en equivalente a tiempo completo



1. Año de referencia 2005.
2. Solo gasto procedente de fuentes públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB.

Fuente: OCDE. Tabla B2.1 y Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

El tamaño de la población en edad escolar de un país concreto determina la demanda potencial de educación y formación inicial. Cuanto mayor sea el número de jóvenes, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. Entre los países de la OCDE con rentas nacionales comparables, un país con una población de jóvenes relativamente grande tendrá que invertir un mayor porcentaje de su PIB en educación para que todos los jóvenes de dicho país tengan la oportunidad de recibir la misma cantidad de educación que los de los otros países de la OCDE, suponiendo que el coste de los profesores y las instalaciones sean comparables en esos países. En cambio, y sobre la misma suposición, si la población joven es relativamente pequeña, ese mismo país deberá invertir menos de su riqueza en educación para lograr resultados parecidos.

La comparación del gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB con la proporción de la población matriculada en educación muestra en general que los países con una proporción de su población matriculada en educación formal superior al 25 % (como Bélgica, Dinamarca, Islandia, México, Noruega y Nueva Zelanda, y las economías asociadas Chile e Israel) son también países con un gasto en educación como porcentaje del PIB superior a la media de la OCDE (Gráfico B2.3). Por el contrario, en Austria, España, Grecia, Italia, Japón, Portugal y Turquía, y la economía asociada Federación Rusa, los alumnos matriculados en educación formal representan las proporciones más bajas de la población (menos del 20 %) y el gasto en educación de estos países está por debajo de la media de la OCDE. Algunos de estos países además cuentan con la menor proporción del PIB dedicado a la educación de los países de la OCDE y economías asociadas.

Sin embargo, la proporción de la población en edad escolar no es el único factor que influye en el gasto. Los países con una proporción similar de la población en educación pueden invertir una parte distinta de su PIB, según el nivel de prioridad otorgado al sector de la educación, o a la forma en la que se distribuye el gasto en educación entre los distintos niveles de educación. Por ejemplo, la proporción de la población matriculada en educación es bastante similar en México y la economía asociada Israel (30,2 y 30,3 % de la población), pero México invierte casi 2 puntos porcentuales menos de su PIB en educación que Israel. Sin embargo, los países que invierten una proporción similar de su PIB en educación no cuentan necesariamente con la misma proporción de población matriculada en educación. Por ejemplo, Japón y República Eslovaca gastan el 4,8 % de su PIB en educación, pero los alumnos representan alrededor del 17 % de la población en Japón frente al 23 % de la población en la República Eslovaca. Las diferencias en el gasto por alumno pueden explicar esta variación (véase Tabla B1.1a).

Evolución del gasto global en educación entre 1995 y 2004

Hoy día, la cantidad de personas que obtienen un título de segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria es mayor que nunca (véase Indicador A1) y en muchos países esta expansión se ha visto acompañada de un volumen masivo de inversión económica. En los 26 países de la OCDE y economías asociadas de los que se dispone de datos de evolución comparables para todos los niveles educativos en su conjunto, la inversión pública y privada en educación aumentó en todos los países al menos un 7 % entre 1995 y 2004 en términos reales y creció como media un 42 % en los países de la OCDE. Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca y Suecia, y la economía asociada Brasil, incrementaron su gasto en educación entre un 30 y un 50 %, mientras que Grecia, Irlanda, México, Nueva Zelanda, Polonia y Turquía, y la economía asociada Chile, lo hicieron en más de un 50 % (Tabla B2.3).

Los niveles educativos en los que se ha producido un aumento del gasto varían de unos países a otros durante el periodo de 1995 a 2004, pero en la mayoría de los países el gasto en educación terciaria creció en una proporción mayor en comparación con la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En España, Estados Unidos, Grecia, Italia, Japón, México, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suiza, el aumento del gasto en educación terciaria superó los aumentos en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en 20 puntos porcentuales o más. Alemania, Dinamarca, Finlandia, Irlanda y Suecia, así como la economía asociada Chile, invirtieron recursos adicionales en proporciones similares en el conjunto de los niveles educativos de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y terciaria. En cambio, Australia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Turquía, y la economía asociada Brasil, invirtieron la mayoría del incre-

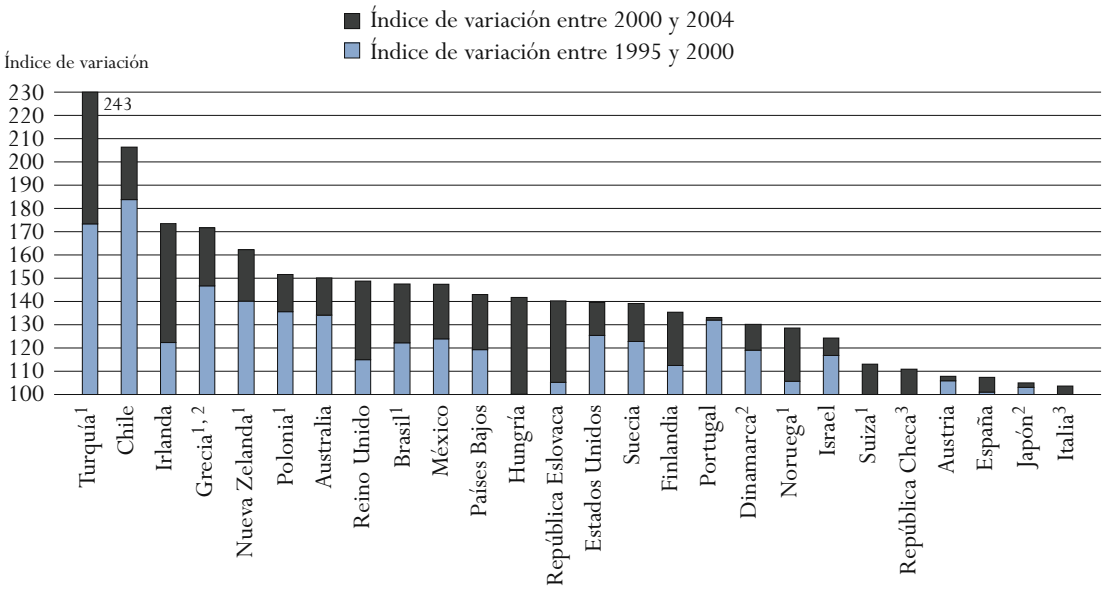
mento (en términos relativos) entre 1995 y 2004 en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (Tabla B2.3).

Durante el periodo de 1995 a 2004, la variación del gasto en instituciones educativas no ha sido necesariamente constante a lo largo del tiempo, ya sea para todos los niveles de educación en su conjunto o para cada nivel educativo considerado por separado. Dentro de la OCDE, el aumento del gasto en todos los niveles educativos es mayor antes de 2000 que a partir de ese año en casi la mitad de los países de los que se dispone de datos. Esto no se debe únicamente a diferencias en el periodo de tiempo en el que se mide la variación, ya que en tres cuartas partes de esos países la variación anual media es superior durante el periodo de 1995 a 2000 que en el de 2000 a 2004. Este crecimiento más lento del gasto de 2000 a 2004 es especialmente notable en Portugal y Turquía, y en la economía asociada Chile. Sin embargo, se observa la pauta inversa en Hungría, Noruega, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca (Tabla B2.3 y Gráfico B2.4c en Internet: *http://dx.doi.org/10.1787/068186423156*).

A lo largo del periodo de 1995 a 2004, el gasto en los diversos niveles educativos ha evolucionado de forma bastante diferente. El gasto de educación primaria a postsecundaria no terciaria sigue las mismas tendencias que para todos los niveles educativos en conjunto. El menor crecimiento del gasto entre 2000 a 2004 es especialmente notable en Grecia y Portugal, y en la economía asociada Chile, mientras que se observa lo contrario en Hungría, Irlanda, República Checa y República Eslovaca (Tabla B2.3 y Gráfico B2.4a). No obstante, en educación terciaria, el aumento del gasto es

Gráfico B2.4a. Evolución del gasto en instituciones educativas entre 1995 y 2004 en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

(1995 = 100, precios constantes de 2004)



1. Solo gsto público.
2. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1b para más información.
3. El gasto en instituciones educativas disminuyó entre 1995 y 2000, pero ha aumentado durante el periodo 1995-2004.

Los países están clasificados en orden descendente de la variación del gasto total procedente de fuentes públicas y privadas entre 1995 y 2004.

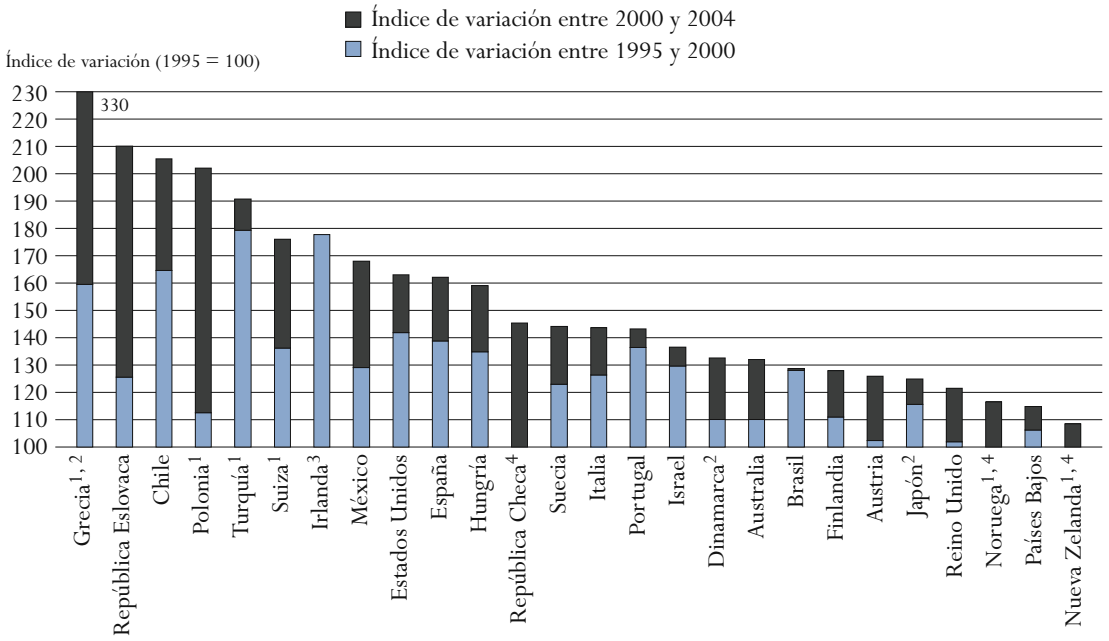
Fuente: OCDE. Tabla B2.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

más pronunciado a partir de 2000 que antes de ese año en la mitad de los países (aun basándose en la variación anual media). El aumento del gasto es más marcado a partir de 2000 que antes, sobre todo en Austria, Grecia, Noruega, Polonia, República Checa y República Eslovaca. Por el contrario, el incremento del gasto a partir de 2000 es significativamente menor que antes de 2000 en Estados Unidos, Irlanda, Portugal y Turquía, así como en las economías asociadas Brasil, Chile e Israel (Tabla B2.3 y Gráfico B2.4b).

Gráfico B2.4b. Evolución del gasto en instituciones educativas entre 1995 y 2004 en educación terciaria

(1995 = 100, precios constantes de 2004)



1. Solo gasto público.
2. El gasto en instituciones educativas disminuyó en 4 puntos porcentuales entre 2000 y 2004.
3. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1b para más información.
4. El gasto en instituciones educativas disminuyó entre 1995 y 2000, pero ha aumentado durante el periodo 1995 -2004.

Los países están clasificados en orden descendente de la variación del gasto total procedente de fuentes públicas y privadas entre 1995 y 2004.

Fuente: OCDE. Tabla B2.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

No obstante, para realizar una interpretación válida, estas variaciones a lo largo del tiempo deben considerarse de acuerdo con las tendencias de la renta nacional. El aumento del gasto en educación entre 1995 y 2004 tendió a ser inferior al crecimiento de la renta nacional en un tercio de los 26 países de la OCDE y economías asociadas de los que se dispone de datos. Las diferencias más notables se observan en Austria, España e Irlanda, donde la proporción del PIB invertido en educación disminuyó en 0,5 o más puntos porcentuales entre 1995 y 2004 (Tabla B2.1). En Irlanda, el fuerte crecimiento del PIB oculta un incremento significativo del gasto en instituciones educativas cuando este gasto en educación se considera como proporción del PIB, mientras que la educación en Repú-

blica Checa no se benefició significativamente del crecimiento del PIB. Ambos países ya estaban entre los de la OCDE que invertían una menor proporción del PIB en educación en 1995 y ahora se han quedado aún más atrás (Tabla B2.1, Tabla B2.3 y Anexo 2, y Gráfico B2.5 disponible en Internet). En contraste, la proporción del PIB invertido en educación aumentó en 0,8 puntos porcentuales o más entre 1995 y 2004 en Dinamarca, Estados Unidos, Grecia, México y Turquía, y la economía asociada Chile, seis países que han incrementado significativamente su inversión en educación terciaria entre 1995 y 2004 (Tablas B2.1 y B2.3).

Gasto en instituciones educativas por fuente de financiación

Un mayor gasto en educación para sostener el crecimiento de las matriculaciones implica una carga económica más pesada para la sociedad en su conjunto, pero dicha carga no recae únicamente en la financiación pública.

Como media, del 6,2 % del PIB conjunto en la zona de la OCDE dedicado a la educación, más de tres cuartas partes del gasto provienen de fuentes públicas. La mayoría de la financiación es de fuentes públicas en todos los países y el gasto público posiblemente constituye casi la única fuente de financiación en Noruega. Sin embargo, el desglose del gasto educativo por fuente de financiación y nivel educativo muestra más diferencias entre los diversos países (véase Indicador B3).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2004 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE gestionada por la OCDE en 2006 (para más detalles, véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*). El gasto en instituciones educativas que considera este indicador incluye el gasto en instituciones educativas formativas y no formativas. Las instituciones educativas formativas son aquellas que ofrecen directamente programas de instrucción (es decir, docencia) a individuos organizados en grupos o mediante educación a distancia. No incluyen empresas u otras instituciones que ofrecen cursos de formación de corta duración o clases particulares. Las instituciones educativas no formativas ofrecen servicios administrativos, de asesoría o profesionales a otras instituciones educativas, pero no matriculan a alumnos directamente. Ejemplos de estas instituciones son los ministerios o departamentos de educación nacionales, estatales o provinciales; otros organismos encargados de gestionar asuntos educativos en los diferentes niveles de la administración u organismos análogos en el sector privado; y organizaciones que ofrecen servicios relacionados con la educación tales como orientación profesional o psicológica, pruebas de nivel, exámenes, becas para los alumnos, desarrollo de planes de estudios, investigación educativa, servicios de edificios y mantenimiento, transporte escolar, así como comidas y alojamiento para los estudiantes.

Esta amplia definición de las instituciones asegura que el gasto en servicios, que en algunos países de la OCDE son proporcionados por los centros educativos y universidades y en otros por agencias ajenas a los mismos, se calcule partiendo de una base comparable.

La distinción por fuentes de financiación se basa en la fuente inicial de la financiación y no refleja transferencias posteriores de fuentes públicas a privadas o viceversa. Por este motivo, las subvenciones a familias y a otras entidades, tales como las subvenciones de las tasas de matricula y otros pagos a instituciones educativas, han sido incluidas dentro del gasto público en este indicador. Los pagos realizados por las familias y otras entidades privadas a instituciones educativas incluyen las tasas de matrícula y otras tasas netas después de haber deducido las subvenciones públicas. En el Indicador B5 se ofrece un análisis detallado de las subvenciones públicas.

La media de la OCDE se calcula como la media simple de todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos. El total de la OCDE refleja el valor del indicador considerando el área OCDE en su conjunto (para más detalles, consúltese la Guía del Lector).

Las Tablas B2.1 y B2.3 muestran el gasto en instituciones educativas para el ejercicio fiscal 1995 y también para los ejercicios fiscales de 2000 a 2003 en la Tabla B2.3. Los datos referentes al gasto de 1995 se han obtenido a partir de un estudio especial realizado en 2002 y actualizado en 2006; el gasto de 1995 ha sido ajustado a los métodos y definiciones empleados en la recopilación de estadísticas educativas UOE de 2006.

Los datos de 1995 están expresados con referencia al nivel de precios de 2004. Los Gráficos B2.1, B2.4a y B2.4b y las Tablas B2.1 y B2.3 presentan los índices de variación del gasto en instituciones y en el PIB entre 1995 y 2004. Todo el gasto, así como el PIB de 1995, está ajustado a los precios de 2004 utilizando el deflactor del PIB.

En las comparaciones que tienen en cuenta diferentes años, la media de la OCDE solamente se refiere a aquellos países de la OCDE de los que se dispone de datos para todos los años de referencia indicados.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2007 debido a cambios en las definiciones y el alcance de los datos resultantes del estudio comparativo del gasto de la OCDE (para más detalles acerca de estos cambios, consúltense el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Otras referencias

La siguiente información adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

- ***Gráfico B2.4c. Evolución del gasto en instituciones educativas entre 1995 y 2004 en todos los niveles de educación en su conjunto***
- ***Gráfico B2.5. Evolución del gasto en instituciones educativas y evolución del PIB (1995, 2004)***

Tabla B2.1.

Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por niveles de educación (1995, 2000 y 2004)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por año

		2004			2000			1995		
		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos
Países de la OCDE	**Alemania**	3,5	1,1	**5,2**	m	m	**m**	3,7	1,1	**5,4**
	Australia	4,2	1,6	**5,9**	4,2	1,5	**5,6**	3,7	1,7	**5,5**
	Austria	3,7	1,2	**5,4**	3,9	1,0	**5,5**	4,2	1,2	**6,1**
	Bélgica	4,1	1,2	**6,1**	4,1	1,3	**6,1**	m	m	**m**
	Canadá	m	m	**m**	3,3	2,3	**5,9**	4,5	2,3	**7,0**
	Corea	4,4	2,3	**7,2**	4,0	2,6	**7,1**	m	m	**m**
	Dinamarca	4,3	1,8	**7,2**	4,1	1,6	**6,6**	4,0	1,6	**6,2**
	España	3,0	1,2	**4,7**	3,2	1,1	**4,8**	3,8	1,0	**5,3**
	Estados Unidos	4,1	2,9	**7,4**	3,9	2,7	**7,0**	3,9	2,4	**6,6**
	Finlandia	3,9	1,8	**6,1**	3,6	1,7	**5,6**	4,0	1,9	**6,3**
	Francia	4,1	1,3	**6,1**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Grecia	2,2	1,1	**3,4**	2,3	0,7	**3,1**	1,8	0,5	**2,3**
	Hungría	3,5	1,1	**5,6**	2,9	1,1	**4,9**	3,5	1,0	**5,3**
	Irlanda	3,4	1,2	**4,6**	2,9	1,5	**4,5**	3,8	1,3	**5,2**
	Islandia	5,4	1,2	**8,0**	4,7	0,9	**6,1**	m	m	**m**
	Italia	3,4	0,9	**4,9**	3,2	0,9	**4,8**	m	0,7	**m**
	Japón	2,9	1,3	**4,8**	3,0	1,3	**4,8**	3,1	1,1	**4,7**
	Luxemburgo[1]	3,8	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	México	4,3	1,3	**6,4**	3,8	1,1	**5,5**	4,0	1,1	**5,6**
	Noruega[1]	4,2	1,4	**6,2**	3,8	1,3	**5,4**	4,3	1,7	**6,3**
	Nueva Zelanda	5,0	1,4	**6,9**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Países Bajos	3,4	1,3	**5,1**	3,0	1,2	**4,5**	3,0	1,4	**4,8**
	Polonia	3,8	1,5	**6,0**	3,9	1,1	**5,6**	m	m	**m**
	Portugal	3,8	1,0	**5,4**	3,9	1,0	**5,4**	3,6	0,9	**5,0**
	Reino Unido	4,4	1,1	**5,9**	3,6	1,0	**5,0**	3,9	1,2	**5,5**
	República Checa	3,2	1,1	**4,9**	2,8	0,8	**4,2**	3,5	0,9	**5,1**
	República Eslovaca	3,0	1,1	**4,8**	2,7	0,8	**4,0**	3,0	0,7	**4,6**
	Suecia	4,5	1,8	**6,7**	4,3	1,6	**6,4**	4,1	1,6	**6,2**
	Suiza	4,5	1,6	**6,2**	4,1	1,1	**5,8**	4,6	0,9	**6,0**
	Turquía	3,1	1,0	**4,1**	2,4	1,0	**3,4**	1,7	0,7	**2,4**
	Media OCDE	***3,8***	***1,4***	***5,8***	~	~	~	~	~	~
	Total OCDE	***3,8***	***1,9***	***6,2***	~	~	~	~	~	~
	Media UE19	***3,6***	***1,3***	***5,4***	~	~	~	~	~	~
	Media de países OCDE con datos de 1995, 2000 y 2004 (20 países)	***3,7***	***1,4***	***5,5***	***3,4***	***1,3***	***5,1***	***3,6***	***1,2***	***5,3***
Economías asociadas	**Brasil**[1]	2,9	0,7	**3,9**	2,8	0,7	**3,8**	2,5	0,7	**3,6**
	Chile[2]	3,8	2,0	**6,4**	4,3	2,2	**6,9**	3,1	1,7	**5,1**
	Eslovenia	4,3	1,4	**6,3**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Estonia[1]	3,7	0,9	**4,9**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Federación Rusa[1]	2,0	0,7	**3,6**	1,7	0,5	**2,9**	m	m	**m**
	Israel	4,7	1,9	**8,3**	4,6	1,9	**8,1**	5,0	1,9	**8,6**

1. Solo procedente de fuentes públicas.
2. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

B2

Tabla B2.2.

Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por nivel de educación (2004)

Procedente de fuentes públicas y privadas[1]

		Educación preprimaria (para niños de 3 o más años)	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria			Conjunto de todos los niveles educativos (incluyendo programas con gastos no asignados)
			Toda la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación primaria y primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Toda la educación terciaria	Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	Alemania	0,5	3,5	2,0	1,2	0,2	1,1	0,1	1,0	**5,2**
	Australia	0,1	4,2	3,2	0,9	0,1	1,6	0,1	1,5	**5,9**
	Austria	0,5	3,7	2,4	1,4	n	1,2	0,1	1,2	**5,4**
	Bélgica[2]	0,6	4,1	1,5	2,7	x(4)	1,2	x(6)	x(6)	**6,1**
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Corea	0,1	4,4	3,0	1,4	a	2,3	0,5	1,8	**7,2**
	Dinamarca	0,9	4,3	3,0	1,3	x(4, 6)	1,8	x(6)	x(6)	**7,2**
	España	0,6	3,0	3,0	x(3)	a	1,2	x(6)	x(6)	**4,7**
	Estados Unidos	0,4	4,1	3,0	1,0	m	2,9	x(6)	x(6)	**7,4**
	Finlandia	0,4	3,9	2,5	1,4	x(4)	1,8	n	1,8	**6,1**
	Francia	0,7	4,1	2,6	1,5	n	1,3	0,3	1,1	**6,1**
	Grecia [2]	x(3)	2,2	1,0	1,2	0,1	1,1	0,2	0,9	**3,4**
	Hungría	0,8	3,5	2,1	1,2	0,2	1,1	n	1,0	**5,6**
	Irlanda	n	3,4	2,5	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	**4,6**
	Islandia	0,7	5,4	3,8	x(2)	x(2)	1,2	x(6)	x(6)	**8,0**
	Italia	0,5	3,4	2,1	1,3	0,1	0,9	n	0,9	**4,9**
	Japón	0,2	2,9	2,1	0,9	x(4, 6)	1,3	0,2	1,1	**4,8**
	Luxemburgo[3]	x(2)	3,8	2,9	0,9	m	m	m	m	**m**
	México	0,7	4,3	3,4	0,8	a	1,3	x(6)	x(6)	**6,4**
	Noruega[3]	0,3	4,2	2,8	1,4	x(4)	1,4	x(6)	x(6)	**6,2**
	Nueva Zelanda	0,3	5,0	3,2	1,6	0,2	1,4	0,2	1,2	**6,9**
	Países Bajos	0,4	3,4	2,6	0,8	n	1,3	a	1,3	**5,1**
	Polonia	0,6	3,8	2,7	1,1	0,1	1,5	n	1,5	**6,0**
	Portugal	0,4	3,8	2,8	1,0	m	1,0	0,3	0,7	**5,4**
	Reino Unido[2]	0,4	4,4	1,5	2,9	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	**5,9**
	República Checa	0,5	3,2	1,9	1,2	0,1	1,1	0,1	1,0	**4,9**
	República Eslovaca	0,5	3,0	1,8	1,3	x(4)	1,1	x(4)	1,1	**4,8**
	Suecia	0,5	4,5	3,1	1,3	n	1,8	x(6)	x(6)	**6,7**
	Suiza[3]	0,2	4,5	2,8	1,7	0,1	1,6	n	1,6	**6,2**
	Turquía	m	3,1	2,2	0,9	a	1,0	x(6)	x(6)	**4,1**
	Media OCDE	*0,5*	*3,8*	2,5	*1,3*	*0,1*	*1,4*	*0,1*	*1,2*	*5,8*
	Total OCDE	*0,4*	*3,8*	2,6	*1,2*	*0,1*	*1,9*	*0,2*	*1,2*	*6,2*
	Media UE19	*0,5*	*3,6*	2,3	*1,4*	*0,1*	*1,3*	*0,1*	*1,1*	*5,4*
Economías asociadas	Brasil[3]	0,3	2,9	2,4	0,5	a	0,7	x(4)	0,7	**3,9**
	Chile[4]	0,5	3,8	2,5	1,3	a	2,0	0,4	1,6	**6,4**
	Eslovenia	0,6	4,3	3,0	1,3	x(4)	1,4	x(6)	x(6)	**6,3**
	Estonia[3]	0,3	3,7	2,4	1,1	0,2	0,9	0,3	0,6	**4,9**
	Federación Rusa[3]	0,5	2,0	x(2)	x(2)	x(2)	0,7	0,1	0,5	**3,6**
	Israel[2]	0,9	4,7	2,5	2,2	n	1,9	0,4	1,5	**8,3**

1. Incluyendo fuentes internacionales.
2. La columna 3 solo se refiere a la educación primaria y la columna 4 se refiere a toda la educación secundaria.
3. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).
4. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

Tabla B2.3.

Evolución del gasto en instituciones educativas (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)

Índice de variación entre 1995 y 2004 del gasto en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas, por nivel de educación [deflactor del PIB (1995 = 100), precios constantes de 2004]

		Todos los niveles educativos						Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Educación terciaria					
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países de la OCDE	**Alemania**	100	m	m	m	110	109	100	m	m	m	107	106	100	m	m	m	114	112
	Australia	100	127	133	137	141	145	100	134	141	143	148	150	100	110	113	122	125	132
	Austria	100	103	105	106	107	108	100	106	103	104	108	108	100	102	117	111	115	126
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá[1]	100	108	111	114	m	m	100	95	95	106	m	m	100	134	141	142	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[1]	100	123	131	132	132	138	100	119	125	123	125	130	100	110	129	135	125	133
	España	100	110	113	115	119	124	100	101	101	102	104	107	100	139	147	151	158	162
	Estados Unidos	100	131	130	135	143	148	100	125	132	136	139	140	100	142	127	133	150	163
	Finlandia	100	113	117	122	129	134	100	112	117	123	131	135	100	111	112	116	121	128
	Francia[2]	100	110	111	111	m	m	100	110	111	111	m	m	100	110	110	111	m	m
	Grecia[1, 3]	100	155	166	176	200	208	100	147	137	145	161	172	100	160	217	246	310	312
	Hungría	100	111	119	134	155	150	100	100	107	121	143	142	100	135	145	162	185	159
	Irlanda	100	137	142	148	159	171	100	122	134	141	157	174	100	178	167	167	162	174
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	100	103	113	107	109	107	100	95	110	103	107	104	100	126	135	139	136	144
	Japón[1]	100	107	108	109	112	111	100	103	104	106	106	105	100	116	115	118	124	125
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	100	129	138	148	162	159	100	124	137	135	149	147	100	129	123	172	167	168
	Noruega[3]	100	103	116	126	136	134	100	106	110	122	132	129	100	94	98	110	115	117
	Nueva Zelanda[3]	100	133	133	143	152	154	100	140	140	149	159	162	100	96	100	107	112	109
	Países Bajos	100	115	121	126	129	134	100	119	127	134	138	143	100	106	109	107	111	115
	Polonia[3]	100	125	134	136	142	151	100	136	147	145	149	152	100	113	132	166	170	202
	Portugal	100	130	138	137	139	136	100	132	139	139	136	133	100	136	147	137	150	143
	Reino Unido	100	112	120	131	139	139	100	115	123	136	149	149	100	102	109	118	120	122
	República Checa	100	89	93	96	107	116	100	86	90	92	102	111	100	99	107	116	138	145
	República Eslovaca[1]	100	105	109	116	136	146	100	105	107	116	134	140	100	126	148	149	167	210
	Suecia	100	123	124	135	137	139	100	123	123	133	135	139	100	123	126	135	141	144
	Suiza[3]	100	106	112	118	120	116	100	100	105	109	109	113	100	136	153	167	177	176
	Turquía[3]	100	175	167	176	196	229	100	174	166	171	194	243	100	179	170	191	202	191
	Media OCDE	***100***	***119***	***124***	***129***	***138***	***142***	***100***	***117***	***121***	***126***	***134***	***139***	***100***	***124***	***132***	***141***	***150***	***155***
	Media UE19	***100***	***117***	***122***	***127***	***134***	***138***	***100***	***114***	***119***	***123***	***130***	***134***	***100***	***124***	***135***	***142***	***152***	***158***
Economías asociadas	**Brasil**[1, 3]	100	121	122	123	136	140	100	122	125	125	142	148	100	128	128	131	140	129
	Chile[4]	100	178	m	201	206	211	100	184	m	206	210	207	100	165	m	186	193	206
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	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
	Israel	100	119	125	127	125	129	100	117	123	126	121	124	100	130	132	131	133	137

1. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. No incluye los departamentos ultramar (DOM).
3. Solo gasto público.
4. Año de referencia 2005 en lugar de 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

B2

Tabla B2.4.

Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2004)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria			Todos los niveles educativos		
		Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total
Países de la OCDE	**Alemania**	2,8	0,6	**3,5**	1,0	0,1	**1,1**	4,3	0,9	**5,2**
	Australia	3,5	0,7	**4,2**	0,8	0,8	**1,6**	4,3	1,6	**5,9**
	Austria	3,6	0,2	**3,7**	1,1	0,1	**1,2**	5,0	0,4	**5,4**
	Bélgica	4,0	0,2	**4,1**	1,2	0,1	**1,2**	5,8	0,2	**6,1**
	Canadá	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Corea	3,5	0,9	**4,4**	0,5	1,8	**2,3**	4,4	2,8	**7,2**
	Dinamarca[3]	4,2	0,1	**4,3**	1,8	0,1	**1,8**	6,9	0,3	**7,2**
	España	2,8	0,2	**3,0**	0,9	0,3	**1,2**	4,2	0,6	**4,7**
	Estados Unidos	3,7	0,4	**4,1**	1,0	1,9	**2,9**	5,1	2,3	**7,4**
	Finlandia	3,9	n	**3,9**	1,7	0,1	**1,8**	6,0	0,1	**6,1**
	Francia	3,9	0,2	**4,1**	1,2	0,2	**1,3**	5,7	0,4	**6,1**
	Grecia[3]	2,1	0,1	**2,2**	1,1	n	**1,1**	3,3	0,2	**3,4**
	Hungría	3,3	0,2	**3,5**	0,9	0,2	**1,1**	5,1	0,5	**5,6**
	Irlanda	3,3	0,1	**3,4**	1,0	0,1	**1,2**	4,3	0,3	**4,6**
	Islandia[3]	5,2	0,2	**5,4**	1,1	0,1	**1,2**	7,2	0,7	**8,0**
	Italia	3,3	0,1	**3,4**	0,7	0,3	**0,9**	4,4	0,5	**4,9**
	Japón[3]	2,7	0,3	**2,9**	0,5	0,8	**1,3**	3,5	1,2	**4,8**
	Luxemburgo[3]	3,8	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	México	3,6	0,7	**4,3**	0,9	0,4	**1,3**	5,2	1,2	**6,4**
	Noruega	4,2	m	**m**	1,4	m	**m**	6,2	m	**m**
	Nueva Zelanda	4,4	0,6	**5,0**	0,9	0,6	**1,4**	5,6	1,3	**6,9**
	Países Bajos	3,3	0,2	**3,4**	1,0	0,3	**1,3**	4,6	0,5	**5,1**
	Polonia	3,7	0,1	**3,8**	1,1	0,4	**1,5**	5,4	0,6	**6,0**
	Portugal	3,8	n	**3,8**	0,9	0,1	**1,0**	5,3	0,1	**5,4**
	Reino Unido	3,8	0,6	**4,4**	0,8	0,3	**1,1**	5,0	1,0	**5,9**
	República Checa	2,8	0,4	**3,2**	0,9	0,2	**1,1**	4,2	0,6	**4,9**
	República Eslovaca[3]	2,6	0,5	**3,0**	0,9	0,2	**1,1**	4,0	0,8	**4,8**
	Suecia	4,5	n	**4,5**	1,6	0,2	**1,8**	6,5	0,2	**6,7**
	Suiza	3,9	0,6	**4,5**	1,6	m	**m**	5,9	m	**m**
	Turquía	2,9	0,2	**3,1**	0,9	0,1	**1,0**	3,8	0,3	**4,1**
	Media OCDE	***3,6***	***0,3***	***3,8***	***1,0***	***0,4***	***1,4***	***5,0***	***0,7***	***5,7***
	Total OCDE	***3,4***	***0,4***	***3,8***	***0,9***	***1,0***	***1,9***	***4,7***	***1,4***	***6,2***
	Media UE19	***3,4***	***0,2***	***3,6***	***1,1***	***0,2***	***1,3***	***5,0***	***0,5***	***5,4***
Economías asociadas	**Brasil[3]**	2,9	m	**m**	0,7	m	**m**	3,9	m	**m**
	Chile[4]	2,7	1,2	**3,8**	0,3	1,7	**2,0**	3,3	3,1	**6,4**
	Eslovenia	3,9	0,4	**4,3**	1,1	0,3	**1,4**	5,4	0,9	**6,3**
	Estonia	3,7	m	**m**	0,9	m	**m**	4,9	m	**m**
	Federación Rusa	2,0	m	**m**	0,7	m	**m**	3,6	m	**m**
	Israel	4,4	0,3	**4,7**	1,1	0,9	**1,9**	6,6	1,8	**8,3**

1. Incluye ayudas públicas a las familias imputables a instituciones educativas, así como el gasto directo de fuentes internacionales en instituciones educativas.
2. Deducidas las ayudas públicas a instiuciones educativas.
3. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
4. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

INDICADOR B3

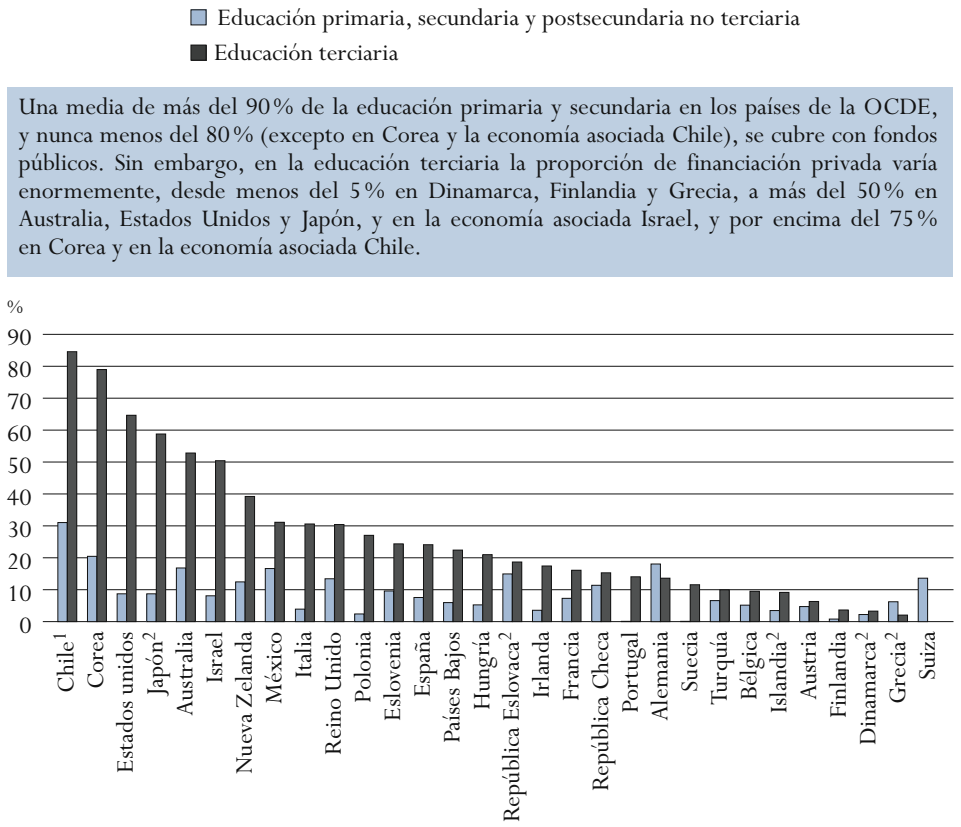
¿CUÁNTA INVERSIÓN PÚBLICA Y PRIVADA SE DESTINA A EDUCACIÓN?

Este indicador analiza qué proporción de recursos públicos y privados se asigna a instituciones educativas en cada nivel de educación. Desglosa asimismo la financiación privada, distinguiendo entre gasto familiar y gasto de otras entidades privadas. Este indicador aporta algo de luz a la tan debatida cuestión del reparto de la financiación de las instituciones educativas entre sector público y entidades privadas, particularmente en la educación terciaria.

Resultados clave

Gráfico B3.1. Proporción del gasto privado en instituciones educativas (2004)

El gráfico muestra el gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del gasto total en instituciones educativas. Esto incluye todo el dinero transferido a tales instituciones a través de fuentes privadas, incluyendo financiación pública mediante subvenciones a las familias, tasas privadas de servicios educativos u otro gasto privado (por ejemplo, alojamiento) que pase por la institución.



Una media de más del 90% de la educación primaria y secundaria en los países de la OCDE, y nunca menos del 80% (excepto en Corea y la economía asociada Chile), se cubre con fondos públicos. Sin embargo, en la educación terciaria la proporción de financiación privada varía enormemente, desde menos del 5% en Dinamarca, Finlandia y Grecia, a más del 50% en Australia, Estados Unidos y Japón, y en la economía asociada Israel, y por encima del 75% en Corea y en la economía asociada Chile.

1. Año de referencia 2005.
2. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1b para más información.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de gasto privado en instituciones educativas de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tablas B3.2a y B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

Otros aspectos destacables de este indicador

- Entre 1995 y 2004, en todos los países de los que se dispone de datos comparables, la financiación pública de todos los niveles de educación en su conjunto ha aumentado. Sin embargo, el gasto privado aumentó incluso más en casi tres cuartas partes de esos países. No obstante, en 2004, una media del 87% del gasto en todos los niveles de educación en su conjunto era aún de fuentes públicas.
- La proporción de gasto privado en educación terciaria aumentó sustancialmente en algunos países entre 1995 y 2004, pero no fue así en los demás niveles de educación.
- Como media en los 18 países de la OCDE de los que se dispone de datos sobre las tendencias, la proporción de financiación pública en instituciones terciarias disminuyó ligeramente entre 1995 y 2000, así como cada año entre 2001 y 2004. Sin embargo, en general el aumento de la inversión privada no ha desplazado a la financiación pública, sino que la ha complementado.
- La proporción de financiación pública en educación terciaria en los países de la OCDE representó una media del 76% en 2004.
- En comparación con otros niveles de educación, son las instituciones de educación terciaria y, en menor medida, las de educación preprimaria las que reciben la mayor proporción de financiación privada: el 24% y 20% respectivamente de los fondos en estos niveles provienen de fuentes privadas.
- En educación terciaria, las familias cubren la mayor parte del total del gasto privado en todos los países de los que se dispone de datos, excepto en Grecia, Hungría y Suecia. El gasto privado de otras entidades distintas a las familias es aún significativo, representando el 10% o más en Australia, Corea, Estados Unidos, Hungría, Italia, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y la economía asociada Israel.

B3

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La cuestión del reparto de costes entre los partícipes del sistema educativo y la sociedad en su conjunto está actualmente siendo debatida en numerosos países de la OCDE. Es una cuestión especialmente relevante para la educación preprimaria y terciaria, donde es menos frecuente una financiación pública completa o casi completa.

A medida que nuevos grupos de clientes participan en el abanico más amplio de programas educativos y eligen entre más oportunidades del número creciente de proveedores, los gobiernos buscan nuevos socios con el objeto de movilizar los recursos necesarios para financiar la educación y compartir más equitativamente costes y beneficios.

Como resultado, cada vez es más frecuente la consideración de los recursos públicos solo como una parte (si bien muy importante) de la inversión en educación, mientras que la importancia de la financiación privada ha aumentado. Algunos partícipes manifiestan su temor a que el equilibrio se altere hasta el extremo de disuadir a los alumnos potenciales. Por tanto, los cambios en las proporciones de financiación pública y privada en un país proporcionan un contexto importante para los cambios de modelo y de los niveles de participación en el sistema educativo.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Los gobiernos pueden asignar fondos públicos directamente a instituciones educativas o conceder subvenciones a entidades privadas con fines educativos. Por lo tanto, a la hora de analizar la proporción pública y privada del gasto educativo, es importante distinguir entre las fuentes iniciales de financiación y los compradores directos finales de los bienes y servicios educativos.

El gasto público inicial engloba tanto el gasto público directo en instituciones educativas como las transferencias al sector privado. Para calcular el nivel de gasto público, es necesario sumar todos los componentes que corresponden al gasto público directo en instituciones educativas y las subvenciones públicas a la educación. El gasto privado inicial engloba las tasas de matrícula y otros pagos realizados por alumnos o familias a instituciones educativas, descontando la parte de tales pagos cubierta por ayudas públicas.

La proporción pública y privada final es el porcentaje de los fondos educativos invertidos directamente por los compradores públicos y privados de los servicios educativos. El gasto público final incluye las adquisiciones públicas directas de recursos educativos y los pagos a instituciones educativas y otras entidades privadas. El gasto privado final incluye las tasas de matrícula y otros pagos privados a instituciones educativas.

No todo el gasto en bienes y servicios educativos se realiza en las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar libros de texto y material en comercios o recurrir a los servicios de un profesor particular para sus hijos fuera de las instituciones educativas. En educación terciaria, tanto los gastos de alojamiento y manutención de los alumnos, como los ingresos no percibidos, pueden ser parte importante del coste de la educación. Todos estos gastos que se realizan fuera de las instituciones no educativas están excluidos de este indicador, aunque sean objeto de ayudas públicas. Las ayudas públicas para gastos educativos realizados fuera de las instituciones se analizan en los Indicadores B4 y B5.

Gasto público y privado en instituciones educativas en todos los niveles de educación

La financiación de las instituciones educativas sigue siendo principalmente pública, aunque existe una parte sustancial y creciente de financiación privada en la educación terciaria. Como media en los países de la OCDE, el 87% de todos los fondos de las instituciones educativas provienen directamente de fuentes públicas. Además, el 0,6% se canaliza a las instituciones mediante ayudas públicas a las familias (Tabla B3.1).

En todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos comparables, la financiación privada representa como media el 13% de todos los fondos. Esta proporción varía considerablemente entre diversos países y solo nueve países de la OCDE y tres economías asociadas registran una proporción de financiación privada superior a la media de la OCDE. No obstante, en Australia, Estados Unidos y Japón, así como en la economía asociada Israel, los fondos privados representan alrededor de una cuarta parte de todo el gasto en educación y sobrepasan el 39% en Corea y la economía asociada Chile (Tabla B3.1).

En todos los países de los que se dispone de datos, para todos los niveles de educación en su conjunto, la financiación pública aumentó entre 1995 y 2004. Sin embargo, la inversión privada aumentó más todavía en casi tres cuartas partes de los países. La reducción de la proporción de financiación pública fue de más de 5 puntos porcentuales solo en Australia y República Eslovaca. Es notable que las reducciones en la proporción del gasto público con relación al gasto total en instituciones educativas y, por consiguiente, el aumento en la proporción del gasto privado, por lo general, no han ido de la mano de recortes (en términos reales) del gasto público en educación (Tabla B3.1). De hecho, muchos países de la OCDE con el mayor aumento del gasto privado han registrado también el mayor aumento en la financiación pública de la educación. Esto indica que un aumento del gasto privado no tiende a reemplazar a la inversión pública sino que la complementa.

No obstante, la proporción de gasto privado en educación y su variación de unos países a otros depende del nivel educativo de que se trate: preprimaria, primaria, secundaria, postsecundaria no terciaria o terciaria.

Gasto público y privado en instituciones educativas de educación preprimaria, primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

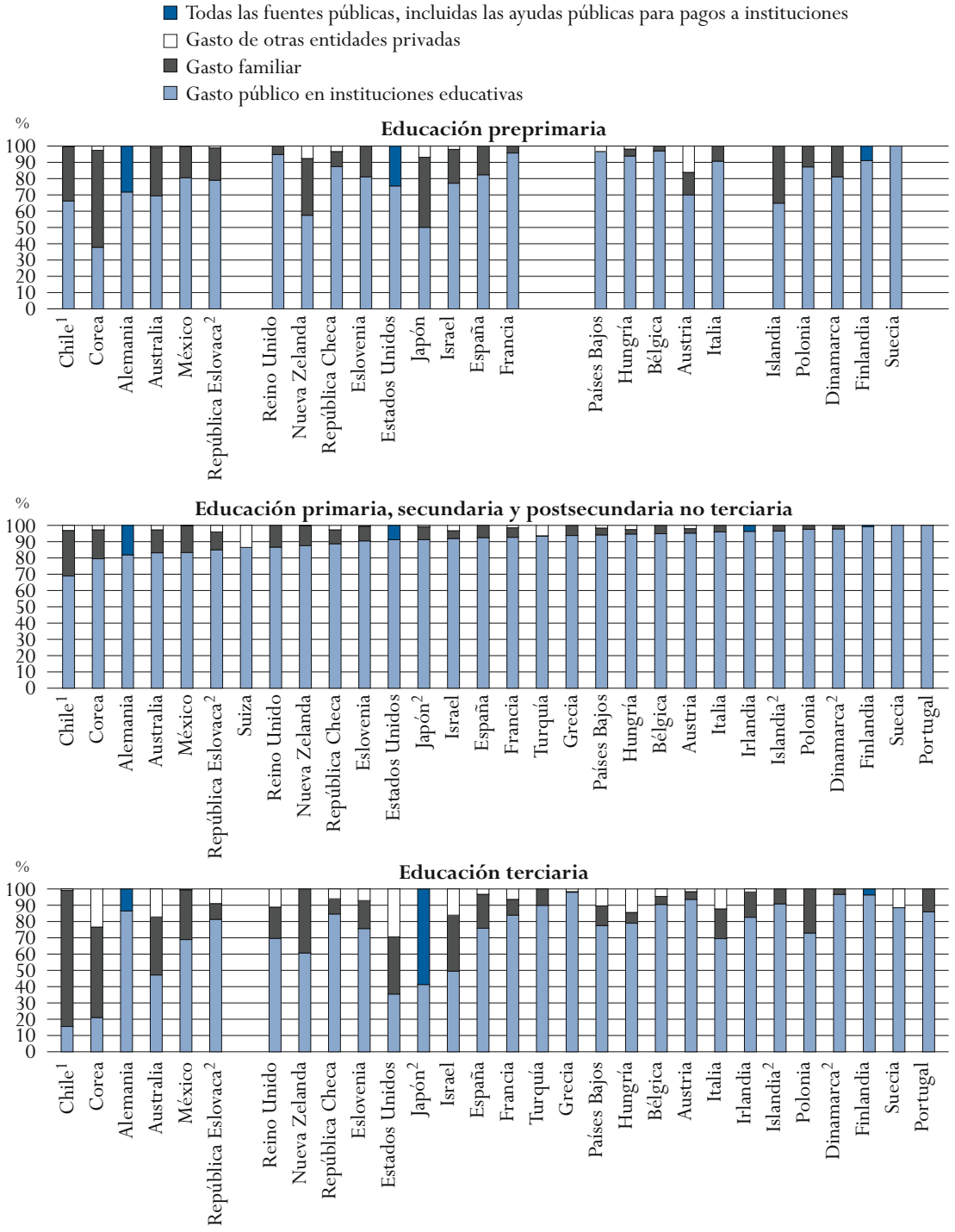
La inversión en educación preprimaria es de vital importancia a efectos de construir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida y asegurar después un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje en el centro educativo. En educación preprimaria, la aportación privada al total de pagos a las instituciones es mayor que para todos los niveles de educación en su conjunto y representa una media del 20%, aunque esta proporción es muy desigual entre los distintos países, oscilando de un 5% o menos en Francia, Países Bajos y Suecia a muy por encima del 25% en Australia, Austria, Alemania, Islandia y Nueva Zelanda, y la economía asociada Chile, hasta alrededor del 50% en Japón, y más del 60% en Corea (Tabla B3.2a). Excepto en Austria y Países Bajos, la mayor parte de la financiación privada corresponde a las familias.

En los países de la OCDE y economías asociadas, la financiación de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es esencialmente pública y alcanza una media del 92%. No obstante, la proporción de financiación privada supera el 10% en Alemania, Australia, Corea, México, Nueva Zelanda, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suiza, y la economía asociada Chile (Tabla B3.2a y Gráfico B3.2). La importancia de la financiación pública se debe probablemen-

B3

Gráfico B3.2. Distribución del gasto público y privado en instituciones educativas (2004)

Por nivel de educación



1. Año de referencia 2005.
2. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1b para más información.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de gasto privado en instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tablas B3.2a y B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

te a que la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se consideran habitualmente un bien público, que genera un rendimiento esencialmente público. En la mayoría de los países, la proporción del gasto privado en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria procede de las familias y comprende principalmente gastos de matrícula. Sin embargo, en Alemania y Suiza la mayor parte del gasto privado procede de contribuciones de empresas, en el marco del sistema de formación en alternancia de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria.

Entre 1995 y 2004, en los 20 países de la OCDE y economías asociadas de los que se dispone de datos comparables se observa una ligera disminución de la proporción de financiación pública en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en dos tercios de los países. Doce países registraron un desplazamiento de financiación pública a privada, pero el aumento en la proporción privada es superior a los 2 puntos porcentuales únicamente en Australia (de 14,5 a 16,8 %), Reino Unido (de 11,5 a 13,4 %), República Checa (de 9,1 a 11,4 %), República Eslovaca (de 0,9 a 14,9 %) y Suiza (de 10,9 a 13,6 %), así como en la economía asociada Chile (de 28,2 a 31,1 %). El cambio en la dirección opuesta, hacia la financiación pública, es notable en el otro tercio de los países; la proporción de financiación pública aumentó 3 o más puntos porcentuales en España (de 87,6 a 92,5 %) y Hungría (de 91,7 a 94,7 %) (Gráfico B3.3 y Tabla B3.2a).

Independientemente de la variación de la proporción de financiación pública en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria entre 1995 y 2004, el gasto público en educación ha aumentado en todos los países de los que se dispone de datos comparables durante ese periodo. Contrariamente al panorama general observado en todos los niveles de educación en su conjunto, el aumento de gasto público viene efectivamente acompañado de una disminución en el gasto privado en algunos países (España, Hungría y Suecia). No obstante, solo en España se traduce en una disminución del gasto total en educación con relación al PIB (véase Tabla B2.1).

Gasto público y privado en instituciones educativas terciarias

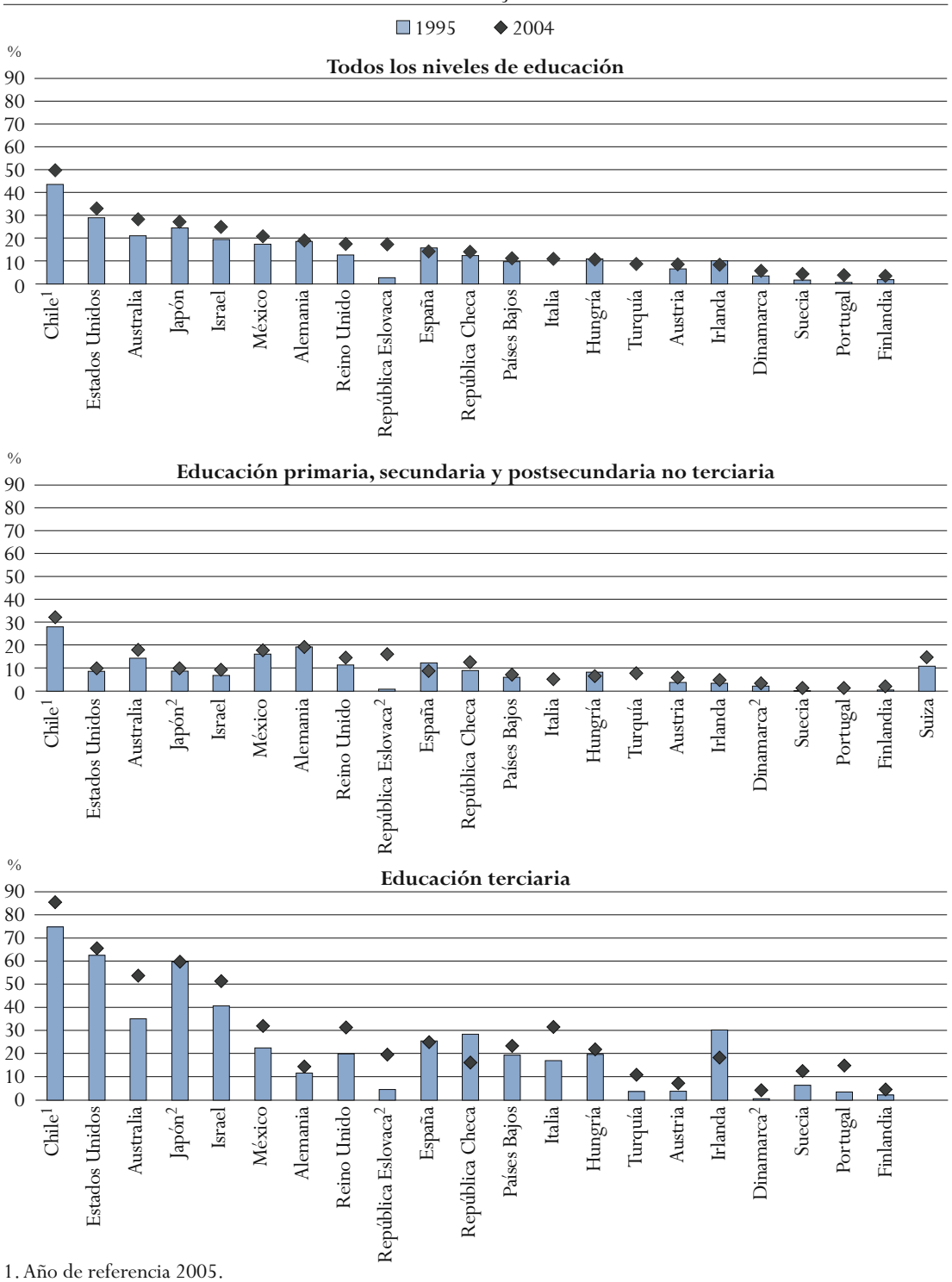
En todos los países de la OCDE y economías asociadas excepto Alemania y Grecia, la proporción privada de gasto en educación es mucho mayor en el nivel terciario que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y representa como media más de una cuarta parte del gasto total en instituciones educativas a este nivel. En educación terciaria, el alto retorno privado en forma de mejores empleos y oportunidades de ingresos (véase Indicador A9) sugiere que se podría justificar una mayor contribución de los individuos a los costes de la educación terciaria, siempre y cuando, por supuesto, los gobiernos puedan asegurar el acceso de los alumnos a la financiación con independencia de su situación económica (véase Indicador B5).

La proporción de gasto en instituciones terciarias cubierta por individuos, empresas y otras fuentes privadas, incluyendo pagos privados subvencionados, oscila desde menos del 5 % en Dinamarca, Finlandia y Grecia, a más del 50 % en Australia, Estados Unidos y Japón, y la economía asociada Israel, y más del 75 % en Corea y la economía asociada Chile (Gráfico B3.2 y Tabla B3.2b). En Corea, alrededor del 80 % de los alumnos de educación terciaria están matriculados en universidades privadas, en las que más del 70 % de los presupuestos derivan de las tasas de matrícula. 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 una cuarta parte de los países de la OCDE y economías asociadas –Australia, Corea, Estados Unidos, Hungría, Italia, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y la economía asociada Israel– la proporción del gasto en instituciones terciarias cubierto por entidades privadas distintas de las familias representa el 10 % o más.

B3

Gráfico B3.3. Proporción del gasto privado en instituciones educativas (1995, 2004)

Porcentaje



1. Año de referencia 2005.
2. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1b para más información.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de gasto privado en instituciones educativas en 2004 en todos los niveles educativos.

Fuente: OCDE. Tablas B3.1, B3.2a y B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

En muchos países de la OCDE, el crecimiento de la participación en la educación terciaria (véase Indicador C2) es una respuesta a la gran demanda, tanto individual como social. Al igual que muchas estructuras y programas de educación terciaria, los mecanismos de financiación fueron diseñados para una época distinta. La proporción de financiación pública en la educación terciaria en los países de la OCDE representó como media el 76 % en 2004. En promedio, de los 18 países de la OCDE de los que se dispone de datos sobre tendencias, la proporción de financiación pública en instituciones terciarias disminuye ligeramente entre 1995 y 2000 y cada año entre 2001 y 2004 (Tabla B3.3).

En más de la mitad de los países de la OCDE y economías asociadas con datos comparables en 1995 y 2004, la proporción privada aumentó en 3 o más puntos porcentuales. Este aumento supera los 9 puntos porcentuales en Australia, Italia, Portugal, Reino Unido y República Eslovaca, así como en las economías asociadas Chile e Israel. Sin embargo, solo Irlanda y República Checa –y en menor grado España– muestran una disminución significativa en la proporción privada asignada a instituciones educativas terciarias (Tabla B3.2b y Gráfico B3.3). En Australia, el aumento en la proporción del gasto privado en instituciones terciarias entre 1995 y 2004 se debe principalmente a los cambios del Higher Education Contribution Scheme (HECS) (*Plan de Contribución a Estudios Superiores)* que tuvieron lugar en 1997. Los cambios en el HECS formaron parte de un proceso de reforma dirigido a ofrecer más fondos para la educación superior, en parte mediante un aumento de las contribuciones de los alumnos / antiguos alumnos. Por tanto, las cifras australianas sobre el gasto público en instituciones educativas excluyen los desembolsos del HECS/HELP. Los desembolsos públicos del HECS/HELP del gobierno de la Commonwealth en nombre de los alumnos se consideran préstamos del gobierno o subvenciones a las familias. Los fondos que reciben instituciones terciarias de tipo A se consideran pagos privados de los alumnos (véase Indicador B5).

Los importes abonados por los alumnos y sus familias que cubren las tasas de matrícula y otros gastos educativos varían entre los países de la OCDE de acuerdo con las políticas fiscales y de gasto, y la disposición de los gobiernos a dar apoyo a los alumnos (véase Indicador B5). Esta disposición se ve influida por el tipo de matriculación del alumno (a tiempo completo o parcial), su edad y residencia (si vive en el hogar familiar o no). No obstante, hasta cierto punto, las directrices empleadas para establecer la idoneidad para estas subvenciones están perdiendo vigencia. Los alumnos maduros, cuyo número está aumentando, tienen más probabilidades de haber establecido ya su propio hogar y preferir la educación a tiempo parcial o a distancia que la educación a tiempo completo dentro del campus.

El aumento del gasto privado en educación ha ido, en general, de la mano de aumentos (en términos reales) del gasto público en educación terciaria, al igual que para el gasto en educación cuando se consideran todos los niveles educativos en su conjunto. La inversión pública en educación terciaria ha aumentado en todos los países de la OCDE y economías asociadas (excepto Australia) de los que se dispone de datos de 1995 a 2004, independientemente de los cambios en el gasto privado (véase Tabla B3.1). La única excepción es Australia (véase explicación sobre HECS más arriba), donde el desplazamiento hacia el gasto privado en educación terciaria ha ido acompañado tanto de una pequeña disminución del nivel de gasto público en términos reales como de un aumento significativo de las subvenciones públicas otorgadas a alumnos de educación terciaria.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2004 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, gestionada por la OCDE en 2006 (para más detalles, véase el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*).

B3

La proporción pública y privada del gasto en instituciones educativas se expresa en porcentajes del gasto total originado, o generado, en los sectores respectivos. El gasto privado incluye todo el gasto directo en instituciones educativas, parcialmente cubierto o no por subvenciones públicas. Las ayudas públicas destinadas a familias, y que están incluidas en el gasto privado, aparecen por separado.

Una porción de los presupuestos de las instituciones educativas está relacionada con los servicios complementarios ofrecidos a los alumnos, incluyendo servicios asistenciales (comida, alojamiento y transporte). Parte del coste de estos servicios se cubre mediante tasas pagadas por los alumnos, que también están incluidas en el indicador.

Por «otras entidades privadas» se entiende las empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro, incluyendo organizaciones religiosas, asociaciones benéficas y organizaciones empresariales y sindicales. También se incluye el gasto de las empresas privadas en programas de prácticas laborales llevadas a cabo por los centros de formación.

Los datos del gasto del año 1995 proceden de un estudio especial actualizado en 2006 en el que se ha ajustado dicho gasto de 1995 a los métodos y definiciones empleados en la recogida actual de datos UOE.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2007 debido a cambios en las definiciones y el alcance de los datos resultantes del estudio comparativo de gasto de la OCDE (más detalles acerca de estos cambios en el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Tabla B3.1.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas para todos los niveles de educación (1995, 2004)

Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

		2004					1995					Índice de variación entre 1995 y 2004 del gasto en instituciones educativas	
			Fuentes privadas					Fuentes privadas					
		Fuentes públicas	Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[1]	Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[1]	Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	Alemania	82,3	x(4)	x(4)	17,7	n	82,3	x(9)	x(9)	17,7	a	109	109
	Australia	73,0	20,3	6,7	27,0	0,2	78,9	13,7	7,4	21,1	0,5	134	185
	Austria	92,8	4,1	3,2	7,2	2,1	93,4	3,4	3,2	6,6	1,5	107	118
	Bélgica	94,3	4,8	0,9	5,7	1,8	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	81,2	7,7	11,1	18,8	m	m	m
	Corea	60,5	30,1	9,4	39,5	0,9	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	95,6	4,4	n	4,4	m	96,5	3,5	n	3,5	n	136	175
	España	87,1	12,1	0,8	12,9	0,5	84,2	x(9)	x(9)	15,8	0,4	129	102
	Estados Unidos	68,4	20,0	11,6	31,6	m	71,0	x(9)	x(9)	29,0	m	143	162
	Finlandia	97,9	x(4)	x(4)	2,1	n	98,1	x(9)	x(9)	1,9	n	134	153
	Francia	91,2	6,5	2,3	8,8	1,6	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	95,3	4,2	0,5	4,7	m	m	m	m	m	m	208	m
	Hungría	90,7	3,6	5,7	9,3	n	89,0	5,0	6,0	11,0	n	153	127
	Irlanda	92,9	6,6	0,5	7,1	m	89,8	9,7	0,5	10,2	m	178	119
	Islandia	90,6	9,4	m	9,4	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	90,4	7,2	2,4	9,6	n	m	m	m	m	m	107	m
	Japón	74,2	23,2	2,6	25,8	m	75,5	22,6	1,9	24,5	m	109	117
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	80,5	19,3	0,2	19,5	1,0	82,6	17,4	m	17,4	m	155	178
	Noruega	m	m	m	m	m	94,1	x(9)	x(9)	5,9	n	134	m
	Nueva Zelanda	80,7	18,8	0,5	19,3	m	m	m	m	m	m	154	m
	Países Bajos	90,1	5,9	4,0	9,9	0,9	90,2	6,4	3,4	9,8	1,8	134	135
	Polonia	90,1	9,9	m	9,9	m	m	m	m	m	a	151	m
	Portugal	97,5	2,5	m	2,5	m	99,4	0,6	m	0,6	m	131	508
	Reino Unido	83,9	14,0	2,1	16,1	n	87,3	x(9)	x(9)	12,7	n	134	177
	República Checa	87,3	9,1	3,6	12,7	m	87,5	x(9)	x(9)	12,5	6,2	115	118
	República Eslovaca	84,0	11,2	4,8	16,0	a	97,2	1,8	0,8	2,8	m	125	842
	Suecia	97,0	0,1	2,9	3,0	a	98,3	0,1	1,6	1,7	m	137	244
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	116	m
	Turquía	92,6	2,6	4,8	7,4	a	m	m	m	m	m	229	m
	Media OCDE	*87,0*	~	~	*13,0*	*0,6*	~	~	~	~	~	*140*	*210*
	Media UE19	*91,1*	~	~	*8,9*	*0,6*	~	~	~	~	~	*137*	*225*
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	140	m
	Chile[2]	51,6	46,2	2,2	48,4	0,8	56,4	42,4	1,2	43,6	m	193	234
	Eslovenia	86,3	11,8	1,9	13,7	0,6	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	76,4	16,7	6,9	23,6	2,2	80,5	13,0	6,4	19,5	1,3	122	156

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas.
2. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

B3

Tabla B3.2a.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, por nivel de educación (1995, 2004)

Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

		Educación preprimaria (para niños de 3 años o más)					Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria								Índice de variación entre 1995 y 2004 del gasto en instituciones educativas	
		2004					2004					1995				
			Fuentes privadas					Fuentes privadas								
		Fuentes públicas	Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[1]	Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[1]	Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas[1]	Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE	Alemania	71,8	x(4)	x(4)	28,2	n	81,9	x(9)	x(9)	18,1	n	81,0	19,0	a	108	101
	Australia	69,3	30,0	0,7	30,7	n	83,2	14,1	2,7	16,8	n	85,5	14,5	0,7	146	174
	Austria	70,0	13,9	16,1	30,0	14,4	95,3	2,6	2,1	4,7	0,6	96,2	3,8	0,6	107	132
	Bélgica	97,1	2,9	m	m	0,3	94,9	5,1	m	m	1,2	m	m	m	m	m
	Canadá	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	m	m	m	m	x(6)	92,8	7,2	x(11)	m	m
	Corea	37,9	59,6	2,5	62,1	6,0	79,5	17,8	2,7	20,5	0,8	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	81,1	18,9	n	18,9	m	97,8	2,2	m	2,2	m	97,8	2,2	n	130	127
	España	82,5	17,5	m	17,5	n	92,5	7,5	m	7,5	n	87,6	12,4	m	113	65
	Estados Unidos	75,4	x(4)	x(4)	24,6	a	91,3	x(9)	x(9)	8,7	a	91,3	8,7	m	140	140
	Finlandia	91,1	x(4)	x(4)	8,9	n	99,2	x(9)	x(9)	0,8	n	99,5	0,5	n	135	200
	Francia	95,8	4,2	n	4,2	n	92,7	5,9	1,4	7,3	1,7	m	m	m	m	m
	Grecia	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93,8	6,2	n	6,2	m	m	m	m	172	m
	Hungría	93,9	4,3	1,8	6,1	n	94,7	2,7	2,6	5,3	n	91,7	8,3	n	147	90
	Irlanda	m	m	m	m	m	96,4	x(9)	x(9)	3,6	m	96,5	3,5	m	174	177
	Islandia[2]	64,9	35,1	m	35,1	n	96,5	3,5	m	3,5	n	m	m	m	m	m
	Italia	90,8	9,2	n	9,2	0,4	96,1	3,9	0,1	3,9	n	m	m	m	104	m
	Japón[2]	50,0	43,1	6,8	50,0	a	91,3	7,7	1,0	8,7	m	91,2	8,8	m	105	104
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	80,5	19,4	0,1	19,5	0,2	83,4	16,5	0,1	16,6	1,1	83,8	16,2	m	147	151
	Noruega	86,3	13,7	m	13,7	n	m	m	m	m	m	99,0	1,0	x(11)	129	m
	Nueva Zelanda	57,6	34,9	7,5	42,4	m	87,5	12,2	0,2	12,5	m	m	m	m	162	m
	Países Bajos	96,2	0,6	3,1	3,8	a	94,1	4,3	1,7	5,9	0,9	93,9	6,1	1,4	143	138
	Polonia	87,1	12,9	m	12,9	n	97,6	2,4	m	2,4	m	m	m	m	152	m
	Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	m	0,1	m	100,0	n	m	133	207
	Reino Unido	94,9	5,1	n	5,1	a	86,6	13,4	n	13,4	n	88,5	11,5	n	146	174
	República Checa	87,3	9,3	3,3	12,7	m	88,6	8,6	2,8	11,4	m	90,9	9,1	6,8	108	139
	República Eslovaca[2]	79,0	19,9	1,1	21,0	a	85,1	10,8	4,1	14,9	a	99,1	0,9	m	120	2445
	Suecia	100,0	n	n	n	n	99,9	0,1	a	0,1	a	99,8	0,2	m	139	80
	Suiza	m	m	m	m	m	86,4	n	13,6	13,6	0,8	89,1	10,9	1,1	113	m
	Turquía	m	m	m	m	m	93,4	0,2	6,4	6,6	a	m	m	m	243	m
	Media OCDE	*80,0*	*~*	*~*	*20,0*	*1,1*	*91,8*	*~*	*~*	*8,3*	*0,4*	*~*	*~*	*~*	*138*	*273*
	Media UE19	*87,9*	*~*	*~*	*12,1*	*1,7*	*93,7*	*~*	*~*	*6,3*	*0,4*	*~*	*~*	*~*	*141*	*356*
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	148	m
	Chile[3]	66,2	33,7	0,1	33,8	m	68,9	28,0	3,1	31,1	m	71,8	28,2	m	198	227
	Eslovenia	81,1	18,9	0,1	18,9	n	90,4	9,0	0,5	9,6	0,8	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	n	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m
	Israel	77,2	20,7	2,1	22,8	n	91,9	4,9	3,2	8,1	1,4	93,1	6,9	0,8	123	145

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas. Para calcular la financiación privada resultante tras haber deducido las ayudas, han de restarse las ayudas públicas (columnas 5, 10, 15) de la financiación privada (columnas 4, 9, 14). Para calcular la financiación pública total, incluyendo las ayudas públicas, han de sumarse las ayudas públicas (columnas 5, 10, 15) a la financiación pública directa (columnas 1, 6, 11).
2. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

Tabla B3.2b.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, para la educación terciaria (1995, 2004)

Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

		Educación terciaria									
		2004					1995			Índice de variación entre 1995 y 2004 del gasto en instituciones educativas	
			Fuentes privadas				Public sources				
		Fuentes públicas	Gasto familiar	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[1]	Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas[1]	Fuentes privadas subvencionadas	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE	Alemania	86,4	x(4)	x(4)	13,6	n	88,6	11,4	a	109	133
	Australia	47,2	35,6	17,2	52,8	0,8	64,8	35,2	n	96	198
	Austria	93,7	4,8	1,6	6,3	2,0	96,1	3,9	5,1	123	205
	Bélgica	90,4	5,1	4,5	9,6	4,7	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	56,6	43,4	22,3	m	m
	Corea	21,0	55,6	23,3	79,0	0,3	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	96,7	3,3	n	3,3	a	99,4	0,6	n	129	733
	España	75,9	20,8	3,3	24,1	1,9	74,4	25,6	2,0	165	153
	Estados Unidos	35,4	35,1	29,5	64,6	m	37,4	62,6	m	154	168
	Finlandia	96,3	x(4)	x(4)	3,7	n	97,8	2,2	n	126	208
	Francia	83,9	9,8	6,4	16,1	2,2	m	m	m	m	m
	Grecia	97,9	0,4	1,7	2,1	m	m	m	m	312	m
	Hungría	79,0	6,6	14,4	21,0	n	80,3	19,7	n	157	169
	Irlanda	82,6	15,6	1,8	17,4	4,4	69,7	30,3	m	208	101
	Islandia[2]	90,9	9,1	m	9,1	m	m	m	m	m	m
	Italia	69,4	18,4	12,2	30,6	4,6	82,9	17,1	0,1	119	254
	Japón[2]	41,2	x(4)	x(4)	58,8	m	40,2	59,8	m	128	123
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	68,9	30,6	0,5	31,1	0,8	77,4	22,6	m	150	231
	Noruega	m	m	m	m	m	93,7	6,3	n	117	m
	Nueva Zelanda	60,8	39,2	m	39,2	m	m	m	m	109	m
	Países Bajos	77,6	12,0	10,4	22,4	1,4	80,6	19,4	2,5	111	133
	Polonia	72,9	27,1	m	m	m	m	m	m	202	m
	Portugal	86,0	14,0	m	14,0	m	96,5	3,5	m	116	522
	Reino Unido	69,6	19,4	11,1	30,4	n	80,0	20,0	n	106	185
	República Checa	84,7	9,2	6,1	15,3	m	71,5	28,5	8,7	170	77
	República Eslovaca[2]	81,3	9,7	9,0	18,7	a	95,4	4,6	m	178	850
	Suecia	88,4	n	11,6	11,6	a	93,6	6,4	a	134	254
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	176	m
	Turquía	90,0	10,0	m	10,0	a	96,3	3,7	0,7	191	548
	Media OCDE	*75,7*	~	~	*24,3*	*1,3*	~	~		*149*	*276*
	Media UE19	*84,0*	~	~	*16,0*	*1,0*				*154*	*284*
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	129	m
	Chile[3]	15,5	83,7	0,9	84,5	2,5	25,1	74,9	m	127	232
	Eslovenia	75,7	17,3	7,1	24,3	n	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	49,6	34,4	16,1	50,4	5,4	59,2	40,8	3,0	114	169

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas. Para calcular la financiación privada resultante tras haber deducido las ayudas, han de restarse las ayudas públicas (columnas 5, 10) de la financiación privada (columnas 4, 9). Para calcular la financiación pública total, incluyendo las ayudas públicas, han de sumarse las ayudas públicas (columnas 5, 10) a la financiación pública directa (columnas 1, 6).
2. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

B3

Tabla B3.3.

Tendencias de las proporciones relativas del gasto público[1] en instituciones educativas e índice de variación entre 1995 y 2004 (1995 = 100, precios constantes), para la educación terciaria (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)

		Proporción del gasto público en instituciones educativas (%)						Índice de variación entre 1995 y 2004 del gasto público en instituciones educativas (1995 = 100)					
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004
Países de la OCDE	Alemania	88,6	m	m	m	87,0	86,4	100	m	m	m	111	109
	Australia	64,8	51,0	51,3	48,7	48,0	47,2	100	87	89	91	92	96
	Austria	96,1	96,3	94,6	91,6	92,7	93,7	100	103	115	106	111	123
	Bélgica	m	91,5	89,5	86,1	86,7	90,4	m	m	m	m	m	m
	Canadá	56,6	61,0	58,6	56,4	m	m	100	144	146	141	m	m
	Corea	m	23,3	15,9	14,9	23,2	21,0	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	99,4	97,6	97,8	97,9	96,7	96,7	100	108	127	133	122	129
	España	74,4	74,4	75,5	76,3	76,9	75,9	100	139	149	155	163	165
	Estados Unidos	37,4	31,1	38,1	39,5	38,3	35,4	100	118	129	141	153	154
	Finlandia	97,8	97,2	96,5	96,3	96,4	96,3	100	110	111	115	120	126
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	99,7	99,6	99,6	97,9	97,9	100	160	217	246	310	312
	Hungría	80,3	76,7	77,6	78,7	78,5	79,0	100	129	140	159	180	157
	Irlanda	69,7	79,2	84,7	85,8	83,8	82,6	100	204	204	210	198	208
	Islandia	m	94,9	95,0	95,6	88,7	90,9	m	m	m	m	m	m
	Italia	82,9	77,5	77,8	78,6	72,1	69,4	100	118	126	131	118	119
	Japón	40,2	43,6	41,6	40,2	41,1	41,2	100	126	120	118	127	128
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	77,4	79,4	70,4	71,0	69,1	68,9	100	133	112	158	149	150
	Noruega	93,7	96,3	m	96,3	96,7	m	100	94	98	110	115	117
	Nueva Zelanda	m	m	m	62,5	61,5	60,8	100	96	100	107	112	109
	Países Bajos	80,6	78,2	78,2	78,8	78,6	77,6	100	103	106	108	108	111
	Polonia	m	66,6	66,9	69,7	69,0	72,9	100	113	132	166	170	202
	Portugal	96,5	92,5	92,3	91,3	91,5	86,0	100	131	141	130	143	116
	Reino Unido	80,0	67,7	71,0	72,0	70,2	69,6	100	86	97	106	106	106
	República Checa	71,5	85,4	85,3	87,5	83,3	84,7	100	116	126	141	160	170
	República Eslovaca	95,4	91,2	93,3	85,2	86,2	81,3	100	119	130	132	150	178
	Suecia	93,6	91,3	91,0	90,0	89,0	88,4	100	118	121	128	132	134
	Suiza	m	m	m	m	m	m	100	136	153	167	177	176
	Turquía	96,3	95,4	94,6	90,1	95,2	90,0	100	179	170	191	202	191
	Media OCDE	***79,9***	***77,6***	***76,5***	***76,2***	***76,9***	***75,4***	***100***	***124***	***132***	***141***	***147***	***149***
	Media OCDE *(Media de los países de la OCDE con datos disponibles para todos los años)*	***79,8***	***78,1***	***78,4***	***77,7***	***77,1***	***76,1***	***100***	***123***	***132***	***141***	***149***	***153***
	Media UE19 *(Media de los países de la UE19 con datos disponibles para todos los años)*	***85,9***	***85,0***	***85,8***	***85,4***	***84,3***	***83,2***	***100***	***124***	***138***	***144***	***153***	***157***
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	100	128	128	131	140	129
	Chile	25,1	19,5	m	19,3	17,0	15,5	100	128	m	143	131	127
	Eslovenia	m	m	m	m	m	75,7	m	m	m	m	m	m
	Estonia	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
	Israel	59,2	56,5	56,8	53,4	59,3	49,6	100	124	127	118	133	114

1. El gasto público en instituciones educativas no incluye financiación procedente de fuentes internacionales.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068188403262

INDICADOR B4

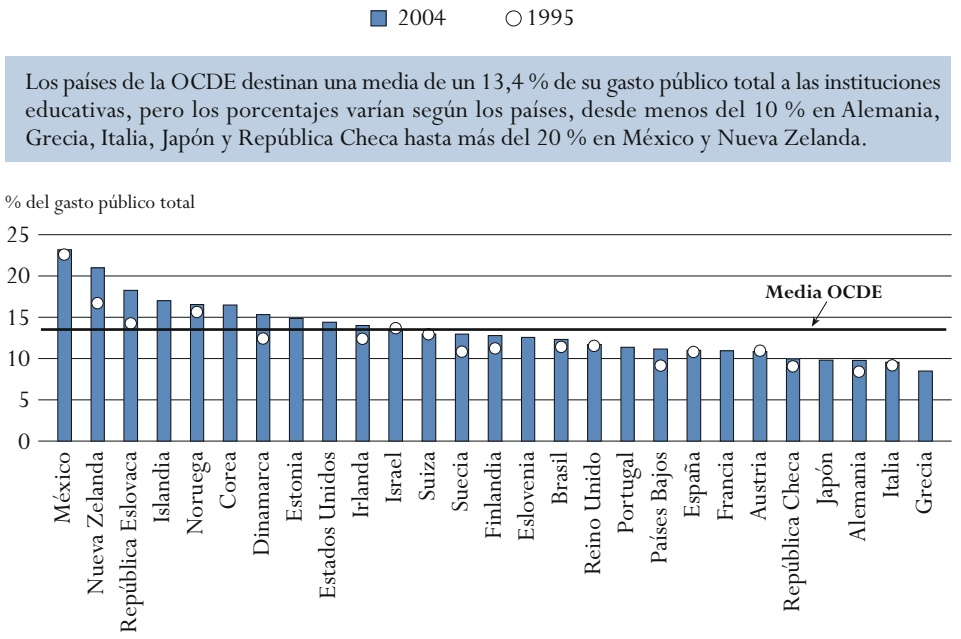
¿CUÁL ES EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN?

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total indica el valor que se concede a la educación en relación a otras áreas que reciben financiación pública como la sanidad, la seguridad social, la defensa y la seguridad. Aporta un contexto importante para los demás indicadores del gasto, especialmente para el Indicador B3 (porcentajes público y privado en gasto educativo), y proporciona asimismo datos cuantitativos de un instrumento político en sí mismo de primera magnitud.

Resultados Clave

Gráfico B4.1. Gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total (1995, 2004)

El gráfico muestra el gasto público directo en instituciones educativas y las ayudas públicas a las familias (incluidas las ayudas a los alumnos para su subsistencia) y a otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total, por año. Esta información debe interpretarse teniendo en cuenta el tamaño del sector público y la importancia de sus actividades en los diversos países.



Los países están clasificados en orden descendente del gasto público total en educación en todos los niveles educativos como porcentaje del gasto público total en 2004.

Fuente: OCDE. Tabla B4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068247218642

Otros puntos destacables de este indicador

- La financiación pública de la educación es una prioridad social, incluso en los países de la OCDE donde la implicación pública en otras áreas es escasa.
- En los países de la OCDE, el volumen medio de la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria triplica el de la educación terciaria, lo que se debe principalmente a las tasas casi universales de escolarización, pero también a que la proporción de la financiación privada tiende a ser más elevada en la educación terciaria. Esta proporción varía de unos países a otros desde menos del doble en Dinamarca, Finlandia, Grecia y Noruega hasta casi seis veces en Corea. Esta última cifra es indicativa de la proporción relativamente elevada de la financiación privada que se invierte en educación terciaria en Corea.
- Entre 1995 y 2004, los presupuestos públicos como porcentaje del PIB tendieron a aumentar ligeramente. La educación asumió una cuota creciente del gasto público total en la mayoría de los países y creció como media tan rápidamente como el PIB. En Dinamarca, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Eslovaca y Suecia se han producido cambios especialmente significativos en la financiación pública a favor de la educación.
- Como media entre los países de la OCDE, el 85 % del gasto público total en educación se transfiere a instituciones públicas. En dos tercios de los países de la OCDE, así como en las economías asociadas Brasil, Eslovenia y Estonia, la cuota de gasto público en educación transferida a instituciones públicas supera el 80 %. La cuota del gasto público transferido al sector privado es mayor en la educación terciaria que en los niveles de primaria a postsecundaria no terciaria y alcanza como media el 26 % en los países de la OCDE de los que se dispone de datos.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Si los beneficios públicos de un servicio específico son superiores a los beneficios privados, el mercado por sí solo puede ser incapaz de proporcionar dicho servicio de forma adecuada y, por tanto, hacer necesaria la intervención de los poderes públicos. La educación es un área en la que todos los gobiernos intervienen para proporcionar financiación o dirigir la prestación de servicios. Puesto que no existen garantías de que los mercados faciliten un acceso equitativo a las oportunidades educativas, la financiación pública de los servicios educativos asegura que la educación esté al alcance de todos los miembros de la sociedad.

Este indicador se centra en el gasto público en educación, pero evalúa también cómo ha evolucionado este gasto a lo largo del tiempo en términos absolutos y en relación con el gasto público total. Desde la segunda mitad de la década de 1990, la mayoría de los países de la OCDE han hecho grandes esfuerzos para consolidar los presupuestos públicos. La educación ha tenido que competir con muchos otros sectores cubiertos por los presupuestos de la administración para obtener el apoyo financiero de los poderes públicos. Con el fin de analizar esta evolución, este indicador evalúa la variación del gasto público en educación en términos absolutos y la compara con los cambios sufridos por los presupuestos públicos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra el gasto público total en educación, que incluye el gasto público directo en instituciones educativas así como las ayudas públicas a familias (por ejemplo, becas y préstamos a los alumnos para las tasas de matriculación y su subsistencia) y a otras entidades privadas (por ejemplo, ayudas a empresas u organizaciones sindicales que ofrecen programas de prácticas). A diferencia de los indicadores precedentes, este indicador incluye también ayudas públicas que no son atribuibles a los pagos de las familias a instituciones educativas, como las ayudas destinadas a gastos de subsistencia de los alumnos.

Los países de la OCDE difieren en la manera de asignar fondos públicos a la educación. La asignación de fondos públicos a las instituciones educativas puede ser directa o indirecta, a través o bien de programas gubernamentales, o bien de las familias; también los recursos públicos pueden limitarse igualmente a la adquisición de servicios educativos o destinarse a financiar los gastos de subsistencia de los alumnos.

El gasto público total en todos los servicios, excluyendo la educación, comprende también la amortización de deuda (por ejemplo, pagos de intereses) que no se incluye en el gasto público en educación. Esto se debe a que algunos países no pueden diferenciar el pago de intereses por educación del pago de intereses por otros servicios. Esto significa que el gasto público en educación como porcentaje del gasto público podría estar subestimado en aquellos países donde el pago de intereses representa una proporción elevada del gasto público total en todos los servicios.

Es importante analizar la inversión pública en educación junto con la inversión privada, tal y como muestra el Indicador B3, para apreciar el panorama completo de la inversión en educación.

Nivel global de recursos públicos invertidos en educación

Los países de la OCDE destinaron una media del 13,4% del gasto público total a la educación en 2004. Sin embargo, los valores varían según los distintos países desde menos del 10% en Alemania, Grecia, Italia, Japón y República Checa hasta más del 20% en México y Nueva Zelanda (Gráfico B4.1). Al igual que en el caso del gasto en educación con relación al PIB por habitante, estos valores deben ser interpretados en función de la demografía de los alumnos y de los índices de matriculación.

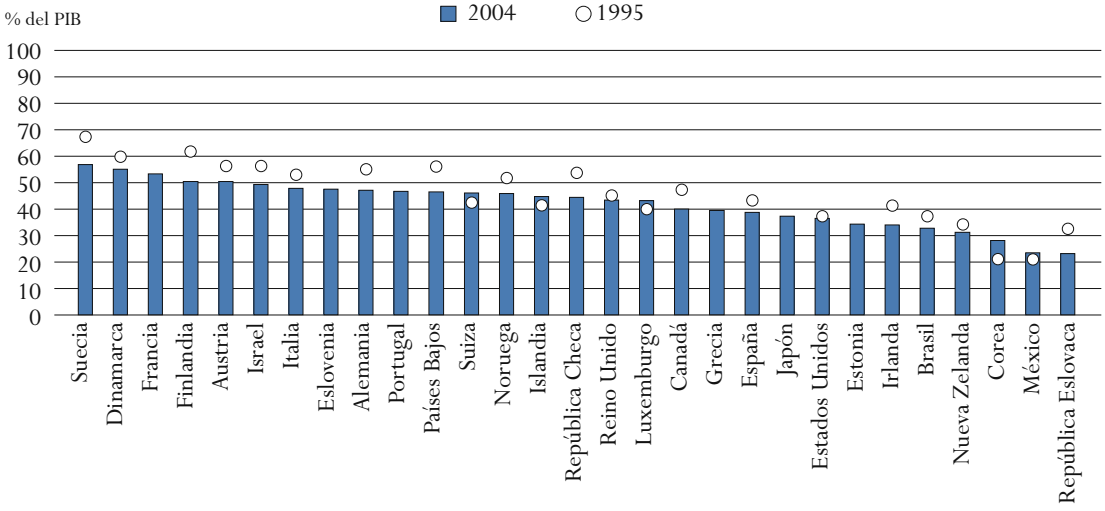
La proporción del sector público en la financiación de los diversos niveles educativos varía considerablemente entre los países de la OCDE. En 2004, los países de la OCDE y economías asociadas gastaron entre un 5,3 % (Grecia) y un 16,1 % (México) del gasto público total en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y entre un 1,6 % (Italia) y un 5,3 % (Noruega) en educación terciaria. En los países de la OCDE, como media, el volumen de la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria casi triplica el de la educación terciaria, lo que se debe principalmente a las tasas de escolarización (véase Indicador C1) o a que la proporción de la financiación privada tiende a ser más elevada en la educación terciaria. Esta proporción varía de un país a otro desde menos del doble en Dinamarca, Finlandia, Grecia y Noruega hasta las seis veces de Corea. Esta última cifra es indicativa de la proporción relativamente alta de fondos privados que se destinan a la educación terciaria en Corea (Tabla B4.1).

La financiación pública de la educación es una prioridad social, incluso en los países de la OCDE donde la implicación pública en otras áreas es escasa. Si se examina el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, es necesario tener en cuenta la cuantía relativa de los presupuestos públicos (evaluando el gasto público en relación con el PIB).

En los países de la OCDE, si se compara la cuantía de los presupuestos públicos en relación con el PIB con el porcentaje del gasto público dedicado a la educación, resulta evidente que, incluso en países con niveles bastante reducidos de gasto público, la prioridad que se concede a la educación es muy grande. Por ejemplo, los porcentajes de gasto público destinados a educación en Corea, Estados Unidos, México y Nueva Zelanda se hallan entre los más elevados de la OCDE (Gráfico B4.1); sin embargo, el gasto público total representa un porcentaje relativamente bajo del PIB (Gráfico B4.2).

Aunque la pauta general no es clara, existen indicios que sugieren que los países con índices elevados de gasto público invierten proporcionalmente menos en educación; solo uno de los diez países que más recursos públicos asignan a servicios públicos en general, Dinamarca, se encuentra entre los diez países que más invierten en educación (Gráficos B4.1 y B4.2).

Gráfico B4.2. Gasto público total en todos los servicios como porcentaje del PIB (1995, 2004)



Nota: Este gráfico muestra el gasto público en todos los servicios y no solo en educación.
Los países están clasificados en orden descendente del gasto público total como porcentaje del PIB en 2004.
Fuente: OCDE. Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068247218642

En general, de 1995 a 2004, el gasto público en educación creció más rápidamente que el gasto público total, y al mismo ritmo que la renta nacional: la proporción media de gasto público destinada a educación aumentó en 15 de los 16 países con datos comparables tanto en 1995 como en 2004 y, simultáneamente, en la media de estos 16 países, el gasto público en educación como porcentaje del PIB aumentó ligeramente. El proceso de consolidación presupuestaria ha afectado tanto a la educación como a otros sectores. Sin embargo, con la excepción de la economía asociada Israel, el gasto en educación creció al menos al mismo ritmo que el gasto en otras áreas públicas entre 1995 y 2004; como media, la proporción de presupuestos públicos destinados a educación en los países de la OCDE creció de un 12,3 % en 1995 a un 13,4 % en 2004. Las cifras sugieren que los mayores aumentos relativos en el porcentaje de gasto público en educación durante este periodo tuvieron lugar en Dinamarca (aumentando de 12,2 a 15,3 %), Nueva Zelanda (de 16,5 a 21,0 %), Países Bajos (de 9,0 a 11,1 %), República Eslovaca (de 14,1 a 18,2 %) y Suecia (de 10,7 a 12,9 %).

Distribución del gasto público entre el sector público y el privado

La mayor parte de los fondos públicos para educación se destinan a instituciones públicas: una media del 85 % del gasto público se transfiere a instituciones públicas en los países de la OCDE. En dos terceras partes de los países de la OCDE, así como en las economías asociadas Brasil, Eslovenia y Estonia, la proporción de gasto público transferido a instituciones públicas supera el 80 %. No obstante, en varios países un volumen significativo de fondos públicos se transfiere a instituciones privadas o se entrega directamente a las familias para que lo destinen a las instituciones que elijan: más del 20 % del gasto público se distribuye (directa o indirectamente) al sector privado en Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido, y en las economías asociadas Chile e Israel. En Bélgica, la mayoría de los fondos públicos se destina a instituciones que dependen del gobierno y que son gestionadas por organismos privados, pero que en todo lo demás funcionan bajo los auspicios del sistema educativo regulado (Tabla B4.2).

Como media entre los países de la OCDE, en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, casi el 12 % de los fondos públicos asignados a instituciones educativas se invierte en instituciones de gestión privada. Bélgica es el único país en el que la mayoría de los fondos se destina a instituciones de gestión privada, y en la economía asociada Chile, una parte importante de estos fondos (40 %) se destina también a instituciones de gestión privada. La transferencia de fondos públicos a familias y otras entidades privadas no es en general significativa en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Como media entre los países de la OCDE, estas transferencias representan el 3,6 % del gasto público en educación y solo sobrepasan el 10 % en Dinamarca.

En la educación terciaria, como media en los países de la OCDE, la mayoría de los fondos públicos sigue dirigiéndose a instituciones públicas, pero la proporción de gasto público transferido al sector privado sigue siendo mayor que en los niveles de primaria a postsecundaria no terciaria y alcanza como media el 26 % entre los países de la OCDE de los que se dispone de datos. Sí existen, no obstante, diferencias sustanciales entre los diversos países en la proporción de gasto público dedicado al sector privado. En el Reino Unido (donde no existen instituciones públicas de educación terciaria) y Bélgica, así como en las economías asociadas Chile, Estonia e Israel, el gasto público se destina principalmente a instituciones de gestión privada. La proporción de gasto público transferido indirectamente al sector privado es mayor en la educación terciaria que en los niveles inferiores y es más habitual que las familias o alumnos reciban una transferencia de los fondos públicos en educación terciaria que en los otros niveles. Como media, el 18 % de la financiación pública se transfiere indirectamente al sector privado en la educación terciaria. Estas transferencias son en parte el resultado de las ayudas económicas concedidas a los alumnos de educación terciaria a través de becas, ayudas

y préstamos (véase Indicador B5). La proporción de gasto público transferido indirectamente al sector privado es superior al 30 % en Australia, Dinamarca, Noruega y Nueva Zelanda, y en la economía asociada Chile.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2004 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2006 (para más detalles véase Anexo 3 en *www.OCDE.org/edu/eag2007*). El gasto en educación se expresa como porcentaje del gasto público total de un país y como porcentaje del PIB. El gasto público en educación incluye el gasto en instituciones educativas y las subvenciones para la subsistencia de los alumnos y otros gastos privados fuera de las instituciones. El gasto público en educación incluye el gasto de todas las entidades públicas, incluidos los otros ministerios aparte del Ministerio de Educación, los gobiernos locales y regionales y otros organismos públicos.

El gasto público total corresponde a la suma de los gastos corrientes y de capital no reembolsables de todos los niveles de gobierno: central, regional y local. El gasto corriente incluye el gasto de consumo final, las rentas de propiedades pagadas, las subvenciones y otras transferencias corrientes (por ejemplo, seguridad social, asistencia social, pensiones y otras prestaciones sociales). Las cifras del gasto público total se han tomado de la base de datos de Cuentas Nacionales de la OCDE (véase Anexo 2) y se basan en el Sistema de Contabilidad Nacional de 1993.

El glosario que aparece en *www.OCDE.org/edu/eag2007* incluye definiciones de lo que son instituciones públicas, instituciones dependientes del gobierno e instituciones privadas independientes.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2007 debido a los cambios en las definiciones y alcance de los datos resultantes del estudio comparativo de gasto de la OCDE (para más información sobre estos cambios, véase Anexo 3 en *www.OCDE.org/edu/eag2007*).

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068247218642

- ***Tabla B4.3a. Fuentes iniciales de los fondos públicos de educación y compradores finales de los recursos educativos por nivel de gobierno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2004)***
- ***Tabla B4.3b. Fuentes iniciales de los fondos públicos de educación y compradores finales de los recursos educativos por nivel de gobierno en educación terciaria (2004)***

B4

Tabla B4.1.

Gasto público total en educación (1995, 2004)

Gasto público directo en instituciones educativas y ayudas públicas a familias (incluyendo las destinadas a gastos de subsistencia) y a otras entidades privadas, como porcentaje del PIB y del gasto público total, por nivel de educación y año

		Gasto público[1] en educación como porcentaje del gasto público total				Gasto público[1] en educación como porcentaje del PIB			
		2004			1995	2004			1995
		Educación primaria, secundaria y post-secundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de la educación	Conjunto de todos los niveles de la educación	Educación primaria, secundaria y post-secundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de la educación	Conjunto de todos los niveles de la educación
Países de la OCDE	Alemania	6,3	2,5	9,8	8,2	3,0	1,2	4,6	4,6
	Australia	m	m	m	13,7	3,6	1,1	4,8	5,0
	Austria	7,2	2,8	10,8	10,8	3,6	1,4	5,4	6,0
	Bélgica	m	m	m	m	4,0	1,3	6,0	m
	Canadá	m	m	m	13,1	m	m	m	6,5
	Corea	12,7	2,1	16,5	m	3,6	0,6	4,6	m
	Dinamarca[2]	8,9	4,6	15,3	12,2	4,9	2,5	8,4	7,3
	España	7,2	2,5	11,0	10,6	2,8	1,0	4,3	4,6
	Estados Unidos	10,1	3,5	14,4	m	3,7	1,3	5,3	m
	Finlandia	8,0	4,1	12,8	11,0	4,0	2,1	6,4	6,8
	Francia	7,4	2,3	10,9	m	3,9	1,2	5,8	m
	Grecia[2]	5,3	2,9	8,5	m	2,1	1,2	3,3	2,2
	Hungría	m	m	m	12,9	3,5	1,0	5,4	5,2
	Irlanda	10,7	3,3	14,0	12,2	3,6	1,1	4,7	5,0
	Islandia[2]	11,8	3,1	17,0	m	5,3	1,4	7,6	m
	Italia	7,0	1,6	9,6	9,0	3,4	0,8	4,6	4,8
	Japón[2]	7,2	1,8	9,8	m	2,7	0,7	3,6	3,6
	Luxemburgo[2]	9,1	m	m	m	3,9	m	m	m
	México	16,1	4,0	23,1	22,4	3,8	0,9	5,4	4,6
	Noruega	10,0	5,3	16,6	15,5	4,6	2,4	7,6	8,0
	Nueva Zelanda	15,1	4,9	21,0	16,5	4,7	1,5	6,5	5,6
	Países Bajos	7,5	2,9	11,1	9,0	3,5	1,4	5,2	5,0
	Polonia	m	m	m	11,9	3,7	1,2	5,4	5,2
	Portugal	8,3	1,8	11,4	m	3,9	0,8	5,3	5,1
	Reino Unido	8,7	2,3	11,7	11,4	3,9	1,0	5,3	5,3
	República Checa	6,7	2,1	10,0	8,9	3,0	1,0	4,4	4,8
	República Eslovaca[2]	11,6	4,3	18,2	14,1	2,7	1,0	4,2	5,0
	Suecia	8,3	3,7	12,9	10,7	4,7	2,1	7,4	7,2
	Suiza	8,7	3,6	13,0	12,8	4,0	1,7	6,0	5,4
	Turquía	m	m	m	m	2,9	1,1	4,0	2,4
	Media OCDE	*9,2*	*3,1*	*13,4*	*12,3*	*3,7*	*1,3*	*5,4*	*5,2*
	Media UE19	*8,0*	*2,9*	*11,9*	*10,9*	*3,6*	*1,3*	*5,3*	*5,3*
Economías asociadas	Brasil[2]	8,9	2,3	12,3	11,2	2,9	0,8	4,0	3,6
	Chile[3]	m	m	m	14,5	2,7	0,5	3,5	3,0
	Eslovenia	8,7	2,8	12,6	m	4,1	1,4	6,0	m
	Estonia	11,2	2,6	14,9	m	3,8	0,9	5,1	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	2,0	0,7	3,6	m
	Israel	8,9	2,2	13,4	13,5	4,4	1,1	6,6	7,0

1. El gasto público presentado en esta tabla incluye las ayudas públicas a familias para gastos de subsistencia, no invertidas en instituciones educativas. Así pues, las cifras presentadas aquí son más elevadas que las cifras del gasto público en instituciones que aparecen en la Tabla B2.1b.
2. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068247218642

Tabla B4.2.

Distribución del gasto público total en educación (2004)

Gasto público en educación transferido a instituciones educativas y fondos públicos destinados al sector privado como porcentaje del gasto público total en educación, por nivel de educación

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria			Conjunto de todos los niveles de la educación		
		Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias indirectas y otras asignaciones al sector privado	Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias indirectas y otras asignaciones al sector privado	Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias indirectas y otras asignaciones al sector privado
Países de la OCDE	Alemania	84,0	11,1	4,9	80,9	1,2	17,9	80,7	11,6	7,7
	Australia	75,9	20,3	3,8	67,3	n	32,7	x	x	10,6
	Austria	98,0	0,5	1,5	75,2	5,0	19,8	90,9	1,7	7,4
	Bélgica	44,5	52,9	2,5	35,5	48,8	15,7	43,8	51,1	5,1
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	82,3	16,1	1,5	69,9	12,4	17,7	80,3	14,2	5,5
	Dinamarca[1]	80,9	6,0	13,1	69,7	a	30,3	77,7	3,7	18,6
	España	84,1	14,5	1,5	90,2	1,9	7,8	85,9	11,3	2,9
	Estados Unidos	99,8	0,2	a	71,1	8,2	20,7	92,3	2,6	5,0
	Finlandia	90,5	6,4	3,2	75,5	7,3	17,2	85,8	6,7	7,5
	Francia	84,0	12,6	3,4	86,7	5,4	7,9	85,5	10,6	3,9
	Grecia[1]	99,7	a	0,3	94,8	a	5,2	98,0	a	2,0
	Hungría	84,1	9,8	6,1	78,8	5,4	15,8	85,3	7,7	7,0
	Irlanda	90,8	n	9,2	85,2	n	14,8	89,5	n	10,5
	Islandia[1]	97,2	1,8	1,0	73,0	4,8	22,2	92,7	2,4	4,8
	Italia	97,0	1,3	1,6	81,1	2,2	16,7	93,8	1,8	4,4
	Japón[1]	96,3	3,5	0,2	69,7	12,1	18,2	90,4	6,1	3,4
	Luxemburgo[1]	97,8	m	2,2	m	m	m	m	m	m
	México	94,6	n	5,3	93,9	n	6,1	94,9	n	5,1
	Noruega	86,1	6,2	7,7	56,0	3,2	40,8	75,0	6,5	18,5
	Nueva Zelanda	89,5	3,7	6,8	56,4	1,3	42,3	79,4	5,6	15,0
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91,9	6,7	1,4	94,6	m	5,4	91,5	6,6	1,9
	Reino Unido	78,9	19,1	2,0	a	76,1	23,9	65,0	28,8	6,1
	República Checa	91,6	3,7	4,7	93,3	1,0	5,8	92,8	2,8	4,4
	República Eslovaca[1]	89,8	5,9	4,3	89,3	a	10,7	90,8	3,8	5,3
	Suecia	87,1	6,9	5,9	67,0	4,8	28,2	81,4	6,8	11,9
	Suiza	90,5	7,3	2,2	79,9	6,0	14,0	87,6	6,8	5,6
	Turquía	99,4	m	0,6	80,7	m	19,3	94,2	n	5,8
	Media OCDE	*88,4*	*8,7*	*3,6*	*73,7*	*8,0*	*18,4*	*85,0*	*8,0*	*7,1*
	Media UE19	*86,7*	*9,8*	*4,0*	*74,9*	*10,6*	*15,1*	*83,7*	*9,7*	*6,6*
Economías asociadas	Brasil[1]	98,4	n	1,6	87,9	n	12,1	96,5	n	3,5
	Chile[2]	59,7	40,1	0,2	35,1	30,0	34,8	56,8	38,2	5,0
	Eslovenia	93,9	0,6	5,5	76,0	0,2	23,7	90,3	0,5	9,2
	Estonia	95,0	0,4	4,6	30,4	69,6	n	83,9	12,6	3,4
	Federación Rusa	m	a	m	m	a	m	m	a	m
	Israel	73,6	25,0	1,5	5,1	83,2	11,7	64,4	32,5	3,1

1. Algunos niveles educativos están incluidos en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068247218642

INDICADOR B5

¿CUÁNTO PAGAN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN TERCIARIA Y QUÉ AYUDAS PÚBLICAS RECIBEN?

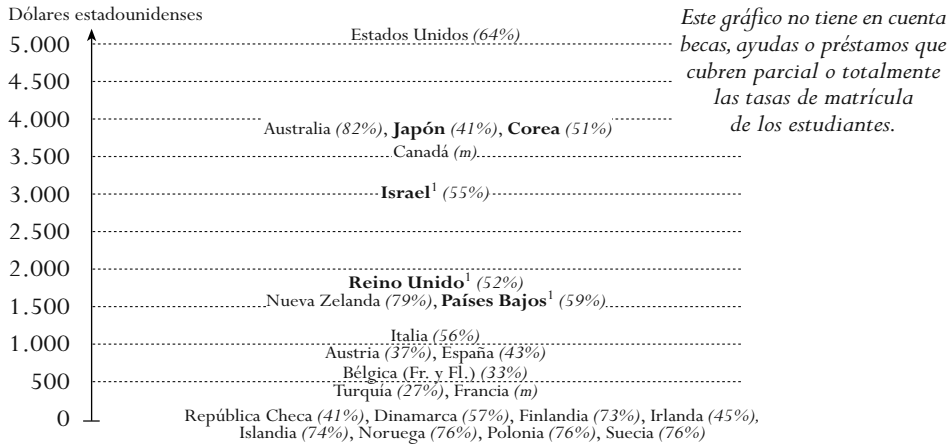
Este indicador analiza la relación entre las tasas de matrícula anuales cobradas por las instituciones, el gasto público directo e indirecto en instituciones educativas y las ayudas públicas concedidas a las familias para gastos de estancia de los alumnos. Considera si estas ayudas económicas a las familias se conceden en forma de becas o préstamos y plantea preguntas fundamentales para este debate: ¿Son más apropiadas las becas/ayudas y préstamos en aquellos países donde las tasas de matrícula cobradas por las instituciones son más elevadas? ¿Son los préstamos un medio eficaz para aumentar la eficacia de los recursos económicos invertidos en educación y trasladar parte del coste de la educación a los beneficiarios de la inversión en educación? ¿O son menos apropiados los préstamos a los alumnos que las ayudas para animar a los alumnos con rentas bajas a continuar con sus estudios? Si bien este indicador no puede dar respuesta completa a estas preguntas, sí describe las políticas relativas a las tasas de matrícula y ayudas públicas en los distintos países de la OCDE.

Resultados clave

Gráfico B5.1. Tasas medias anuales de matrícula cobradas por las instituciones públicas de educación terciaria de tipo A (año académico 2003-2004)

El gráfico muestra las tasas anuales de matrícula cobradas por las instituciones públicas de educación terciaria de tipo A a los alumnos nacionales a tiempo completo en equivalentes a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA. Los países en negrita indican que las tasas de matrícula se refieren a instituciones públicas, si bien más de dos tercios de los alumnos están matriculados en instituciones privadas. Se añade junto a los países la tasa de ingreso en las instituciones de educación terciaria de tipo A (en %). Por ejemplo, en los Países Bajos, la tasa media de matrícula alcanzó la cifra de 1.646 $ en instituciones públicas terciarias de tipo A y el 59% de los alumnos accedieron a este nivel de educación.

Se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y economías asociadas de los que se dispone de datos en las tasas medias de matrícula cobradas por las instituciones públicas de educación terciaria de tipo A. En cinco países de la OCDE las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula; sin embargo, en un tercio de los países las tasas de matrícula anuales cobradas por las instituciones públicas a los alumnos nacionales superan los 15.000 $. Entre los 19 países de la UE, solo los Países Bajos y Reino Unido tienen unas tasas anuales de matrícula superiores a los 1.500 $ por alumno a tiempo completo; estas tasas se aplican en instituciones dependientes del gobierno.



1. Instituciones públicas de educación terciaria de tipo A no existen en este nivel educativo y la mayor parte de los alumnos están matriculados en instituciones dependientes del gobierno.

Fuente: OCDE. Tablas B5.1a y C2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Otros puntos destacables de este indicador

- Por término medio se destina un 18 % del gasto público en educación terciaria a ayudar a los alumnos, a las familias y a otras entidades privadas. En Australia, Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suecia, y en la economía asociada Chile, las ayudas públicas a las familias equivalen aproximadamente al 27 % o más del presupuesto de las instituciones públicas de educación terciaria.
- El bajo coste de las tasas de matrícula anuales cobradas por las instituciones de educación terciaria de tipo A no implica sistemáticamente un bajo porcentaje de alumnos beneficiarios de las ayudas públicas. El coste de las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas públicas es casi insignificante (países nórdicos y República Checa) o bajo (Turquía) en la educación terciaria de tipo A; sin embargo, al mismo tiempo más del 55 % de los alumnos matriculados en educación terciaria de tipo A en estos países pueden beneficiarse de becas / ayudas y / o préstamos públicos. Además Finlandia, Noruega y Suecia están entre los siete países con una mayor tasa de ingreso en la educación terciaria de tipo A.
- Los países de la OCDE en los que los alumnos deben abonar las tasas de matrícula y pueden beneficiarse de ayudas públicas particularmente elevadas no dan muestra de unos niveles inferiores de acceso a la educación terciaria de tipo A en comparación con la media de la OCDE. Por ejemplo, en Australia (82 %) y Nueva Zelanda (79 %) se registran los mayores porcentajes de acceso a la educación terciaria de tipo A y en Estados Unidos (64 %) y los Países Bajos (59 %) están por encima de la media de la OCDE. El Reino Unido (51 %) está apenas por debajo de la media de la OCDE (54 %), si bien el acceso a la educación terciaria de tipo A experimentó un incremento de 4 puntos porcentuales entre 2000 y 2005.
- El coste que representa para cualquier gobierno la concesión de préstamos públicos a un porcentaje significativo de alumnos es mayor en aquellos países en los que la media de las tasas de matrícula cobradas por las instituciones es superior o en los que el importe medio de los préstamos públicos a disposición de los alumnos es superior a la media de la OCDE. El importe medio de los préstamos públicos es superior a la media de las tasas de matrícula cobradas en las instituciones públicas en todos los países de la OCDE de los que se dispone de información, lo cual indica que los préstamos públicos también sirven para financiar los costes de subsistencia de los alumnos durante sus estudios.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las decisiones tomadas por las autoridades competentes relativas a los importes cobrados en concepto de tasas de matrícula por las instituciones educativas influyen tanto sobre el coste de los estudios terciarios para los alumnos como sobre los recursos disponibles para las instituciones de educación terciaria. Las ayudas a los alumnos y sus familias actúan también como un instrumento político a través del cual los gobiernos pueden estimular la participación en la educación –particularmente entre los alumnos de familias con bajo nivel de ingresos– cubriendo parte de los costes de la educación, así como los gastos relacionados con los mismos. De este modo, los gobiernos pueden abordar cuestiones tales como el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades. Por consiguiente, se deberá juzgar el éxito de esas ayudas, al menos en parte, mediante el análisis de los indicadores de participación, permanencia y finalización de los estudios. Más aún, las ayudas públicas desempeñan un papel importante en la financiación indirecta de las instituciones académicas.

Canalizar la financiación de las instituciones a través de los alumnos puede ayudar también a aumentar la competencia entre las instituciones. Dado que las ayudas para los costes de subsistencia de los alumnos pueden evitar el ejercicio de una actividad remunerada, las ayudas públicas pueden mejorar los resultados académicos, al permitir que los alumnos estudien a tiempo completo y trabajen menos horas o no trabajen.

Las ayudas públicas adoptan diversas formas: ayudas basadas en ingresos, asignaciones familiares para todos los alumnos, deducciones fiscales para alumnos o sus progenitores, u otras transferencias a las familias. Las ayudas no condicionadas (tales como las desgravaciones fiscales o asignaciones familiares) pueden ser un estímulo menor para que los alumnos con bajo nivel de ingresos participen en el sistema educativo que las ayudas en función de los ingresos. No obstante, pueden contribuir a atenuar los desequilibrios económicos existentes entre las familias, tengan o no tengan hijos estudiando.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

Este indicador muestra las tasas medias de matrícula cobradas por las instituciones públicas y privadas de educación terciaria de tipo A. Este indicador no distingue las tasas de matrícula por el tipo de programa, pero sí ofrece una visión general de las tasas de matrícula en educación terciaria de tipo A según la clase de institución y el porcentaje de alumnos que recibe o no becas/ayudas completas o parciales para cubrir dichas tasas de matrícula. Las cantidades de las tasas de matrícula y el correspondiente porcentaje de alumnos deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de educación terciaria de tipo A y no abarcan todas los instituciones educativas.

Este indicador también muestra la proporción de gasto público en educación terciaria transferida a los alumnos, familias y otras entidades privadas. Algunos de estos fondos se invierten indirectamente en instituciones educativas, por ejemplo, cuando las ayudas se emplean para cubrir las tasas de matrícula. Otras ayudas para la educación, tales como las destinadas a cubrir los costes de subsistencia de los alumnos, no guardan relación con las instituciones educativas.

El indicador distingue entre becas y otras asignaciones, que son ayudas públicas no reembolsables, y préstamos, que deben devolverse. No obstante, no diferencia entre los diversos tipos de ayudas o préstamos, tales como las becas, asignaciones familiares y pagos en especie.

Los gobiernos también pueden apoyar a los alumnos y sus familias mediante asignaciones para gastos de alojamiento, desgravaciones y/o bonificaciones fiscales para la educación. Estas ayudas no se con-

sideran en este indicador y, por consiguiente, puede darse el caso de que las ayudas económicas sean subestimadas en algunos países.

El indicador registra el volumen total de préstamos a los alumnos con el fin de ofrecer información sobre el nivel de financiación que reciben los alumnos actuales. El montante bruto de los préstamos, becas y ayudas incluidas, es una variable aceptable para evaluar las ayudas económicas a los actuales beneficiarios de la educación. El pago de intereses y la devolución del principal por parte de los prestatarios serán tenidos en cuenta al efecto de evaluar el coste neto de los préstamos concedidos a los alumnos por entidades públicas y privadas. No obstante, por lo general los susodichos pagos no son efectuados por los alumnos actuales, sino por los antiguos alumnos. 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 en educación. Sin embargo, se tiene en cuenta alguna información sobre los sistemas de devolución, dado que los mismos pueden reducir sustancialmente los costes reales del préstamo. Los indicadores de la OCDE tienen en cuenta el importe íntegro (bruto) de las becas y préstamos en los debates sobre la ayuda económica para los alumnos actuales.

Es también práctica habitual que los gobiernos avalen la devolución de los préstamos concedidos a los alumnos por instituciones privadas. En algunos países de la OCDE, esta forma de ayuda pública indirecta es tan importante, o más, que la ayuda económica directa a los alumnos. En todo caso, y por razones comparativas, el indicador solo tiene en cuenta los importes relativos a las transferencias públicas a entidades privadas para préstamos privados (no el valor total de los préstamos generados). No obstante, en algunas de las tablas se ofrece información cualitativa que puede arrojar alguna luz sobre esta clase de ayuda pública.

Algunos países de la OCDE también tienen dificultades para cuantificar el importe de los préstamos concedidos a los alumnos. Por tanto, los datos sobre los préstamos a los alumnos deberán ser interpretados con cautela.

Tasas anuales de matrícula cobradas por instituciones de educación terciaria de tipo A a estudiantes nacionales y extranjeros

Se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y las economías asociadas en las tasas medias de matrícula cobradas por instituciones de educación terciaria de tipo A. Las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula en los cinco países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia), así como en Irlanda, Polonia y República Checa. En cambio, una cuarta parte de los países de la OCDE y de economías asociadas, las tasas anuales de matrícula de alumnos nacionales cobradas por instituciones públicas superan los 1.500 $. En Estados Unidos, las tasas de matrícula de alumnos nacionales cobradas por instituciones públicas superan los 5.000 $. Entre los 19 países de la UE, solo los Países Bajos y el Reino Unido tienen unas tasas anuales de matrícula superiores a los 1.100 $ por alumno nacional a tiempo completo, pero se refieren a instituciones privadas dependientes del gobierno (Tabla B5.1 y Gráfico B5.1).

Las políticas nacionales relativas a las tasas de matrícula y las ayudas financieras a los alumnos abarcan en términos generales a todos los alumnos que estudian en instituciones educativas del país. Aun cuando el enfoque del presente indicador se centra principalmente en los alumnos nacionales, las políticas de los países también tienen en cuenta a los alumnos internacionales: ya sean estudiantes nacionales de un país que se desplazan al extranjero para proseguir sus estudios o alumnos que entran en el país para realizar estudios. Las diferencias entre los alumnos nacionales e internacionales en el importe de las tasas que los alumnos deben abonar o en las ayudas económicas que los alumnos pueden percibir influyen, junto con otros factores, en el flujo de alumnos internacionales, la atracción de alumnos a algunos países o, por el contrario, el impedimento de que los alumnos estudien en otros países.

El importe de las tasas de matrícula cobrado por las instituciones educativas públicas puede diferir entre los alumnos inscritos en el mismo programa. Varios países distinguen el importe de la tasa de matrícula cobrada según la nacionalidad de los alumnos. En Austria, por ejemplo, la tasa media de matrícula cobrada por las instituciones públicas a los alumnos que no son nacionales de un estado miembro de la UE o del EEE es el doble que la tasa cobrada a los alumnos nacionales de estos países. Este tipo de diferenciación también se da en Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia, Islandia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Turquía, y en la economía asociada Estonia (véase Indicador C3), y se extenderá a Dinamarca a partir del año académico 2006-2007. En esos países, la variación en las tasas de matrícula según la nacionalidad es siempre significativa. Este tipo de política de diferenciación puede impedir el flujo de alumnos internacionales (véase Indicador C3) a menos que dichos alumnos reciban alguna ayuda económica de su país de origen.

Tasas anuales de matrícula cobradas por instituciones privadas

Las tasas anuales de matrícula cobradas por las instituciones privadas varían considerablemente en los distintos países de la OCDE y economías asociadas, así como dentro de los propios países. La mayoría de los países de la OCDE y economías asociadas cobran unas tasas de matrícula más elevadas en las instituciones privadas que en las públicas. Finlandia y Suecia son los únicos países en donde no hay tasas de matrícula en las instituciones públicas ni en las privadas. Las diferencias dentro de los países tienden a ser mayores en aquellos con un mayor porcentaje de alumnos matriculados en instituciones privadas de educación terciaria de tipo A independientes. En cambio, las tasas de matrícula cobradas por instituciones públicas y dependientes del gobierno no son tan distintas en la mayoría de los países, siendo incluso similares en el caso de Austria. Esto se debe en parte a la mayor autonomía de las instituciones privadas independientes en comparación con las instituciones públicas y dependientes del gobierno. Por ejemplo, en Corea y Japón alrededor de tres cuartas partes de los alumnos están matriculados en instituciones privadas independientes, y a la vez estos dos países registran la mayor variación entre sus propias instituciones privadas independientes (Indicador C2 y Tabla B5.1).

Ayudas públicas a familias y otras entidades privadas

Los países de la OCDE invierten una media del 0,4 % de su PIB en ayudas a familias y otras entidades privadas para el conjunto de todos los niveles educativos. El porcentaje de los presupuestos en educación destinado a ayudas a las familias y entidades privadas es mucho mayor en educación terciaria que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y representa el 0,3 % del PIB. Las ayudas públicas son mayores en relación con el PIB en educación terciaria en Noruega (1,0 % del PIB), seguida de Dinamarca (0,8 %), Nueva Zelanda (0,6 %), Suecia (0,6 %), Australia (0,4 %), Finlandia (0,4 %) y Países Bajos (0,4 %) (Tabla B5.2, y Tabla B5.3 disponible en la página web *http://dx.doi.org/10.1787/068348603526*).

Los países de la OCDE invierten, como media, el 18 % de sus presupuestos públicos en educación terciaria en ayudas a familias y otras entidades privadas (Gráfico B5.2). En Australia, Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suecia, y en la economía asociada Chile, las ayudas públicas representan al menos un 27 % del gasto público en educación terciaria. Solo Polonia invierte menos del 5 % del total de su gasto público en educación terciaria en ayudas (Tabla B5.2).

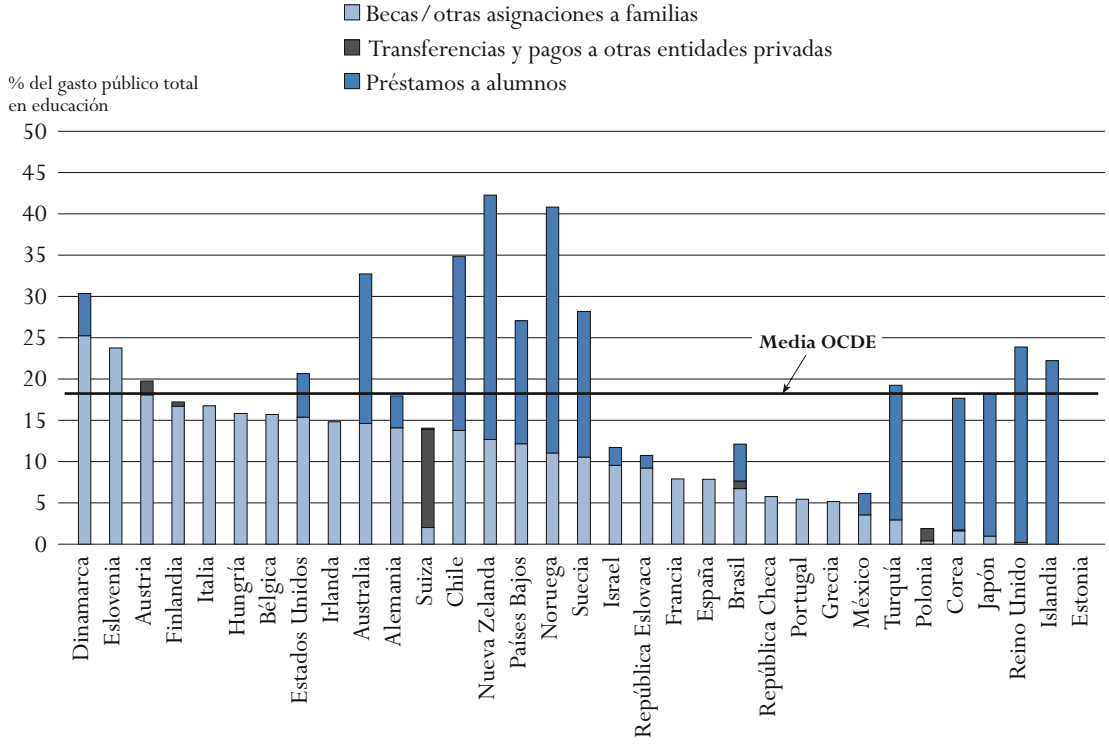
Relaciones entre las tasas medias de matrícula que cobran las instituciones y las ayudas públicas que los alumnos perciben

Al observar la combinación de las tasas de matrícula que cobran las instituciones y las ayudas que perciben los alumnos nacionales en la educación terciaria de tipo A, se distinguen diferentes modelos en

los países de la OCDE. No se observa la existencia de un modelo único en los países de la OCDE ni en las economías asociadas en lo referente a la financiación de las instituciones de educación terciaria de tipo A, dado que algunos países pueden tener unas tasas de matrícula similares cobradas por las instituciones de educación de tipo A y presentar diferencias en el porcentaje de alumnos que se benefician de las ayudas públicas y/o en el importe medio de dichas ayudas (Tablas B5.1a y B5.1b, y Gráfico B5.2). No obstante, la comparación de las tasas de matrícula que cobran las instituciones y las ayudas públicas que reciben los alumnos, además de otros factores tales como el acceso a la educación terciaria, nivel de gasto público en educación terciaria o el nivel de imposición fiscal sobre la renta, ayuda a distinguir cuatro grupos de países. Los ingresos procedentes de los impuestos sobre la renta (OCDE 2006b) están altamente correlacionados con el nivel de gasto público disponible para la educación y pueden proporcionar información sobre la posibilidad de financiar ayudas públicas para los alumnos.

Gráfico B5.2. Ayudas públicas en educación terciaria (2004)

Ayudas públicas a la educación para familias y otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total en educación, por tipo de ayuda



Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de becas y otras asignaciones a familias y transferencias y pagos a otras entidades privadas dentro del gasto público total en educación.

Fuente: OCDE. Tabla B5.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Tasas de matrícula bajas cobradas por las instituciones de educación terciaria de tipo A (inferiores a 300 $) combinadas con una elevada proporción de alumnos (más del 55 %) beneficiarios de préstamos públicos o ayudas/becas

El primer grupo incluye a los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia), República Checa y Turquía, en los que las tasas de matrícula no suponen un obstáculo financiero (o que de suponerlo sería de bajo coste) para el acceso a los estudios terciarios y en los que incluso

existe un elevado nivel de ayudas a los alumnos. El porcentaje medio, el 63%, de acceso a los estudios terciarios de tipo A correspondiente a este grupo se sitúa por encima de la media de la OCDE (véase Indicador C2). Las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones de educación pública correspondientes a los estudiantes nacionales son casi insignificantes (países nórdicos y República Checa) o de bajo coste (Turquía) en los estudios terciarios de tipo A y, al mismo tiempo, más del 50% de los alumnos matriculados en estudios terciarios de tipo A en este grupo pueden beneficiarse de ayudas / becas y / o préstamos públicos para la financiación de sus estudios o sus gastos de subsistencia (Tablas B5.1a y B5.1b, y Gráfico B5.3).

En los países nórdicos, los porcentajes netos de acceso a la educación terciaria de tipo A son significativamente superiores a la media de la OCDE y se sitúan, por término medio, en el 72%. Entre las restantes características de estos países, el porcentaje de gasto público asignado a las instituciones de educación terciaria es elevado en comparación con la media de la OCDE, mientras que tanto los niveles de gasto público en educación terciaria como de imposición fiscal sobre la renta también están por encima de la media de la OCDE. La República Checa y Turquía tienen un diseño diferente: bajo coste en el acceso a los estudios terciarios de tipo A en comparación con la media de la OCDE –a pesar de un incremento en 16 y 6 puntos porcentuales respectivamente, en 2000-2005– combinado con bajos niveles (en comparación con la media de la OCDE) de gasto público y de ingresos recaudados mediante la imposición fiscal sobre la renta en términos de porcentaje del PIB en comparación con la media de la OCDE (véanse Indicadores B4 y C2 y el Anexo 2).

Tasas de matrícula elevadas cobradas por las instituciones de educación terciaria de tipo A (superiores a 1.500 $) combinadas con una elevada proporción de alumnos (más del 55%) beneficiarios de préstamos públicos o ayudas / becas

Un segundo grupo lo constituyen cuatro países anglófonos (Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido) y los Países Bajos, en los que existen barreras potencialmente elevadas para el acceso a la educación terciaria de tipo A, pero en los que también se conceden un elevado número de ayudas públicas a los alumnos de este nivel (se podría añadir Canadá a este grupo de países, pero no se dispone de información sobre su política de ayudas públicas). No obstante, es de destacar que el porcentaje medio de acceso a la educación terciaria de tipo A correspondiente a este grupo de países, 67%, está ligeramente por encima del grupo de países con tasas de matrícula bajas y ayudas públicas elevadas.

Las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones terciarias de tipo A superan los 1.500 $ en todos estos países, a la vez que más del 80% de los alumnos de educación terciaria de tipo A reciben ayudas públicas (en los tres países de los que se dispone de información –Australia, Estados Unidos y Países Bajos–; véase Tabla B5.1b). El porcentaje de ayudas públicas sobre el gasto público en educación terciaria es superior a la media de la OCDE (18%) en estos cinco países: Australia (33%), Estados Unidos (21%), Nueva Zelanda (42%), Reino Unido (24%) y Países Bajos (27%), lo cual explica su inclusión en este grupo (Tabla B5.2). El acceso a la educación terciaria de tipo A en estos países no es inferior al que se registra en los países del grupo precedente. Por ejemplo, Australia (82%) y Nueva Zelanda (79%) tienen uno de los índices más elevados de acceso a la educación terciaria de tipo A, y Estados Unidos (64%) y los Países Bajos (59%) se sitúan por encima de la media de la OCDE (54%), mientras que el Reino Unido (51%) está justo por debajo de la media de la OCDE, si bien el acceso a los estudios terciarios de tipo A se incrementó en cuatro puntos porcentuales entre 2.000 y 2.005 (véase Indicador C2). Finalmente, la recaudación por imposición fiscal sobre la renta en términos de porcentaje del PIB es relativamente elevada en comparación con la media de la OCDE en todos estos países salvo en el caso de los Países Bajos (véase Anexo 2).

Tasas de matrícula elevadas cobradas por las instituciones de educación terciaria de tipo A (superiores a 1.500 $) combinadas con una baja proporción de alumnos (menos del 40 %) beneficiarios de préstamos públicos o ayudas / becas

Japón y Corea presentan un diseño diferente: tasas elevadas de matrícula que se cobran en las instituciones terciarias de tipo A (más de 3.500 $) combinadas con un porcentaje relativamente bajo de alumnos beneficiarios de ayudas públicas (tan solo una cuarta parte de los alumnos se benefician de las ayudas públicas en Japón, véase Indicador B5 de *Panorama de la Educación 2006* correspondiente a Corea). Los índices de acceso a la educación terciaria de tipo A en estos dos países son del 41 y 51 %, respectivamente, los cuales son comparativamente bajos. En Japón, algunos alumnos que obtienen resultados académicos destacados en sus estudios, pero que tienen dificultades para financiarlos, pueden beneficiarse de unas tasas de matrícula y / o de admisión inferiores o quedar exentos del pago de las mismas en su totalidad. El acceso de los alumnos a la educación terciaria de tipo A en estos países está por debajo de la media de la OCDE; no obstante, este factor queda compensado por una tasa de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo B superior a la media de la OCDE (véase Indicador C2). Estos dos países se sitúan entre los de menor nivel de gasto público en porcentaje del PIB asignado a la educación terciaria (véase Tabla B4.1). Este hecho explica en parte el bajo porcentaje de alumnos que pueden beneficiarse de los préstamos públicos, mientras que la recaudación por imposición fiscal sobre la renta, en términos de porcentaje del PIB, se sitúa también entre las de menor nivel en los países de la OCDE. No obstante, las ayudas públicas atribuibles a los alumnos representan aproximadamente un 18 % del total del gasto público en educación terciaria en estos dos países, es decir, un porcentaje equivalente a la media de la OCDE (Tabla B5.2).

Tasas de matrícula bajas cobradas por las instituciones de educación terciaria de tipo A (no más de 1.100 $) combinadas con una baja proporción de alumnos (menos del 40 %) beneficiarios de préstamos públicos o ayudas / becas

El cuarto y último grupo incluye todos los países europeos de los que se dispone de información (Austria, Bélgica, España, Francia, Irlanda e Italia) en los que existen barreras financieras relativamente bajas para el acceso a la educación terciaria combinadas con unas ayudas relativamente bajas para los alumnos, destinadas principalmente a grupos específicos. Es de destacar que el índice medio de acceso a la educación terciaria de tipo A en este grupo de países, un 43 %, es relativamente bajo. De igual modo, el gasto por alumno en la educación terciaria de tipo A es también comparativamente bajo en este grupo de países (véanse Indicador B1 y Gráfico B5.1). Si bien unas tasas de matrícula elevadas pueden plantear barreras a la participación de los alumnos, estos datos indican que eliminar las tasas de matrícula, lo cual se supone que facilita el acceso a la educación, no es condición suficiente para mitigar los desafíos que suponen el acceso y la calidad de la educación terciaria de tipo A.

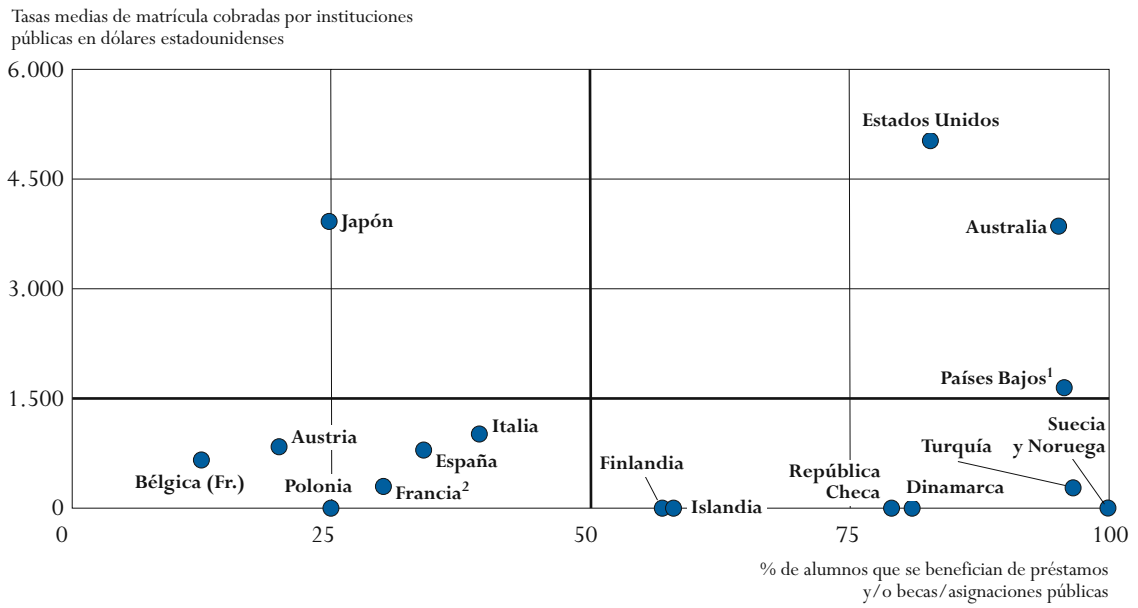
Las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones públicas nunca superaron los 1.100 $ en este grupo y el porcentaje de alumnos que se beneficiaron de las ayudas públicas se sitúa por debajo del 40 % en los países de los que se dispone de información (Tablas B5.1a y B5.1b). En estos países, los alumnos y sus familias pueden beneficiarse de otra clase de ayudas facilitadas por entidades ajenas al Ministerio de Educación (por ejemplo, asignaciones por alojamiento, desgravaciones y / o deducciones fiscales para la educación), las cuales no forman parte del presente análisis. Por ejemplo, en Francia las asignaciones por alojamiento pueden representar un importe total equivalente al 90 % de las becas / ayudas y en torno a un tercio de los alumnos se benefician de estas asignaciones.

Estos países no disponen de sistemas de préstamos (préstamos públicos o préstamos garantizados por el estado) o bien solo están a disposición de un reducido porcentaje de alumnos (Tabla B5.1c). Junto con este factor, el nivel de gasto público y de recaudación por imposición fiscal sobre la renta

en términos de porcentaje sobre el PIB presentan una variación significativamente mayor entre los países incluidos en este grupo con respecto a los otros grupos; no obstante, las políticas en materia de tasas de matrícula y ayudas públicas no son necesariamente los principales factores decisorios en la opción de los estudiantes de acceder o no a la educación terciaria de tipo A.

Gráfico B5.3. Relaciones entre las tasas medias de matrícula que cobran las instituciones públicas y la proporción de alumnos que se benefician de préstamos y/o becas/asignaciones públicas en educación terciaria de tipo A (año académico 2004/2005)

Para alumnos nacionales a tiempo completo, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Instituciones públicas de educación terciaria de tipo A no existen en estos países y todos los alumnos están matriculados en instituciones dependientes del gobierno.
2. Las tasas medias de matrícula van de 160 a 490 $.

Fuente: OCDE. Tablas B5.1a y B5.1c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Los países de la OCDE emplean distintas combinaciones de becas y préstamos para subvencionar los costes educativos de los alumnos

Una cuestión clave en muchos países de la OCDE es si la ayuda económica a las familias debe concederse fundamentalmente en forma de becas o de préstamos. Los gobiernos subvencionan los costes de subsistencia o costes educativos de los alumnos mediante diversas combinaciones de becas y préstamos. Los partidarios de los préstamos a los estudiantes sostienen que el dinero empleado en tal concepto es más rentable: si el importe invertido en becas se usara para garantizar o subvencionar préstamos, el total de ayudas disponibles para los alumnos sería mayor y se incrementarían en términos generales las posibilidades de acceso a la educación. Además, los préstamos dirigen una parte del coste en educación precisamente hacia quien más se beneficia de la inversión en educación. Los detractores de los préstamos sostienen que son menos eficaces que las becas para estimular a los alumnos de bajo nivel económico a continuar sus estudios. Asimismo, sostienen que los préstamos pueden ser menos rentables de lo previsto, debido a las diversas ayudas que reciben los prestatarios y las entidades crediticias, por una parte, y a los gastos de gestión que generan, por otra. Las diferencias culturales entre los países y dentro de ellos también pueden influir en la voluntad de los estudiantes de recurrir a un préstamo.

El Gráfico B5.2 muestra el porcentaje de gasto público en educación invertido en préstamos, asignaciones y becas, además de otras ayudas a las familias en educación terciaria. Las asignaciones y becas incluyen asignaciones a las familias y otras ayudas específicas, pero excluyen las deducciones fiscales, que constituyen una parte del sistema de ayudas en Australia, Bélgica (comunidad flamenca), Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Noruega, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suiza (véase Gráfico B5.3 en *Panorama de la Educación 2006*). Aproximadamente la mitad de los 31 países de la OCDE y economías asociadas que han aportado datos al presente informe dependen exclusivamente de becas / asignaciones y transferencias / pagos a otras entidades privadas. El resto de los países de la OCDE conceden tanto asignaciones o becas como préstamos a los alumnos (excepto Islandia, que solo concede préstamos a los alumnos). En general, los países de la OCDE que conceden las mayores ayudas a los alumnos son aquellos que ofrecen préstamos a los alumnos; en la mayoría de los casos estos países gastan solo en asignaciones y becas un porcentaje superior a la media de sus presupuestos (Gráfico B5.2 y Tabla B5.2). Otros países –Bélgica (comunidad flamenca), Finlandia y la economía asociada Estonia– carecen de un sistema de préstamos públicos, sin embargo, los préstamos ofrecidos por instituciones privadas están avalados por el estado. Esta clase de ayuda no se tiene en cuenta incluso en el caso de que se conceda alguna ayuda adicional a los alumnos, por lo general mediante tipos bajos de interés en comparación con los préstamos privados (véase Tabla B5.1c).

Implementación de los sistemas de préstamos públicos y el importe del préstamo público

Los sistemas de préstamos públicos fueron introducidos en épocas relativamente recientes en la mayoría de los países informantes; el desarrollo de estos sistemas tuvo lugar en las décadas de los 60 y 80 del pasado siglo, en respuesta a un masivo aumento en el número de matriculaciones en la educación de nivel terciario. Desde entonces, los sistemas de préstamos públicos han evolucionado de forma particularmente satisfactoria en Australia, Suecia y Turquía, en donde al menos el 80 % aproximadamente de los alumnos se benefician de un préstamo público durante sus estudios terciarios de tipo A. En Noruega, los préstamos públicos forman parte de los estudios terciarios de tipo A de todos los alumnos dado que se conceden préstamos al 100 % de los alumnos. Los sistemas públicos de préstamos también tuvieron una evolución bastante satisfactoria en Islandia (58 % de los alumnos obtuvieron un préstamo), uno de los países –junto con Noruega y Suecia– en los que las instituciones educativas de este nivel no cobran tasas de matrícula a los alumnos. En cambio, en Estados Unidos existen los mayores niveles de tasas de matrícula en instituciones públicas de educación terciaria de tipo A, pero menos del 40 % de los alumnos se benefician de un préstamo público durante sus estudios.

El apoyo económico que los alumnos obtienen en forma de préstamos públicos durante sus estudios no puede ser únicamente analizado en función de la proporción de alumnos que obtienen préstamos. La financiación de los alumnos también depende del importe que pueden obtener en forma de préstamos públicos. En países de los que se dispone de datos comparables, el importe bruto medio anual de préstamo público a disposición de cada uno de los alumnos es superior a 4.000 $ en aproximadamente la mitad de los países y oscila entre menos de 2.000 $ en Bélgica (comunidad francófona) y Turquía y más de 5.400 $ en Estados Unidos, Islandia, Japón, Países Bajos y Reino Unido.

La comparación de las tasas medias de matrícula con el importe medio de los préstamos debe ser interpretada con cautela dado que en un determinado programa educativo el importe del préstamo puede variar con respecto a los alumnos, mientras que las tasas de matrícula de los programas son habitualmente similares entre los alumnos (Tabla B5.1d). Sin embargo, este dato puede ofrecer alguna perspectiva sobre la posibilidad de que los préstamos cubran las tasas de matrícula y los gastos de subsistencia. Cuanto más elevada es la media de las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones, mayor será la necesidad de financiación para los alumnos mediante préstamos públicos, con el fin de reducir los obstáculos finan-

cieros que pudieran impedir el acceso a la educación terciaria. La presión financiera para que el gobierno financie a los alumnos aumenta al mismo tiempo que el importe de las tasas de matrícula cobradas por las instituciones. En los países de la OCDE de los que se dispone de información sobre el importe bruto anual de los préstamos, el importe medio de los préstamos públicos es superior a la media de las tasas de matrícula cobradas en las instituciones públicas en todos ellos, lo cual demuestra que los préstamos públicos sirven también para financiar una parte de los gastos de subsistencia de los alumnos durante sus estudios.

Entre los países con la media de tasas de matrícula superior a 1.500 $ en instituciones públicas de educación terciaria de tipo A, el importe medio del préstamo supera el doble de la media de las tasas de matrícula en Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido. Sin embargo, la diferencia en los importes debería ser compensada en los Países Bajos por el hecho de que tan solo una cuarta parte de los alumnos se benefician de un préstamo (no se dispone de información sobre los otros dos países). Las mayores diferencias entre la media de tasas de matrícula y el importe medio de los préstamos se observan en los países nórdicos, que combinan la inexistencia de tasas de matrícula cobradas por las instituciones, un elevado porcentaje de alumnos que se benefician de un préstamo público y un importe medio correspondiente a este préstamo que oscila entre aproximadamente 2.500 $ en Dinamarca y casi 7.000 $ en Islandia, aproximándose a la barrera de los 9.000 $ anuales en Noruega.

El importe que los alumnos pueden obtener no es el único apoyo relacionado con los préstamos públicos. Los sistemas de préstamos públicos también ofrecen ayuda financiera mediante tipos de interés que los alumnos deban pagar, sistemas de devolución o incluso mecanismos de remisión/condonación (Tabla B5.1c).

Ayuda financiera mediante tipos de interés

La ayuda financiera mediante tipos reducidos de interés en comparación con los préstamos privados es doble: existen diferencias entre los tipos de interés que deberán ser soportados por los alumnos durante y después de sus estudios. La comparación del nivel de los tipos de interés entre los países presenta bastantes dificultades dado que se desconoce la estructura de los tipos de interés (públicos y privados), los cuales pueden variar significativamente de un país a otro de tal modo que un determinado nivel de tipos de interés puede ser considerado elevado en un país y bajo en otro. Sin embargo, las diferencias en los tipos entre los estudios y después de los estudios parecen destinadas a la disminución de la carga que dicho endeudamiento representa para el alumno durante sus estudios. Por ejemplo, en un grupo de cinco países integrado por Australia, Canadá, Islandia, Noruega y Nueva Zelanda no existe un tipo nominal de interés sobre el préstamo público durante el periodo de los estudios, mientras que, una vez finalizados los mismos, los alumnos/titulados deberán abonar un tipo de interés correspondiente al endeudamiento del gobierno o un tipo superior. No obstante, no hay diferencias sistemáticas en el establecimiento de tipos de interés durante los estudios y después de los mismos, y un grupo de seis países integrado por Bélgica, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y la economía asociada Estonia, no establece diferencias entre los tipos de interés soportados por los alumnos durante sus estudios y una vez finalizados estos.

Devolución de los préstamos

La devolución de los préstamos públicos puede convertirse en una fuente sustancial de ingresos para los gobiernos y disminuir de forma significativa el coste de los programas de préstamos. Los datos actuales referidos al gasto familiar en educación como parte del gasto privado (véase Indicador B3) no tienen en cuenta las devoluciones efectuadas por beneficiarios anteriores de préstamos públicos.

Estas devoluciones pueden representar un coste significativo para los particulares e influir en su decisión de cursar estudios terciarios. El plazo de devolución varía de un país a otro y oscila entre un

plazo inferior a 10 años en Bélgica (comunidad francófona), Nueva Zelanda y Turquía, y la economía asociada Estonia, y un plazo igual o superior a 20 años en Islandia, Noruega y Suecia.

Entre los 13 países de la OCDE de los que se dispone de información relativa a los métodos de devolución de préstamos, cuatro países anglófonos (Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido), además de los Países Bajos, establecen los métodos de devolución en función del nivel económico de los alumnos titulados. También existen países en los que la media de tasas de matrícula cobradas por sus instituciones superan los 1.500 $ con un importe medio de préstamos que se sitúa entre los más elevados en los países que cuentan con un sistema de préstamos públicos.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio económico 2004 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2006 (para más detalles, véase el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2006*). Los datos sobre las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas y las ayudas financieras a los alumnos (Tablas B1.1a, B1.1b y B1.1c) fueron recabados mediante una encuesta especial llevada a cabo en 2007 y se refieren al curso académico 2004-2005. Los importes de las tasas de matrícula y los correspondientes porcentajes de alumnos deben ser interpretados con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de educación terciaria de tipo A y no cubren todas los instituciones educativas.

Las ayudas públicas a las familias incluyen las siguientes categorías: *i)* asignaciones / becas; *ii)* préstamos públicos a alumnos; *iii)* asignaciones familiares o por hijo supeditadas a la situación del alumno; i*v)* ayudas públicas en metálico o en especie, expresamente destinadas a alojamiento, transporte, gastos médicos, libros y materiales, actividades sociales y recreativas y otros fines; y *v)* ayudas en forma de préstamos de bajo interés de entidades crediticias privadas.

Los gastos generados por la concesión de préstamos a alumnos se presentan en cifras brutas, es decir, sin haberse practicado las deducciones por las devoluciones del préstamo o el pago de intereses efectuados por los prestatarios (alumnos o familias). Esto se debe a que el importe bruto de los préstamos, becas y asignaciones incluidas, es una variable aceptable para evaluar las ayudas económicas a los actuales beneficiarios de la educación.

Se incluyen los costes públicos destinados a préstamos privados garantizados por los gobiernos en concepto de ayudas a otras entidades privadas. A diferencia de los préstamos públicos, solo se incluye el coste neto de estos préstamos.

No se incluye el valor de las deducciones o desgravaciones fiscales a familias y alumnos.

Obsérvese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de la edición de 2007 debido a cambios en las definiciones y al alcance de los datos resultantes del estudio comparativo de gasto de la OCDE (más información acerca de estos cambios en el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en la página web:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

- ***Tabla B5.1d. Variación de las tasas de matrícula cobradas por las instituciones entre los alumnos (importe bruto) correspondientes a alumnos nacionales a tiempo completo de educación terciaria de tipo A (año académico 2004/2005)***
- ***Tabla B5.3. Ayudas públicas a las familias y otras entidades privadas en términos de porcentaje del gasto público total en educación y del PIB en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2004)***

B5

Tabla B5.1a.

Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A[1] a estudiantes nacionales (año académico 2004-2005)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, sobre la base de estudiantes a tiempo completo

Las cantidades de las tasas de matriculación y las proporciones asociadas de estudiantes deben interpretarse con cautela, puesto que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas. Sin embargo, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países en las tasas de matriculación cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes.

	Porcentaje de estudiantes a tiempo completo matriculados en:			Tasas medias anuales de matrícula en $ cobradas por las instituciones (a estudiantes a tiempo completo)			
	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	*Comentario*
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE							
Alemania	m	m	m	m	m	m	
Australia	98	a	2	3.855	a	7.452	El 95% de los alumnos nacionales en instituciones públicas estudian en centros subvencionados y pagan una media de 3.595 $ en concepto de tasas de matrícula, incluyendo las ayudas HECS/HELP.
Austria	88	12	n	837	837	n	
Bélgica (Fl.)	x(2)	100	m	x(5)	574	m	
Bélgica (Fr.)[2]	32	68	m	661	746	m	
Canadá	m	m	m	3.464	m	m	
Corea	22	a	78	3.883	a	7.406	Solo tasas de matrícula en programas de primer grado. No se incluyen las tasas de admisión en la universidad, pero sí las ayudas. Los estudiantes que reciben una beca dos veces al año son contados como dos estudiantes.
Dinamarca[3]	100	n	a	Sin tasas	m	a	
España	91	a	9	795	a	m	
Estados Unidos	68	a	32	5.027	a	18.604	Incluidos alumnos no nacionales.
Finlandia	89	11	a	Sin tasas	Sin tasas	a	No se incluyen cuotas de socio a asociaciones de alumnos.
Francia	87	1	12	De 160 a 490	x(6)	De 500 a 8.000	Solo programas universitarios bajo el control del Ministerio de Educación.
Grecia	m	m	m	m	m	m	
Hungría	m	m	m	m	m	m	
Irlanda	100	a	n	Sin tasas	a	Sin tasas	Las tasas de matrícula cobradas por las instituciones son por término medio de 4.470 $ [de 1.870 a 20.620 $] en las instituciones públicas y de 4.630 $ [de 3.590 a 6.270 $] en las instituciones privadas, pero el gobierno entrega el dinero directamente a las instituciones y los estudiantes no necesitan pagar esas tasas.
Islandia	87	13	a	Sin tasas	De 1.750 a 4.360	a	No se incluyen tasas de inscripción para todos los alumnos.
Italia	94	a	6	1.017	a	3.520	Las tasas medias anuales de matrícula no tienen en cuenta las becas/asignaciones que cubren totalmente las tasas, pero las reducciones parciales de las tasas no pueden excluirse.
Japón	25	a	75	3.920	a	6.117	No se incluyen la cuota de admisión cobrada por las instituciones el primer año (2.267 $ por término medio en las instituciones públicas, 2.089 $ en las privadas) ni la tasa de subscripción para utilizar servicios (una media de 1.510 $) en las instituciones privadas.
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	
México	66	a	34	m	a	11.359	

1. No se tienen en cuenta las becas / asignaciones que los alumnos pueden recibir.
2. Las tasas de matrícula cobradas por los programas son las mismas en las instituciones públicas que en las privadas, pero la distribución de los alumnos difiere entre ambas instituciones y explica que la media ponderada no sea la misma.
3. Media ponderada para toda la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Tabla B5.1a. *(continuación)*

Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A[1] a estudiantes nacionales (año académico 2004-2005)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, sobre la base de estudiantes a tiempo completo

Las cantidades de las tasas de matriculación y las proporciones asociadas de estudiantes deben interpretarse con cautela, puesto que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas. Sin embargo, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países en las tasas de matriculación cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los estudiantes.

		Porcentaje de estudiantes a tiempo completo matriculados en:			Tasas medias anuales de matrícula en $ cobradas por las instituciones (a estudiantes a tiempo completo)			
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	*Comentario*
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	**Noruega**	87	13	a	Sin tasas	De 4.800 a 5.800	a	
	Nueva Zelanda [3]	98	2	m	1.764	x(4)	x(4)	
	Países Bajos	a	100	a	a	1.646	a	
	Polonia	87	a	13	Sin tasas	a	2.710	
	Portugal	m	m	m	m	m	m	
	Reino Unido	a	100	n	a	1.859	1.737	
	República Checa	93	a	7	Sin tasas	a	3.145	La tasa media de matrícula en instituciones públicas es insignificante, ya que las tasas de matrícula solo las pagan los alumnos que estudian largo tiempo (1 año más de la duración estándar del programa): el 4% de los alumnos aproximadamente.
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	
	Suecia	93	7	n	Sin tasas	Sin tasas	m	No se incluyen las cuotas obligatorias de socio para las asociaciones de alumnos.
	Suiza	m	m	m	m	m	m	
	Turquía	92	a	8	276	a	14.430. [9.020 a 20.445]	En las instituciones públicas, solo niveles de subgraduado y máster.
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	
	Chile	m	m	m	m	m	m	
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	
	Estonia	a	86	14	a	De 2.190 a 4.660	De 1.190 a 9.765	
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	
	Israel	a	87	13	a	De 2.658 a 3.452	De 6.502 a 8.359	Las tasas de matrícula cobradas por las instituciones son más elevadas para los programas de segundo grado que para los del primero.

1. No se tienen en cuenta las becas / asignaciones que los alumnos pueden recibir.
2. Las tasas de matrícula cobradas por los programas son las mismas en las instituciones públicas que en las privadas, pero la distribución de los alumnos difiere entre ambas instituciones y explica que la media ponderada no sea la misma.
3. Media ponderada para toda la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, conslte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

B5

Tabla B5.1b.

Distribución de la ayuda financiera a los alumnos de educación terciaria de tipo A (año académico 2004-2005)

	Distribución de la ayuda financiera a alumnos: Porcentaje de alumnos que			Criterios de idoneidad para beneficiarse de becas/asignaciones				
	se benefician solo de préstamos públicos	se benefician solo de becas/asignaciones	se benefician de préstamos públicos y becas/asignaciones	No se benefician de préstamos públicos ni de becas/asignaciones	Progreso en los estudios[1,2]	Ingresos del alumno[1]	Ingresos de los padres o de la pareja[1]	*Otros criterios*[1]
Países de la OCDE	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Alemania	m	m	m	m	m	m	m	m
Australia[3]	71	17	7	5	Nunca	Siempre	Siempre	a
Austria	n	20	n	80	Siempre	Siempre	A menudo para los padres, nunca para la pareja	Edad del alumno
Bélgica (Fl.)	m	m	m	m	A menudo	A veces	A menudo - a veces	
Bélgica (Fr.)	n	12	n	88	A menudo	Siempre	Siempre	Número de personas dependientes
Canadá	m	m	m	m	Nunca	A menudo	Corrientemente - a veces	Méritos académicos
Corea	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca[4]	1	39	41	19	Siempre	Siempre	Nunca	a
España	a	34	n	66	Siempre	Siempre	Siempre	
Estados Unidos[4]	38	44	m	17	A veces	Siempre	Siempre	a
Finlandia	a	57	a	43	Siempre	Siempre	Nunca- a veces	Edad del alumno, residencia (independiente/con un padre)
Francia[4]	n	30	n	70	Siempre	Siempre	Siempre	Edad del alumno
Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungría	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlanda	a	m	m	m	m	m	m	m
Islandia	58	n	m	42	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Italia	n	39	n	61	Siempre	Siempre		Edad del alumno
Japón	24	1	a	75	A veces	A veces	A veces	Obtención de determinado nivel de educación
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
México[4]	1	10	m	90	Siempre	Nunca	A menudo- Nunca	
Noruega	m	m	100	n	Siempre	Siempre	Nunca	
Nueva Zelanda[4]	m	m	m	m	A menudo	A veces	Nunca	
Países Bajos	13	68	15	4	A menudo	Siempre	Nunca	
Polonia	a	25	n	75	A menudo	A menudo	A menudo	Obtención de becas por logros de aprendizaje
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Posibles respuestas: Nunca (<5%), A veces (de 5 a <40%), Corrientemente (de 40 a <60%), A menudo (de 60 to <95%), Siempre (95% o más).
2. Progreso en los estudios se refiere a las condiciones que llevan a limitar la duración de los estudios hasta la graduación o a asegurar que los alumnos alcancen un nivel mínimo.
3. No se incluyen alumnos extranjeros.
4. Distribución de alumnos en toda la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Tabla B5.1b. *(continuación)*

Distribución de la ayuda financiera a los alumnos de educación terciaria de tipo A (año académico 2004-2005)

		Distribución de la ayuda financiera a alumnos: Porcentaje de alumnos que			Criterios de idoneidad para beneficiarse de becas / asignaciones				
		se benefician solo de préstamos públicos	se benefician solo de becas / asignaciones	se benefician de préstamos públicos y becas / asignaciones	No se benefician de préstamos públicos ni de becas / asignaciones	Progreso en los estudios[1,2]	Ingresos del alumno[1]	Ingresos de los padres o de la pareja[1]	*Otros criterios*[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE	**Reino Unido**	m	m	m	m	m	Siempre	Siempre	m
	República Checa	a	79	a	21	A menudo	Nunca	Nunca	Nunca
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia[4]	n	20	80	n	Siempre	Siempre	Nunca	Siempre (progreso en los estudios y cuánto tiempo recibió ayudas el alumno anteriormente; periodo máximo de 12 semestres).
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	88	6	3	3	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre [dependiendo de los logros del alumno (25%) y del estatus social (25%)]. Si el alumno no tiene un buen rendimiento (este concepto difiere entre instituciones terciarias), pierde el derecho a beneficiarse de becas
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	Siempre	Nunca	Nunca	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Posibles respuestas: Nunca (<5%), A veces (de 5 a <40%), Corrientemente (de 40 a <60%), A menudo (de 60 to <95%), Siempre (95% o más).
2. Progreso en los estudios se refiere a las condiciones que llevan a limitar la duración de los estudios hasta la graduación o a asegurar que los alumnos alcancen un nivel mínimo.
3. No se incluyen alumnos extranjeros.
4. Distribución de alumnos en toda la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Tabla B5.1c.

Ayuda financiera a través de préstamos públicos a los alumnos de educación terciaria de tipo A (año académico 2004-2005)

Alumnos nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Año de la creación del sistema de préstamos públicos en el país	Proporción de alumnos que recibe un préstamo (en %)	Cantidad bruta anual del préstamo disponible para cada estudiante (en $)	Ayuda mediante tipo reducido de interés	
					Tipo de interés durante los estudios	Tipo de interés después de los estudios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Países de la OCDE	**Australia**[1]	1989	79	3.450	Ningún tipo de interés nominal	Ningún tipo de interés real (2,4%)
	Bélgica (Fl.)[2]	m	m	m	1/3 del tipo de interés lo soportan los alumnos (2%)	1/3 del tipo de interés lo soportan los alumnos (2%)
	Bélgica (Fr.)[3]	1983	1	1.380	4,0%	4,0%
	Canadá[4]	1964	m	3.970	Ningún tipo de interés nominal	Tipo de interés pagado por los alumnos (6,7%)
	Dinamarca[5]	1970	42	2.500	4,0%	Tipo flexible fijado por el Banco Central más 1 punto porcentual
	Estados Unidos	1970s	38	6.430	5% (interés subvencionado para alumnos con bajos ingresos)	5% (interés subvencionado para alumnos con bajos ingresos)
	Finlandia[2]	1969	26	Hasta 2.710 al año	1,0%	Tipo de interés convenido con el banco privado; interés subvencionado para alumnos con bajos ingresos
	Hungría[2]	2001	m	1.717	11,95%	11.95%
	Islandia	m	58	6.950	Ningún tipo de interés nominal	1,0%
	Japón[6]	1943	24	5.950	Máximo del 3%, el resto lo paga el gobierno	Coste del empréstito del gobierno (máximo 3%)
	México[7]	1970	1	Máximo 10.480	m	m
	Noruega	m	100	Máximo 8.960	Ningún tipo de interés nominal	Coste del empréstito del gobierno
	Nueva Zelanda	1992	m	4.320	Ningún tipo de interés nominal	Coste del empréstito del gobierno (max. 7%)
	Países Bajos	1986	28	5.730	Coste del empréstito del gobierno (3,05%), pero reembolso aplazado hasta el fin de los estudios	Coste del empréstito del gobierno (3,05%)
	Polonia[2]	1998	26	Máximo 3.250	Ningún tipo de interés nominal	Coste del empréstito del gobierno (2,85 a 4,2%)
	Reino Unido[8]	1990	m	5.480	Ningún tipo de interés real (2,6%)	Ningún tipo de interés real (2,6%)
	Suecia	1965	80	4.940	2,80%	2,80%
	Turquía	1961	91	1.800	m	m
Economía asociada	**Estonia**[2]	1995	m	2.260	5%, el resto lo paga el gobierno	5%, el resto lo paga el gobierno

1. Incluidos países de la Commonwealth.
2. Préstamo avalado por el gobierno más bien que préstamo público.
3. Préstamo hecho a los padres del alumno, y solo los padres tienen que reembolsarlo.
4. Préstamos fuera de Quebec. En Quebec solo hay préstamos privados avalados por el gobierno.
5. La proporción de alumnos se refiere a toda la educación terciaria. La cantidad media del préstamo incluye a alumnos extranjeros.
6. Cantidad media del préstamo para alumnos del programa de primera cualificación del nivel CINE 5A.
7. Cantidad media del préstamo para alumnos de educación terciaria.
8. Cantidad anual bruta del préstamo para alumnos en Inglaterra.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Tabla B5.1c. *(continuación)*

Ayuda financiera a través de préstamos públicos a los alumnos de educación terciaria de tipo A (año académico 2004-2005)

Alumnos nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Sistema de reembolso	Reembolso			Deuda en la graduación	
			Umbral mínimo anual de ingresos (en $)	Duración típica del periodo de amortización (en años)	Cantidad anual media de reembolso (en $)	Porcentaje de graduados con deuda (en %)	Deuda media en la graduación (en $)
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	**Australia**[1]	Contingente de ingresos	25.750	m	m	67% (graduados nacionales)	m
	Bélgica (Fl.)[2]	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fr.)[3]	Sistema hipoteca	-	5	250	a	a
	Canadá[4]	Sistema hipoteca	-	10	950	m	m
	Dinamarca[5]	Sistema hipoteca	-	10-15	830	49	10.430
	Estados Unidos	Sistema hipoteca	-	10	m	65	19.400
	Finlandia[2]	Sistema hipoteca	-	m	1.330	39	6.160
	Hungría[2]	Sistema hipoteca	-	m	640	m	m
	Islandia	Parte fija y parte contingente de ingresos	-	22	3,75% de los ingresos	m	m
	Japón[6]	Sistema hipoteca	-	15	1.270	m	m
	México[7]	m	m	m	m	m	m
	Noruega	m	-	20	m	m	20.290
	Nueva Zelanda	Contingente de ingresos	10.990	6,7	10% de los ingresos superiores al umbral de ingresos	57% (graduados nacionales)	15.320
	Países Bajos	Contingente de ingresos	17.490	15	m	m	12.270
	Polonia[2]	Sistema hipoteca	-	m (el doble del periodo de prestación)	1.950 (+intereses)	11	3.250-19.510
	Reino Unido[8]	Contingente de ingresos	24.240	m	9% de los ingresos superiores al umbral de ingresos	79% de alumnos idóneos	14.220
	Suecia	Contingente de ingresos	4.290	25	860	83	20.590
	Turquía	Sistema hipoteca	-	1-2	1.780	20	3.560
Economía asociada	**Estonia**[2]	Sistema hipoteca	a	7-8	m	m	m

1. Incluidos países de la Commonwealth.
2. Préstamo avalado por el gobierno más bien que préstamo público.
3. Préstamo hecho a los padres del alumno, y solo los padres tienen que reembolsarlo.
4. Préstamos fuera de Quebec. En Quebec solo hay préstamos privados avalados por el gobierno.
5. La proporción de alumnos se refiere a toda la educación terciaria. La cantidad media del préstamo incluye a alumnos extranjeros.
6. Cantidad media del préstamo para alumnos del programa de primera cualificación del nivel CINE 5A.
7. Cantidad media del préstamo para alumnos de educación terciaria.
8. Cantidad anual bruta del préstamo para alumnos en Inglaterra.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

B5

Tabla B5.2.

Ayudas públicas a familias y a otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, en educación terciaria (2004)

Gasto público directo en instituciones educativas y ayudas a familias y a otras entidades privadas

		Gasto público directo en instituciones	Ayudas públicas para educación a entidades privadas						Ayudas para educación a entidades privadas como porcentaje del PIB
			Ayuda financiera a los alumnos				Transferencias y pagos a otras entidades privadas	Total	
			Becas y otras asignaciones a familias	Préstamos a los alumnos	Total	Becas y otras asignaciones a familias imputables a instituciones educativas			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE	**Alemania**	**82,1**	14,1	3,8	**17,9**	x(4)	n	**17,9**	0,21
	Australia	**67,3**	14,6	18,1	**32,7**	1,2	n	**32,7**	0,37
	Austria	**80,2**	18,1	a	**18,1**	m	1,7	**19,8**	0,28
	Bélgica	**84,3**	15,7	n	**15,7**	4,3	n	**15,7**	0,20
	Canadá	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m
	Corea	**82,3**	1,6	15,9	**17,5**	1,0	0,1	**17,7**	0,11
	Dinamarca	**69,7**	25,2	5,1	**30,3**	a	n	**30,3**	0,76
	España	**92,2**	7,8	n	**7,8**	2,3	n	**7,8**	0,08
	Estados Unidos	**79,3**	15,4	5,3	**20,7**	m	m	**20,7**	0,27
	Finlandia	**82,8**	16,7	n	**16,7**	n	0,5	**17,2**	0,36
	Francia	**92,1**	7,9	a	**7,9**	2,4	a	**7,9**	0,10
	Grecia	**94,8**	5,2	m	**5,2**	m	a	**5,2**	0,06
	Hungría	**84,2**	15,8	m	**15,8**	n	n	**15,8**	0,16
	Irlanda	**85,2**	14,8	n	**14,8**	4,5	n	**14,8**	0,16
	Islandia[1]	**77,8**	m	22,2	**22,2**	m	n	**22,2**	0,31
	Italia	**83,3**	16,7	n	**16,7**	5,5	n	**16,7**	0,13
	Japón[1]	**81,8**	1,0	17,2	**18,2**	m	n	**18,2**	0,12
	Luxemburgo	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m
	México	**93,9**	3,5	2,6	**6,1**	1,1	n	**6,1**	0,06
	Noruega	**59,2**	11,0	29,8	**40,8**	m	n	**40,8**	0,99
	Nueva Zelanda	**57,7**	12,7	29,6	**42,3**	m	a	**42,3**	0,64
	Países Bajos	**73,0**	12,2	14,9	**27,0**	1,3	n	**27,0**	0,37
	Polonia[2]	**98,1**	0,4	a	**0,4**	m	1,5	**1,9**	0,02
	Portugal	**94,6**	5,4	a	**5,4**	m	m	**5,4**	0,05
	Reino Unido	**76,1**	0,2	23,7	**23,9**	x(4)	n	**23,9**	0,24
	República Checa	**94,2**	5,8	a	**5,8**	m	n	**5,8**	0,05
	República Eslovaca[1]	**89,3**	9,2	1,5	**10,7**	a	m	**10,7**	0,11
	Suecia	**71,8**	10,5	17,6	**28,2**	a	a	**28,2**	0,59
	Suiza[2]	**86,0**	2,0	0,2	**2,2**	m	11,9	**14,0**	0,23
	Turquía	**80,7**	2,9	16,3	**19,3**	a	m	**19,3**	0,22
	Media OCDE	***81,9***	***9,9***	***8,6***	***17,5***	***1,6***	***0,7***	***18,1***	***0,26***
Economías asociadas	**Brasil**[1, 2]	**87,9**	6,7	4,5	**11,2**	m	0,9	**12,1**	0,09
	Chile[3]	**65,2**	13,8	21,0	**34,8**	10,6	n	**34,8**	0,17
	Eslovenia	**76,3**	23,7	n	**23,7**	m	n	**23,7**	0,32
	Estonia[2]	**100,0**	n	n	**n**	n	n	**n**	n
	Federación Rusa[2]	**m**	m	a	**m**	a	m	**m**	m
	Israel	**88,3**	9,6	2,2	**11,7**	9,6	n	**11,7**	0,13

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

INDICADOR B6

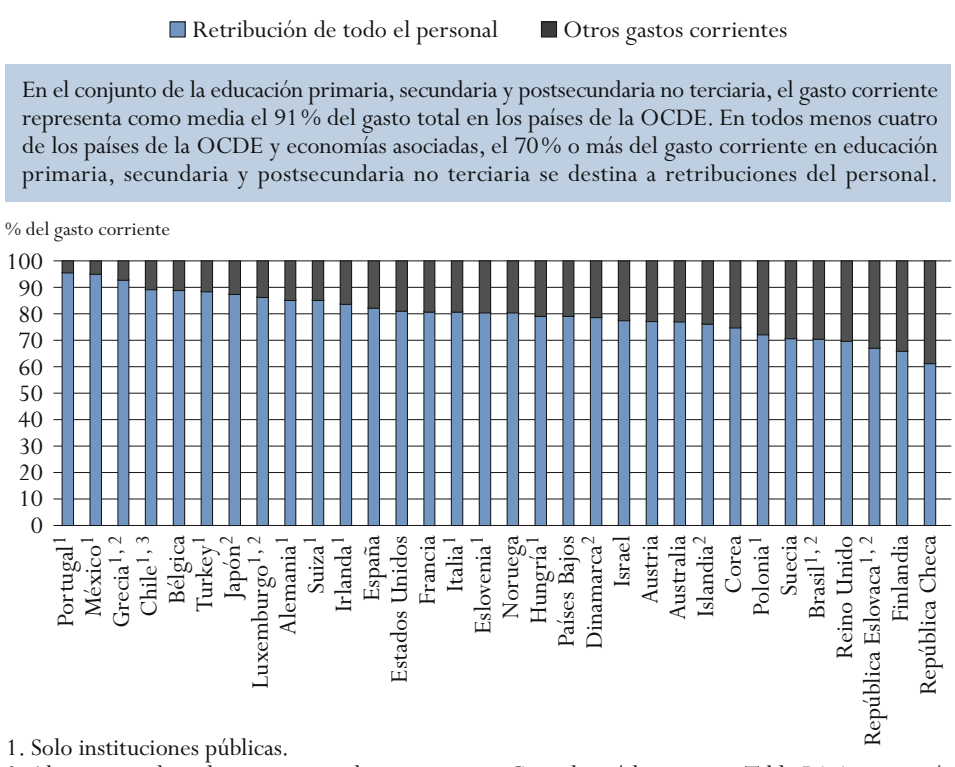
¿EN QUÉ SERVICIOS Y RECURSOS SE GASTA EL PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN?

El Indicador B6 compara en diferentes países de la OCDE el gasto corriente y el gasto de capital, y la distribución del gasto corriente por categoría de recursos. Este gasto está influido en gran parte por la retribución de los profesores (Indicador D3), los sistemas de pensiones, la distribución de edad de los profesores, la cantidad de personal no docente empleada en educación (Indicador D2 en *Panorama de la Educación 2005*) y la necesidad de construir nuevos edificios debido al aumento de las matriculaciones. También compara cómo se distribuye el gasto de los países de la OCDE entre las diferentes funciones de las instituciones educativas.

Resultados clave

Gráfico B6.1. Distribución del gasto corriente en instituciones educativas en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2004)

El gráfico muestra la distribución del gasto corriente en instituciones educativas por categoría de recursos. El gasto en educación puede dividirse en gasto corriente y gasto de capital. Dentro del gasto corriente, puede distinguirse también entre categorías de recursos comparados con otras partidas y categorías de servicios tales como gastos de enseñanza comparados con servicios complementarios o de I+D. La mayor partida del gasto corriente, la retribución de los profesores, se analiza en profundidad en el indicador D3.



En el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto corriente representa como media el 91% del gasto total en los países de la OCDE. En todos menos cuatro de los países de la OCDE y economías asociadas, el 70% o más del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a retribuciones del personal.

1. Solo instituciones públicas.
2. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de retribución de todo el personal en el gasto corriente de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B6.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

Otros puntos destacables de este indicador

- Los países de la OCDE invierten, como media, el 34 % del gasto corriente en educación terciaria en partidas distintas a la retribución del personal docente. Esto se debe al coste más elevado de las instalaciones y equipamiento en la educación superior.
- Como media, los países de la OCDE invierten un 0,2 % de su PIB en ayudas a los servicios complementarios ofrecidos por las instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto supone un 6 % del gasto total. En los niveles más altos, Finlandia, Francia, República Eslovaca y Suecia asignan alrededor del 10 % o más del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB a servicios complementarios.
- Un rasgo distintivo de las instituciones de educación terciaria es el elevado gasto en I+D, que representa como media más del 25 % del gasto en este nivel educativo. El hecho de que algunos países destinen un presupuesto notablemente mayor que otros a esta partida explica la importante variación entre países en cuanto a su gasto global en educación terciaria. Las grandes diferencias en la prioridad que los países de la OCDE conceden al capítulo de investigación y desarrollo en educación terciaria también contribuye a esta variación.
- La remuneración del personal docente no representa una parte tan importante del gasto en instituciones terciarias como en otros niveles educativos, debido al mayor coste de instalaciones y equipamiento, así como a la necesidad de construir nuevos edificios debido al aumento de las matriculaciones.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El modo en que se distribuye el gasto entre diferentes categorías puede influir sobre la calidad de los servicios (por ejemplo, la retribución de los profesores), sobre las condiciones de las instalaciones educativas (por ejemplo, el mantenimiento de los centros educativos) y sobre la capacidad del sistema educativo para adaptarse a cambios demográficos y tendencias de matriculación (por ejemplo, la construcción de nuevos centros educativos).

Las comparaciones sobre la manera en la que los países de la OCDE distribuyen el gasto en educación entre las diferentes categorías de recursos también pueden proporcionar alguna información sobre las diferencias en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas. Las decisiones del sistema sobre el reparto de recursos –tanto presupuestarios como estructurales– tienen su reflejo final en las aulas y afectan a la naturaleza de la docencia y a las condiciones en que se imparte.

Este indicador también compara cómo se distribuye el gasto entre las diferentes funciones de las instituciones educativas. Las instituciones educativas ofrecen una gama de servicios educativos adicionales a los de enseñanza. En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, las instituciones pueden ofrecer servicios de comedor, transporte escolar gratuito e internados. En educación terciaria, las instituciones pueden ofrecer alojamiento y suelen realizar una amplia gama de actividades de investigación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

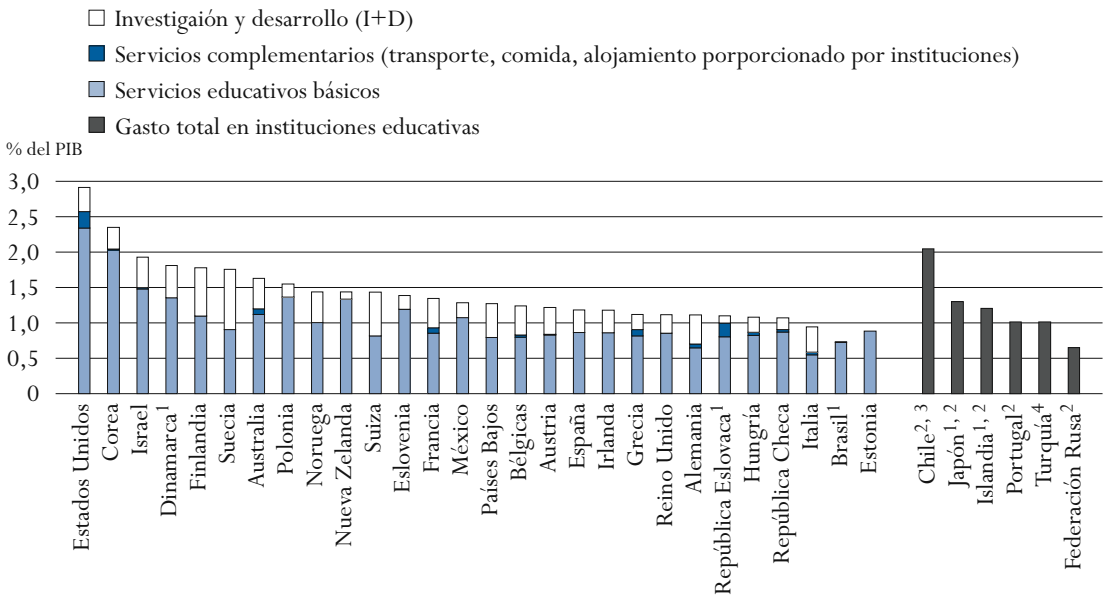
Este indicador desglosa el coste en educación en gasto corriente y de capital y lo reparte según las tres funciones que generalmente realizan las instituciones educativas. Incluye los gastos directamente imputables a la docencia, tales como retribución del profesorado y compra de material escolar, y los gastos indirectos, como gastos administrativos, servicios de apoyo pedagógico, formación del profesorado, asesoría de alumnos, y la construcción y/o provisión de instalaciones escolares. También incluye el gasto en servicios complementarios tales como servicios de asistencia al alumnado proporcionados por las instituciones educativas. Por último, incluye el gasto destinado a actividades de investigación y desarrollo (I+D) que se llevan a cabo en las instituciones de educación terciaria, ya sea como actividades de I+D financiadas por separado o bien como la proporción de salarios y gasto corriente de los presupuestos generales de educación que se dedica a las actividades de I+D del personal.

Este indicador no incluye el gasto público y privado en I+D fuera de las instituciones educativas, tales como el gasto en I+D de las empresas. Los *Principales indicadores de Ciencia y Tecnología de la OCDE* (OCDE 2006) ofrecen una revisión comparativa del gasto en I+D en sectores no educativos. El gasto en servicios de asistencia a los alumnos por las instituciones educativas solo incluye las ayudas públicas a dichos servicios. En este indicador tampoco se incluye el gasto de los alumnos y sus familias en servicios proporcionados por instituciones con un criterio de financiación autónoma.

Gasto en enseñanza, I+D y servicios complementarios

En los niveles inferiores a la educación terciaria, el gasto predominante es el destinado a los servicios educativos básicos. En educación terciaria, son otros servicios –especialmente los relacionados con las actividades de I+D– los que suponen un porcentaje significativo del gasto educativo. Las diferencias observadas entre los distintos países de la OCDE con respecto al gasto en actividades de I+D pueden explicar en gran parte las diferencias en el gasto global en educación por alumno

Gráfico B6.2. Gasto en servicios educativos básicos, en I + D y en servicios complementarios en instituciones de educación terciaria, como porcentaje del PIB (2004)



1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Gasto total en educación terciaria, incluyendo el gasto en investigación y desarrollo (I + D).
3. Año de referencia 2005.
4. Gasto total en educación terciaria, excluyendo el gasto en investigación y desarrollo (I + D).

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas de educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla B6.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

en educación terciaria (Gráfico B6.2). Así, el elevado volumen de gasto en I+D en instituciones de educación terciaria en Alemania, Australia, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Noruega, Países Bajos, Suecia y Suiza, y la economía asociada Israel (entre 0,4 y 0,9 % del PIB), por ejemplo, implica que el gasto en educación por alumno en estos países de la OCDE sería considerablemente inferior si se excluyera el componente de I+D (véase Tabla B1.1b).

Servicios de asistencia al alumno

Los servicios de asistencia al alumno (así como los servicios destinados a la población en general en algunos casos) forman parte esencial de los centros educativos y universidades de muchos países de la OCDE. Los países financian estos servicios complementarios mediante diferentes combinaciones de gasto público, ayudas públicas y contribuciones realizadas por los alumnos y sus familias.

Como media, los países de la OCDE invierten un 0,2 % de su PIB en ayudas a los servicios complementarios ofrecidos por las instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto supone un 6 % del gasto total en estas instituciones. En los niveles más altos, Finlandia, Francia, República Eslovaca y Suecia asignan alrededor del 10 % o más del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB a servicios complementarios (Tabla B6.1).

En educación terciaria, es más frecuente que los servicios complementarios se financien de manera autónoma. Como media, el gasto en ayudas para servicios complementarios en la educación terciaria representa menos del 0,1 % del PIB y supone el 0,2 % en Estados Unidos (Tabla B6.1).

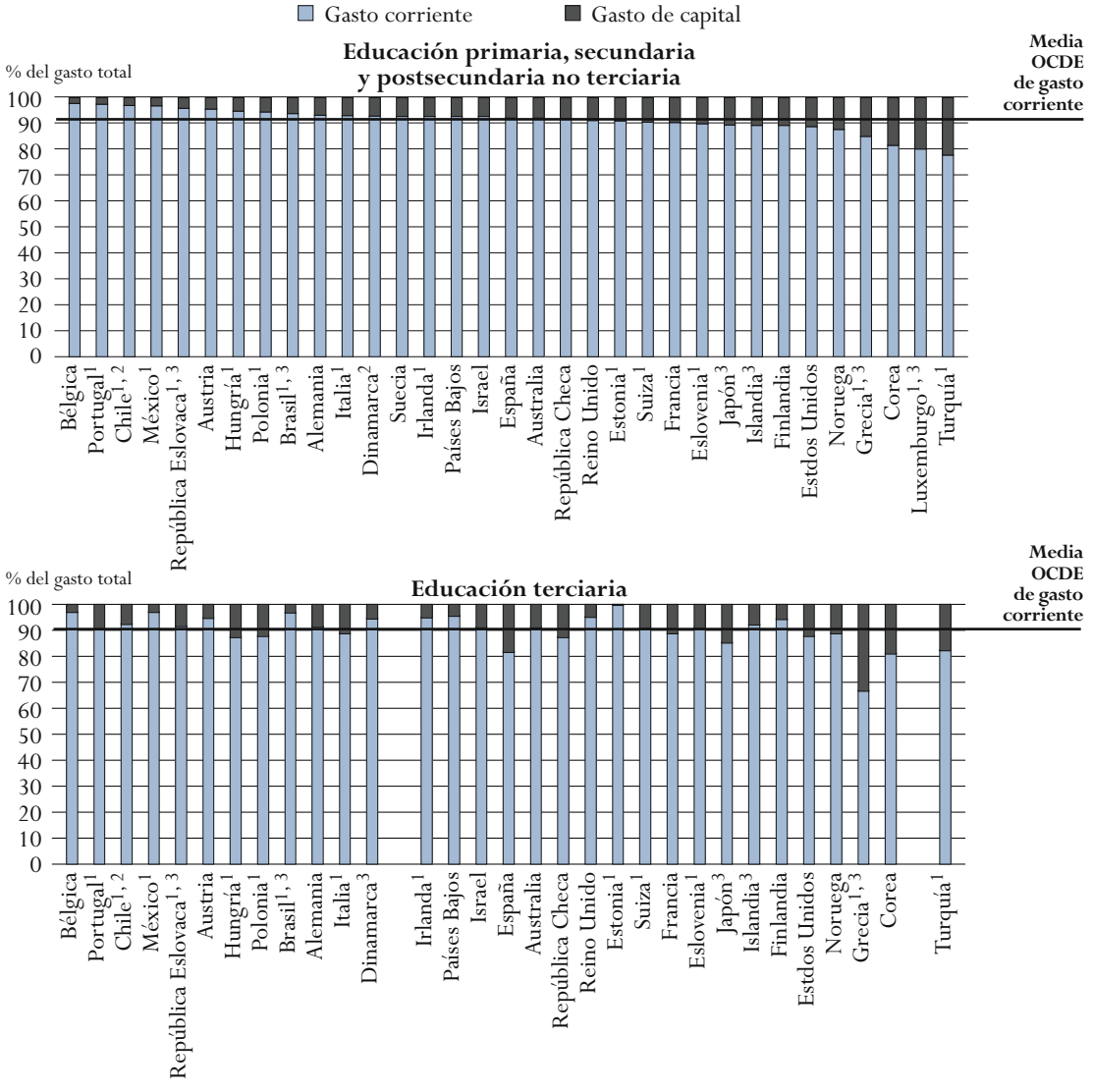
B6

Gasto corriente y de capital y distribución del gasto corriente por categorías de recursos

El gasto en educación puede dividirse primeramente en gasto corriente y gasto de capital. El gasto de capital comprende el gasto en bienes que duran más de un año e incluye el gasto en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios. El gasto corriente comprende gasto en recursos necesarios anualmente para las actividades de los centros educativos.

Gráfico B6.3. Distribución del gasto corriente y del gasto de capital en instituciones educativas (2004)

Por categoría de recursos y nivel de educación



1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2005.
3. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B6.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

La educación se presta principalmente en centros escolares y universitarios. La importancia de los recursos humanos en la educación explica la gran proporción del gasto corriente dentro del gasto total en educación. En el conjunto de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto corriente representa casi el 91 % del gasto total medio en todos los países de la OCDE.

Existe una variación notable entre los países de la OCDE con relación a las proporciones relativas del gasto corriente y de capital: en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la proporción del gasto corriente oscila entre menos del 82 % en Corea, Luxemburgo y Turquía y el 97 % o más en Bélgica, México y Portugal, y la economía asociada Chile (Gráfico B6.3).

Proporción del gasto corriente asignado a la retribución de profesores y resto de empleados

El gasto corriente puede subdividirse además en tres amplias categorías funcionales: remuneración de profesores, remuneración del resto de empleados y otros gastos corrientes (por ejemplo, materiales y suministros didácticos, mantenimiento de edificios, comidas de los alumnos y alquiler de instalaciones escolares). El importe asignado a cada una de estas categorías funcionales depende en parte de los cambios actuales y previstos de la matriculación, de las retribuciones del personal educativo y de los gastos de mantenimiento y construcción de instalaciones educativas.

La remuneración de los profesores y del resto de los empleados en educación representa la mayor proporción de gasto corriente en todos los países de la OCDE. Como media en los países de la OCDE, el gasto de retribución del personal de educación representa el 80 % del gasto corriente en el conjunto de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En todos los países de la OCDE, excepto en Finlandia, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca, el 70 % o más del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a la remuneración del personal. La proporción destinada a salarios del personal educativo representa el 90 % o más en Grecia, México y Portugal (Gráfico B6.1).

Los países de la OCDE con presupuestos educativos relativamente bajos (por ejemplo, México, Portugal y Turquía) tienden a dedicar una mayor proporción del gasto corriente a la retribución del personal y un porcentaje menor a los servicios subcontratados, como servicios de apoyo (por ejemplo, mantenimiento de edificios escolares), servicios complementarios (por ejemplo, comedor escolar) y alquiler de edificios escolares y otras instalaciones.

En Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Reino Unido, y la economía asociada Eslovenia, más del 20 % del gasto corriente en el conjunto de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a la retribución del personal no docente, mientras que en Austria, Corea e Irlanda, y la economía asociada Chile, esta cifra es del 10 % o menos. Estas diferencias reflejan probablemente el grado de especialización del personal educativo en actividades no docentes como directores de estudios, asesores, conductores de autobús, enfermeros, conserjes y personal de mantenimiento (Tabla B6.2).

Como media en los países de la OCDE, el 34 % del gasto corriente en educación terciaria se destina a partidas distintas a la retribución del personal de educación. Esto se explica por el coste más elevado de las instalaciones y equipamiento en la educación superior (Tabla B6.2).

B6

Proporción de gastos de capital

En la educación terciaria, la proporción del gasto total invertida en gastos de capital es más elevada que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (10,7 frente a 9,0%), generalmente por la utilización de instalaciones docentes más diversificadas y modernas. En 13 de los 31 países de la OCDE y economías asociadas de los que se dispone de datos, la proporción destinada a gastos de capital en educación terciaria es del 10% o más y en Corea, España, Grecia y Turquía es superior al 17% (Gráfico B6.3).

Las variaciones explican probablemente las diferencias de organización de la educación terciaria en cada país de la OCDE, así como la necesidad de construir nuevos edificios debido al incremento de matriculaciones.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2004 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2006 (para más detalles, véase el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*).

La distinción entre gasto corriente y de capital se ha tomado de la definición estándar usada en la contabilidad nacional. El gasto corriente se refiere a los gastos en bienes y servicios consumidos en el año actual, que deben efectuarse de manera periódica con el fin de asegurar la prestación de los servicios educativos. El gasto de capital se refiere a activos que duran más de un año, incluyendo el gasto en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios y equipamiento nuevo o de reemplazo. El gasto de capital al que se refiere el indicador representa el valor del capital educativo adquirido o creado durante al año considerado –es decir, el valor del capital generado– con independencia de si dicho gasto ha sido financiado mediante ingresos corrientes o préstamos. Ni el gasto corriente ni el gasto de capital incluyen la amortización de la deuda.

Los cálculos abarcan el gasto realizado por instituciones públicas o, si hay datos disponibles, por las instituciones públicas y privadas en su conjunto.

El gasto corriente sin contar la retribución del personal incluye el gasto en servicios subcontratados, tales como servicios de apoyo (por ejemplo, mantenimiento de edificios escolares), servicios complementarios (por ejemplo, comedor escolar) y alquiler de edificios escolares y otras instalaciones. Estos servicios los proporcionan proveedores externos, a diferencia de los servicios ofrecidos por las autoridades educativas o por las mismas instituciones educativas por medio de su propio personal.

El gasto en I+D incluye el gasto total en investigación realizada en universidades y otras instituciones de educación terciaria, con independencia de si se financia a través del presupuesto general institucional o mediante otras ayudas o contratos con patrocinadores públicos o privados. La clasificación del gasto se basa en datos recogidos en las instituciones que llevan a cabo actividades de I+D y no en las fuentes de financiación.

Los servicios complementarios son los proporcionados por las instituciones educativas que son suplementarios a la misión educativa principal. Los dos componentes principales de los servicios complementarios son los servicios de asistencia a los alumnos y los servicios para la población en general. En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, los servicios de asistencia a los alumnos incluyen comedor, servicios sanitarios escolares y transporte escolar. En educación terciaria, incluyen residencias de estudiantes, comedores y asistencia sanitaria. Los ser-

vicios ofrecidos a la población en general son museos, programas de radio y televisión, deportes y programas de ocio y culturales. Se excluye el gasto en servicios complementarios, comprendidas las contribuciones de los alumnos o sus familias.

Los servicios educativos básicos se calculan restando del gasto total en educación el gasto en I+D y servicios complementarios.

Nótese que los datos que aparecen en ediciones anteriores de esta publicación pueden no ser siempre comparables con los de esta edición de 2007 debido a cambios en las definiciones y en el alcance de los datos resultantes del estudio comparativo del gasto de la OCDE (más detalles acerca de estos cambios en el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*).

B6

Tabla B6.1.

Gasto en instituciones educativas por categoría de servicio como porcentaje del PIB (2004)

Gasto en servicios educativos, en I+D y en servicios complementarios en instituciones educativas y gasto privado para adquisición, fuera de las instituciones educativas, de bienes asociados a la educación

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria				
		Gasto en instituciones educativas				Gasto en instituciones educativas				
		Servicios educativos básicos	Servicios complementarios (transporte, comida, alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total	Pagos privados para bienes y servicios adquiridos fuera de las instituciones educativas	Servicios educativos básicos	Servicios complementarios (transporte, comida, alojamiento proporcionado por las instituciones)	Investigación y desarrollo en instituciones de educación terciaria	Total	Pagos privados para bienes y servicios adquiridos fuera de las instituciones educativas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Alemania**	3,38	0,08	**3,45**	0,19	0,65	0,05	0,41	**1,11**	0,04
	Australia	3,99	0,17	**4,16**	0,13	1,12	0,08	0,43	**1,63**	0,15
	Austria	3,57	0,18	**3,75**	m	0,83	0,01	0,38	**1,22**	m
	Bélgica	3,97	0,16	**4,13**	0,13	0,80	0,03	0,41	**1,24**	0,17
	Canadá	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m
	Corea	4,04	0,37	**4,41**	m	2,03	0,02	0,30	**2,35**	m
	Dinamarca[1]	x(3)	x(3)	**4,33**	0,64	1,35	a	0,46	**1,81**	0,76
	España	2,88	0,10	**2,98**	m	0,86	m	0,32	**1,18**	m
	Estados Unidos	3,77	0,31	**4,08**	a	2,34	0,23	0,34	**2,91**	a
	Finlandia	3,51	0,41	**3,92**	m	1,10	n	0,68	**1,78**	m
	Francia	3,58	0,51	**4,09**	0,20	0,86	0,07	0,42	**1,35**	0,08
	Grecia[1]	2,19	0,03	**2,22**	0,85	0,82	0,09	0,21	**1,12**	0,05
	Hungría[2]	3,13	0,32	**3,45**	m	0,82	0,04	0,22	**1,08**	m
	Irlanda	3,34	0,07	**3,42**	m	0,86	x(8)	0,32	**1,18**	m
	Islandia[1]	x(3)	x(3)	**5,41**	m	x(8)	x(8)	x(8)	**1,21**	m
	Italia[2]	3,30	0,13	**3,44**	0,41	0,55	0,04	0,36	**0,94**	0,14
	Japón[1]	x(3)	x(3)	**2,93**	0,79	x(8)	x(8)	x(8)	**1,30**	0,04
	Luxemburgo[1, 2]	x(3)	x(3)	**3,85**	m	m	m	m	**m**	m
	México	4,27	m	**4,27**	0,23	1,07	m	0,21	**1,28**	0,06
	Noruega	x(3)	x(3)	**4,22**	m	1,00	n	0,44	**1,44**	m
	Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	**5,01**	0,00	1,34	x(8)	0,10	**1,44**	n
	Países Bajos	3,39	0,04	**3,42**	0,19	0,79	n	0,48	**1,27**	0,07
	Polonia[2]	3,68	0,11	**3,79**	0,20	1,37	n	0,18	**1,55**	0,06
	Portugal[2]	3,80	0,03	**3,82**	0,06	x(8)	x(8)	x(8)	**1,01**	m
	Reino Unido	4,21	0,22	**4,44**	m	0,85	m	0,26	**1,12**	0,17
	República Checa	3,02	0,16	**3,19**	0,12	0,87	0,04	0,16	**1,07**	0,11
	República Eslovaca[1]	2,50	0,52	**3,02**	0,73	0,80	0,20	0,10	**1,10**	0,27
	Suecia	4,03	0,43	**4,46**	m	0,90	n	0,85	**1,76**	m
	Suiza[2]	x(3)	x(3)	**4,51**	m	0,93	x(8)	0,70	**1,63**	m
	Turquía[2]	2,89	0,19	**3,09**	0,01	x(8)	x(8)	x(8)	**1,01**	n
	Media OCDE	***3,48***	***0,22***	***3,84***	***0,29***	***1,04***	***0,05***	***0,36***	***1,40***	***0,13***
Economías asociadas	**Brasil**[1, 2]	x(3)	x(3)	**2,85**	m	0,66	x(5)	0,01	**0,67**	m
	Chile[3]	3,69	0,16	**3,85**	0,03	x(8)	x(8)	x(8)	**2,05**	0,01
	Eslovenia[2]	4,12	0,18	**4,30**	m	1,19	n	0,20	**1,39**	m
	Estonia[2]	x(3)	x(3)	**3,66**	m	x(8)	x(8)	n	**0,88**	m
	Federación Rusa[2]	x(3)	x(3)	**2,01**	m	x(8)	x(8)	x(8)	**0,65**	m
	Israel	4,68	0,02	**4,70**	0,29	1,48	0,02	0,43	**1,93**	n

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

Tabla B6.2.

Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos y nivel de educación (2004)

Distribución del gasto total y corriente en instituciones educativas de fuentes públicas y privadas

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Educación terciaria					
		Porcentaje de gasto total		Porcentaje de gasto corriente				Porcentaje de gasto total		Porcentaje de gasto corriente			
		Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto de personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto de personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	Alemania[2]	93,2	6,8	x(5)	x(5)	85,1	14,9	91,2	8,8	x(11)	x(11)	71,0	29,0
	Australia	92,1	7,9	60,2	16,8	77,0	23,0	90,9	9,1	31,8	27,8	59,7	40,3
	Austria	95,6	4,4	67,0	10,2	77,2	22,8	94,5	5,5	43,3	13,9	57,2	42,8
	Bélgica	97,8	2,2	70,3	18,5	88,9	11,1	96,9	3,1	54,0	24,1	78,1	21,9
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	81,5	18,5	66,8	7,9	74,7	25,3	80,9	19,1	38,2	14,1	52,3	47,7
	Dinamarca[1]	92,9	7,1	52,3	26,3	78,6	21,4	94,4	5,6	52,1	25,2	77,3	22,7
	España	92,2	7,8	70,7	11,4	82,2	17,8	81,6	18,4	59,1	19,9	79,0	21,0
	Estados Unidos	88,9	11,1	55,3	25,7	81,0	19,0	87,6	12,4	29,7	36,9	66,6	33,4
	Finlandia	89,4	10,6	54,4	11,6	66,0	34,0	94,2	5,8	35,0	28,1	63,1	36,9
	Francia	90,4	9,6	57,6	23,1	80,7	19,3	88,7	11,3	52,7	26,5	79,2	20,8
	Grecia[1, 2]	85,0	15,0	x(5)	x(5)	92,7	7,3	66,7	33,3	x(11)	x(11)	40,6	59,4
	Hungría[2]	94,9	5,1	x(5)	x(5)	79,1	20,9	87,3	12,7	x(11)	x(11)	69,7	30,3
	Irlanda[2]	92,7	7,3	75,4	8,1	83,6	16,4	94,7	5,3	49,3	25,1	74,4	25,6
	Islandia	89,4	10,6	x(5)	x(5)	76,2	23,8	92,0	8,0	x(11)	x(11)	79,4	20,6
	Italia[2]	93,0	7,0	62,5	18,2	80,7	19,3	88,8	11,2	45,4	21,4	66,8	33,2
	Japón[1]	89,5	10,5	x(5)	x(5)	87,4	12,6	85,0	15,0	x(11)	x(11)	61,0	39,0
	Luxemburgo[1, 2]	80,1	19,9	74,9	11,2	86,2	13,8	m	m	m	m	m	m
	México[2]	96,9	3,1	84,4	10,7	95,0	5,0	96,9	3,1	60,2	14,8	75,0	25,0
	Noruega	87,8	12,2	x(5)	x(5)	80,3	19,7	88,8	11,2	x(11)	x(11)	63,7	36,3
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	92,7	7,3	x(5)	x(5)	79,1	20,9	95,3	4,7	x(11)	x(11)	74,5	25,5
	Polonia[2]	94,4	5,6	x(5)	x(5)	72,2	27,8	87,6	12,4	x(11)	x(11)	62,1	37,9
	Portugal[2]	97,6	2,4	84,2	11,3	95,5	4,5	90,2	9,8	x(11)	x(11)	73,2	26,8
	Reino Unido	91,1	8,9	49,0	20,7	69,7	30,3	95,0	5,0	32,3	25,7	58,0	42,0
	República Checa	91,9	8,1	47,0	14,3	61,3	38,7	87,3	12,7	30,1	20,9	51,0	49,1
	República Eslovaca[1, 2]	96,0	4,0	50,8	16,3	67,1	32,9	91,4	8,6	29,0	15,9	44,9	55,1
	Suecia	92,8	7,2	52,1	18,5	70,6	29,4	m	m	x(11)	x(11)	60,1	39,9
	Suiza[2]	90,6	9,4	72,1	13,0	85,1	14,9	90,7	9,3	40,8	36,6	77,5	22,5
	Turquía[2]	77,8	22,2	x(5)	x(5)	88,3	11,7	82,3	17,7	x(11)	x(11)	71,5	28,5
	Media OCDE	*91,0*	*9,0*	*63,5*	*15,5*	*80,1*	*19,9*	*89,3*	*10,7*	*42,7*	*23,6*	*66,2*	*33,8*
Economías asociadas	Brasil[1, 2]	93,9	6,1	x(5)	x(5)	70,5	29,5	96,7	3,3	x(11)	x(11)	74,6	25,4
	Chile[2, 3]	97,1	2,9	84,2	4,9	89,1	10,9	92,1	7,9	x(11)	x(11)	64,1	35,9
	Eslovenia[2]	90,0	10,0	49,6	30,9	80,4	19,6	90,8	9,2	36,6	34,0	70,5	29,5
	Estonia[2]	91,0	9,0	m	m	m	m	99,5	0,5	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	92,7	7,3	x(5)	x(5)	77,5	22,5	91,0	9,0	x(11)	x(11)	75,3	24,7

1. Algunos niveles educativos se incluyen en otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Solo instuciones públicas.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068352246561

INDICADOR B7

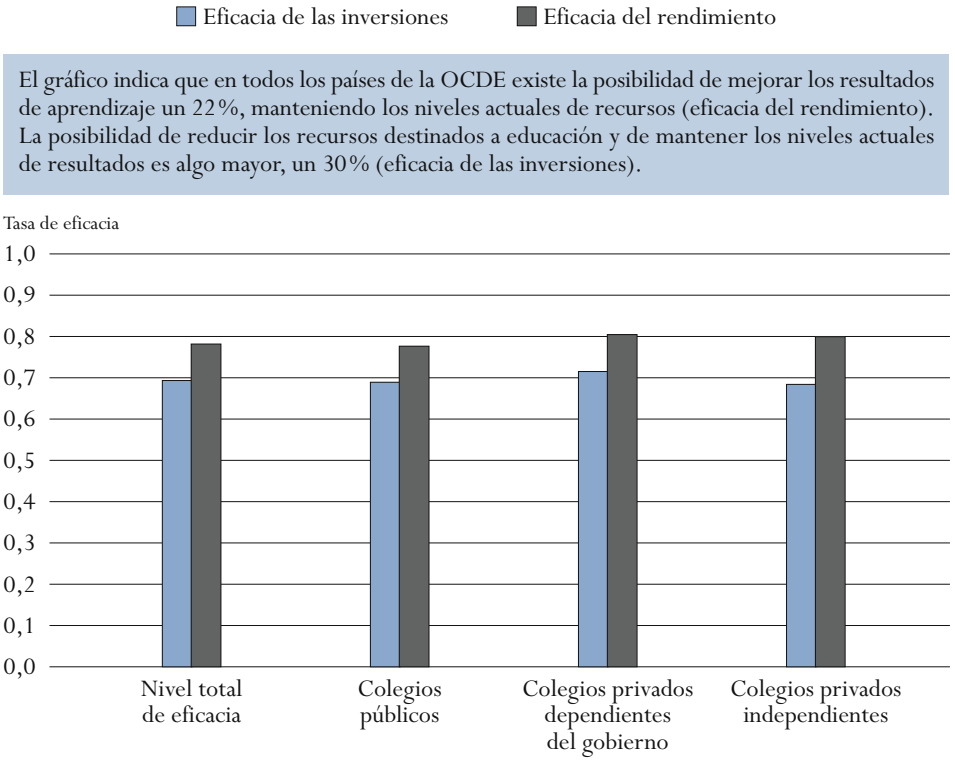
¿HASTA QUÉ PUNTO SE UTILIZAN LOS RECURSOS EN EDUCACIÓN DE FORMA EFICAZ?

Este indicador analiza la relación ente los recursos invertidos y los resultados conseguidos en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria en todos los países de la OCDE, lo que a su vez induce a preguntarse sobre la eficacia de sus sistemas educativos.

Resultados clave

Gráfico B7.1. Niveles de eficacia en educación primaria y primera etapa de secundaria

Este gráfico muestra las posibilidades de que los resultados de aprendizaje mejoren con los niveles actuales de recursos en la enseñanza primaria y en la primera etapa de secundaria en el conjunto de los países de la OCDE.



Fuente: OCDE. Tabla B7.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068356028750

Otros puntos destacables de este indicador

- Las diferencias en la estimación de la eficacia según los diferentes tipos de colegios (públicos o privados) suelen ser modestas si consideramos la OCDE en su conjunto, aunque el ahorro debido a la eficacia es mayor para los colegios pequeños que para los grandes.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La relación entre los recursos dedicados a la educación y los resultados logrados ha sido el centro principal de atención de las políticas educativas en años recientes. Buscar el logro de más y mejor educación para toda la población es la meta de todo gobierno. No obstante, con el incremento de la presión sobre los presupuestos públicos, existe un marcado interés en asegurar que los fondos –los fondos públicos en especial– se asignen bien, para que se pueda llegar a los resultados deseados de la forma más eficaz posible. A escala internacional, se presta mucha atención a conocer qué sistemas educativos consiguen un mejor rendimiento en términos de calidad y equidad de los resultados educativos, pero también existe un interés importante en conocer qué sistemas logran más con las inversiones aportadas. ¿Se podrían lograr los mismos rendimientos con inversiones menores? ¿Se podrían lograr mayores rendimientos con las mismas inversiones?

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Este indicador comienza con una breve discusión de las cuestiones relativas a la medición de la eficacia en educación. Después, analiza la correlación entre el gasto y el rendimiento y considera lo que esto puede revelar acerca de la eficacia de los sistemas de educación. Para terminar, presenta resultados provenientes del análisis llevado a cabo por el Departamento Económico de la OCDE en el contexto de su proyecto «Eficacia del gasto público», que pone en práctica un enfoque modular de medida de la eficacia educativa. A la hora de interpretar las medias por países presentadas en este indicador, es importante recordar que hay diferencias fundamentales de un país a otro en las medidas aplicadas para conseguir la eficacia y que tales diferencias pueden explicar, por lo menos en parte, las diferencias observadas entre países en los gastos destinados a educación.

Rendimiento de los alumnos y gasto por alumno

El Cuadro B7.1 trata de las cuestiones relativas a la medición de la eficacia en educación. Teniendo en cuenta que estas cuestiones representan un auténtico reto en cuanto a encontrar el enfoque más apropiado para su estudio, hay que considerar, en primer lugar, lo que una comparación directa de los gastos destinados a educación con los resultados en el aprendizaje de los alumnos indica sobre la eficacia de los sistemas educativos.

El Gráfico B7.2 presenta una tal comparación al comparar la media del gasto real de los países por alumno desde el comienzo de la educación primaria –edades de 6 a 15 años– y sus resultados medios en matemáticas, tomados de PISA 2003. El gasto por alumno se calcula aproximadamente multiplicando el gasto público y privado en instituciones educativas por alumno en 2002 en cada nivel de educación, por la duración teórica de educación del nivel respectivo, entre las edades de 6 y 15 años. Los resultados se expresan en dólares estadounidenses, utilizando PPA (paridad de poder adquisitivo).

El Gráfico B7.2 muestra una relación positiva entre el gasto por alumno y el resultado matemático estándar. A medida que el gasto por alumno en instituciones educativas aumenta, aumenta también el resultado estándar de un país. Con todo, la relación no es fuerte: el gasto por alumno explica de hecho solamente el 15 % de la variación en el resultado estándar entre países.

Las desviaciones de la tendencia general a moderar el gasto por alumno no pueden equipararse automáticamente con resultados pobres en los sistemas educativos. El gasto por alumno hasta la edad de 15 años en República Checa es de aproximadamente un tercio (y en Corea, de aproximadamente la mitad) de los niveles de gasto en Estados Unidos, pero mientras que Corea y República Checa están entre los diez mejores resultados en PISA, Estados Unidos tiene resultados por debajo de la media de la OCDE. Paralelamente, España y Estados Unidos presentan resultados igualmente buenos, pero mientras Estados Unidos gasta unos 80.000 $ por alumno hasta la edad de 15 años, en España esta cifra es solamente de 47.000 $. Los

Cuadro B7.1. Medida de la eficacia en educación

Como en cualquier otro campo, la medición de la eficacia en educación se ocupa de la comparación de las inversiones y los rendimientos para poder esTablacer hasta qué grado se pueden alcanzar las metas trazadas con los mínimos recursos posibles. La definición de las medidas apropiadas de inversión y rendimiento es un factor clave para poder realizar esta tarea y representa un importante reto en sectores de servicios como el de la educación, sobre todo con respecto a los rendimientos, que a menudo son difíciles de medir. De hecho, al medir la aportación de la educación al producto interior bruto en el ejercicio de los presupuestos nacionales, se ha producido actualmente un cambio en el enfoque clásico de «rendimiento igual a inversión» hacia otro intento de medir el rendimiento más directamente en términos de volumen.

Definición de inversión y rendimiento

Hay dos tipos principales de inversión que determinan los resultados educativos. El primer tipo cubre factores opcionales bajo el control del sistema educativo, como por ejemplo el número de profesores, la ratio profesor/alumnos, los tamaños de clase, el tiempo de enseñanza, la calidad del profesorado y otros recursos en los colegios. El segundo tipo cubre inversiones no opcionales o medioambientales, como la capacidad innata de los alumnos o sus circunstancias socioeconómicas.

En su nivel más básico, el rendimiento puede medirse por indicadores cuantitativos, tales como la matrícula en un año y las tasas de finalización de curso, la duración de los estudios o el nivel de educación alcanzado. Sin embargo, un enfoque que tiene en cuenta la calidad de la enseñanza (y del aprendizaje) se concentra más en los resultados, por ejemplo, la transferencia efectiva de conocimiento y destreza, es decir, en un rendimiento ajustado a la calidad.

La relación entre los volúmenes de inversión (por ejemplo, profesores) y los rendimientos proporciona una medida de eficacia técnica, de igual forma que la relación entre rendimientos e inversiones en gastos proporcionan una medida de la eficacia de los costes.

Enfoques en la medida de la eficacia

El hecho de que los rendimientos en el sector público son amorfos e intangibles en muchos aspectos dificulta definir una función de sustitución en el sentido tradicional, mientras que el hecho de que las organizaciones del sector público producen bienes que son gratis en el momento de su uso significa que los precios de los rendimientos no se determinan por las fuerzas del mercado. Como la eficacia económica no puede medirse directamente, se necesita una técnica para reemplazar una frontera de eficacia que permita un punto de referencia relativamente exacto. Un enfoque posible para hacerlo es a través de una técnica no paramétrica denominada Análisis del Conjunto de Datos (ACD, DEA en sus siglas en inglés).

En el ACD/DEA, la eficacia se mide en relación con las unidades que han demostrado ser más eficaces (colegios o países). Se construye una frontera de tal forma que todas las observaciones caen sobre o dentro de la frontera, que representa la mejor práctica posible. Los colegios o países aventajados en eficacia potencial pueden entonces medirse según su posición con relación a la frontera. Se necesitan ciertos supuestos sobre la forma de la frontera de eficacia, que depende de las ganancias asumidas a una cierta escala. En la Tabla B7.1 se asumen las ganancias a escala que no incrementan. En este caso, las ganancias constantes a escala se asumen entre el origen y la observación con las proporciones más altas de inversión/rendimiento, y las ganancias variables a escala se asumen a partir de estas.

Una vez determinada la frontera de eficacia, los déficits de eficacia se pueden evaluar desde dos puntos de vista: primero, una medida orientada a la inversión, que estima hasta qué punto las

inversiones podrían volverse a colocar en una escala sin reducir el nivel de rendimiento; segundo, una orientación al rendimiento, que estima hasta qué punto se podrían incrementar los rendimientos dado el nivel actual de inversiones.

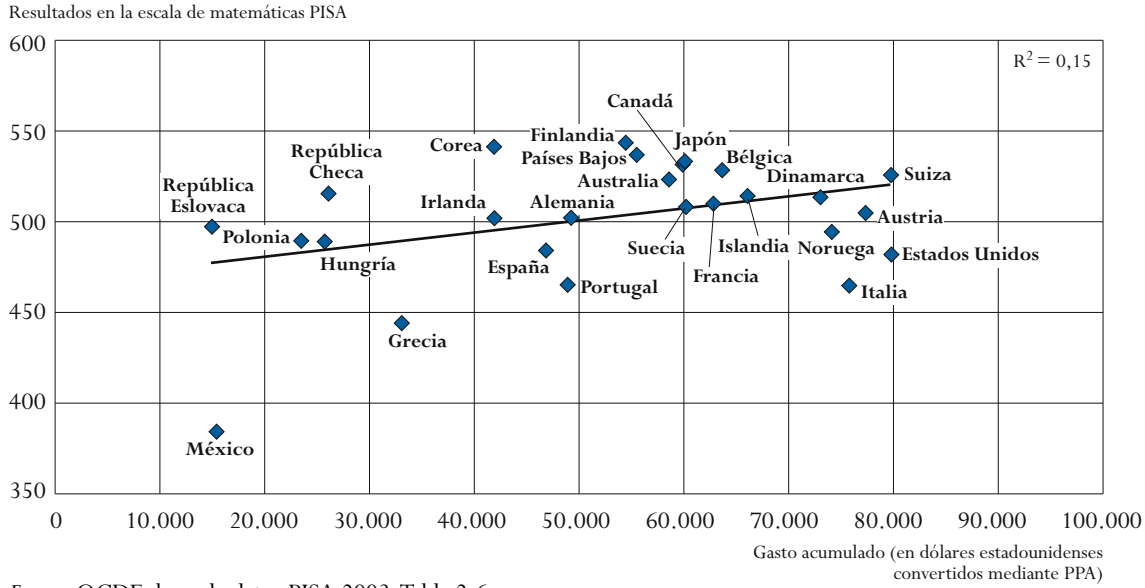
El ACD/DEA permite llegar a unos resultados bastante seguros sobre ineficiencias relativas, aunque los mismos están sujetos a deficiencias con respecto a posibles errores en las medidas. Con todo, las técnicas de detección de elementos engañosos o de muestras sesgadas se pueden poner al servicio de la estimación de intervalos de confianza para unidades individuales. En general, las estimaciones de la ganancia en eficacia potencial son más certeras cuando la ganancia potencial estimada es mayor.

países que presentan resultados significativamente mejores de lo que se podría esperar según lo que gastan por alumno son Australia, Bélgica, Canadá, Corea, Finlandia, Japón, Países Bajos y República Checa. Los países que presentan resultados significativamente peores de lo que se habría esperado según el gasto por alumno efectuado incluyen España, Estados Unidos, Grecia, Italia, México, Noruega y Portugal.

En resumen, los resultados sugieren que, mientras que el gasto en instituciones educativas es un prerrequisito necesario para la provisión de educación de alta calidad, el gasto por sí mismo no es suficiente para lograr altos niveles de resultados y que la utilización eficaz de los recursos es importante a la hora de lograr buenos resultados.

Gráfico B7.2. Resultados de los alumnos y gasto por alumno

Relación entre los resultados en matemáticas y el gasto acumulado en instituciones educativas por alumno entre los 6 y los 15 años de edad, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2003. Tabla 2.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068356028750

¿Por qué a niveles parecidos de inversión unos países tienen mejores resultados que otros?

Influyen muchos factores en la relación entre el gasto por alumno y los resultados de los alumnos. Estos factores incluyen la organización y dirección del sistema escolar (por ejemplo, los distintos niveles de dirección y el reparto de la toma de decisiones, la dispersión geográfica de la población), la organización del entorno inmediato de aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, el tamaño de la

clase, las horas lectivas), la calidad y remuneración del cuerpo de profesores, así como las características de los mismos alumnos, especialmente sus circunstancias socioeconómicas. Está claro que un enfoque simplemente correlativo entre una sola variable de inversión y una sola variable de rendimiento es insuficiente para proporcionar medidas de eficacia.

En cuanto a la inversión, hay que distinguir entre variables de inversión que están dentro del control de los proveedores de educación (número de profesores, la ratio profesor/alumnos, tamaño de las clases, tiempo de enseñanza, calidad del profesorado) y aquellas que escapan a este control (por ejemplo, elementos no opcionales). En concreto, entre los elementos de inversión no opcionales, hay que tener en cuenta las circunstancias socioeconómicas de los alumnos, puesto que ejercen una importante influencia en los resultados de los mismos. En este sentido, la situación económica concreta de los alumnos inmigrantes y la lengua que hablan en casa son también elementos claves. En general, es importante asegurar una estrecha correspondencia entre las inversiones elegidas y los rendimientos que se pretende que produzcan.

En lo que se refiere al rendimiento, se deberán escoger las variables que reflejen las metas del sistema educativo, teniendo en cuenta las variables de inversión escogidas. Lo ideal sería que cubrieran las metas logradas en todo el currículo, incluyendo, por ejemplo, destrezas de compromiso social y cívico. Es importante que las variables elegidas puedan medir tanto la calidad como la equidad de los logros dentro del sistema.

InteviTablamente, surge entonces la necesidad de una evaluación más sofisticada que la que se puede conseguir con una simple correlación.

Medidas de eficacia en educación pública primaria y primera etapa de educación secundaria

El Departamento de Economía de la OCDE ha examinado la utilización del Análisis del Conjunto de Datos (ACD, DEA en inglés) como medio para producir medidas de eficacias comparables internacionalmente (OCDE, 2007). En el ACD/DEA, la eficacia se mide con relación a las unidades observadas como más eficaces (colegios o países), teniendo en cuenta las variables específicas de inversión y rendimiento (véase Tabla B7.1). Puesto que gran parte del trabajo es por el momento experimental, en este indicador se muestran solamente las estimaciones de eficacia pertenecientes a la OCDE.

La Tabla B7.1 hace un resumen de las estimaciones de eficacia que se derivan de los datos de niveles de colegios teniendo en cuenta la mediana de los colegios, como promedio de los países de la OCDE. La variable de rendimiento utilizada en el análisis es la media de los resultados de alumnos en PISA, y las variables de inversión utilizadas son la ratio profesor/alumnos, el acceso a ordenadores, las circunstancias socioeconómicas y la lengua hablada por los alumnos. Al considerar volúmenes de inversión, más que valores de inversión, estas medidas son de eficacia técnica, más que de eficacia de coste. El modelo supone que las ganancias no aumentan de escala (véase Tabla B7.1).

Los resultados sugieren que la capacidad de reducir inversiones, manteniendo a la vez los rendimientos constantes (eficacia de la inversión) es de alrededor del 30 % en la mediana de los colegios. Las posibles ganancias derivadas de maximizar los rendimientos de los niveles actuales de inversión son ligeramente menores: la media de los resultados de los alumnos en PISA en la mediana de los colegios es de alrededor del 22 % por debajo del nivel posible indicado por la frontera de la eficacia.

Las diferencias en las estimaciones de la eficacia para los diferentes tipos de colegio suelen ser de poca importancia. En la muestra global, la mediana de los colegios públicos es ligeramente menos eficaz que la mediana de los colegios privados dependientes del gobierno y que la mediana de los colegios privados independientes. Los colegios que se mantienen en la mayor parte de su financiación con fondos públicos

tienden a ser ligeramente menos eficaces que otros colegios. Asimismo, y como quizá se podría esperar, los colegios más pequeños suelen ser menos eficaces que los más grandes, en lo relativo a los límites hasta los que podrían reducirse –para el mismo nivel de rendimiento– las inversiones (Gráfico B7.1).

Además de las limitaciones técnicas del análisis ACD/DEA señaladas en el Cuadro B7.1, la especificación de las variables que se utilizan como inversiones y rendimientos es también importante para que los resultados sean lo suficientemente seguros. Como se ha discutido anteriormente, es de importancia clave que las variables de inversión y rendimiento puedan llegar a medir bien tanto los recursos destinados a educación, como los rendimientos buscados. InevíTablamente, las variables elegidas en el análisis aquí presentado se ven limitadas por las bases de datos internacionales existentes. Por ejemplo, las medidas de rendimiento que proporciona PISA solo dan, de hecho, una medida parcial de las metas trazadas en los sistemas educativos, y en el caso de las inversiones, para tener una imagen más completa, deberían quizá tenerse en cuenta también los recursos dedicados a la enseñanza fuera de las horas de colegio.

Conceptos y criterios metodológicos

Las cifras del gasto educativo se toman de los datos de la OUE (para más detalles, véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007)*. Los niveles de logro de los estudiantes se basan en evaluaciones administradas en el 2003 como parte del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) realizado por la OCDE.

Las cifras del gasto acumulado para un país determinado se calculan de forma aproximada de esta manera: *n(0), n(1)* y *n(2)* representa el número típico de años que un estudiante pasa desde la edad de 6 años hasta la de 15 en educación primaria, primera etapa de secundaria y segunda etapa de secundaria. *E(0), E(1)* y *E(2)* es el gasto anual por estudiante en dólares estadounidenses convertidos utilizando las paridades del poder adquisitivo en primaria, primera y segunda etapas de educación secundaria respectivamente en 2002. El gasto acumulado se calcula entonces multiplicando el gasto anual actual *E* por la duración típica del estudio *n* para cada nivel de educación i, utilizando la siguiente fórmula:

$$CE = \sum_{i=0}^{2} n(i) * E(i)$$

Las estimaciones para n(i) se basan en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

Las estimaciones de eficacia mostradas en la Tabla B7.1 y en el Gráfico B7.1 se han tomado de los documentos producidos por el Departamento Económico de la OCDE, como parte del proyecto para evaluar la eficacia del gasto público en educación primaria y secundaria.

Las estimaciones del posible ahorro por la eficacia mostradas en la Tabla B7.1 son relativas a la mediana de los colegios en cada unos de los países de la OCDE, siguiendo los resultados de PISA 2003 y se generan a partir del modelo de Análisis del Conjunto de Datos (ACD/DEA), asumiendo ganancias a escala que no incrementan. El modelo utiliza los resultados de PISA como la variable de rendimiento, y la ratio profesor/alumnos, el acceso a ordenadores, las condiciones socioeconómicas y de la lengua como las variables de inversión. En ACD/DEA, se construye una frontera de tal forma que todas las observaciones (en este caso los resultados escolares de PISA 2003) caen sobre o dentro de la frontera, con lo que la misma representa la mejor práctica posible. La ganancia en eficacia potencial puede medirse de esta forma según la posición relativa del país o del colegio con respecto a la frontera.

Otras referencias

Para más información, véase *Performance Indicadors for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education*, OECD Economics Department Working Paper No. 546, disponible en Internet en: *www.oecd.org/eco/Working_Papers*

Tabla B7.1.
Estimaciones de la eficacia técnica en educación primaria y primera etapa de secundaria del sector público de educación

	Eficacia de la inversión[2]	Eficacia del rendimiento[1]	Número de colegios
Nivel total de eficacia	0,693	0,782	6.204
Desglose:			
Colegios públicos	0,689	0,777	4.834
Colegios privados dependientes del gobierno	0,715	0,805	672
Colegios privados independientes	0,684	0,799	194
Fondos públicos >50%	0,693	0,780	5.469
Fondos públicos < 50%	0,693	0,803	397
Colegios pequeños	0,669	0,770	3.102
Colegios grandes	0,712	0,794	3.102

1. Las estimaciones de eficacia se refieren a la mediana de los colegios en cada país de la OCDE en términos de los resultados de PISA 2003 y se derivan del Análisis del Conjunto de Datos que supone ganancias a escala no crecientes. El modelo utiliza los resultados de PISA como rendimiento y la ratio alumnos/profesor, el acceso a ordenadores y las condiciones socioeconómicas y de lengua como inversión.
2. Indica la posibilidad de reducir las inversiones sin reducir el nivel de rendimiento.
3. Indica la posibilidad de mejorar los rendimientos con los niveles actuales de inversión.
Fuente: OECD Economics Working Paper No. 546, disponible en *www.oecd/eco/working_papers*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068356028750

Capítulo

C

Acceso a la Educación, Participación y Progresión



INDICADOR C1

¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL?

Este indicador muestra la participación de los alumnos en la formación profesional (FP) en la segunda etapa de educación secundaria y compara los niveles de gasto por alumno de los programas generales y de FP. Este indicador también compara los resultados educativos de los alumnos de 15 años matriculados en educación general y en formación profesional.

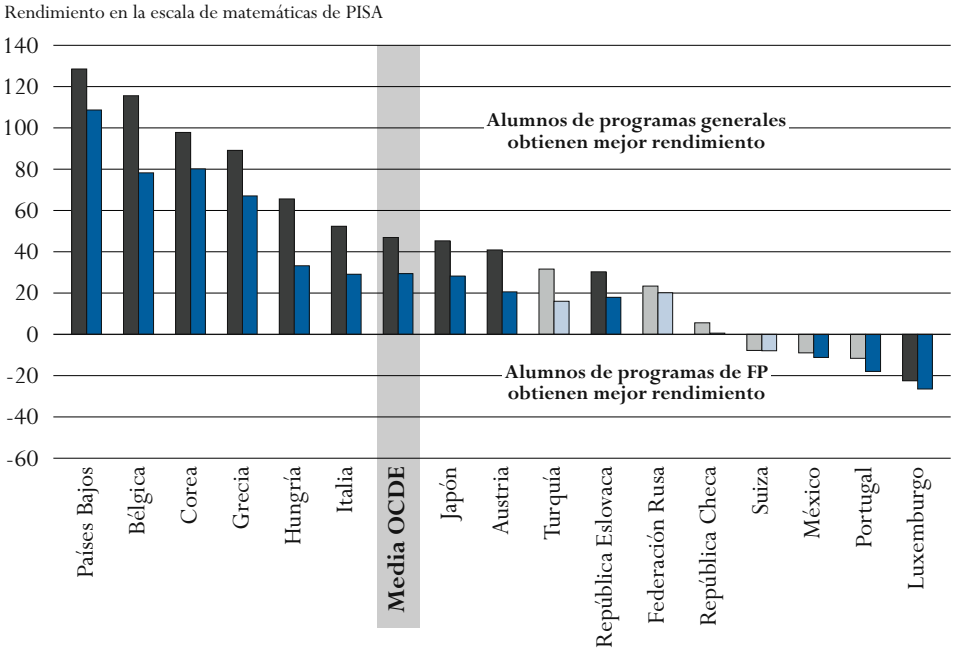
Resultados clave

Gráfico C1.1. Diferencias en el rendimiento matemático asociadas a la orientación del programa de los alumnos (2003)

Diferencias en el rendimiento matemático entre alumnos de programas generales y alumnos de programas de formación preprofesional y profesional
Las diferencias estadísticamente significativas se resaltan en un tono más oscuro

Diferencias en el rendimiento matemático entre alumnos de programas generales y alumnos de formación preprofesional y profesional, teniendo en cuenta el estatus económico, social y cultural de los alumnos (EESC)
Las diferencias estadísticamente significativas se resaltan en un tono más oscuro

El informe PISA 2003 indica que los jóvenes de 15 años en programas de formación preprofesional y profesional tienen estadísticamente una desventaja en el rendimiento matemático en comparación con los alumnos matriculados en programas generales en 9 de los 10 países de la OCDE de los que se dispone de datos. Como media, en todos los países de la OCDE, los jóvenes de 15 años matriculados en programas generales muestran una ventaja en el rendimiento medio en matemáticas de 45 puntos. Tras realizar el ajuste pertinente debido a factores socioeconómicos, la ventaja sigue siendo de 27 puntos.



Nota: Este gráfico muestra los datos para países con más del 3 % de alumnos en al categoría conjunta de programas de formación preprofesional y profesional.
Los países están clasificados en orden descendente de la ventaja del rendimiento de los alumnos matriculados en programas generales frente a los alumnos matriculados en programas de formación profesional.
Fuente: OCDE, dase de datos PISA 2003, Tabla C1.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068363750663

Otros puntos destacables de este indicador

- En 15 de los 28 países de la OCDE y la economía asociada Eslovenia, la mayoría de los alumnos de la segunda etapa de educación secundaria asisten a programas de formación preprofesional y profesional. En la mayoría de los países de la OCDE, una proporción significativa de la formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria se imparte en centros educativos.
- Los 14 países de la OCDE para los que se dispone de datos invierten como media 854 $ más por alumno en los programas de segunda etapa de secundaria de formación profesional que en programas generales.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Diversos factores –como mejores perspectivas de empleo para los más formados– han reforzado en los jóvenes el incentivo de seguir estudiando después de terminar la educación obligatoria y completar estudios de segunda etapa de educación secundaria. El permanente crecimiento de la participación en la segunda etapa de educación secundaria significa que los países deben atender a poblaciones de alumnos más diversas en este nivel.

Los países han elegido diversos enfoques para satisfacer esta demanda. Algunos tienen sistemas integrales en la primera etapa de educación secundaria con programas generales/académicos no selectivos que pretenden ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje, mientras que otros ofrecen programas de educación más diferenciados (es decir, programas académicos, formación preprofesional y/o formación profesional) tanto en la primera como en la segunda etapa de educación secundaria. Los programas de formación profesional difieren de los académicos no solo en los planes de estudios, sino también en que, en general, preparan a los alumnos para profesiones específicas y, en algunos casos, para el acceso directo al mercado laboral.

Los países deberán revisar continuamente sus sistemas educativos para garantizar que los titulados cumplan con las necesidades cambiantes de su mercado laboral y de su economía. Los problemas a los que se enfrentan los países en FP son aumentar la oferta de plazas para aprendices, remediar la carencia de habilidades específicas en su población activa, reforzar el estatus de la FP y mejorar su calidad.

Hoy día la FP comprende tanto la educación formal –programas de secundaria (formación preprofesional y profesional), programas de postsecundaria e incluso programas universitarios– como la educación y formación continua no formal relacionada con el trabajo (véase Indicador C5). Este indicador se centra en la educación formal (programas de formación preprofesional y profesional) en la segunda etapa de secundaria.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Participación en formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria

En la mayoría de los países de la OCDE, los alumnos no siguen un plan de estudios homogéneo en la segunda etapa de educación secundaria. Los programas en este nivel pueden subdividirse en tres categorías dependiendo del grado de orientación hacia una clase específica de profesiones u oficios y la consecución de una cualificación relevante para el mercado laboral:

- Programas de educación general no diseñados explícitamente para preparar a los participantes para profesiones u oficios específicos, o para acceder a otros programas de formación profesional o educación técnica. (Menos del 25 % de los contenidos de estos programas es de formación profesional o técnica).
- Programas de formación preprofesional o pretécnica principalmente diseñados para introducir a los participantes en el mundo laboral y prepararles para acceder a otros programas de formación profesional o técnica. La finalización de dichos programas no conduce a la obtención de una cualificación de formación profesional o técnica relevante para el mercado laboral. (Al menos el 25 % de los contenidos de estos programas es de formación profesional o técnica).
- Programas de formación profesional o técnica que preparan a los participantes para un acceso directo a profesiones específicas sin necesidad de cursar otros estudios. La finalización de dichos programas conduce a la obtención de una formación profesional o técnica relevante para el mercado laboral.

Los programas de formación profesional y preprofesional se dividen además en otras dos categorías (programas desarrollados en el centro educativo y programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo) dependiendo de la cantidad de formación que se ofrece en el centro educativo en vez de en el lugar de trabajo:

- En los programas desarrollados en el centro educativo la formación se imparte (parcial o exclusivamente) en instituciones educativas. Estas incluyen centros especiales de formación dirigidos por entidades públicas o privadas o centros especiales de formación de empresas si están homologados como instituciones educativas. Estos programas pueden incluir un componente de formación, es decir, un componente que incluya experiencia práctica laboral. Los programas entran en esta clasificación si al menos el 75 % del currículo se imparte en el entorno educativo (abarcando todo el programa educativo); pueden incluir también educación a distancia.
- En los programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo, menos del 75 % del currículo se imparte en el entorno educativo o mediante educación a distancia. Estos programas incluyen programas de aprendizaje, organizados en colaboración con las autoridades o instituciones educativas que conllevan formación al mismo tiempo en el centro educativo y en el lugar de trabajo, y programas organizados en colaboración con las autoridades o instituciones educativas que conllevan intervalos alternos de asistencia a centros educativos y participación en formación en el trabajo (los programas de formación alterna a veces se denominan programas «sándwich»).

El grado de orientación profesional o general de un programa no determina necesariamente que los participantes puedan acceder a la educación terciaria. En varios países de la OCDE, los programas de orientación profesional han sido diseñados para preparar a los alumnos para continuar sus estudios a nivel terciario, y en algunos países los programas generales no siempre permiten el acceso directo a los estudios superiores.

En 15 países de la OCDE y la economía asociada Eslovenia, la mayoría de los alumnos de la segunda etapa de educación secundaria cursan programas de formación preprofesional y profesional. En la mayoría de los países de la OCDE con programas de aprendizaje de sistema dual (Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza) y en Australia, Bélgica, Finlandia, Italia, Noruega, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca, y la economía asociada Eslovenia, el 60 % o más de los alumnos de segunda etapa de educación secundaria están matriculados en programas de formación preprofesional o profesional. Las excepciones son Corea, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Japón, México y Portugal, y las economías asociadas Brasil, Chile, Estonia e Israel, donde el 60 % o más de los alumnos de segunda etapa de educación secundaria están matriculados en programas generales aun cuando se ofrecen programas de formación preprofesional y/o profesional (Tabla C1.1).

En muchos países de la OCDE, la formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria se imparte en los centros educativos. Sin embargo, en Austria, Islandia, República Checa y República Eslovaca, alrededor de la mitad de los programas de formación profesional cuentan con elementos mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo. En Alemania, Dinamarca, Hungría, Irlanda y Suiza, alrededor del 75 % o más de los alumnos matriculados en programas de formación profesional cuentan con elementos mixtos que combinan formación en el centro educativo y en el lugar de trabajo.

Mientras que los alumnos de segunda etapa de educación secundaria de muchos sistemas educativos pueden matricularse en programas de formación profesional, algunos países de la OCDE retrasan

la formación profesional hasta después de completar la segunda etapa de educación secundaria. Si bien se ofrecen programas de formación profesional como programas avanzados de segunda etapa de educación secundaria en algunos países de la OCDE (por ejemplo, Austria, España y Hungría), en otros se ofrecen como posteriores a la educación secundaria (por ejemplo, Canadá y Estados Unidos).

Programas de formación para aprendices (formación en el centro de trabajo)

En la Tabla C1.1 se muestran las matriculaciones en programas de formación de aprendices reconocidos dentro del sistema educativo del país. En esta sección se ofrece información sobre las características típicas de estos y otros programas de formación en el trabajo.

En la mayoría de los países de la OCDE (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suiza y Turquía) y las economías asociadas (Eslovenia, Israel y Federación Rusa), existe algún tipo de sistema de formación para aprendices. En algunos países (por ejemplo, Alemania, Austria y Hungría) se establecen contratos de aprendices (de estudiantes) entre el alumno (no el centro docente de formación profesional) y la empresa. En Estados Unidos hay programas para aprendices, pero no forman parte del sistema educativo formal. En la mayoría de los casos, los países cuentan con programas para aprendices impartidos en centros educativos y en el lugar de trabajo. En contraste, no existen sistemas de formación de aprendices en Corea, España, Japón o Suecia.

Los requisitos mínimos para entrar en un programa de formación para aprendices varían según el país, sin embargo, el requisito mínimo habitual suele ser completar la primera etapa de educación secundaria (en Alemania, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Francia, Irlanda, Luxemburgo, México, Noruega, Países Bajos, Polonia, República Checa y República Eslovaca, y en las economías asociadas Eslovenia e Israel) o la segunda etapa de educación secundaria (en la economía asociada Brasil). En Australia, Austria, Bélgica, Estados Unidos, Países Bajos y Reino Unido, el acceso se rige (total o parcialmente) por criterios de edad, mientras que en Nueva Zelanda los participantes deben estar empleados. En contraste, la Federación Rusa no cuenta con ningún marco legal que rija el acceso a los programas de formación para aprendices.

La duración de los programas para aprendices es estándar en algunos países, oscilando de uno a cuatro años en Alemania, Canadá, Dinamarca, Francia, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Reino Unido y República Checa, y las economías asociadas Eslovenia e Israel. En otros países (por ejemplo, Austria y Bélgica) varía según la asignatura, la titulación concreta a la que se aspira y los conocimientos y/o experiencia previos.

En la mayoría de los países, completar un programa de formación de aprendices deriva en la obtención de una titulación de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria. En algunos países, también es posible un nivel de titulación superior (por ejemplo, un diploma avanzado en Australia).

Diferencias en el gasto educativo por alumno entre los programas generales y de formación profesional

En la mayoría de los países de la OCDE, el gasto por alumno varía dependiendo de si los programas son generales o de formación profesional. En los 14 países de la OCDE de los que se dispone de datos, el gasto por alumno en programas de formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria en 2004 fue, como media, 854 $ superior al de los programas generales (Tabla C1.2).

Los países con grandes programas para aprendices de sistema dual (por ejemplo, Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza) en la segunda etapa de educación secundaria tienden a ser aquellos con una mayor diferencia entre el gasto por alumno matriculados en programas generales y de formación profesional. Por ejemplo, Alemania y Suiza invierten, respectivamente, 6.748 $ y 5.338 $ más por alumno en programas de formación profesional que en programas generales, y las empresas aportan una gran parte de dichos gastos. Las excepciones a estos patrones se dan en Austria, Luxemburgo y Países Bajos, donde el gasto por alumno matriculado en programas generales es superior que para los programas de formación de aprendices. Los datos de Luxemburgo y Países Bajos, no obstante, están subestimados debido a la exclusión de los gastos de la empresa privada en programas duales de formación profesional. Entre los otros cuatro países –Australia, Finlandia, República Checa y República Eslovaca– con un 60% o más de alumnos de segunda etapa de educación secundaria matriculados en programas de formación profesional, tanto República Checa como Finlandia invierten más por alumno matriculado en programas de formación profesional que en programas generales (Tabla C1.1 y Tabla C1.2).

Resultados de los alumnos de formación profesional

¿Existe alguna diferencia en el rendimiento de los alumnos matriculados en formación profesional frente a los que siguen programas generales? El siguiente análisis se limita al rendimiento de los alumnos en matemáticas. Se observaron patrones similares en el informe PISA 2003 en el rendimiento de lectura y ciencias, pero dichos resultados no se incluyen aquí con el fin de simplificar la exposición y evitar las repeticiones.

Los resultados de PISA 2003 indican que, como media en todos los países de la OCDE, los alumnos en programas de formación preprofesional y profesional tienen una desventaja de rendimiento de 45 puntos con relación a los alumnos de los programas generales antes de tenerse en cuenta factores socioeconómicos. Las mayores diferencias se observan en Bélgica, Corea, Grecia, Hungría y Países Bajos. En los Países Bajos, el rendimiento de los alumnos de programas generales (617 puntos) es significativamente superior que la media global de la OCDE (500 puntos), mientras que el rendimiento de los alumnos de programas de formación profesional (488 puntos) es inferior que la media global de la OCDE. Se observa también un patrón similar en Bélgica, Corea y Hungría. En Grecia, sin embargo, los alumnos matriculados tanto en programas generales y formación preprofesional y profesional rindieron por debajo de la media de la OCDE (con 463 y 374 puntos, respectivamente). Luxemburgo es el único país en el que los alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional tienen una ventaja de rendimiento estadísticamente significativa (23 puntos).

Dado que las vías de formación profesional y general a menudo pueden reflejar una segregación social de los sistemas educativos, también es importante examinar las diferencias en rendimiento tras realizar los ajustes pertinentes por factores socioeconómicos. Tras realizar dichos ajustes, las desventajas de rendimiento en los programas de formación preprofesional y profesional se reducen en 18 puntos, llegando a una media de 27 puntos en el conjunto de los países de la OCDE. En 12 países de la OCDE, existe una diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento de los alumnos matriculados en programas generales en comparación con los alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional, incluso tras realizar los ajustes relativos a factores socioeconómicos. Los alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional en Luxemburgo, México y Portugal siguen teniendo una ventaja de rendimiento estadísticamente significativa (26, 11 y 18 puntos, respectivamente). En los restantes nueve países, los alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional tienen una desventaja de rendimiento que oscila entre los 18 puntos en República Eslovaca y los 109 puntos en los Países Bajos (Tabla C1.3 y Gráfico 1.1).

No obstante, es importante señalar que la desventaja de rendimiento de los alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional puede no tener ningún impacto sobre la futura carrera profesional de dichos alumnos.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de rendimiento de los alumnos se basan en evaluaciones realizadas dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) realizado por la OCDE en 2003.

Los datos sobre matriculación son del año académico 2004-2005, los datos económicos se refieren al año fiscal 2004 y ambos se basan en datos del cuestionario de estadística UOE sobre educación realizado anualmente por la OCDE.

Los datos sobre los programas de formación para aprendices (formación en el trabajo) se basan en una encuesta especial realizada por la OCDE en el otoño de 2006.

La Tabla C1.1 muestra la distribución de alumnos matriculados en la segunda etapa de educación secundaria por la orientación de los programas. Los programas de formación preprofesional y profesional incluyen tanto programas en el centro educativo como programas mixtos en el centro educativo y el lugar de trabajo que están reconocidos dentro del sistema educativo. No se incluye la educación y formación impartida enteramente en el lugar de trabajo no supervisada por una entidad de educación formal.

Otras referencias

Los siguientes materiales adicionales relevantes para este indicador están disponibles en Internet en StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068363750663

- ***Tabla C1.4. Diferencias en el rendimiento matemático entre las distintas orientaciones de los programas (2003)***
- ***Tabla C1.5. Rendimiento de los alumnos de 15 años en las escalas de matemáticas, lectura y ciencias por orientación del programa (2003)***

Tabla C1.1.

Patrones de matriculación en la segunda etapa de educación secundaria

Matriculación en instituciones públicas y privadas por destino y tipo del programa

		Distribución de la matriculación por destino del programa			Distribución de la matriculación por tipo del programa			
		CINE 3A	CINE 3B	CINE 3C	General	Preprofesional	Profesional	Combinado de formación y empleo
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	**Alemania**	39,7	59,7	0,6	39,7	a	60,3	45,0
	Australia	38,5	a	61,5	38,5	a	61,5	m
	Austria	43,6	47,1	9,3	21,5	6,2	72,3	32,7
	Bélgica [1]	49,5	a	50,5	30,4	a	69,6	3,3
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	71,5	a	28,5	71,5	a	28,5	a
	Dinamarca	52,1	a	47,9	52,1	a	47,9	47,7
	España	57,4	n	42,6	57,4	n	42,6	2,8
	Estados Unidos	100,0	x(1)	x(1)	100,0	x(4)	x(4)	x(4)
	Finlandia	100,0	a	a	36,1	a	63,9	10,5
	Francia	57,5	10,4	32,1	43,6	a	56,4	11,3
	Grecia	64,0	a	36,0	64,0	a	36,0	a
	Hungría	76,8	a	23,2	75,9	10,9	13,2	13,2
	Irlanda	71,4	a	28,6	65,7	30,5	3,8	3,8
	Islandia	50,6	0,6	48,8	63,2	1,6	35,2	16,4
	Italia	80,8	2,9	16,3	38,5	36,6	24,9	a
	Japón	75,3	0,9	23,9	75,3	0,9	23,9	a
	Luxemburgo	59,6	15,5	24,8	36,6	a	63,4	13,6
	México	89,8	a	10,2	89,8	a	10,2	m
	Noruega	39,2	a	60,8	39,2	a	60,8	13,3
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	61,8	a	38,2	31,8	a	68,2	20,0
	Polonia	88,3	a	11,7	55,0	a	45,0	6,5
	Portugal	100,0	a	a	69,0	20,5	10,5	m
	Reino Unido [2]	43,6	x(1)	56,4	27,8	x(6)	72,2	m
	República Checa	70,3	0,4	29,3	20,5	0,1	79,4	35,5
	República Eslovaca	80,7	a	19,3	25,8	a	74,2	31,7
	Suecia	94,8	a	5,2	46,4	0,8	52,7	a
	Suiza	30,5	62,1	7,4	35,3	a	64,7	58,3
	Turquía	90,7	a	9,3	57,8	a	42,2	7,4
	Media OCDE	***67,1***	***7,7***	***26,7***	***50,3***	***4,2***	***47,5***	***16,2***
	Media UE19	***68,0***	***7,6***	***24,8***	***44,1***	***5,9***	***50,3***	***16,3***
Economías asociadas	**Brasil**	100,0	a	a	93,5	a	6,5	a
	Chile	100,0	a	a	63,9	a	36,1	a
	Eslovenia	32,6	44,4	23,0	32,6	n	67,4	3,7
	Estonia	100,0	a	a	69,0	a	31,0	a
	Federación Rusa	57,0	13,3	29,7	57,0	13,3	29,7	m
	Israel	95,9	a	4,1	65,0	a	35,0	4,1

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
2. Incluye educación postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consute la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068363750663

Tabla C1.2.

Gasto anual de las instituciones educativas por alumno en todos los servicios, por tipo de programa (2004)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado, por nivel educativo y en equivalente a tiempo completo

		Educación secundaria									Educación postsecundaria no terciaria		
		Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria			Toda la educación secundaria					
		Todos los programas	Programas generales	Programas profesionales / preprofesionales	Todos los programas	Programas generales	Programas profesionales / preprofesionales	Todos los programas	Programas generales	Programas profesionales / preprofesionales	Todos los programas	Programas generales	Programas profesionales / preprofesionales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	**Alemania**	6.082	6.082	xc(6)	10.459	6.274	13.022	7.576	6.114	13.022	10.573	6.712	11.283
	Australia	7.747	7.753	7.674	8.853	9.227	7.973	8.160	8.212	7.884	7.969	a	7.969
	Austria	8.969	8.969	a	9.962	11.082	9.642	9.446	9.329	9.642	m	m	m
	Bélgica	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.751	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	6.057	6.057	a	7.485	x(4)	x(4)	6.761	x(7)	x(7)	m	m	m
	Dinamarca	8.224	8.224	a	9.466	x(4)	x(4)	8.849	x(7)	x(7)	m	m	m
	España	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6.701	x(7)	x(7)	a	a	a
	Estados Unidos	9.490	9.490	a	10.468	10.468	a	9.938	9.938	a	m	a	m
	Finlandia	8.918	8.918	a	6.555	5.230	7.314	7.441	7.525	7.314	x(7)	a	x(9)
	Francia	7.837	7.837	a	9.883	x(4)	x(4)	8.737	x(7)	x(7)	4.081	x(10)	x(10)
	Grecia	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5.213	x(7)	x(7)	5.688	m	m
	Hungría[1]	3.433	x(1)	x(1)	3.968	3.575	5.085	3.692	3.475	5.158	6.351	a	6.351
	Irlanda	6.943	x(1)	x(1)	7.309	x(4)	x(4)	7.110	x(7)	x(7)	5.169	x(10)	x(10)
	Islandia	8.284	m	a	7.330	m	m	7.721	m	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Italia [1]	7.657	7.590	m	7.971	x(4)	x(4)	7.843	x(7)	x(7)	m	m	m
	Japón	7.325	7.325	a	7.883	x(4)	x(4)	7.615	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
	Luxemburgo[1]	18.036	18.036	a	17.731	18.285	17.468	17.876	18.102	17.468	m	m	m
	México	1.602	1.859	308	2.564	2.528	2.877	1.922	2.093	918	a	a	a
	Noruega	9.476	9.476	a	12.498	x(4)	x(4)	11.109	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
	Nueva Zelanda	5.334	x(1)	x(1)	7.424	x(4)	x(4)	6.299	x(7)	x(7)	5.412	m	m
	Países Bajos	7.948	7.468	8.729	7.037	8.012	6.595	7.541	7.625	7.463	6.624	a	6.624
	Polonia [1]	2.822	2.822	a	2.949	x(4)	x(4)	2.889	x(7)	x(7)	3.147	m	m
	Portugal[1]	6.359	x(1)	x(1)	5.962	x(4)	x(4)	6.168	x(7)	x(7)	m	m	m
	Reino Unido	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.090	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	República Checa	4.769	4.752	8.872	4.790	4.200	4.942	4.779	4.659	4.963	2.191	1.917	2.223
	República Eslovaca	2.389	2.389	a	3.155	3.461	3.052	2.744	2.581	3.052	x(7)	x(8)	x(9)
	Suecia	7.836	7.836	a	8.218	7.315	9.092	8.039	7.650	9.092	3.437	11.469	950
	Suiza[1]	9.197	9.197	a	15.368	11.869	17.207	12.176	9.847	17.207	8.401	5.212	10.361
	Turquía[1]	a	a	a	1.808	1.434	2.430	1.808	1.434	2.430	a	a	a
	Media OCDE	***6.909***	***7.159***	***6.396***	***7.884***	***7.354***	***8.208***	***7.276***	***7.042***	***8.124***	***4.315***	***6.327***	***6.537***
Economías asociadas	**Brasil**[1]	1.172	x(1)	x(1)	801	x(4)	x(4)	1.033	x(7)	x(7)	a	a	a
	Chile [2]	2.106	2.106	a	2.062	2.278	1.680	2.077	2.199	1680	a	a	a
	Eslovenia[1]	7.428	x(1)	x(1)	5.062	x(4)	x(4)	6.525	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7
	Estonia [1]	3.579	x(1)	x(1)	3.670	4.118	2.721	3.623	3.798	2683	3717	a	3.717
	Federación Rusa [1]	x(8)	x(8)	a	x(7)	x(8)	1.766	1.615	1.595	1766	x(7)	a	x(9)
	Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6.066	m	m	4272	4.272	a

1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068363750663

Tabla C1.3.

Rendimiento de los alumnos de 15 años en la escala de matemáticas de PISA, por orientación de los programas (2003)

La distinción entre la orientación de los programas se basa en información proporcionada por los propios alumnos

		Programas generales		Programas de formación preprofesional y profesional		Diferencias en el rendimiento en matemáticas de los alumnos de programas generales y los alumnos de programas de formación preprofesional y profesional		Diferencias en el rendimiento en matemáticas de los alumnos de programas generales y los alumnos de programas preprofesionales y profesionales, teniendo en cuenta su estatus económico, social y cultural (EESC)	
		Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.
Países de la OCDE	**Alemania**	c	c	c	c	c	c	c	c
	Australia	c	c	c	c	c	c	c	c
	Austria	536	9,3	495	2,5	**41**	9,5	**21**	7,7
	Bélgica	585	2,5	469	3,2	**116**	4,3	**78**	3,7
	Canadá	535	1,7	a	a	a	a	a	a
	Corea	568	3,8	471	5,1	**98**	6,3	**80**	6,1
	Dinamarca	514	2,7	a	a	a	a	a	a
	España	485	2,4	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	483	2,9	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	544	1,9	a	a	a	a	a	a
	Francia	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grecia	463	4,0	374	5,0	**89**	6,1	**67**	5,1
	Hungría	528	4,4	463	3,9	**66**	6,0	**33**	5,2
	Irlanda	c	c	c	c	c	c	c	c
	Islandia	515	1,4	a	a	**a**	a	**a**	a
	Italia	497	6,1	444	3,7	**52**	7,3	**29**	7,4
	Japón	545	4,5	500	5,9	**45**	7,0	**28**	6,6
	Luxemburgo	491	1,0	513	3,2	**-23**	3,4	**-26**	3,7
	México	382	5,2	391	4,2	-9	6,6	**-11**	5,1
	Noruega	495	2,4	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	523	2,3	a	a	a	a	a	a
	Países Bajos	617	3,2	488	4,5	**129**	5,5	**109**	4,7
	Polonia	490	2,5	a	a	a	a	a	a
	Portugal	465	3,7	477	4,9	-12	6,2	**-18**	5,4
	Reino Unido	c	c	c	c	c	c	c	c
	República Checa	519	5,2	513	3,9	6	6,2	1	4,5
	República Eslovaca	512	4,1	482	5,5	**30**	7,0	**18**	5,2
	Suecia	c	c	c	c	c	c	c	c
	Suiza	526	3,3	534	13,2	-8	12,6	-8	13,3
	Turquía	431	8,9	400	12,6	32	16,8	16	11,8
	Media OCDE	***510***		***466***		***45***		***27***	
Economías asociadas	**Brasil**	356	4,8	a	a	a	a	a	a
	Federación Rusa	473	3,6	450	13,4	23	13,5	20	11,9

Nota: La clasificación de los alumnos por tipo de programa se basa en la información proporcionada por los mismos alumnos de 15 años, mientras que la clasificación de los alumnos por tipo de programa en la Tabla C1.1 se basa en estadísticas nacionales sobre los alumnos de la segunda etapa de secundaria, y pueden, por tanto, diferir.

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consute la Guía del lector.

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2003. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068363750663

INDICADOR C2

¿QUIÉN PARTICIPA EN LA EDUCACIÓN?

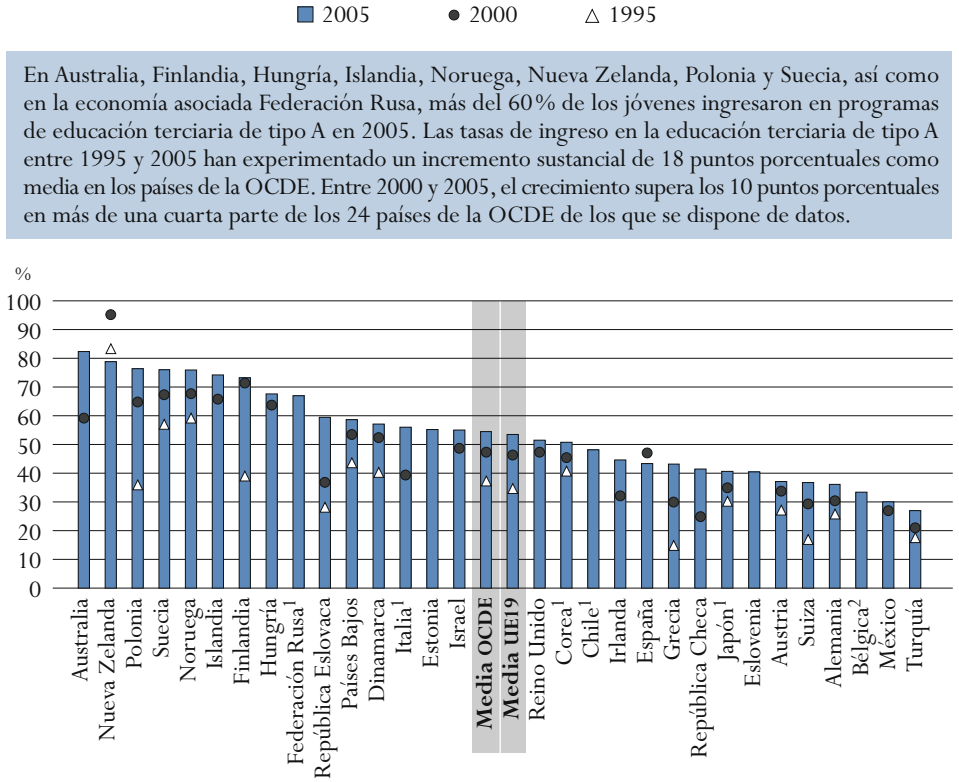
Este indicador examina el acceso a la educación y su evolución utilizando información sobre las tasas de escolaridad y la evolución del alumnado matriculado desde 1995 a 2005. También muestra los patrones de participación en la educación secundaria y el porcentaje de la cohorte de jóvenes que accede a los distintos tipos de educación terciaria a lo largo de su vida. Las tasas de ingreso y participación reflejan tanto la accesibilidad a la educación terciaria como el valor percibido de cursar programas de educación terciaria. Para más información sobre formación profesional en la educación secundaria, véase Indicador C1.

Resultados clave

Gráfico C2.1. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A (1995, 2000 y 2005)

Suma de las tasas netas de ingreso para cada edad

El gráfico muestra la proporción de alumnos que accede a la educación terciaria de tipo A por primera vez, y la variación entre 1995, 2000 y 2005. Las tasas de ingreso evalúan la entrada de alumnos en un periodo concreto, no el conjunto de alumnos que ya están matriculados.



En Australia, Finlandia, Hungría, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia y Suecia, así como en la economía asociada Federación Rusa, más del 60% de los jóvenes ingresaron en programas de educación terciaria de tipo A en 2005. Las tasas de ingreso en la educación terciaria de tipo A entre 1995 y 2005 han experimentado un incremento sustancial de 18 puntos porcentuales como media en los países de la OCDE. Entre 2000 y 2005, el crecimiento supera los 10 puntos porcentuales en más de una cuarta parte de los 24 países de la OCDE de los que se dispone de datos.

1. Tasa de ingreso para programas de educación terciaria de tipo A calculada como tasa bruta de ingreso.
2. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A en 2005.

Fuente: OCDE. Tabla C2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Otros puntos destacables de este indicador

- En la mayoría de los países de la OCDE, prácticamente todos los jóvenes tienen acceso al menos a 12 años de educación formal. Al menos el 90% de los alumnos están matriculados durante 14 años o más en Bélgica, España, Francia, Hungría, Islandia, Japón, República Checa y Suecia. En contraste, México y Turquía tienen tasas de escolaridad que superan el 90% durante un periodo de solo nueve y siete años, y solo ocho y nueve años para las economías asociadas Chile y Federación Rusa.
- En más de la mitad de los países de la OCDE, el 70% de los niños de 3 a 4 años están matriculados en programas de educación preprimaria o primaria. Se puede esperar que un niño de 4 años o menos esté matriculado con más frecuencia en los 19 países europeos miembros de la OCDE (UE19) que en los otros países de la OCDE. Como media, la tasa de escolaridad de los niños de 3 a 4 años es de 75,9% para los UE19 mientras que la media de la OCDE es de 68,5%.
- Las tasas de escolaridad entre los 15 y los 19 años aumentaron como media del 74 al 82% a lo largo del periodo de 1995 a 2005 y en Bélgica, República Checa, Grecia y Polonia, y la economía asociada Eslovenia, alcanzaron el 90% o más en 2005 (aunque Bélgica ya había alcanzado el 90% o más en 1995). Se observa un patrón similar en las tasas de escolaridad para alumnos de edades comprendidas entre los 20 y los 29 años, un grupo en el que la mayoría de los alumnos están matriculados en educación terciaria: entre 1995 y 2005, las tasas de escolaridad para los jóvenes de 20 a 29 años aumentaron en todos los países de la OCDE.
- La proporción de alumnos que acceden a programas de educación terciaria de tipo B es, en general, menor que para los programas de educación terciaria de tipo A. En los países de la OCDE de los que se dispone de datos, el 15% de los jóvenes, como media, acceden a programas de educación terciaria de tipo B en comparación con el 54% que acceden a programas de tipo A y el 2% a programas de investigación avanzada.
- En Bélgica, y en menor medida en la economía asociada Eslovenia, el amplio acceso a programas de educación terciaria de tipo B contrarresta las tasas comparativamente bajas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo A. Por otro lado, Islandia, Noruega, Polonia y Suecia cuentan con tasas de ingreso muy superiores a la media de la OCDE en programas de educación terciaria de tipo A y tasas comparativamente bajas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo B. Nueva Zelanda sobresale con unas tasas de ingreso en ambos niveles que son las más elevadas de todos los países de la OCDE.

C2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una población bien formada es crucial para el desarrollo económico y social de un país. Por tanto, las sociedades tienen un interés intrínseco en garantizar un amplio acceso a una extensa variedad de oportunidades educativas para niños y adultos. Los programas de educación preprimaria preparan a los niños para la educación primaria y pueden ayudar a combatir las desventajas lingüísticas y sociales, así como ofrecer oportunidades para reforzar y complementar las experiencias de educación en casa. La educación primaria y secundaria establece los cimientos para una amplia gama de competencias y prepara a los jóvenes para poder aprender a lo largo de toda la vida y ser miembros productivos de la sociedad. La educación terciaria, bien directamente tras los estudios iniciales o más adelante, ofrece un abanico de opciones para adquirir conocimientos y habilidades avanzados.

Una serie de factores, incluyendo el riesgo elevado de desempleo y otras formas de exclusión social para las personas con formación insuficiente, han intensificado entre los jóvenes el incentivo para seguir escolarizados después de la educación obligatoria y finalizar la segunda etapa de educación secundaria. Finalizar la segunda etapa de educación secundaria se está convirtiendo en lo habitual en la mayoría de los países de la OCDE. La mayor parte de los programas de segunda etapa de secundaria están destinados básicamente a preparar a los alumnos para los estudios terciarios (véase Indicador A2).

Las altas tasas de ingreso y participación en educación terciaria contribuyen a garantizar el desarrollo y el mantenimiento de una población y mano de obra con un alto nivel de formación. Además, los programas de educación terciaria se asocian, por lo general, a mejores perspectivas de acceso al mercado laboral (véase Indicador A8) y a ingresos más elevados (véase Indicador A9). Las tasas de ingreso en educación terciaria son un indicador parcial de la medida en que la población adquiere los conocimientos y competencias de alto nivel valorados por el mercado laboral en la actual sociedad del conocimiento.

A medida que los alumnos han ido cobrando conciencia de los beneficios sociales y económicos de la educación terciaria, las tasas de titulación en programas de educación terciaria de tipo A y tipo B han ido aumentando (véase Indicador A.3). Los programas de tipo A dominan el total de matriculaciones en educación terciaria y, por tanto, dominan el volumen de recursos que se requieren porque tienden a alargarse más que otros programas de educación terciaria (véanse Indicador B1 y Tabla B1.3).

El aumento continuo de la participación y la creciente diversidad de los orígenes e intereses de los candidatos a seguir estudios terciarios hacen que las instituciones de educación terciaria necesiten ampliar las admisiones de alumnos y adaptar sus programas y su enseñanza a las diferentes necesidades de las nuevas generaciones de alumnos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Prácticamente todos los jóvenes de los países de la OCDE tienen acceso al menos a 12 años de educación formal. Al menos el 90% de los alumnos están matriculados durante 14 años o más en Bélgica, España, Francia, Hungría, Islandia, Japón, República Checa y Suecia. En contraste, México y Turquía, y las economías asociadas Chile y Federación Rusa, tienen unas tasas de escolaridad que superan el 90% durante un periodo de solo 9, 7, 8 y 9 años, respectivamente (Tabla C2.1). Sin embargo, los patrones de participación y progresión en la educación a lo largo de la vida varían mucho entre los diversos países.

Participación en educación preprimaria

Se puede esperar que un niño de 4 años o menos esté matriculado con más frecuencia en los países UE19 que en los otros países de la OCDE. Como media, la tasa de escolaridad de los niños de 3 a 4 años es del 75,9% para los UE19 mientras que la media de la OCDE es de 68,5%.

En la mayoría de los países de la OCDE y economías asociadas, la matriculación plena (definida aquí como una tasa de escolaridad superior al 90%) empieza entre la edad de 5 y 6 años. Sin embargo, en Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suecia, y en las economías asociadas Eslovenia, Estonia e Israel, al menos el 70% de los niños de 3 a 4 años ya están matriculados bien en programas de educación preprimaria o de primaria. Las tasas de escolaridad en la educación preprimaria oscilan de menos del 25% en Corea y Turquía a más del 90% en Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Islandia, Italia, Nueva Zelanda y Reino Unido, y la economía asociada Estonia (Tabla C2.1).

Dado el impacto que tienen educación preprimaria y cuidados infantiles en la construcción de unos sólidos cimientos para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y para garantizar un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje más adelante, la educación preprimaria es muy importante, y muchos países así lo han reconocido haciendo que sea casi universal a la edad de 3 años. Sin embargo, los programas de educación preprimaria institucionales cubiertos en este indicador no son la única forma de educación preprimaria o de cuidados infantiles de calidad disponibles. Por tanto, cualquier inferencia acerca del acceso y la calidad de la educación preprimaria y cuidados infantiles deberá realizarse con cautela.

Participación al final de la educación obligatoria y en etapas posteriores

Varios factores influyen sobre la decisión de seguir estudiando después de completar la educación obligatoria, en particular, las limitadas perspectivas de los jóvenes con una formación insuficiente; de hecho, en muchos países corren un mayor riesgo de desempleo y otras formas de exclusión que sus compañeros mejor formados. En muchos países de la OCDE, la transición de la educación al empleo se ha convertido en un proceso más largo y más complejo que ofrece la oportunidad o la obligación a los alumnos de combinar la formación con el trabajo para desarrollar habilidades productivas (véase Indicador C4).

La edad a la que finaliza la educación obligatoria en los países de la OCDE y economías asociadas oscila desde los 14 en Corea, Portugal y Turquía, y economías asociadas Brasil y Chile, a los 18 en Alemania, Bélgica y Países Bajos. Todos los demás países están entre estos dos extremos, finalizando la educación obligatoria a los 15, 16 o 17 años (Tabla C2.1). Sin embargo, la edad legal en la cual se completa la educación obligatoria no siempre corresponde a la edad en la que la matriculación es universal.

Aunque las tasas de participación en la mayoría de los países de la OCDE y economías asociadas tienden a ser elevadas hasta el final de la educación obligatoria, en Alemania, Bélgica, Estados Unidos, México, Nueva Zelanda, Países Bajos y Turquía las tasas caen por debajo del 90% antes del final de la educación obligatoria. En Alemania, Bélgica, Estados Unidos y Países Bajos, esto puede deberse, en parte, al hecho de que la educación obligatoria termina a una edad relativamente mayor de 18 años (17 años, como media, en Estados Unidos).

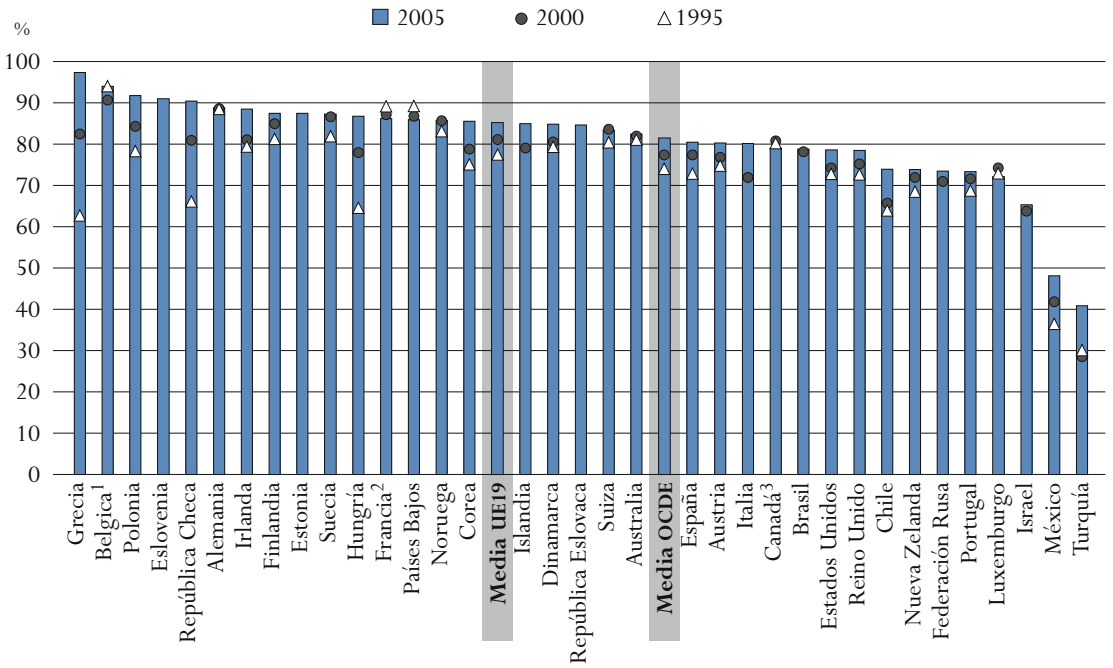
En la mayoría de los países de la OCDE y economías asociadas, las tasas de escolaridad disminuyen gradualmente en los últimos años de la segunda etapa de educación secundaria. Más del 20% de la población de 15 a 19 años no está matriculada en educación en Estados Unidos, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido y Turquía, y en las economías asociadas Chile, Israel y Federación Rusa (Tabla C2.1).

Ha habido un incremento sustancial de ocho puntos porcentuales en la proporción de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en educación como media en todos los países de la OCDE entre 1995

y 2005. Las tasas de escolaridad en edades comprendidas entre 15 a 19 aumentó como media del 74 al 82% durante el periodo 1995 a 2005 y alcanzó el 90% o más en 2005 en Bélgica, Grecia, Polonia y República Checa, y la economía asociada Eslovenia, aunque en Bélgica ya había alcanzado el 90% o más en 1995 (Tabla C2.2). Sin embargo, el crecimiento difiere según los países: si bien la tasa de escolaridad de los 15 a los 19 años ha mejorado en más de 20 puntos porcentuales en los últimos diez años en Grecia, Hungría y República Checa, sigue prácticamente igual en Alemania, Australia, Bélgica, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos y Suiza. Entre estos últimos, en todos (salvo Luxemburgo) hay una alta proporción de la población de 15 a 19 años matriculada en educación (Tabla C2.2).

Gráfico C2.2. Tasas de escolaridad de los alumnos de 15 a 19 años (1995, 2000 y 2005)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas



1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
2. No incluye los departamentos de ultramar en 1995 y 2000.
3. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de los alumnos de 15 a 19 años en 2005.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte Anexo (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Los graduados en programas de segunda etapa de educación secundaria que deciden no pasar directamente al mercado laboral, así como las personas que ya están trabajando, pero desean aumentar sus capacidades, pueden elegir entre una amplia gama de programas de educación postsecundaria.

La transición a la educación postsecundaria

Los alumnos de la segunda etapa de educación secundaria de muchos sistemas educativos pueden matricularse en programas relativamente cortos (inferiores a dos años) para prepararse para ciertos oficios o profesiones específicas. Algunos países de la OCDE retrasan la formación profesional hasta

después de la segunda etapa de educación secundaria. Estos programas se ofrecen como programas avanzados de segunda etapa de secundaria en algunos países de la OCDE (por ejemplo, Austria, España y Hungría), mientras que en otros se ofrecen como educación postsecundaria (por ejemplo, Canadá y Estados Unidos), aunque estos programas de postsecundaria a menudo se asemejan a los programas de segunda etapa de secundaria.

Desde un punto de vista de comparación internacional, estos programas están a caballo entre la segunda etapa de educación secundaria y la educación terciaria y, por tanto, se clasifican como un nivel distinto de educación (educación postsecundaria no terciaria).

Final de la educación obligatoria y disminución de las tasas de escolaridad

Un análisis de la tasa de participación por nivel de educación y edad muestra que no existe una relación estrecha entre el fin de la educación obligatoria y la disminución de las tasas de escolaridad. La mayor disminución de las tasas de escolaridad se observa en la mayoría de los países de la OCDE y economías asociadas, no al final de la educación obligatoria, sino al final de la segunda etapa de educación secundaria. No obstante, a partir de los 16 años, las tasas de escolaridad empiezan a disminuir en toda la OCDE y economías asociadas. Como media, en los países de la OCDE, la tasa de escolaridad en educación secundaria disminuye de un 91% a la edad de 16 años a un 83% a los 17 años, 53% a los 18 años y 28% a los 19. En Alemania, Bélgica, Corea, Finlandia, Hungría, Japón, Noruega, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suecia, y en las economías asociadas Eslovenia, Estonia e Israel, el 90% o más de todos los jóvenes de 17 años siguen matriculados en este nivel, aunque la edad a la que finaliza la educación obligatoria es inferior a los 17 años en la mayoría de los países (Tabla C2.3).

Acceso global a la educación terciaria

Los jóvenes que completan la segunda etapa de educación secundaria y los que trabajan, pero quieren ampliar sus capacidades, también pueden elegir entre una amplia gama de programas de educación terciaria.

Este indicador distingue entre las distintas categorías de titulación terciaria: *i)* programas terciarios de tipo B (CINE 5B); *ii)* programas terciarios de tipo A (CINE 5A); y *iii)* programas de investigación avanzada a nivel de doctorado (CINE 6). Los programas de educación terciaria de tipo A son en gran medida teóricos y han sido diseñados para ofrecer la titulación necesaria para acceder a programas de investigación avanzada y profesiones que requieren un alto nivel de capacidades. Los programas de educación terciaria de tipo B se clasifican al mismo nivel de competencia que los programas de educación terciaria de tipo A, pero están más orientados a una profesión y conducen directamente al acceso al mercado laboral. Estos programas tienden a durar menos que los de tipo A (normalmente de dos a tres años), y en general no se considera que conduzcan a una titulación universitaria. La ubicación institucional de los programas se emplea para ofrecer una idea relativamente clara de su naturaleza (por ejemplo, instituciones universitarias frente a las no universitarias de estudios superiores), pero estas distinciones se han ido desdibujando y, por tanto, no se han aplicado en los indicadores de la OCDE.

En la actualidad, el 54% de los jóvenes de los países de la OCDE accederá a programas de educación terciaria de tipo A a lo largo de su vida, suponiendo que se mantengan las actuales tasas de ingreso. En Australia, Finlandia, Hungría, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia y Suecia, así como en la economía asociada Federación Rusa, más del 60% de los jóvenes acceden a programas de educación terciaria de tipo A. En Estados Unidos la tasa de ingreso es del 64%, pero en las columnas de tipo A se incluyen tanto los programas de tipo A como los de tipo B, según se señala en la Tabla C2.4.

Aunque Turquía ha experimentado un gran incremento en el número de alumnos que acceden por primera vez a programas de educación terciaria de tipo A, su tasa de ingreso es solo del 27% y continúa, con México, en la parte inferior de la escala.

La proporción de personas que accede a programas de educación terciaria de tipo B es, en general, menor que la proporción que accede a programas de educación terciaria de tipo A. En los países de la OCDE de los que se dispone de datos, el 15% de los jóvenes, como media, accederá a programas de educación terciaria de tipo B. La media de los países de la OCDE varía en 4 puntos porcentuales de la media de los UE19 (11%). Las cifras oscilan desde el 4% o menos en México, Noruega, Polonia y República Eslovaca al 30% o más en Bélgica y Japón, y en las economías asociadas Chile, Estonia y Federación Rusa, hasta más del 45% en Corea y Nueva Zelanda, y la economía asociada Eslovenia. La cuota de programas de educación terciaria de tipo B en los Países Bajos es muy reducida. Sin embargo, aumentará en los años venideros debido a un nuevo programa denominado «titulaciones asociadas». Finlandia e Italia ya no cuentan con programas de educación terciaria de tipo B en sus sistemas de educación (Tabla C2.4. y Gráfico C2.3).

En Bélgica y en menor medida en la economía asociada Eslovenia, el amplio acceso a programas terciarios de tipo B contrarresta las bajas tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo A. Otros países de la OCDE, particularmente Islandia, Noruega, Polonia y Suecia, cuentan con tasas de ingreso muy por encima de la media de la OCDE en programas de educación terciaria de tipo A, y comparativamente muy bajas en programas de educación terciaria de tipo B. Nueva Zelanda destaca como el país con las tasas de ingreso en ambos niveles más elevadas de todos los países de la OCDE.

Como media, en todos los países de la OCDE con datos comparables, seis puntos porcentuales más de los jóvenes de hoy acceden a programas de educación terciaria de tipo A en comparación con el año 2000, y 18 puntos porcentuales más en comparación con 1995. Las tasas de ingreso en la educación terciaria de tipo A aumentaron en más de 10 puntos porcentuales entre 2000 y 2005 en Australia, Grecia, Irlanda, Italia, Polonia, República Checa y República Eslovaca. España y Nueva Zelanda son los únicos países de la OCDE que muestran un disminución de las tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo A, aunque en el caso de España esta disminución se ve contrarrestada por el incremento significativo de las tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo B entre 2000 y 2005 (Tabla C2.5. y Gráfico C2.1).

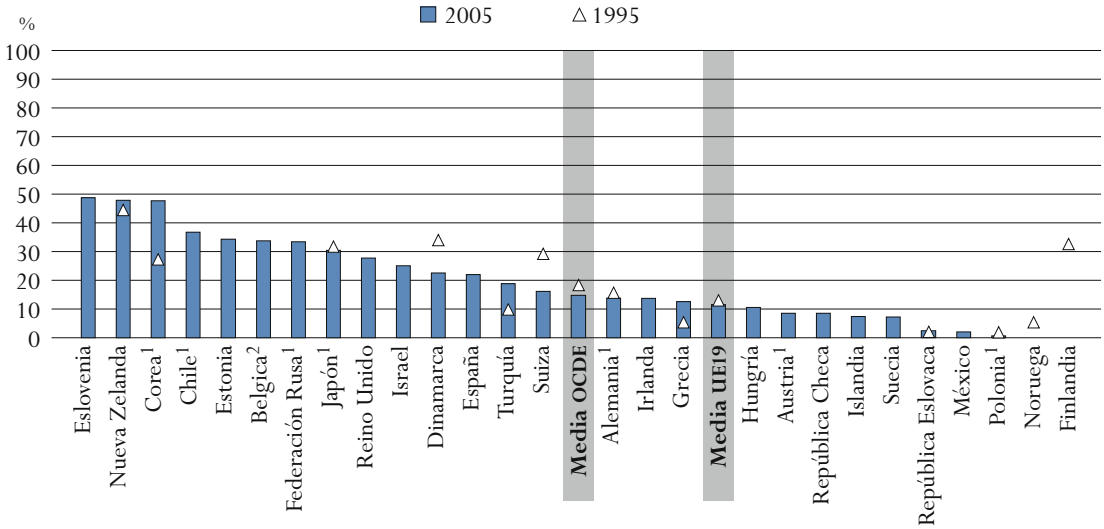
Los cambios en la tasa neta de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo B entre 1995 y 2005 varían entre los países de la OCDE, con una disminución media de un punto porcentual durante este periodo. Esta tasa de ingreso ha disminuido ligeramente en la mayoría de los países, salvo en Corea, Grecia, Nueva Zelanda, República Eslovaca y Turquía, donde ha aumentado, y en Polonia, donde ha permanecido estable (Gráfico C2.3). La reclasificación de los programas de educación terciaria de tipo B en programas terciarios de tipo A en Dinamarca a partir de 2000 explica parcialmente los cambios observados entre 1995 y 2005 (Gráficos C2.1 y C2.3).

Más del 2% de los jóvenes de hoy en los 18 países de la OCDE con datos comparables accederá a programas avanzados y de investigación a lo largo de su vida. Las cifras oscilan entre menos del 1% en México y Turquía, y en las economías asociadas Chile y Eslovenia, y el 3% o más en España, Grecia, República Checa, República Eslovaca y Suiza (Tabla C2.4).

Las tasas de ingreso en la educación terciaria deberán considerarse también a la vista de la participación en programas de postsecundaria no terciarios, que representan una alternativa importante a la educación terciaria en algunos países de la OCDE.

Gráfico C2.3. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo B (1995, 2005)

Suma de las tasas netas de ingreso para cada edad



1. Tasa de ingreso para programas de educación terciaria de tipo B calculada como tasa bruta de ingreso.
2. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo B en 2005.

Fuente: OCDE. Tabla C2.5. para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Edad de los nuevos inscritos en educación terciaria

La estructura de edad de los alumnos que ingresan en la educación terciaria varía entre los países de la OCDE. La finalización típica de la segunda etapa de educación secundaria puede variar según el país, y/o los que han completado este nivel pueden haber pasado directamente al mercado laboral antes de matricularse en un programa de educación terciaria. Las personas que acceden a programas de educación terciaria de tipo B pueden también acceder a programas de educación terciaria de tipo A más adelante. Las tasas de ingreso en la educación terciaria de tipo A y de tipo B, por tanto, no pueden sumarse para obtener la tasa global de ingreso en la educación terciaria, puesto que se podría estar contando los ingresos dos veces.

Tradicionalmente, los alumnos acceden a programas terciarios de tipo A inmediatamente después de haber completado la segunda etapa de educación secundaria, y esto sigue siendo así en muchos países de la OCDE. Por ejemplo, en España, Grecia, Irlanda, Italia, México, Países Bajos y Polonia, y la economía asociada Eslovenia, más del 80% de todos los nuevos inscritos en programas de educación terciaria de tipo A son menores de 23 años (Tabla C2.4).

En otros países de la OCDE y economías asociadas, la transición al nivel terciario a menudo se retrasa, en algunos casos debido al tiempo dedicado al trabajo. En estos países, las personas que ingresan en programas de educación terciaria de tipo A son normalmente mayores y muestran un abanico de edad mucho más amplio en el momento del ingreso. En Dinamarca, Islandia y Suecia, y la economía asociada Israel, más de la mitad de los alumnos acceden a este nivel por primera vez a la edad de 22 años o más (Tabla C2.4). La proporción de alumnos de más edad que ingresa por primera vez en programas de educación terciaria de tipo A podría reflejar, entre otros factores, la flexibilidad de

dichos programas y su idoneidad para los alumnos fuera de la cohorte de edad típica o modal. Podría también ser reflejo de una visión específica del valor de la experiencia laboral para los estudios superiores, algo característico de los países nórdicos y frecuente en Australia, Hungría, Nueva Zelanda, República Checa y Suiza, donde una proporción considerable de los nuevos inscritos en estos programas son mucho mayores de la edad típica de entrada. Podría también ser reflejo del hecho de que en algunos países existe el servicio militar obligatorio, lo cual retrasaría su ingreso en la educación terciaria. Por ejemplo, Israel tiene servicio militar obligatorio para los hombres de 18 a 21 años y las mujeres de 18 a 20. En Australia, Dinamarca, Hungría, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza, y la economía asociada Israel, más del 20 % de las personas que ingresan por primera vez son mayores de 27 años.

Participación en educación terciaria

Las tasas de escolaridad ofrecen otra perspectiva sobre la participación en la educación terciaria en cuanto que reflejan el número total de personas que acceden a la educación terciaria. Como media en los países de la OCDE, el 24,9 % de la población de 20 a 29 años está matriculada en programas de educación. Las tasas de escolaridad en este grupo de edad superan el 30 % en Australia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda, Polonia y Suecia, y en la economía asociada Eslovenia (Tabla C2.1).

Las políticas para ampliar la educación han aumentado la presión para lograr un mayor acceso a la educación terciaria en muchos países de la OCDE y economías asociadas. Hasta la fecha, esta presión ha más que compensado la disminución en el tamaño de cohortes que hasta hace poco habían dado lugar a predicciones de una demanda estable o en descenso de los alumnos que dejan los estudios en varios países de la OCDE. Mientras que algunos países de la OCDE (España y Portugal) muestran ahora signos de una estabilización en la demanda de educación terciaria, la tendencia global sigue siendo ascendente. Como media, en todos los países de la OCDE con datos comparables, las tasas de participación en educación terciaria crecieron 7 puntos porcentuales desde 1995 a 2005. Todos los países de la OCDE y economías asociadas han experimentado un aumento de la participación en el grupo de 20 a 29 años. Este crecimiento es especialmente significativo en Grecia, Hungría y República Checa, que antes se encontraban a la cola en la tasa de escolaridad de los países de la OCDE, pero que ahora han avanzado hacia posiciones medianas (Tabla C2.2 y Gráfico C2.4).

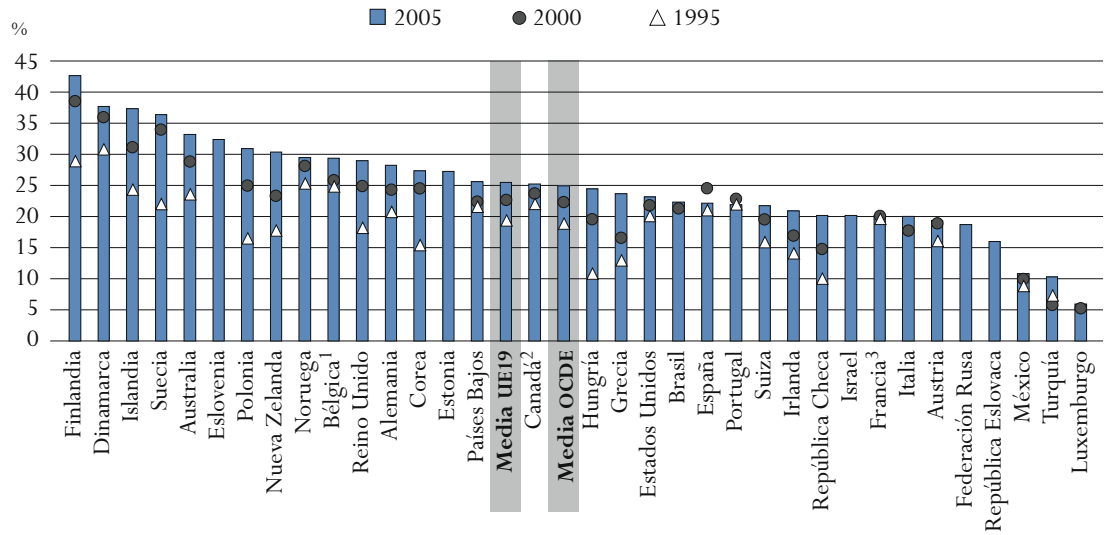
La importancia relativa del sector público y del privado

En los países de la OCDE y las economías asociadas, la educación en los niveles de primaria y secundaria sigue siendo predominantemente pública. Como media, el 91 % de los alumnos de educación primaria están matriculados en instituciones públicas en los países de la OCDE, mientras que las cifras descienden ligeramente en la educación secundaria, con un 85 % de alumnos en la primera etapa y un 82 % en la segunda que cursan estudios en instituciones públicas. Sin embargo, se observa una excepción en la segunda etapa de educación secundaria en Japón y México, donde los proveedores privados independientes (aquellos que reciben menos del 50 % de sus fondos de la administración) asumen un papel considerable, con el 31 % y el 21 %, respectivamente, de los alumnos en este nivel de secundaria (Tabla C2.9, disponible en Internet en *http://dx.doi.org/10.1787/068400866631*).

En educación terciaria, el patrón es bastante distinto, ya que los proveedores privados en general desempeñan un papel más relevante que en los niveles de primaria y secundaria. En los programas de educación terciaria de tipo B, la matriculación en el sector privado supone el 35 % de los alumnos, y en los programas de educación terciaria de tipo A y de investigación avanzada representa el 21 % de los alumnos. En el Reino Unido, toda la educación terciaria se ofrece a través de

Gráfico C2.4. Tasas de escolaridad de los alumnos de 20 a 29 años (1995, 2000 y 2005)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas



1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
2. Año de referencia 2004.
3. No incluye los departamentos de ultramar en 1995 y 2000.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de los alumnos de 20 a 29 años en 2005.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

instituciones privadas dependientes del gobierno, y este tipo de proveedores también recibe a más de la mitad de los alumnos de educación terciaria en Bélgica y la economía asociada Israel. Los proveedores privados dependientes del gobierno también cuentan con una proporción significativa de los programas de educación terciaria de tipo A y de investigación avanzada en la economía asociada Estonia (85,4%). Los proveedores privados independientes son más prominentes en el nivel terciario que en los niveles preterciarios (una media del 14% de los alumnos de educación terciaria asisten a este tipo de instituciones). Esto es especialmente así en Japón, Corea y la economía asociada Brasil, donde alrededor de tres cuartas partes o más de los alumnos están matriculados en estas instituciones (Tabla C2.6).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos del curso escolar 2004-2005 proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada anualmente por la OCDE.

Salvo cuando se especifica lo contrario, las cifras se basan en el número de personas, es decir, no se hace distinción entre los estudios a tiempo completo o a tiempo parcial. Una distinción estándar entre los inscritos a tiempo completo y aquellos a tiempo parcial es muy difícil debido a que el concepto de estudios a tiempo parcial no está reconocido en algunos países. Para otros países de la OCDE, la educación a tiempo parcial solo se cubre parcialmente con los datos notificados.

Las tasas netas de escolaridad expresadas como porcentajes en la Tabla C2.1 y la Tabla C2.2 se calculan dividiendo el número de alumnos de un grupo de edad concreto matriculado en todos los niveles de educación por el tamaño de la población de dicho grupo.

La Tabla C2.4 y la Tabla C2.5 muestran la suma de las tasas netas de ingreso de todas las edades. La tasa neta de ingreso para una edad concreta se obtiene dividiendo el número de personas de esa edad que ingresan por primera vez en cada tipo de educación terciaria por la población total del grupo de edad correspondiente. La suma de las tasas netas de ingreso se calcula sumando las tasas de cada año de edad. Los resultados representan la proporción de personas en una cohorte que accede a la educación terciaria, con independencia de los cambios en los tamaños de población o las diferencias de la edad típica de ingreso entre los países de la OCDE. La Tabla C2.4 también muestra los percentiles 20, 50 y 80 de la distribución por edades de las personas que ingresan por primera vez, es decir, la edad por debajo de la cual se encuentra el 20, el 50 y el 80% de las personas que ingresan por primera vez.

Los nuevos inscritos son alumnos que acceden por primera vez a un nivel educativo determinado. También se consideran nuevos inscritos los estudiantes extranjeros que se inscriben por primera vez en un programa de educación terciaria de un país.

No todos los países de la OCDE pueden distinguir entre los alumnos que acceden a un programa terciario por primera vez y aquellos que se trasladan de un nivel de educación terciaria a otro o que repiten o vuelven a acceder al mismo nivel tras un periodo de ausencia. Por tanto, las tasas de nuevos ingresos en cada nivel de la educación terciaria no pueden sumarse para obtener una tasa de ingreso en la educación terciaria total porque supondría contar a algunos alumnos dos veces.

En las Tablas C2.2 y C2.5, los datos sobre las tendencias de matriculación y tasas de ingreso de los años 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004 se basan en una encuesta especial realizada en los países de la OCDE y cuatro de las seis economías asociadas en enero de 2007.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

- ***Tabla C2.7. Expectativa de educación (2005)***
- ***Tabla C2.8. Expectativa de años en educación terciaria (2005)***
- ***Tabla C2.9. Alumnos en educación primaria y secundaria por tipo de institución o modo de estudio (2005)***

Tabla C2.1.

Tasas de escolaridad, por edad (2005)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas

		Edad de finalización de la educación obligatoria	Número de años en los que más del 90 % de la población está escolarizado	Intervalo de edades en el que más del 90 % de la población está escolarizado	Alumnos por edades: Hasta 4 años en porcentaje de la población de 3 a 4 años	De 5 a 14 años en porcentaje de la población de 5 a 14 años	De 15 a 19 años en porcentaje de la población de 15 a 19 años	De 20 a 29 años en porcentaje de la población de 20 a 29 años	De 30 a 39 años en porcentaje de la población de 30 a 39 años	A partir de 40 años en porcentaje de la población de 40 años y más
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	Alemania	18	12	6-17	78,8	98,3	88,8	28,2	2,5	0,1
	Australia	15	12	5-16	41,6	99,1	82,5	33,2	14,0	6,2
	Austria	15	13	5-17	67,5	98,4	80,3	19,4	3,3	0,3
	Bélgica[1,2]	18	15	3-17	125,2	99,6	94,0	29,4	8,4	3,5
	Canadá	16	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	14	12	6-17	22,5	94,1	85,6	27,3	2,0	0,5
	Dinamarca	16	13	3-16	92,3	97,1	84,9	37,7	7,8	1,6
	España[1]	16	14	3-16	120,5	101,4	80,5	22,1	3,6	1,1
	Estados Unidos	17	11	6-16	50,0	97,7	78,6	23,1	5,2	1,4
	Finlandia	16	13	6-18	42,3	95,1	87,5	42,6	13,1	3,0
	Francia[1]	16	15	3-17	112,9	101,3	86,2	20,1	2,6	n
	Grecia	14,5	13	6-19	28,9	97,5	97,4	23,7	6,1	n
	Hungría	16	14	4-17	81,7	100,3	86,8	24,4	5,8	0,6
	Irlanda	15	12	5-16	23,9	101,1	88,5	20,9	4,0	0,1
	Islandia	16	14	3-16	94,7	98,9	85,0	37,3	11,9	3,2
	Italia[1]	15	13	3-15	105,0	101,2	80,2	20,0	3,2	0,1
	Japón	15	14	4-17	82,0	100,7	m	m	m	m
	Luxemburgo	15	12	4-15	80,7	96,7	72,1	5,9	0,5	0,1
	México	15	9	5-13	46,6	99,9	48,2	10,8	3,2	0,5
	Noruega	16	13	5-17	85,9	98,4	85,8	29,5	6,9	1,6
	Nueva Zelanda	16	12	4-15	90,5	100,9	73,9	30,4	12,3	5,1
	Países Bajos	18	12	5-16	37,1	99,0	86,0	25,6	2,7	0,7
	Polonia	16	13	6-18	34,6	94,6	91,8	30,9	4,6	x(8)
	Portugal	14	10	6-15	72,5	103,9	73,4	21,9	3,8	0,7
	Reino Unido	16	13	4-16	90,6	101,0	78,5	29,0	15,8	7,8
	República Checa	15	14	4-17	83,7	99,8	90,4	20,2	3,8	0,3
	República Eslovaca	16	12	6-17	77,5	97,1	84,7	16,0	2,8	0,4
	Suecia	16	14	5-18	86,5	99,5	87,3	36,4	13,3	3,0
	Suiza	15	12	5-16	26,1	99,6	83,4	21,7	3,6	0,4
	Turquía	14	7	7-13	3,7	81,8	40,9	10,3	1,5	0,2
	Media OCDE	*16*	*13*		*68,5*	*98,4*	*81,5*	*24,9*	*6,0*	*1,6*
	Media UE19	*16*	*13*		*75,9*	*99,1*	*85,2*	*25,0*	*5,7*	*1,3*
Economías asociadas	Brasil	14	10	7-16	29,4	93,2	79,5	22,5	8,8	2,4
	Chile	14	8	9-16	32,7	88,3	74,0	m	m	m
	Eslovenia	15	12	6-17	71,4	96,5	91,0	32,4	6,2	0,7
	Estonia[1]	15	12	6-17	117,1	104,6	87,5	27,3	9,8	n
	Federación Rusa	15	9	7-15	m	81,5	73,5	18,7	0,7	n
	Israel[3]	15	13	5-17	79,1	96,0	65,3	20,2	5,2	0,9

Nota: La edad de finalización de la educación obligatoria es aquella en la que se termina la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, una edad de finalización de 18 años indica que todos los alumnos menores de esa edad están legalmente obligados a estar escolarizados. Las diferencias entre la cobertura de los datos demográficos y de los datos sobre alumnos/titulados significan que las tasas de participación/titulación de aquellos países que son exportadores netos de alumnos (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas.

1. La tasa «hasta 4 años en porcentaje de la población de 3 a 4 años» está sobreestimada. Un número significativo de alumnos tienen menos de 3 años. Las tasas netas entre 3 y 5 años se aproximan al 100 %.
2. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
3. No incluye los programas para menores de 3 años, resultando así cifras sustancialmente más bajas que las obtenidas comparativamente en años anteriores.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

C2

Tabla C2.2.

Tabla C2.2. Tendencias de las tasas de escolaridad (1995-2005)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas en 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005

		De 15 a 19 años en porcentaje de la población de 15 a 19 años							De 20 a 29 años en porcentaje de la población de 20 a 29 años						
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	**Alemania**	88	88	90	89	89	89	89	20	24	24	26	27	28	28
	Australia	81	82	81	83	82	82	82	23	28	28	33	33	33	33
	Austria	75	77	77	77	77	79	80	16	18	19	17	18	19	19
	Bélgica[1]	94	91	91	92	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29
	Canadá	80	81	81	80	80	79	m	22	23	24	25	25	25	m
	Corea	75	79	79	80	81	84	86	15	24	25	27	27	28	27
	Dinamarca	79	80	83	82	85	85	85	30	35	36	36	36	36	38
	España	73	77	78	78	78	80	81	21	24	23	23	22	22	22
	Estados Unidos	73	74	76	75	75	76	79	20	21	22	23	22	23	23
	Finlandia	81	85	85	85	86	87	87	28	38	39	40	40	41	43
	Francia[2]	89	87	86	86	87	87	86	19	19	20	20	20	20	20
	Grecia	62	82	74	83	83	86	97	13	16	22	25	26	28	24
	Hungría	64	78	79	81	83	85	87	10	19	20	21	22	24	24
	Irlanda	79	81	82	83	84	87	89	14	16	18	19	19	23	21
	Islandia	m	79	79	81	83	84	85	24	31	30	32	36	37	37
	Italia	m	72	73	76	78	79	80	m	17	17	18	20	20	20
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	73	74	75	75	75	75	72	m	5	6	6	6	7	6
	México	36	42	42	44	45	47	48	8	9	9	10	10	11	11
	Noruega	83	86	85	85	85	86	86	25	28	26	26	29	29	29
	Nueva Zelanda	68	72	72	74	74	74	74	17	23	25	28	30	31	30
	Países Bajos	89	87	86	87	85	86	86	21	22	23	23	25	26	26
	Polonia	78	84	86	87	88	90	92	16	24	26	28	29	30	31
	Portugal	68	71	73	71	72	73	73	22	22	22	22	23	23	22
	Reino Unido	72	75	75	77	75	79	79	18	24	24	27	26	28	29
	República Checa	66	81	87	90	90	91	90	10	14	15	16	17	19	20
	República Eslovaca	m	m	74	76	80	83	85	m	m	12	13	13	15	16
	Suecia	82	86	86	86	87	87	87	22	33	33	34	34	36	36
	Suiza	80	83	83	83	83	83	83	15	19	20	20	21	21	22
	Turquía	30	28	30	34	35	40	41	7	5	5	6	6	10	10
	Media OCDE	***74***	***77***	***78***	***79***	***79***	***81***	***82***	***18***	***22***	***22***	***23***	***24***	***25***	***25***
	***Media OCDE** para países con datos de 1995 y 2005*	***74***						***81***	***18***						***26***
	Media UE19	***77***	***81***	***82***	***83***	***83***	***84***	***85***	***19***	***22***	***23***	***24***	***24***	***25***	***25***
Economías asociadas	**Brasil**	m	78	75	71	74	80	79	m	21	21	23	22	22	23
	Chile	64	66	m	66	68	70	74	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	91	m	m	m	m	m	m	32
	Estonia	m	m	m	m	m	m	87	m	m	m	m	m	m	27
	Federación Rusa	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	13	m	m	19
	Israel	m	64	63	65	66	65	65	m	m	m	21	21	20	20

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica para los datos de 2004 y 2005.
2. No incluye los departamentos de ultramar desde 1995 hasta 2004 (DOM).

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Tabla C2.3.

Características de la transición entre las edades de 15 a 20 años, por nivel educativo (2005)

Tasas netas de escolaridad (basadas en recuentos de individuos)

		Edad de finalización de la segunda etapa de educación secundaria	15 años de edad	16 años de edad			17 años de edad			18 años de edad			19 años de edad			20 años de edad		
			Educación secundaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países de la OCDE	**Alemania**	19	98	96	n	n	92	n	1	83	n	2	41	19	10	20	15	18
	Australia	17-18	99	93	n	n	80	1	4	39	3	27	26	3	35	20	2	37
	Austria	17-19	95	92	n	n	77	14	n	47	24	5	19	15	14	6	6	21
	Bélgica[1]	18-19	102	101	n	n	99	n	1	47	6	35	23	7	47	6	2	48
	Canadá	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	17-18	95	95	a	n	93	a	1	8	a	63	1	a	72	n	a	65
	Dinamarca	19-20	98	93	n	n	85	n	n	81	n	n	61	n	4	37	n	13
	España	17-18	99	94	a	n	82	a	n	42	a	27	23	a	36	13	a	38
	Estados Unidos	18	95	96	m	1	83	m	4	22	m	39	4	m	49	n	m	47
	Finlandia	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	n	34	n	20	18	n	32
	Francia	18-20	97	97	n	n	89	n	2	51	n	27	25	1	39	10	1	41
	Grecia	18	96	101	a	a	75	n	16	18	2	61	m	4	71	n	5	73
	Hungría	18-20	100	96	n	n	92	n	n	57	9	13	21	16	32	11	12	37
	Irlanda	17-18	99	96	2	n	76	6	6	30	25	35	3	17	42	1	14	42
	Islandia	18-20	100	94	n	n	83	n	n	75	n	n	68	n	1	38	n	17
	Italia	17-19	94	88	a	a	83	n	a	72	n	8	9	1	35	6	1	37
	Japón	18	103	97	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	18-19	89	82	n	m	78	n	m	67	n	m	42	n	m	24	1	m
	México	18	66	54	a	a	41	a	3	19	a	13	25	a	17	4	a	19
	Noruega	18-19	99	94	n	n	92	n	n	85	n	n	40	1	14	19	1	29
	Nueva Zelanda	17-18	95	87	1	1	70	2	3	27	4	25	13	4	34	9	3	38
	Países Bajos	18-19	96	95	n	n	83	n	6	58	n	20	39	n	29	25	n	34
	Polonia	18-20	97	97	a	a	95	n	n	92	n	1	38	7	32	16	9	43
	Portugal	18	88	80	n	a	76	n	a	47	n	19	27	n	26	15	n	30
	Reino Unido	16-18	101	94	x(2)	1	80	x(5)	2	37	x(8)	23	24	x(11)	31	19	x(14)	33
	República Checa	18-19	100	100	n	n	97	n	n	82	4	1	36	12	21	7	8	34
	República Eslovaca	18-19	99	95	n	n	90	n	n	79	n	3	35	1	24	7	1	32
	Suecia	19	96	97	n	n	98	n	n	94	n	2	30	1	14	21	1	23
	Suiza	18-20	97	90	n	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	19	4	16
	Turquía	16-17	59	55	a	n	28	a	5	17	a	14	x(8)	a	21	m	a	23
	Media OCDE		***95***	***91***	***n***	***n***	***83***	***1***	***2***	***53***	***3***	***17***	***28***	***4***	***29***	***14***	***3***	***34***
	Media UE19		***97***	***94***	***n***	***n***	***86***	***1***	***2***	***62***	***4***	***16***	***29***	***6***	***29***	***14***	***4***	***35***
Economías asociadas	**Brasil**	17-18	90	87	a	n	83	a	1	60	a	5	39	a	9	27	a	12
	Chile	18	98	95	a	n	89	a	n	61	a	m	20	a	m	6	a	m
	Eslovenia	18	98	98	n	n	94	n	n	84	n	5	29	3	44	m	m	50
	Estonia	19	98	97	n	n	92	n	n	70	2	10	21	9	37	9	9	40
	Federación Rusa	17	84	73	x(2)	13	34	x(5)	47	12	x(8)	49	4	x(11)	44	1	x(14)	38
	Israel	17	96	95	n	n	90	n	2	18	n	9	2	n	12	1	1	13

Nota: Las diferencias entre la cobertura de los datos demográficos y la de los datos sobre alumnos / titulados significan que las tasas de participación / titulación de aquellos países que son exportadores netos de alumnos (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas.

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

C2

Tabla C2.4.

Tasas de ingreso en educación terciaria y distribución por edad de los nuevos inscritos (2005)

Suma de las tasas netas de ingreso para cada edad, por sexo y tipo de participación

		Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A						Programas de investigación avanzada		
		Tasas netas de ingreso			Tasas netas de ingreso			Edades en			Tasas netas de ingreso		
		H+M	Hombres	Mujeres	H+M	Hombres	Mujeres	Percentil 20[1]	Percentil 50[1]	Percentil 80[1]	H+M	Hombres	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	**Alemania**[2]	14	11	17	36	36	36	20,0	21,4	24,1	m	m	m
	Australia	m	m	m	82	74	91	18,7	20,9	27,3	2,8	2,8	2,9
	Austria[2]	9	7	10	37	34	41	19,3	20,7	23,7	m	m	m
	Bélgica[3]	34	29	38	33	29	38	18,5	19,5	23,5	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea[2, 5]	48	46	50	51	54	47	m	m	m	2,1	2,7	1,5
	Dinamarca	23	23	23	57	45	69	20,9	22,7	28,3	1,8	2,0	1,6
	España	22	21	23	43	37	51	18,4	19,0	22,9	4,4	4,2	4,6
	Estados Unidos	x(4)	x(5)	x(6)	64	56	71	18,4	19,6	26,5	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	73	63	84	19,8	21,4	26,6	m	m	m
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	13	13	13	43	39	48	18,1	18,6	20,1	4,6	5,0	4,1
	Hungría	11	8	13	68	57	78	19,2	20,9	27,5	1,7	1,8	1,5
	Irlanda[4]	14	15	13	45	39	51	18,3	19,0	19,9	m	m	m
	Islandia	7	7	7	74	53	96	20,9	23,1	<40	1,7	1,4	2,0
	Italia[5]	a	a	a	56	49	64	19,2	19,8	22,8	2,0	1,9	2,1
	Japón[2, 5]	30	23	38	41	47	34	m	m	m	1,2	1,6	0,7
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	2	2	2	30	30	30	18,4	19,5	22,8	0,2	0,3	0,2
	Noruega	n	1	n	76	63	89	20,0	21,4	<40	2,9	3,0	2,8
	Nueva Zelanda	48	41	54	79	64	93	18,7	21,4	<40	1,8	1,7	1,9
	Países Bajos	n	n	n	59	54	63	18,4	19,8	22,8	m	m	m
	Polonia[2]	1	n	1	76	70	83	19,5	20,4	22,7	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	28	19	36	51	45	58	18,5	19,6	25,2	2,2	2,4	2,0
	República Checa	8	5	12	41	39	44	19,5	20,4	23,4	3,2	3,7	2,6
	República Eslovaca	2	2	3	59	52	67	19,5	20,5	26,3	3,3	3,9	2,8
	Suecia	7	7	8	76	64	89	20,2	22,5	<40	2,6	2,6	2,7
	Suiza	16	19	13	37	36	38	20,0	21,8	27,6	4,4	5,2	3,6
	Turquía	19	22	16	27	30	24	18,5	19,8	23,3	0,5	0,6	0,4
	Media OCDE	***15***	***13***	***16***	***54***	***48***	***61***				***2,4***	***2,6***	***2,2***
	Media UE19	***11***	***10***	***13***	***53***	***47***	***60***				***2,9***	***3,0***	***2,7***
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile[2, 5]	37	42	31	48	46	50	m	m	m	0,2	0,3	0,2
	Eslovenia	49	46	52	40	33	49	19,2	19,7	20,8	0,7	0,7	0,6
	Estonia[2, 5]	34	25	44	55	43	68	m	m	m	2,1	2,0	2,2
	Federación Rusa[2, 5]	33	x(1)	x(1)	67	x(4)	x(4)	m	m	m	2,0	x(10)	x(10)
	Israel	25	24	26	55	51	59	21,3	23,7	27,5	m	m	m

Nota: Las diferencias entre la cobertura de los datos demográficos y la de los datos sobre alumnos / titulados significan que las tasas de participación / titulación de aquellos países que son exportadores netos de alumnos (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimadas y las de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimadas.

1. El 20 %, 50 % y 80 %, respectivamente, de los nuevos inscritos no ha alcanzado esta edad.
2. La tasa de ingreso en los programas terciarios de tipo B está calculada como tasa bruta de ingreso.
3. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
4. Únicamente los nuevos inscritos a tiempo completo.
5. La tasa de ingreso en los programas terciarios de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Tabla C2.5.

Tendencias de las tasas de ingreso en educación terciaria (1995-2005)

Suma de las tasas netas de ingreso para cada edad (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

		Educación terciaria 5A[1]							Educación terciaria 5B						
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	Alemania[2]	26	30	32	35	36	37	36	15	15	15	16	16	15	14
	Australia	m	59	65	77	68	70	82	m	m	m	m	m	m	m
	Austria[2]	27	34	34	31	34	37	37	m	m	m	m	8	9	9
	Bélgica[3]	m	m	32	33	33	34	33	m	m	36	34	33	35	34
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea[2, 4]	41	45	46	46	47	49	51	27	51	52	51	47	47	48
	Dinamarca	40	52	54	53	57	55	57	33	28	30	25	22	21	23
	España	m	47	47	49	46	44	43	m	15	19	19	21	22	22
	Estados Unidos	m	43	42	64	63	63	64	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)
	Finlandia	39	71	72	71	73	73	73	32	a	a	a	a	a	a
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	15	30	30	33	35	35	43	5	21	20	21	22	24	13
	Hungría	m	64	56	62	69	68	68	m	1	3	4	7	9	11
	Irlanda	m	32	39	39	41	44	45	m	26	19	18	17	17	14
	Islandia	m	66	61	72	83	79	74	m	10	10	11	9	8	7
	Italia[2, 4]	m	39	44	50	54	55	56	m	1	1	1	1	1	a
	Japón[2, 4]	30	35	37	39	40	40	41	31	29	29	29	29	30	30
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	27	27	35	29	30	30	m	1	2	2	2	2	2
	Noruega	59	67	69	75	75	72	76	5	5	4	3	1	1	n
	Nueva Zelanda	83	95	95	101	107	86	79	44	52	50	56	58	50	48
	Países Bajos	44	53	54	54	52	56	59	n	n	n	n	n	n	n
	Polonia[2]	36	65	68	71	70	71	76	1	1	1	1	1	1	1
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	m	47	46	48	48	52	51	m	29	30	27	30	28	28
	República Checa	m	25	30	30	33	38	41	m	9	7	8	9	10	8
	República Eslovaca	28	37	40	43	40	47	59	1	3	3	3	3	2	2
	Suecia	57	67	69	75	80	79	76	m	7	6	6	7	8	7
	Suiza	17	29	33	35	38	38	37	29	14	13	14	17	17	16
	Turquía	18	21	20	23	23	26	27	9	9	10	12	24	16	19
	Media OCDE	***37***	***47***	***48***	***52***	***53***	***53***	***54***	***18***	***15***	***16***	***16***	***16***	***15***	***15***
	***Media OCDE** para países con datos de 1995, 2000 y 2005*	***37***	***49***					***55***	***19***	***19***					***18***
	Media UE19	***35***	***46***	***47***	***49***	***50***	***52***	***53***	***12***	***11***	***13***	***12***	***12***	***12***	***11***
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile[2, 4]	m	m	42	48	54	46	48	m	m	15	17	18	25	37
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	40	m	m	m	m	m	m	49
	Estonia	m	m	m	m	m	m	55	m	m	m	m	m	m	34
	Federación Rusa[2, 4]	m	m	m	65	63	68	67	m	m	m	39	38	34	33
	Israel	m	48	50	57	58	58	55	m	31	32	m	25	m	25

1. En la tasa de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo A se incluyen programas de investigación avanzada para 1995, 2000, 2001, 2002, 2003.
2. La tasa de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo B está calculada como tasa bruta de ingreso.
3. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
4. La tasa de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

C2

Tabla C2.6.

Alumnos en educación terciaria por tipo de institución o modo de estudio (2005)

Distribución de alumnos, por tipo de ingreso, institución y finalidad del programa

		Tipo de institución						Modo de estudio			
		Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada			Educación terciaria de tipo B		Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	
		Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	A tiempo completo	A tiempo parcial	A tiempo completo	A tiempo parcial
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE	**Alemania**[3]	64,2	35,8	x(2)	96,3	3,7	x(5)	83,3	16,7	96,2	3,8
	Australia	97,7	1,3	1,1	98,6	n	1,4	38,3	61,7	68,1	31,9
	Austria	68,7	31,3	n	89,3	10,7	n	m	m	m	m
	Bélgica[1]	47,0	53,0	m	42,8	57,2	m	69,5	30,5	92,2	7,8
	Canadá[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	74,8	25,2
	Corea	15,8	a	84,2	22,4	a	77,6	m	m	m	m
	Dinamarca	99,1	0,9	a	98,9	1,1	a	54,7	45,3	92,9	7,1
	España	78,4	15,7	5,9	88,0	n	12,0	98,6	1,4	89,0	11,0
	Estados Unidos	84,8	a	15,2	72,6	a	27,4	48,7	51,3	64,8	35,2
	Finlandia	92,6	7,4	a	89,6	10,4	a	100,0	a	56,2	43,8
	Francia	71,9	8,4	19,7	87,3	0,7	12,0	100,0	a	100,0	a
	Grecia	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
	Hungría	61,2	38,8	a	86,3	13,7	a	76,8	23,2	52,9	47,1
	Irlanda	92,5	a	7,5	92,5	a	7,5	59,5	40,5	84,4	15,6
	Islandia	66,8	33,2	n	86,6	13,4	n	46,1	53,9	76,5	23,5
	Italia	84,8	a	15,2	93,7	a	6,3	100,0	n	100,0	n
	Japón	7,3	a	92,7	24,4	a	75,6	97,0	3,0	90,0	10,0
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	95,9	a	4,1	66,3	a	33,7	100,0	a	100,0	a
	Noruega	53,8	46,2	x(2)	86,6	13,4	x(5)	80,7	19,3	72,2	27,8
	Nueva Zelanda	69,8	28,5	1,7	98,0	1,9	0,1	41,5	58,5	59,8	40,2
	Países Bajos	n	n	a	m	m	a	n	n	82,2	17,8
	Polonia	77,8	n	22,2	70,5	a	29,5	100,0	a	60,6	39,4
	Portugal	56,0	a	44,0	74,3	a	25,7	m	m	m	m
	Reino Unido	a	100,0	n	a	100,0	n	24,4	75,6	71,5	28,5
	República Checa	67,2	31,5	1,3	93,6	n	6,4	95,5	4,5	96,1	3,9
	República Eslovaca	89,8	10,2	n	98,0	n	2,0	49,3	50,7	63,7	36,3
	Suecia	62,4	37,6	a	93,9	6,1	a	84,5	15,5	50,5	49,5
	Suiza	30,4	38,9	30,8	91,3	7,1	1,6	23,1	76,9	90,2	9,8
	Turquía	97,5	a	2,5	94,8	a	5,2	100,0	a	100,0	a
	Media OCDE	***65,5***	***18,5***	***13,9***	***79,1***	***8,9***	***13,0***	***70,9***	***25,1***	***80,2***	***19,8***
	Media UE19	***67,4***	***20,6***	***7,2***	***82,1***	***12,0***	***6,3***	***74,8***	***19,0***	***80,5***	***19,5***
Economías asociadas	**Brasil**	29,7	a	70,3	29,7	a	70,3	m	m	m	m
	Chile	7,3	3,0	89,7	39,3	16,5	44,1	100,0	a	100,0	a
	Eslovenia	85,9	6,6	7,5	97,8	0,4	1,7	46,5	53,5	80,1	19,9
	Estonia	49,8	17,1	33,1	a	85,4	14,6	78,7	21,3	81,5	18,5
	Federación Rusa[2]	96,1	a	3,9	85,1	a	14,9	70,6	29,4	55,1	44,9
	Israel	34,3	65,7	a	11,6	78,0	10,5	100,0	a	82,3	17,7

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.
2. Año de referencia 2004.
3. No incluye programas de investigación avanzada.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

INDICADOR C3

¿QUIÉN ESTUDIA EN EL EXTRANJERO Y DÓNDE?

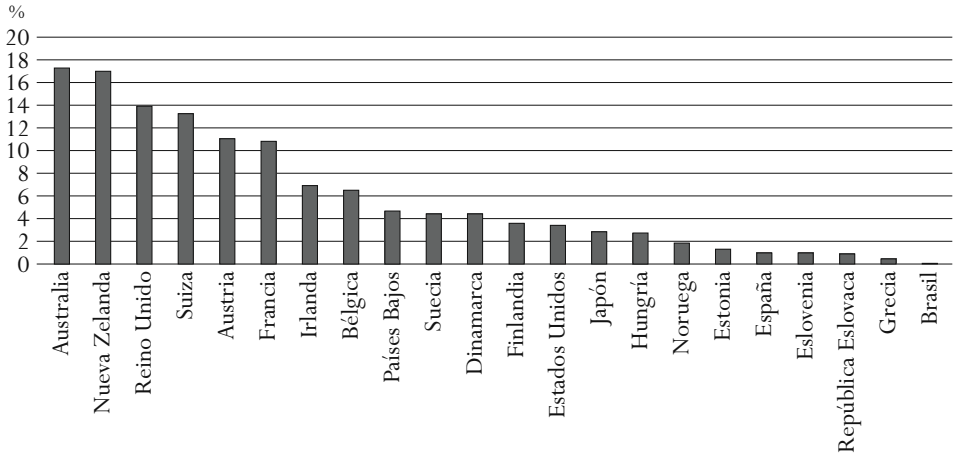
Este indicador aporta un panorama de la movilidad de los alumnos y la importancia de la internacionalización de la educación terciaria en los países de la OCDE y países economías asociadas. Describe las tendencias generales y destaca los principales destinos de los estudiantes internacionales, así como las tendencias en el reparto del mercado de estudiantes internacionales. También se estudian algunos de los factores que subyacen a la elección del alumno de un país en el que estudiar. Asimismo, el indicador estudia la relevancia de la movilidad estudiantil en diferentes destinos y presenta el perfil de la matriculación de los estudiantes internacionales en relación con su distribución por países y regiones de origen, tipos de programa y campos educativos. Se presenta también la distribución por destinos de los alumnos que estudian fuera de su país de origen. Por último, se analiza la contribución de los estudiantes internacionales al número total de titulaciones universitarias obtenidas, junto con las implicaciones en términos de inmigración para los países de acogida. La proporción de estudiantes internacionales en estudios terciarios ofrece una buena indicación de la magnitud de la movilidad estudiantil en distintos países.

Resultados clave

Gráfico C3.1. Movilidad de estudiantes en educación terciaria (2005)

Este gráfico muestra el porcentaje de estudiantes internacionales que siguen estudios terciarios. De acuerdo con la legislación sobre inmigración propia de cada país y las restricciones a la disponibilidad de datos, la movilidad estudiantil se define tanto por el país de residencia del estudiante, como por el país donde el estudiante recibió su educación previa.

La movilidad estudiantil, es decir, estudiantes internacionales que viajaron a un país distinto del suyo con el propósito de seguir estudios de educación terciaria, oscila desde menos del 1 % a casi el 18 % de matriculaciones en educación terciaria. Los estudiantes internacionales son más numerosos en cuanto a matriculaciones en el nivel terciario en Australia, Austria, Francia, Nueva Zelanda, Suiza y Reino Unido.



Nota: Los datos sobre movilidad de los estudiantes internacionales que se presentan en este gráfico no son comparables con los datos sobre estudiantes extranjeros en educación terciaria (definidos sobre la base de su ciudadanía) que se presentan en ediciones anteriores al año 2006 de *Panorama de la Educación* o en otros apartados de este capítulo.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes internacionales en educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla C3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Otros puntos destacables de este indicador

- En 2005, más de 2,7 millones de estudiantes de educación terciaria se matricularon fuera de su país de ciudadanía. Esto representa un incremento del 5 % en el ingreso total de estudiantes extranjeros notificado a la OCDE y al Instituto de Estadística de la Unesco en comparación con el año anterior.
- Alemania, Estados Unidos, Francia y Reino Unido acogen a más del 50 % de los estudiantes extranjeros en todo el mundo. En valores absolutos, los estudiantes internacionales de Alemania, Corea, Francia y Japón constituyen la proporción más importante de estudiantes extranjeros originarios de los países miembros de la OCDE. Los alumnos de China y la India comprenden el número más elevado de estudiantes internacionales de economías asociadas.
- En España, Estados Unidos y Suiza, más del 15 % de los estudiantes internacionales están matriculados en programas de investigación avanzada.
- El 30 % o más de los estudiantes internacionales están matriculados en ciencias, agricultura o ingenierías en Alemania, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, Reino Unido, Suecia y Suiza.
- Los estudiantes internacionales que terminan con éxito sus estudios constituyen el 20 % o más de los titulados de educación terciaria de tipo A o programas de investigación avanzada en Australia y Reino Unido. Lo mismo sucede con estudiantes extranjeros que finalizan programas de investigación avanzada en Bélgica. La contribución de estudiantes internacionales y extranjeros al número total de titulados en educación terciaria es especialmente alta en programas de investigación avanzada en Bélgica, Estados Unidos, Reino Unido y Suiza.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La tendencia general hacia la libre circulación de capitales, bienes y servicios, junto a una mayor apertura del mercado laboral, han incrementado la demanda de nuevos tipos de educación en los países de la OCDE.

Gobiernos y ciudadanos conceden cada vez más importancia a la educación terciaria para ampliar el horizonte de los estudiantes y permitirles comprender mejor la multiplicidad de las lenguas, culturas y prácticas comerciales en el mundo. Una de las maneras que tienen los estudiantes de ampliar su conocimiento de otras sociedades y otras lenguas, mejorando así sus expectativas en el mercado laboral, es estudiar en instituciones de educación terciaria en el extranjero. En efecto, varios países de la OCDE han puesto en marcha políticas y programas destinados a promover esta movilidad para fomentar los contactos interculturales y ayudar a construir redes sociales en el futuro, especialmente en los países de la Unión Europea (UE).

Desde la perspectiva macroeconómica, las negociaciones internacionales sobre liberalización comercial de servicios subrayan las implicaciones económicas de la internacionalización de la oferta de servicios educativos. Algunos de los países de la OCDE ya están mostrando signos de especialización en la exportación de servicios educativos. La tendencia a largo plazo de una mayor internacionalización de la educación (Cuadro C3.1) puede afectar de manera creciente a las balanzas de pagos de los países implicados por las tasas de matrícula y el consumo interno generado por estudiantes extranjeros. En este ámbito, conviene señalar que, además de la movilidad de los estudiantes de un país a otro, otro elemento relevante para la dimensión económica de la internacionalización de la educación terciaria es la difusión transfronteriza, vía electrónica, de programas educativos flexibles por parte de universidades extranjeras. No obstante, todavía no se dispone de datos comparables al respecto.

La internacionalización de la educación terciaria tiene muchas más implicaciones económicas que los gastos y beneficios monetarios a corto plazo que se reflejan en la balanza comercial. Puede también convertirse, para los sistemas educativos más modestos o menos desarrollados, en una oportunidad para mejorar la relación coste-beneficio de sus servicios educativos. En efecto, las oportunidades de formación en el extranjero pueden constituir una alternativa de ahorro para los recursos nacionales y permitir a los países concentrar sus recursos limitados en programas educativos que permitan generar economías de escala, o expandir la participación en educación terciaria a pesar de las estrecheces en las provisiones para educación.

Desde la perspectiva de las instituciones educativas, la matriculación de estudiantes extranjeros condiciona los planes de estudio y procesos educativos en cuanto que los contenidos curriculares y la metodología de enseñanza pueden tener que adaptarse a un alumnado diverso desde el punto de vista cultural y lingüístico. Estos condicionantes, sin embargo, se ven ampliamente compensados por los numerosos beneficios que obtienen las instituciones de acogida. En efecto, la presencia de potenciales clientes internacionales obliga a las instituciones a ofrecer programas que las haga destacar sobre sus competidores, un factor que puede contribuir al desarrollo de una educación terciaria de calidad con alta capacidad de reacción dirigida a las necesidades del cliente. Las matriculaciones internacionales también pueden ayudar a las instituciones terciarias a alcanzar el número de estudiantes necesario para diversificar su oferta de programas educativos y aumentar los recursos financieros de las instituciones terciarias cuando son los estudiantes extranjeros los que se costean completamente su educación (Cuadro C3.3). Con estas ventajas, las instituciones pueden verse incentivadas a dar preferencia a las matriculaciones de estudiantes internacionales y restringir el acceso a los alumnos nacionales. No hay pruebas que demuestren este fenómeno, con la excepción de algunos programas de gran prestigio propuestos por instituciones de élite y muy solicitados (OCDE, 2004b).

Para los individuos, los beneficios de estudiar en el extranjero dependen en gran manera tanto de las políticas de los países de origen de los alumnos respecto a la ayuda financiera que les prestan, como de las políticas de los países de destino sobre los precios de la matrícula (Cuadro C3.3) y la ayuda financiera para los estudiantes internacionales. El coste de la vida en los países en los que se estudia y el cambio de divisas también tienen impacto en el gasto en educación internacional. Por otro lado, los beneficios a largo plazo de una experiencia educativa internacional dependen en gran medida de cómo se destacan y valoran las titulaciones internacionales en el mercado de trabajo local.

Las cifras de alumnos matriculados en el extranjero y la evolución de la movilidad estudiantil dan idea de la extensión de la internacionalización de la educación terciaria. En el futuro también será importante elaborar métodos que permitan cuantificar y evaluar otros componentes de la internacionalización de la educación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Conceptos y convenciones terminológicas utilizadas en este indicador

Es importante especificar los conceptos y las convenciones de terminología empleados en este indicador puesto que ha habido cambios respecto a las ediciones de *Panorama de la Educación* previas a 2006.

Con anterioridad a 2006, el Indicador C3 se ha centrado en los estudiantes extranjeros en educación terciaria, definiéndolos como «no ciudadanos del país en el que estudian». Aunque es una definición práctica, este concepto de los estudiantes extranjeros era inapropiado para medir la movilidad estudiantil, en cuanto que no todos los estudiantes extranjeros han llegado al país en el que estudian con la intención expresa de estudiar. En particular, los estudiantes extranjeros que son residentes permanentes en el país en que estudian como resultado de la emigración –propia o de sus progenitores– están incluidos en el total. Esto genera una sobreestimación de las cifras de estudiantes extranjeros en países con bajas tasas de naturalización de su población inmigrante. Más aún, los ciudadanos del país en el que estudian pueden ser alumnos móviles (es decir, nacionales que han vivido en el extranjero y regresan a su país de ciudadanía con el fin de cursar estudios).

En un esfuerzo por mejorar la medición de la movilidad estudiantil y la comparación de datos de internacionalización, la OCDE –junto con Eurostat y el Instituto de Estadística de la Unesco– revisó en 2005 los instrumentos para recogida de datos acerca de la movilidad estudiantil. De acuerdo con este nuevo concepto, el término «estudiante internacional» se refiere a estudiantes que han cruzado las fronteras expresamente con la intención de estudiar. Así, la medición de la movilidad estudiantil depende en gran medida de las legislaciones sobre inmigración propias de cada país y de las restricciones en la disponibilidad de datos. Por ejemplo, la libre movilidad de los estudiantes dentro de la UE y del más extenso Espacio Económico Europeo (EEE) hace imposible la derivación de las cifras de estudiantes internacionales a partir de las estadísticas de expedición de visados. Reconociendo las particularidades de estos países, los datos recopilados por la Unesco, OCDE y Eurostat permiten a los países definir como estudiantes internacionales a aquellos que no son residentes en el país en el que estudian o, alternativamente, a alumnos que recibieron su educación previa en otro país, dependiendo de la definición más adecuada en su contexto nacional. En general, el país donde se recibió la educación previa se considera un mejor criterio operacional para los países de la UE para no dejar de lado la movilidad estudiantil entre dichos países (Kelo, Teichler y Wächter, 2005), mientras que el criterio de residencia suele ser útil en países que requieren un visado de estudiante para entrar al país con el propósito de estudiar.

La convención adoptada aquí es utilizar el término «estudiante internacional» cuando se refiere a movilidad estudiantil, mientras que el término «estudiante extranjero» se refiere a no ciudadanos de un país que estudian en dicho país (esto es, incluye a residentes permanentes y de esta manera propor-

ciona una cifra sobreestimada de movilidad estudiantil real). Sin embargo, puesto que no todos los países pueden proporcionar datos sobre movilidad estudiantil basándose en el país de residencia del alumno o país en el que realizó sus estudios previos, algunas tablas y gráficos presentan indicadores de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros, si bien separadamente, para enfatizar la necesidad de precaución al hacer comparaciones internacionales.

Hay que destacar que en este indicador los datos sobre las matriculaciones totales de extranjeros en todo el mundo se basan en el número de estudiantes extranjeros matriculados en países que notifican datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la Unesco y, por tanto, podrían estar infravalorados. Además, hay que recordar que todos los análisis de tendencias de este indicador se basan en el número de estudiantes extranjeros en distintos momentos, puesto que no existen aún series temporales de la movilidad de los alumnos. Los estudios actualmente en marcha pretenden suplir esta carencia y desarrollar una serie temporal retrospectiva sobre la movilidad de los alumnos para ediciones futuras de *Panorama de la Educación*.

Tendencias en las cifras de estudiantes extranjeros

Cifras de estudiantes extranjeros

En 2005, 2,73 millones de estudiantes de educación terciaria se matricularon fuera de su país de origen, de los cuales 2,30 millones (o el 84%) lo hicieron en países del área de la OCDE. Esto representa un aumento del 4,9% de las matriculaciones de estudiantes extranjeros en todo el mundo en relación con el año anterior, o 127.336 estudiantes más en números absolutos. En el área de la OCDE, el aumento fue ligeramente inferior con un incremento del 4,6% en la cifra de estudiantes extranjeros en un solo curso académico.

Desde el año 2000, el número de estudiantes extranjeros de educación terciaria matriculados en el área de la OCDE y en todo el mundo aumentó un 49 y un 50%, respectivamente. Esto lleva a un aumento anual de 8,2 y 8,4% de media (Tabla C3.6).

En comparación con el año 2000, el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria aumentó notablemente en Australia, Corea, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa y Suecia, y en la economía asociada Federación Rusa, con índices de cambio de 150 o superiores. Por el contrario, el número de estudiantes extranjeros matriculados en Austria, Bélgica, España, Islandia, República Eslovaca y Turquía creció aproximadamente un 20% o menos, e incluso disminuyó en las economías asociadas Brasil y Chile (Tabla C3.1).

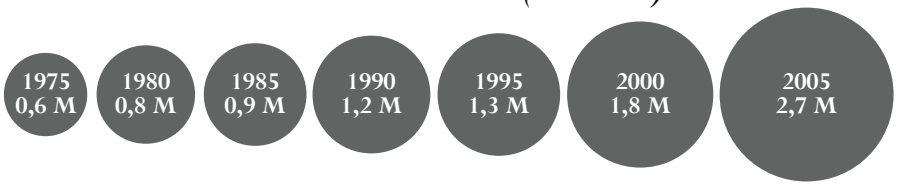
Es interesante observar que los cambios en las cifras de estudiantes extranjeros entre 2000 y 2005 indican que el crecimiento en matriculaciones extranjeras ha sido, como media, mayor en la OCDE que en los 19 países de la UE de la OCDE, con un 93 y 61% de crecimiento, respectivamente. Este modelo sugiere que, aunque las matriculaciones extranjeras aumentaron en toda la OCDE, el reciente crecimiento en matriculaciones extranjeras fue incluso mayor fuera del área de la UE que dentro (Tabla C3.1).

La combinación de datos de la OCDE con los del Instituto de Estadística de la Unesco permite el examen de las tendencias a largo plazo e ilustra el acusado crecimiento de las matriculaciones de estudiantes extranjeros en los últimos 30 años (Cuadro C3.1).

En las tres últimas décadas, el número de alumnos matriculados fuera de su país de origen ha tenido un importante aumento, desde 0,61 millones en todo el mundo en 1975 a 2,73 millones en 2005, un incremento de más del cuádruple. Este crecimiento en la internacionalización de la educación terciaria se ha acelerado en los últimos diez años, como reflejo de la creciente globalización de las economías y las sociedades.

Cuadro C3.1. Crecimiento a largo plazo del número de alumnos matriculados fuera de su país de origen

Crecimiento de la internacionalización de la educación terciaria (1975-2005)



Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco

Los datos de matriculaciones de estudiantes extranjeros a nivel mundial proceden de la OCDE y del Instituto de Estadística de la Unesco (IEU). IEU proporcionó los datos de todos los países para el periodo 1975-1995 y de la mayoría de las economías asociadas en 2000 y 2005. La OCDE aportó los datos de sus países y de otras economías asociadas en 2000 y 2005. Ambas fuentes utilizan definiciones similares para hacer posible su combinación. 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.

El crecimiento en el número de estudiantes matriculados en el extranjero desde 1975 radica en varios factores importantes. Durante los primeros años, las políticas públicas dirigidas a la promoción y fomento de lazos políticos, sociales, culturales y académicos entre países desempeñaron un papel crucial, especialmente en el contexto de la construcción europea, para la cual era un objetivo político primordial el establecimiento de entendimiento mutuo entre los jóvenes europeos. Los mismos fundamentos motivaron las políticas norteamericanas de cooperación académica. Sin embargo, a lo largo del tiempo, factores de una índole más económica empezaron a desempeñar un papel cada vez mayor. De hecho, la disminución de los costes de transporte, la difusión de nuevas tecnologías y unas comunicaciones más rápidas y económicas tuvieron como resultado una creciente interdependencia de las economías y sociedades en la década de 1980 y aún más en la de 1990. Dicha tendencia fue especialmente pronunciada en el sector de la alta tecnología y en el mercado laboral. La creciente internacionalización de los mercados laborales para los altamente preparados fomentó los incentivos para obtener experiencia internacional como parte de los estudios, a la vez que la difusión de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) hizo bajar los costes de la información y los trámites de estudiar en el extranjero, reforzando la demanda de una educación internacional.

Mientras tanto, la rápida expansión de la educación terciaria en los países de la OCDE –y más recientemente también en la mayoría de los países emergentes (OCDE 2005d)– añadió presión financiera a los sistemas educativos. En algunos países, se buscó activamente a los estudiantes extranjeros, ya que las instituciones terciarias dependían cada vez más de los ingresos financieros de las tasas de matrícula de estudiantes extranjeros para llevar a cabo sus actividades. Por el contrario, en otros países, la educación en el extranjero se fomentaba como una solución para las demandas no satisfechas producidas por las reducciones de la provisión de educación en el contexto de la rápida expansión de la educación terciaria.

En los últimos años, el aumento de la economía del conocimiento y la competencia global por las habilidades proporcionaron un nuevo impulso a la internacionalización de los sistemas educativos en muchos países de la OCDE. En consecuencia, la búsqueda de estudiantes extranjeros forma parte de una estrategia más amplia para contratar inmigrantes altamente cualificados.

C3

En el nivel institucional, los impulsores de la educación internacional derivan de los ingresos adicionales que los estudiantes extranjeros pueden generar, tanto a través de tasas de matrícula diferenciadas como de subsidios públicos. Pero las instituciones de educación terciaria tienen también incentivos académicos que las llevan a involucrarse en actividades internacionales para construir o conservar su prestigio en el contexto de la competencia académica a una escala cada vez más global.

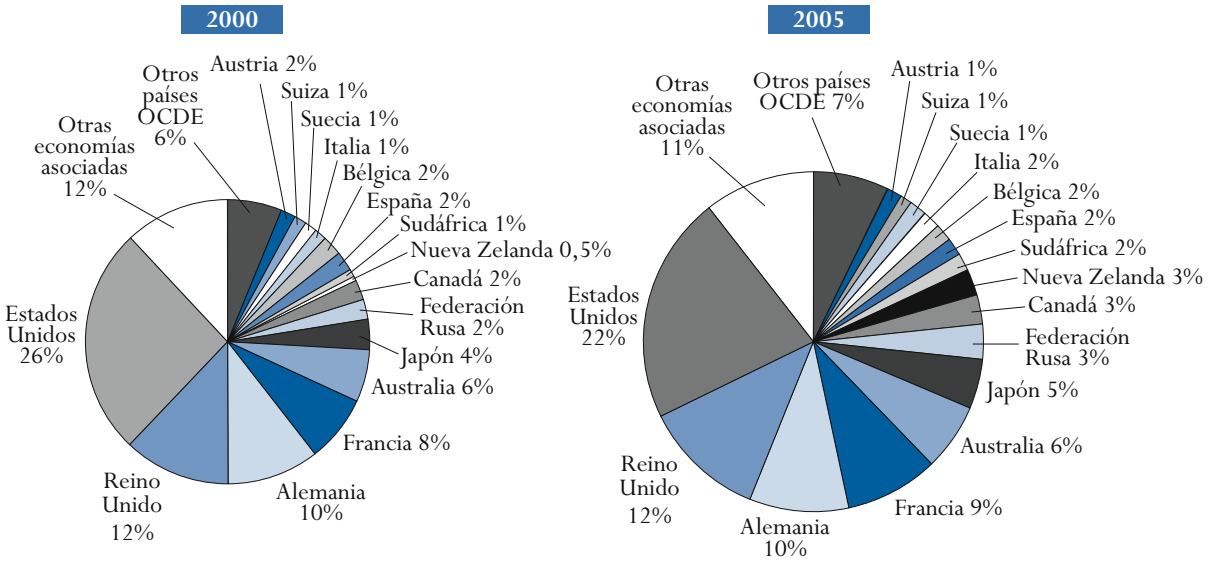
Principales destinos de los estudiantes extranjeros

En 2005, más de cinco de cada diez estudiantes extranjeros se dirigió a un número relativamente reducido de destinos. De hecho, solo cuatro países acogieron a la mayoría de los estudiantes extranjeros matriculados fuera de su país de ciudadanía: Estados Unidos recibe el mayor número de estudiantes extranjeros (en términos absolutos) con un 22% del total de todos los estudiantes extranjeros en el mundo, seguido del Reino Unido (12%), Alemania (10%) y Francia (9%). En conjunto, estos cuatro principales destinos suponen el 52% de todos los alumnos de terciaria que estudian en el extranjero (Gráfico C3.2).

Además de estos cuatro destinos principales, un número significativo de estudiantes extranjeros se matriculó en Australia (6%), Japón (5%), Canadá (3%), Nueva Zelanda (3%) y la economía asociada Federación Rusa (3%).

Gráfico C3.2. Distribución de estudiantes extranjeros por país de destino (2000, 2005)

Porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria en cada país de destino, según la información aportada a la OCDE



Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco para la mayor parte de los datos de las economías asociadas. Tabla C3.8 (disponible en Internet en el enlace que se indica a continuación). Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Las tendencias en las cuotas de mercado muestran la emergencia de nuevos actores en el mercado de la educación internacional

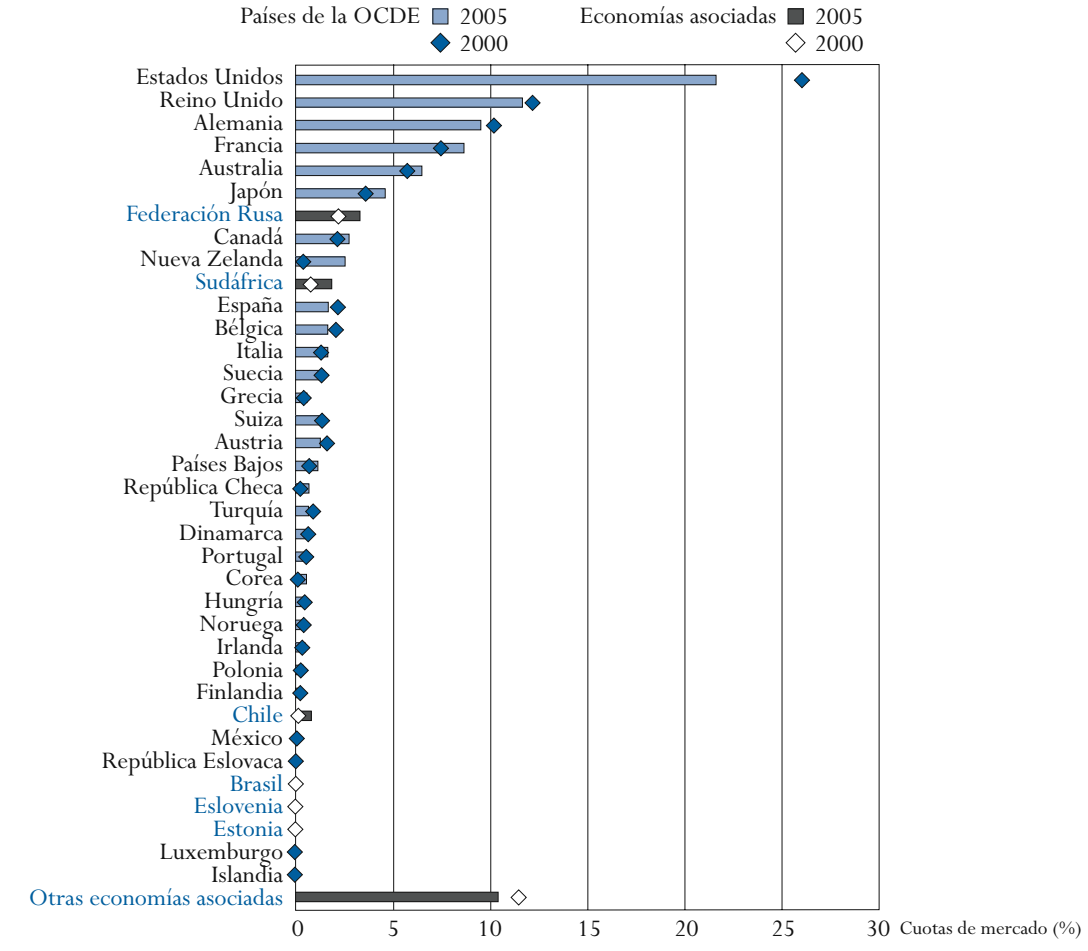
El análisis de las tendencias propias de cada país en cuanto a la cuota de mercado de la educación internacional –medida como el porcentaje de todos los estudiantes extranjeros que cursan estudios en un determinado país de destino– arroja luz sobre las dinámicas de la internacionalización de la educación terciaria.

Estados Unidos registró una disminución significativa como país preferido de destino de los estudiantes extranjeros, del 26,1 al 21,6 % del ingreso global. Alemania, Austria, Bélgica, España, Reino Unido y Suiza presentaron un descenso menor, disminuyendo sus cuotas de mercado alrededor de medio punto porcentual a lo largo del periodo de cinco años examinado. Por el contrario, las cuotas de mercado de Francia, Nueva Zelanda y las economías asociadas Federación Rusa y Sudáfrica se ampliaron en 1 punto porcentual o más. El crecimiento más destacado en la posición de mercado fue el de Nueva Zelanda (2,1 %), consiguiendo situarse entre los grandes partícipes del mercado educativo internacional (Gráfico C3.3).

Estas tendencias resaltan las diferentes dinámicas de la educación internacional en la OCDE y economías asociadas, y reflejan los diversos énfasis de las políticas de internacionalización, que abarcan desde políticas de marketing proactivas en la región de Asia-Pacífico al enfoque más pasivo del tradicionalmente dominante Estados Unidos. El ingreso de estudiantes extranjeros en Estados Unidos también se vio afectado por la restricción de las condiciones de entrada de los estudiantes internacionales tras los sucesos del 11 de septiembre de 2001 (véase Indicador C3, *Panorama de la Educación 2005* [OCDE, 2005d]).

Gráfico C3.3. Tendencias en las cuotas de mercado en educación internacional (2000, 2005)

Porcentaje de todos los estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria, por país de destino



Los países están clasificados en orden descendente de las cuotas de mercado en 2005.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco para la mayor parte de los datos sobre las economías asociadas. Tabla C3.8 (disponible en Internet en el enlace que se indica a continuación). Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C3

Factores subyacentes en la elección por los estudiantes de un país en el que estudiar

Lengua utilizada en la enseñanza: un factor decisivo en la elección del país en el que estudiar

La lengua hablada y utilizada en la enseñanza es un factor decisivo en la elección de un país en el que estudiar. Por este motivo, los países cuya lengua de enseñanza la hablan y leen muchas personas (por ejemplo, el inglés, el francés, el alemán y el ruso) son los destinos elegidos por la mayoría de los estudiantes extranjeros, sea en términos absolutos o relativos. Una notable excepción es Japón, que acoge a un gran número de estudiantes extranjeros a pesar de tener una lengua de enseñanza menos extendida, y donde el 94,2 % de sus estudiantes extranjeros procede de Asia (Tabla C3.2 y Gráfico C3.3).

El predominio de la elección de países anglófonos como destino, por ejemplo, Australia, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido (en números absolutos) puede atribuirse en gran medida a que es muy posible que la mayor parte de los estudiantes que desea estudiar en el extranjero haya aprendido inglés en su país de origen y/o desee mejorar sus conocimientos de esta lengua mediante la inmersión y el estudio en el extranjero. El rápido incremento del número de matriculaciones de estudiantes extranjeros en Australia (índice de variación de 167), Irlanda (174) y, sobre todo, Nueva Zelanda (845) entre 2000 y 2005 puede ser atribuido en gran medida a consideraciones lingüísticas similares (Tabla C3.1).

En consecuencia, un número cada vez mayor de instituciones en países de habla no inglesa ofrece formación en inglés para atenuar su desventaja lingüística y atraer a estudiantes extranjeros. Esta tendencia se observa especialmente en los países nórdicos (Cuadro C3.2).

Impacto de las tasas de matrícula y del coste de vida sobre la elección del país de destino

Para el potencial estudiante extranjero, las tasas de matrícula y el coste de la vida son factores de la misma importancia a la hora de elegir en qué país estudiar.

En Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia no existen tasas de matrícula para los estudiantes, sean estos nacionales o extranjeros (Cuadro C3.3). La gratuidad de los estudios, asociada a la existencia de programas educativos impartidos en inglés, puede contribuir a explicar el rápido incremento del número de estudiantes extranjeros matriculados en estos países entre 2000 y 2005 (Tabla C3.1). Sin embargo, el alto coste unitario en educación terciaria y la inexistencia de tasas supone una importante carga para los países de destino (véase Tabla B1.1). Por esta razón, Dinamarca ha introducido recientemente tasas de matrícula para estudiantes internacionales procedentes de países que no pertenecen a la UE ni al Espacio Económico Europeo, así como en 2006-2007. Se están estudiando medidas similares en Finlandia, Noruega y Suecia, donde las matriculaciones de estudiantes extranjeros aumentaron más del 50 % entre 2000 y 2005.

En efecto, los beneficios comerciales de la educación internacional tienen gran importancia, ya que los países cobran el coste completo de la educación al estudiante extranjero. Algunos países de la región Asia-Pacífico han hecho de la educación internacional una parte explícita de sus estrategias de desarrollo socioeconómico y han iniciado políticas para atraer a estudiantes extranjeros que proporcionen ingresos o que al menos se autofinancien. Australia y Nueva Zelanda han adoptado con éxito tasas de matrícula diferenciadas para los estudiantes internacionales. En Corea y Japón, aunque las tasas de matrícula son iguales para estudiantes nacionales e internacionales, las matriculaciones extranjeras también crecieron a un buen ritmo entre 2000 y 2005, pese a las elevadas tasas de matrícula (véase Indicador B5). Esto demuestra que los costes de matriculación no necesariamente desaniman a los estudiantes internacionales si la calidad de la educación que se proporciona y sus posibles re-

Cuadro C3.2. Países de la OCDE y economías asociadas que ofrecen programas terciarios en inglés (2005)

Uso del inglés como lengua de enseñanza	Países de la OCDE y economías asociadas
Todos o casi todos los programas se imparten en inglés	Australia, Canadá[1], Estados Unidos, Irlanda, Nueva Zelanda, Reino Unido
Muchos programas se imparten en inglés	Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Suecia
Algunos programas se imparten en inglés	Bélgica (Fl.), República Checa, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Japón, Corea, Noruega, Polonia, República Eslovaca, Suiza, Turquía
No se imparte ningún programa o casi ninguno en inglés	Austria, Bélgica (Fr.), Grecia, Italia, Luxemburgo, México, Portugal, España Brasil, Chile, Israel, Federación Rusa

1. En Canadá, las instituciones terciarias emplean o bien el francés (principalmente en Quebec) o el inglés.

Nota: Evaluar hasta qué grado un país ofrece pocos o muchos programas en inglés es subjetivo. Al hacerlo, se ha tenido en cuenta el tamaño del país de destino, de ahí la clasificación de Francia y Alemania entre los países con comparativamente pocos programas en inglés, a pesar de contar con más programas en inglés que Suecia en términos absolutos.

Fuente: OCDE, recopilado de los folletos para potenciales estudiantes internacionales de OAD (Austria), CHES y NARIC (República Checa), Cirius (Dinamarca), CIMO (Finlandia), EduFrance (Francia), DAAD (Alemania), Campus Hungría (Hungría), Universidad de Islandia (Islandia), JPSS (Japón), NIIED (Corea), NUFFIC (Países Bajos), SIU (Noruega), CRASP (Polonia), Instituto Sueco (Suecia) y Universidad Técnica de Oriente Medio (Turquía).

sultados hacen que la inversión valga la pena. Las consideraciones económicas, sin embargo, pueden ser importantes al elegir entre oportunidades educativas similares, especialmente para los alumnos procedentes de países en desarrollo. A este respecto, la evolución comparativamente lenta de las matriculaciones extranjeras en Estados Unidos y Reino Unido entre 2000 y 2005, y el deterioro de su cuota de mercado en el mercado internacional de la educación en el mismo periodo, pueden atribuirse a las comparativamente altas tasas de matrícula que se cobran a los estudiantes internacionales en el contexto de la feroz competencia ofrecida de otros países de habla inglesa que ofrecen oportunidades educativas similares a un coste más reducido (Cuadro C3.3).

Otros importantes factores que condicionan la elección de destino por parte de los estudiantes extranjeros tienen que ver con el prestigio académico de determinadas instituciones o programas; la flexibilidad de los programas respecto al tiempo que es necesario pasar en el extranjero para conseguir una titulación; las limitaciones de las provisiones de educación terciaria en su país de origen; las políticas restrictivas de admisiones en la universidad en el país de origen; conexiones históricas, comerciales, geográficas entre los países; futuras oportunidades laborales; aspiraciones culturales, y las políticas gubernamentales para facilitar la transferencia de créditos entre el país de origen y la institución de acogida. La transparencia y flexibilidad de los cursos y las condiciones para la consecución de un título también son factores condicionantes. En los últimos años, algunos países de la OCDE han suavizado sus políticas de inmigración para fomentar la inmigración temporal o permanente de sus estudiantes internacionales. Como resultado, las políticas de inmigración pueden también guiar a los estudiantes internacionales a la hora de escoger entre diferentes alternativas de educación en el extranjero (Tremblay, 2005).

C3

Importancia de la movilidad estudiantil en la educación terciaria

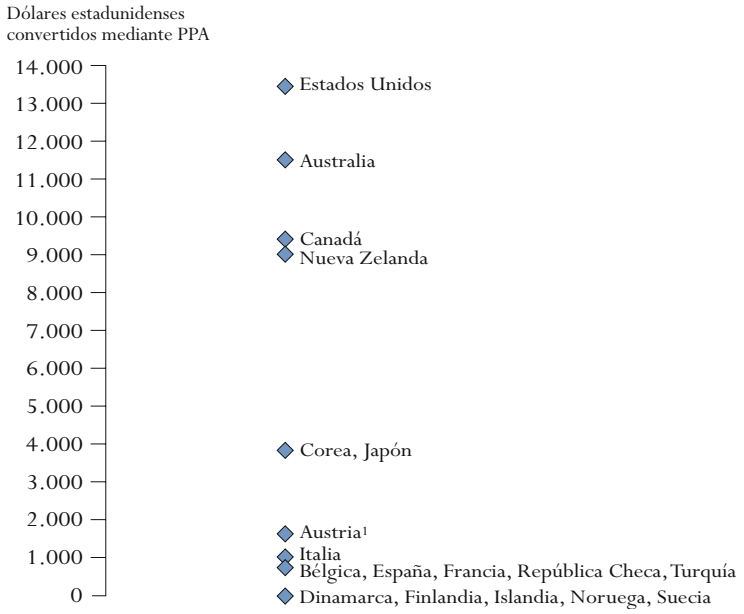
El análisis anterior se ha centrado principalmente en las tendencias de los números absolutos de estudiantes extranjeros y su distribución por países de destino, puesto que no hay series temporales ni de agregados globales sobre la movilidad estudiantil.

Es posible, sin embargo, medir la importancia de la movilidad estudiantil en los países de destino, si no a nivel global, sí examinando la proporción de estudiantes internacionales en las matriculaciones totales de educación terciaria. La ventaja que proporciona este indicador es que tiene en cuenta el tamaño de los diferentes sistemas educativos y señala los sistemas educativos altamente internacionalizados a pesar de su tamaño y la importancia de su cuota absoluta de mercado.

Cuadro C3.3. Nivel de tasas de matrícula cobradas a los estudiantes internacionales en universidades públicas (año académico 2004)

Tasas de matrícula	Países
Tasas de matrícula más elevadas para estudiantes internacionales que para los nacionales	Australia, Austria[1], Bélgica[1], Canadá, Estados Unidos[3], Estonia[1], Nueva Zelanda, Países Bajos[1], Reino Unido[1], República Checa, Turquía
Tasas de matrícula iguales para estudiantes internacionales y nacionales	Corea, España, Francia, Italia, Japón, México[2]
Sin tasas de matrícula	Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia

Media anual de tasas de matrícula cobradas a estudiantes internacionales en instituciones públicas de educación terciaria de tipo A (2004/2005)



1. Para alumnos que no pertenecen a la Unión Europea o al Área Económica Europea.
2. Algunas instituciones cobran tasas de matricula más elevadas para los estudiantes internacionales.
3. Los estudiantes internacionales pagan las mismas tasas que los alumnos nacionales de otro estado. Sin embargo, puesto que la mayoría de los alumnos nacionales se matriculan en el mismo estado, los estudiantes internacionales pagan en la práctica tasas de matricula más elevadas que la mayoría de los alumnos nacionales.
Fuente: OCDE. Indicador B5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Diferencias notables en la proporción de estudiantes internacionales matriculados en países de la OCDE y economías asociadas

Australia, Austria, Francia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza muestran los niveles más elevados de movilidad entrante entre los alumnos, medida como la proporción de estudiantes internacionales en la matriculación terciaria total. En Australia, el 17,3 % de los alumnos terciarios matriculados en el país ha venido al país expresamente a cursar estudios. Igualmente, los estudiantes internacionales representan el 11 % del total de las matriculaciones terciarias en Austria, el 10,8 % en Francia, el 17 % en Nueva Zelanda, el 13,9 % en el Reino Unido y el 13,2 % en Suiza. Como contraste, la movilidad entrante de los alumnos sigue siendo del 1 % o menos del total de matriculaciones terciarias en España, Grecia, República Eslovaca, y las economías asociadas Brasil y Eslovenia. (Gráfico C3.1).

Entre los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad de alumnos, las matriculaciones extranjeras constituyen un gran grupo de los alumnos de terciaria en Alemania (11,5 %), lo que sugiere niveles significativos de movilidad entrante de estudiantes. Sin embargo, las matriculaciones extranjeras –y la movilidad de los alumnos– representan el 1 % o menos de las matriculaciones terciarias totales en Corea, Polonia, Turquía y la economía asociada Chile (Tabla C3.1).

Movilidad estudiantil en diferentes niveles de educación terciaria

Al analizar las proporciones de estudiantes internacionales en los distintos niveles de educación terciaria en cada país de destino, se obtienen nuevos datos sobre la movilidad estudiantil. Una primera observación sería que, con excepción de Japón, Nueva Zelanda y Noruega, los programas terciarios de tipo B son mucho menos internacionales que los programas terciarios de tipo A, lo cual sugiere que los estudiantes internacionales están más interesados en programas académicos tradicionales en los que a menudo es más fácil la convalidación de licenciaturas. Con la excepción de España, Italia y Portugal, esta observación también es válida para los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad de los alumnos (Tabla C3.1).

En Australia, Nueva Zelanda y República Eslovaca, las proporciones de estudiantes internacionales son básicamente las mismas en los programas terciarios de tipo A que en los de investigación avanzada, lo cual sugiere que estos países de destino logran atraer a alumnos del extranjero desde el inicio de la educación terciaria, y/o mantenerles más allá de las primeras licenciaturas. En cambio, otros países muestran una movilidad entrante de alumnos significativamente superior en relación con las matriculaciones totales en programas de investigación avanzada que en los programas terciarios de tipo A que preceden a los estudios de investigación avanzada. Este patrón es más evidente en Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, Hungría, Japón, Noruega, Reino Unido y Suiza, así como en Islandia, Polonia, Portugal y Turquía, y en la economía asociada Chile, entre los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad de los alumnos. Puede reflejar el fuerte atractivo de los programas de investigación avanzad en estos países, o la preferencia en la selección de estudiantes internacionales en niveles superiores de educación para aprovechar su contribución a la investigación y el desarrollo nacional o previendo su posterior incorporación laboral como inmigrantes altamente preparados.

Perfil del estudiante internacional según el país de acogida

Importancia de Asia entre las regiones de origen

Los alumnos asiáticos forman el mayor grupo de estudiantes internacionales matriculados en países que comunican datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la Unesco, con un 48,9 % del total de todos los destinos que informan (47,4 % del total en los países de la OCDE, y el 57,3 % del total en las economías asociadas). En la OCDE, el grupo asiático está seguido por el de los europeos (24,9 %), en especial ciudadanos de la Unión Europea (16,9 %). Los alumnos de África constituyen el 11,0 % de todos los estudiantes internacionales, mientras que los procedentes de Norteamérica contabilizan solo el 3,7 %. Por último, los

alumnos de Sudamérica representan el 5,7% del total. En conjunto, el 32,0% de los estudiantes internacionales matriculados en la zona de la OCDE provienen de otro país de la OCDE (Tabla C3.2).

Este predominio de estudiantes procedentes de Asia es más notable en Australia, Corea, Grecia, Japón y Nueva Zelanda, donde más del 76% de sus estudiantes internacionales o extranjeros provienen de Asia.

Principales países de origen de los estudiantes internacionales

El predominio de los alumnos procedentes de Asia y Europa entre los ingresos internacionales también es notable al analizar cada país de origen. Los alumnos procedentes de Corea y Japón son el mayor grupo de estudiantes internacionales matriculados en el área de la OCDE, con el 4,5% y el 2,9% del total, respectivamente, seguidos de los estudiantes procedentes de Alemania y Francia, con el 2,9% y el 2,1%, respectivamente (Tabla C3.2).

Respecto a los estudiantes internacionales provenientes de las economías asociadas, los alumnos procedentes de China representan con mucho el grupo más numeroso, con un 16,7% de todos los estudiantes internacionales matriculados en la zona de la OCDE (no incluyendo el 1,4% adicional de Hong Kong, China). El destino preferido de los chinos es Estados Unidos, seguido de cerca por Japón, con un 22,8% y un 20,6% de todos los alumnos chinos internacionales matriculados en cada uno de estos países, respectivamente. Los alumnos de China están seguidos de los de la India (6,2%), Marruecos (1,9%), Malasia (1,9%) y Federación Rusa (1,4%). Un número significativo de asiáticos provienen además de Indonesia, Tailandia, Vietnam y Singapur (Tabla C3.2 y Tabla C3.8, disponible en Internet en *http://dx.doi.org/10.1787/068417017111*).

El ingreso de estudiantes internacionales por nivel y tipo de educación terciaria revela las especializaciones

En algunos países una proporción relativamente grande de estudiantes internacionales se matricula en programas terciarios de tipo B. Este es el caso de Bélgica (29,4%), Grecia (21,3%), Japón (24,2%), Nueva Zelanda (26,1%) y la economía asociada Eslovenia (26%). Entre los países de los que no se dispone de datos sobre movilidad de los alumnos, la matriculación de estudiantes extranjeros en programas de educación terciaria de tipo B también constituye un grupo numeroso en la economía asociada Chile (27,2%) (Tabla C3,4).

En otros países, en cambio, gran parte de sus estudiantes internacionales se matricula en programas de investigación avanzada. Los casos más destacados son España (33%), Suiza (27,1%) y la economía asociada Brasil (42,8%). Dichos patrones sugieren que estos países ofrecen atractivos programas avanzados a potenciales estudiantes internacionales de postgrado. Esta concentración también se observa –aunque en menor grado– entre los estudiantes internacionales en Estados Unidos (15,7%), Finlandia (14,3%), Francia (12%) y Reino Unido (11,5%). Es probable que todos estos países se beneficien de las contribuciones más importantes que estos estudiantes internacionales de alto nivel pueden aportar en materia de investigación y desarrollo nacionales. Además, es posible que esta especialización genere mayores ingresos por tasa de matrícula por estudiante internacional en los países que cobran íntegramente las tasas de matrícula a los alumnos extranjeros (Cuadro C3.3).

El ingreso de estudiantes internacionales por campo de estudio subraya las áreas más solicitadas

Como se muestra en la Tabla C3,5, las ciencias atraen a alrededor de uno de cada seis estudiantes internacionales en Alemania (17,4%), Australia (17,7%), Estados Unidos (18,7%) y Suiza (17,1%), pero a menos de uno de cada cincuenta en Japón (1,2%). Sin embargo, este panorama cambia ligeramente al considerar las disciplinas científicas en un sentido más amplio, es decir, añadiendo programas de agri-

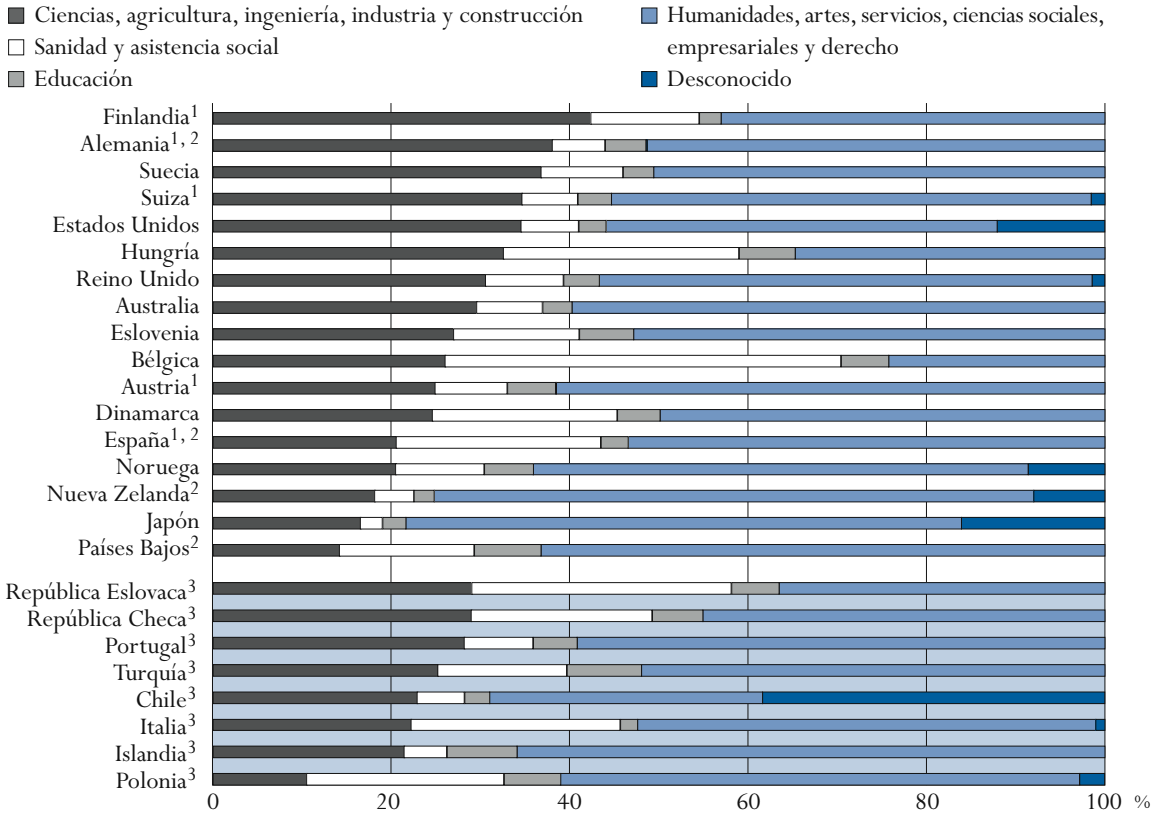
cultura, ingenierías, industria y construcción, Finlandia recibe la mayor proporción de sus estudiantes internacionales en estos campos con un 42,4%. La proporción de estudiantes internacionales matriculados en agricultura, ciencias o ingenierías también es elevada en Alemania (38,1%), Australia (29,6%), Estados Unidos (34,6%), Hungría (32,6%), Reino Unido (30,6%), Suecia (36,8%) y Suiza (34,7%). De forma parecida, en República Checa (29,0%) y República Eslovaca (29,1%), de entre los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad estudiantil, agricultura, ciencias o ingeniería atraen a alrededor de una tercera parte de los estudiantes extranjeros. En cambio, el porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en agricultura, ciencias o ingeniería es muy bajo en Polonia (Gráfico C3.4).

Es importante destacar que, en la mayoría de países en los que grandes porcentajes de sus estudiantes internacionales se matriculan en cursos de agricultura, ciencias o ingeniería, la lengua utilizada en la enseñanza es el inglés. En el caso de Alemania, su larga tradición en estas disciplinas científicas también puede explicar el elevado porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en las mismas.

Sin embargo, en los países de habla no inglesa, la mayor parte de los alumnos internacionales tiende a matricularse en los campos de humanidades y arte. En efecto, los campos de humanidades y arte son

Gráfico C3.4. Distribución de estudiantes internacionales por campo de estudio (2005)

Porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en los diferentes campos de la educación terciaria



1. Excluye programas terciarios de tipo B.
2. Excluye programas de investigación avanzada.
3. Distribución de alumnos extranjeros por campo de estudio. Estos datos no son comparables con datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de estudiantes internacionales matriculados en ciencias, agricultura, ingeniería, industria y construcción.

Fuente: OCDE. Tabla C3.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

elegidos por más del 20% de los estudiantes internacionales en Alemania (23%), Austria (24,7%), Japón (25,2%) y la economía asociada Eslovenia (21%). Entre los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad de los alumnos, este también es el caso de Islandia (49,2%) y Polonia (21,1%).

Los programas de ciencias sociales, empresariales y derecho también atraen a un número elevado de los estudiantes internacionales. En Australia y Nueva Zelanda, más de la mitad de todos los estudiantes internacionales se matricula en dichos campos de estudio (50,7% y 60,4%, respectivamente). El porcentaje matriculado en ciencias sociales, empresariales y derecho también es elevado en el Reino Unido (40,1%) y los Países Bajos (47,1%). Entre los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad de los alumnos, Portugal (45,5%) tiene la mayor proporción de estudiantes extranjeros matriculados en ciencias sociales, empresariales y derecho.

En cuanto a los programas de formación relativos a la sanidad y asistencia social, su situación es especial, puesto que depende en gran medida de las políticas nacionales de convalidación de títulos médicos. Estos programas atraen a grandes proporciones de estudiantes internacionales en los países de la Unión Europea, sobre todo en Bélgica (44,4%), Dinamarca (20,7%), España (22,9%) y Hungría (26,4%). En los países de los que no se dispone de datos sobre la movilidad estudiantil, dichos programas son elegidos por entre una cuarta y una quinta parte de los estudiantes extranjeros en Italia (23,4%), Polonia (22, 1%), República Checa (20, 3%) y República Eslovaca (29,1%). Esta tendencia está claramente relacionada con la existencia en muchos países europeos de cupos que limitan el acceso a programas relacionados con la medicina. Estos cupos incrementan la demanda de formación en otros países europeos con el fin de evitarlos y aprovechar la convalidación automática de los títulos de medicina que ofrece la Directiva Médica Europea en los países de la UE.

En general, la concentración de estudiantes internacionales en campos de estudio específicos en un país determinado subraya la existencia de programas educativos que actúan como polos de atracción, debido a numerosos factores relacionados a la vez con la oferta y la demanda.

En lo relativo a la oferta, algunos países ofrecen centros de gran prestigio o tradición capaces de atraer a un número elevado de estudiantes de otros países (por ejemplo, Alemania y Finlandia en ciencias e ingeniería). En otros países, las humanidades y las artes monopolizan de forma natural la oferta nacional de educación, lo que es especialmente obvio en relación con los estudios lingüísticos y culturales (por ejemplo, en Alemania, Austria, Islandia y Japón).

En cuanto a los factores relacionados con la demanda, las características de los estudiantes internacionales pueden explicar su concentración en algunos campos de estudio. Por ejemplo, los estudiantes de disciplinas científicas no suelen dominar muchas lenguas, fenómeno que puede explicar su propensión a estudiar en países que ofrecen programas educativos en inglés, así como su poca disposición a matricularse en países donde estos programas son menos habituales (por ejemplo, Japón). De forma similar, la demanda de formación empresarial de muchos estudiantes asiáticos puede explicar la gran concentración de estudiantes internacionales en el campo de las ciencias sociales, empresariales y derecho en países vecinos como Australia y Nueva Zelanda, y en menor medida en Japón. Por último, las disposiciones de la Unión Europea sobre el reconocimiento de títulos de medicina favorecen claramente la concentración de estudiantes internacionales en los programas de sanidad y asistencia social en los países miembros de la UE.

Destinos de ciudadanos matriculados en el extranjero

Al cursar educación terciaria fuera de su país de ciudadanía, los estudiantes de la OCDE se matriculan predominantemente en otro país del área de la OCDE. Por término medio, solo el 3,2% de los estudiantes extranjeros procedentes de la OCDE están matriculados en una economía asociada para realizar su educación terciaria. La proporción de estudiantes extranjeros procedentes de economías asociadas matriculados en otra economía asociada es significativamente superior, con más del 18%

de los estudiantes extranjeros procedentes de Chile, Estonia, Israel y Federación Rusa matriculados en otra economía asociada. En cambio, los alumnos de Francia (0,9 %), Irlanda (0,2 %), Islandia (0,1 %), República Checa (0,7 %) y particularmente Luxemburgo (0 %) muestran una propensión extremadamente baja a estudiar fuera del área de la OCDE (Tabla C3.3).

Las consideraciones lingüísticas, de proximidad geográfica y la semejanza de los sistemas educativos son importantes determinantes en la elección de destino. Las consideraciones geográficas y las diferencias en requisitos de entrada son muy probablemente la explicación de la concentración de estudiantes de Austria en Alemania, de Bélgica en Francia y Países Bajos, de Canadá en Estados Unidos, de Nueva Zelanda en Australia, de China en Japón, etc. Las consideraciones lingüísticas y las tradiciones académicas aclaran también la propensión de los estudiantes de habla inglesa a concentrarse en otros países de la Commonwealth o en Estados Unidos, aunque estén geográficamente lejos. Las redes de emigración también influyen, como ilustra la concentración de estudiantes de nacionalidad portuguesa en Francia, estudiantes de Turquía en Alemania o de México en Estados Unidos.

Por último, los países de destino de los estudiantes internacionales también ilustran los atractivos de determinados sistemas educativos, ya sea debido a su prestigio académico o como resultado de posteriores oportunidades de inmigración. A este respecto, hay que señalar que los estudiantes procedentes de China se concentran mayoritariamente en Alemania, Australia, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido, países que, en su mayoría, han implementado políticas para facilitar la inmigración de estudiantes internacionales. De modo similar, los estudiantes procedentes de la India son partidarios de Australia, Estados Unidos y Reino Unido; estos tres países de destino atraen al 87,1 % ciudadanos indios que estudian en el extranjero.

Contribución de los estudiantes internacionales al número total de titulaciones terciarias e implicaciones en la inmigración

Contribución de los estudiantes internacionales al número total de titulaciones terciarias

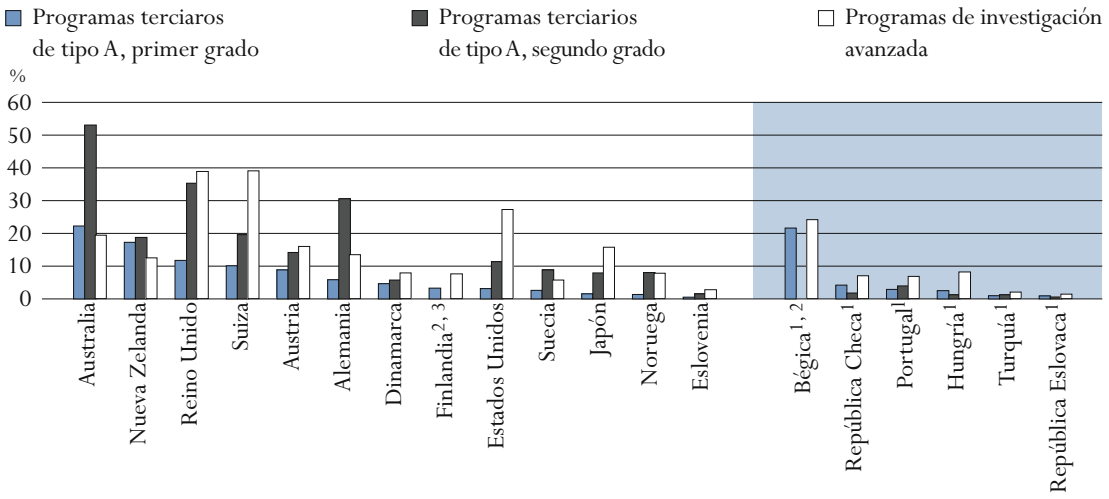
Los estudiantes internacionales hacen una contribución significativa al resultado total de titulaciones terciarias en los sistemas educativos más internacionalizados. En algunos niveles de educación altamente internacionalizados, esta contribución infla artificialmente las cifras de educación terciaria. Así pues, es importante examinar la contribución de los estudiantes internacionales al número total de titulaciones universitarias en los diferentes tipos de educación terciaria para evaluar la extensión de esta sobreestimación (véase Indicador A3).

En Alemania, Australia, Reino Unido y Suiza, más del 30 % de los títulos de segundo grado de educación terciaria de tipo A o títulos de investigación avanzada se conceden a estudiantes internacionales. Esto implica que el número real de los titulados nacionales está significativamente sobreestimado en las cifras totales de titulación. Esta sobreestimación es más importante respecto a los programas de segundo grado de educación terciaria de tipo A en Australia y en programas de investigación avanzada en Suiza y Reino Unido, donde los estudiantes internacionales representan más del 35 % del total de titulaciones. La contribución de los estudiantes internacionales al total de titulaciones también es significativa, aunque no tanto, en Austria, Estados Unidos, Japón y Nueva Zelanda; y entre los países de los que no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, en Bélgica (Gráfico C3.5).

Por el contrario, la contribución de los estudiantes internacionales al número total de titulaciones terciarias en Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, y la economía asociada Eslovenia, es más limitada. Lo mismo ocurre en Hungría, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Turquía (Tabla C3.7). Esto hace que sea más difícil para estos países capitalizar esta aportación externa a la producción de capital humano nacional.

Gráfico C3.5. Proporción de titulados internacionales y extranjeros en el número total de titulados terciarios (2005)

Porcentaje de todas las titulaciones terciarias otorgadas a estudiantes internacionales



1. Proporción de estudiantes extranjeros en el total de titulados terciarios. Estos datos no son comparables con los datos sobre titulados internacionales, por lo que se presentan separadamente.
2. Programas de primer grado incluyen segundo grado.
3. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de titulados internacionales en programas de primer grado de educación terciaria de tipo A.

Fuente: OCDE. Tabla C3.7. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Conceptos y criterios metodológicos

Fuentes de datos, conceptos y periodo de referencia

Los datos de los estudiantes internacionales y extranjeros proceden de la recopilación de estadísticas educativas del Cuestionario UOE realizada anualmente por la OCDE. También se incluyen datos adicionales del Instituto de Estadística de la Unesco.

Se consideran estudiantes internacionales los estudiantes que han salido de su país de origen y han entrado en otro país con el propósito de estudiar. Dependiendo de la legislación sobre inmigración propia del país, los convenios de movilidad (por ejemplo, la libre movilidad de las personas en las áreas de la Unión Europea y el Espacio Económico Europeo) y la disponibilidad de datos, los estudiantes internacionales pueden definirse como estudiantes que no son residentes habituales o permanentes del país en que cursan sus estudios o, alternativamente, como estudiantes que cursaron su educación anterior en un país diferente (por ejemplo, países de la UE).

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 alumno tiene un visado o permiso de estudiante, o que se ha domiciliado en el país extranjero el año anterior a entrar en el sistema educativo del país que presenta los datos. El país donde se ha cursado la educación anterior se define como el país en el que el estudiante obtuvo la cualificación necesaria para matricularse en el actual nivel educativo, esto es, el país donde el estudiante matriculado en programas terciarios de tipo A y B obtuvo el título de finalización de la segunda etapa de educación secundaria, o de educación postsecundaria no terciaria; y el país en el que obtuvieron la titulación terciaria de tipo A los estudiantes matriculados en programas de investigación avanzada. Las definiciones específicas de los países en cuanto al término «estudiante internacional» se indican en las tablas y en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Se consideran estudiantes extranjeros aquellos que no son ciudadanos del país en el que se recopilan los datos. Aun siendo práctico y operativo, este criterio no es apto para el calculo de la movilidad estudiantil, debido a las divergencias de políticas nacionales en materia de nacionalización de inmigrantes. Por ejemplo, mientras que Australia y Suiza proporcionan cifras similares de admisiones de alumnos extranjeros relativas a matriculaciones en educación terciaria, 20,6% y 18,4% respectivamente, estas cifras reflejan diferencias significativas en los niveles reales de movilidad estudiantil; el 17,3% de matriculaciones en educación terciaria en Australia y el 13,2% en Suiza. Esto ocurre porque Australia es un país de inmigración y tiene mayor tendencia a garantizar residencia permanente a su población inmigrante que Suiza. Así pues, las interpretaciones de datos basadas en el concepto de estudiante extranjero en términos de movilidad estudiantil y las comparaciones bilaterales deben hacerse con precaución.

Los datos se refieren al año académico 2004-2005, excepto cuando se indica lo contrario.

Criterios metodológicos

Los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros proceden de las matriculaciones en los países de destino. Por lo tanto, el método de obtención de datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros es el mismo que el utilizado para la recopilación de datos sobre matriculaciones globales, es decir, se utilizan los registros de estudiantes matriculados formalmente en distintos programas educativos. 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 de estudiantes internacionales en un sistema educativo. Sin embargo, el número real de individuos implicados en los intercambios internacionales puede ser mucho mayor, ya que son numerosos quienes estudian en el extranjero por un periodo inferior a un curso académico completo o participan en programas de intercambio que no requieren matriculación (por ejemplo, intercambios entre universidades o programas de investigación avanzada a corto plazo). Por otro lado, el grupo de estudiantes internacionales incluye a algunos estudiantes en programas de educación a distancia que no se pueden considerar estrictamente como estudiantes móviles. Esta pauta de matriculación a distancia es bastante común en las instituciones de educación terciaria de Australia y Reino Unido (OCDE, 2004d).

Puesto que los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros proceden de las matriculaciones en educación terciaria en su país de destino, la información se refiere a los estudiantes que llegan a un país más que a los estudiantes que van al extranjero. Los países de destino cubiertos por este indicador incluyen todos los países de la OCDE (a excepción de Luxemburgo y México), y las economías asociadas Brasil, Chile, Eslovenia, Estonia y Federación Rusa, así como economías asociadas que proporcionan datos similares al Instituto de Estadística de la Unesco para calcular cifras globales y examinar los destinos de los estudiantes y las tendencias en las cuotas de mercado.

Los datos, tanto sobre los estudiantes matriculados en el extranjero como sobre los análisis de tendencias, no están basados en los números de estudiantes internacionales, sino en el número de ciudadanos extranjeros cuando se dispone fácilmente de datos consistentes entre países y en el tiempo. Sin embargo, los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en países de la OCDE y economías asociadas que no han informado sobre estudiantes extranjeros ni a la OCDE, ni al Instituto de Estadística de la Unesco. Así pues, todas las observaciones sobre estudiantes matriculados en el extranjero pueden subestimar el número real de ciudadanos que estudian en el extranjero (Tabla C3.3), especialmente en el caso de los países que tienen un número elevado de ciudadanos estudiando en países que no informan a la OCDE o al Instituto de Estadística de la Unesco (por ejemplo, China e India).

La Tabla C3.1 muestra la matriculación internacional, así como extranjera, como proporción de la matriculación en cada nivel de la educación terciaria. La matriculación total en educación terciaria,

usada como denominador, comprende a todas las personas que estudian en el país (incluyendo a los estudiantes nacionales e internacionales), pero excluye a todos los estudiantes del país que están estudiando fuera. La tabla también muestra los cambios producidos entre 2000 y 2005 respecto a matrículas extranjeras en toda la educación terciaria.

Las Tablas C3.2, C3.4 y C3.5 muestran, respectivamente, la distribución de los estudiantes internacionales matriculados en un sistema educativo –o estudiantes extranjeros en países que no tienen información sobre movilidad estudiantil– según su país de origen (Tabla C3.2), según el nivel y tipo de educación terciaria (Tabla C3.4) y según el campo de estudios en el que están matriculados (Tabla C3.5).

La Tabla C3.3 muestra la distribución de los estudiantes originarios de un país determinado según su país de destino (o país de estudio). Como ya se ha mencionado, el número total de estudiantes matriculados en el extranjero usado como denominador incluye solo a estudiantes matriculados en otros países que proporcionan datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la Unesco. Por lo tanto, las proporciones resultantes pueden estar sesgadas y sobreestimadas para aquellos países en los que un gran número de estudiantes estudia en países de los que no se dispone de información.

La Tabla C3.6 muestra en valores absolutos la evolución del número de estudiantes extranjeros para el conjunto de los países de la OCDE y a nivel mundial entre 2000 y 2005, e indica los índices de variación entre 2005 y los años 2000 a 2004. Es necesario señalar que estas cifras están basadas en el número de estudiantes extranjeros matriculados en países que facilitan datos a la OCDE o al Instituto de Estadística de la Unesco. Como los datos para economías asociadas que no informaron a la OCDE no se incluyeron anteriormente, estas cifras no son estrictamente comparables con las que se publicaron en ediciones anteriores a *Panorama de la Educación 2006*.

La Tabla C3.7 muestra el porcentaje de titulaciones terciarias obtenidas por estudiantes internacionales o estudiantes extranjeros en países que no tienen información sobre movilidad estudiantil. Indica la contribución de los estudiantes internacionales o extranjeros al número de estudiantes que obtienen una titulación en los distintos niveles y tipos de educación terciaria.

Por ultimo, la Tabla C3.8 (disponible en la página web *http://dx.doi.org/10.1787/068417017111*) muestra la matriz de las cifras de estudiantes extranjeros por país de origen y país de destino.

Otras referencias

La importancia relativa de los estudiantes internacionales en el sistema educativo afecta a las tasas de titulación terciaria y puede incrementarlos de forma artificial en algunos campos o niveles de la educación (véase Indicador A3).

En países donde las tasas de matrícula diferenciadas se aplican a estudiantes internacionales, la movilidad estudiantil puede aumentar los recursos financieros de las instituciones de educación terciaria y contribuir a la financiación del sistema de educación. Por el contrario, los estudiantes internacionales pueden representar una carga financiera considerable para países donde las tasas de matrícula en educación terciaria son bajas o inexistentes debido al alto coste unitario en educación terciaria (véase Indicador B5).

La proporción de estudiantes internacionales matriculados en un país diferente del suyo solo es un aspecto de la internacionalización de la educación terciaria. En la última década, han surgido nuevas formas de educación internacional que incluyen la movilidad de programas e instituciones educativas de unos países a otros. Sin embargo, la internacionalización de la educación postsecundaria ha evolucionado de una manera distinta y en respuesta a diversos factores en diferentes regiones del mundo. Para un análisis detallado de estas cuestiones, así como de las implicaciones comerciales y políticas de la internacionalización de la educación terciaria, consúltese *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (OECD, 2004d).

Tabla C3.1.

Movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2000, 2005)

Estudiantes internacionales con movilidad matriculados en el extranjero como porcentaje de los estudiantes (internacionales y nacionales), matriculaciones extranjeras como porcentaje de la totalidad de los estudiantes (extranjeros y nacionales) e índice de variación en el número de estudiantes extranjeros

Lectura de la primera columna: el 17,3 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Australia son estudiantes internacionales y el 13,2 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Suiza son estudiantes internacionales. De acuerdo con las legislaciones relativas a la inmigración propias del país y a las limitaciones en la disponibilidad de datos, la definición de movilidad estudiantil se basa en el país de residencia de los estudiantes (es decir, Australia) o se basa en el país donde realizaron sus estudios previos (es decir, Suiza). Los datos en esta tabla representan la mejor aproximación disponible a la movilidad estudiantil para cada país.

Lectura de la quinta columna: el 20,6 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Australia no son ciudadanos australianos, y el 18,4 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Suiza no son ciudadanos suizos.

		Movilidad estudiantil: Estudiantes internacionales como porcentaje de la matriculación total en educación terciaria				Matriculaciones extranjeras: Estudiantes extranjeros como porcentaje de la matriculación total en educación terciaria				Índice de variación del número de estudiantes extranjeros en la totalidad de la educación terciaria (2000 = 100)
		Total	Programas terciarios de tipo B	Programas terciarios de tipo A	Programas de investigación avanzada	Total	Programas terciarios de tipo B	Programas terciarios de tipo A	Programas de investigación avanzada	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Alemania**[2]	m	m	10,6	m	11,5	4,0	12,8	m	139
	Australia[1]	17,3	6,8	19,3	17,8	20,6	6,9	23,0	28,3	167
	Austria[1, 3]	11,0	m	12,1	15,4	14,1	m	15,4	20,2	114
	Bélgica[1]	6,5	4,4	7,7	19,9	11,7	8,9	13,1	30,8	117
	Corea	m	m	m	m	0,5	x(5)	x(5)	x(5)	459
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[1]	4,4	3,0	4,6	6,9	7,5	9,4	7,0	18,5	135
	España[1, 3]	1,0	m	0,8	7,6	2,5	3,1	1,6	18,9	112
	Estados Unidos[1]	3,4	2,1	3,2	24,1	m	m	m	m	124
	Finlandia[2, 3]	3,6	m	3,3	7,3	2,8	n	2,4	7,3	152
	Francia[1]	10,8	4,5	11,7	34,4	m	m	m	m	173
	Grecia[1, 3]	0,4	0,3	0,6	m	2,4	2,2	2,7	m	182
	Hungría[1]	2,7	0,3	2,8	7,9	3,1	0,4	3,2	8,6	137
	Irlanda[2]	6,9	m	m	m	m	m	m	m	174
	Islandia	m	m	m	m	3,2	1,3	3,2	12,7	120
	Italia	m	m	m	m	2,2	6,0	2,1	4,3	180
	Japón[1]	2,8	2,8	2,5	16,3	3,1	2,9	2,8	17,1	189
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[1]	1,9	4,7	1,7	5,2	4,8	3,1	4,5	18,6	154
	Nueva Zelanda[1]	17,0	17,5	16,8	16,6	28,9	27,9	29,0	38,3	845
	Países Bajos[3]	4,7	a	4,7	m	5,6	a	5,7	m	225
	Polonia	m	m	m	m	0,5	n	0,4	3,2	166
	Portugal	m	m	m	m	4,5	5,6	4,3	7,3	152
	Reino Unido[1]	13,9	5,6	15,1	40,0	17,3	11,2	17,8	41,4	143
	República Checa	m	m	m	m	5,5	1,2	5,9	7,2	339
	República Eslovaca[1]	0,9	0,2	0,9	0,7	0,9	0,3	1,0	0,8	107
	Suecia[1]	4,4	1,2	4,8	n	9,2	5,4	8,7	20,3	154
	Suiza[2, 3]	13,2	m	13,1	43,3	18,4	13,1	17,0	43,2	142
	Turquía	m	m	m	m	0,9	0,2	1,1	2,9	103
	Media OCDE	***6,7***	***3,8***	***7,2***	***16,5***	***7,6***	***5,1***	***8,0***	***17,5***	***193***
	Media UE19	***5,5***	***2,2***	***6,1***	***14,0***	***6,3***	***3,8***	***6,5***	***14,5***	***161***
Economías asociadas	**Brasil**[1, 3]	0,1	m	m	1,0	m	m	m	m	89
	Chile	m	m	m	m	0,3	0,2	0,3	0,8	57
	Eslovenia[1]	1,0	0,5	1,4	4,4	1,1	0,7	1,4	4,9	158
	Estonia[1]	1,3	0,1	1,9	2,5	m	m	m	m	103
	Federación Rusa[3,4]	m	m	m	m	1,2	0,3	1,4	m	219
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Con el propósito de medir la movilidad estudiantil, la definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
2. Con el propósito de medir la movilidad estudiantil, la definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
3. En la totalidad de la educación terciaria, el porcentaje está subestimado por la exclusión de ciertos programas.
4. Excluye instituciones privadas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C3

Tabla C3.2.

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2005)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros de un determinado país de origen matriculados en educación terciaria como porcentaje de todos los estudiantes internacionales o extranjeros del país de destino, recuento de individuos

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria del país de destino según el país de origen. Cuando no se dispone de datos de movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que son ciudadanos de un país de origen determinado.

Lectura de la cuarta columna: el 8,5 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes alemanes, el 0,5 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria son residentes griegos, etc.

Lectura de la séptima columna: el 5,1 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Alemania, el 0,4 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Grecia, etc.

Lectura de la 14.ª columna: el 20,5 % de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos alemanes, el 0,7 % de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos griegos, etc.

		Países de destino																	
		Países de la OCDE																	
		Estudiantes internacionales													**Estudiantes extranjeros**				
	Países de origen	Alemania[3, 4, 5]	Australia[1]	Bélgica[1, 2]	Dinamarca[1]	España[1, 5]	Estados Unidos[1]	Irlanda[3]	Nueva Zelanda[1]	Países Bajos[4]	Reino Unido[1]	República Eslovaca[1]	Suecia[1]	Suiza[3, 5]	Austria[5, 6]	Corea[6]	Finlandia[6]	Francia[6]	Grecia[6, 7]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países de la OCDE	**Alemania**	a	0,9	0,8	8,5	4,3	1,5	5,1	2,6	25,6	3,9	0,7	9,3	9,4	20,5	0,2	3,8	2,5	0,8
	Australia	0,2	a	0,1	2,2	0,1	0,5	0,4	6,7	0,1	0,5	n	1,2	0,1	0,1	0,3	0,4	0,1	n
	Austria	2,2	0,1	n	0,6	0,5	0,2	0,4	0,1	0,3	0,4	0,4	1,8	0,9	a	n	0,4	0,2	n
	Bélgica	0,6	n	a	1,5	1,8	0,1	0,5	n	4,1	0,8	n	0,9	0,3	0,2	n	0,3	1,1	0,1
	Canadá	0,3	1,9	0,2	1,0	0,2	5,0	2,8	1,1	0,1	1,3	0,5	1,2	0,4	0,1	0,8	0,8	0,5	0,1
	Corea	1,8	2,4	0,1	0,1	0,1	9,4	0,1	0,1	0,3	1,2	0,2	0,4	0,2	0,9	a	0,5	0,9	n
	Dinamarca	0,2	0,1	n	a	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,5	n	0,9	0,1	0,2	n	0,6	0,1	n
	España	2,2	0,1	0,4	2,8	a	0,6	2,7	n	0,8	1,9	0,1	4,0	0,7	1,0	0,1	1,4	1,5	n
	Estados Unidos	1,7	1,8	0,5	5,5	1,8	a	16,8	5,1	0,5	4,5	0,8	2,6	0,7	1,0	2,4	2,2	1,0	0,1
	Finlandia	0,4	n	n	0,6	0,2	0,1	0,6	n	0,4	0,6	0,2	2,8	0,1	0,5	n	a	0,1	n
	Francia	3,1	0,3	36,0	4,4	4,6	1,2	5,4	0,7	1,0	3,7	0,1	5,9	6,6	1,3	0,1	1,7	a	n
	Grecia	1,4	n	0,4	0,5	0,4	0,4	0,4	n	0,4	6,2	5,3	0,4	0,3	0,7	n	0,5	0,9	a
	Hungría	1,2	n	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	n	0,4	0,2	1,3	0,3	0,3	3,3	n	1,2	0,3	n
	Irlanda	0,2	0,1	0,1	1,1	0,3	0,2	a	0,1	0,1	5,1	0,1	0,3	n	0,1	n	0,4	0,2	n
	Islandia	0,1	n	n	7,8	0,1	0,1	n	n	0,2	0,1	n	0,2	n	0,1	n	0,2	n	n
	Italia	1,9	0,1	0,4	1,3	3,9	0,6	1,5	n	0,6	1,7	n	2,0	2,6	18,1	n	1,4	1,7	0,1
	Japón	1,0	1,9	0,2	0,3	0,3	7,5	0,4	2,2	0,3	1,9	0,2	0,5	0,4	0,7	7,1	1,2	0,9	n
	Luxemburgo	1,1	n	4,7	0,7	0,3	n	0,1	n	0,1	0,3	n	n	0,5	1,1	n	n	0,7	n
	México	0,6	0,2	0,1	0,4	9,0	2,3	0,1	0,2	0,2	0,6	0,2	0,5	0,2	0,1	0,1	0,5	0,6	n
	Noruega	0,4	1,4	n	14,9	0,2	0,3	1,4	0,6	0,4	1,0	3,3	0,7	0,1	0,2	n	0,7	0,1	n
	Nueva Zelanda	0,1	1,0	n	0,5	n	0,2	0,1	a	n	0,2	n	0,1	n	n	0,2	0,1	n	n
	Países Bajos	0,5	0,1	7,5	1,1	0,7	0,3	0,6	0,1	a	0,8	n	2,4	0,2	0,3	n	0,9	0,2	n
	Polonia	6,4	0,1	0,4	1,2	0,9	0,5	0,9	n	1,2	0,7	1,6	1,7	0,7	3,7	0,1	1,6	1,4	0,2
	Portugal	0,3	n	0,1	0,2	9,3	0,2	0,1	n	0,3	0,9	0,1	0,5	0,2	0,2	n	0,3	1,1	n
	Reino Unido	0,9	0,9	0,1	13,6	2,6	1,5	9,1	1,0	0,7	a	0,4	1,5	0,4	0,5	0,1	2,3	1,0	0,1
	República Checa	1,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	26,5	0,9	0,2	1,3	n	0,6	0,3	n
	República Eslovaca	0,6	0,1	0,1	n	0,2	0,1	0,1	n	0,2	0,1	a	0,1	0,3	3,5	n	0,3	0,2	n
	Suecia	0,3	0,6	n	6,2	0,5	0,5	0,7	0,5	0,3	1,1	0,2	a	0,3	0,6	n	6,4	0,2	n
	Suiza	0,9	0,2	0,1	1,4	1,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,5	0,1	0,8	a	0,8	n	0,5	0,6	n
	Turquía	3,3	0,1	0,3	0,4	0,1	2,2	n	n	0,8	0,6	0,2	0,2	0,6	5,4	0,2	0,7	1,0	0,3
	Total de los países de la OCDE	***34,9***	***14,7***	***53,3***	***79,0***	***44,0***	***35,9***	***51,4***	***21,5***	***39,7***	***41,3***	***42,4***	***44,2***	***26,8***	***66,6***	***11,9***	***31,9***	***19,3***	***2,2***
Economías asociadas	**Brasil**	0,8	0,2	0,1	0,3	3,9	1,3	0,1	0,1	0,1	0,4	0,1	0,1	0,5	0,1	0,1	0,4	0,8	n
	Chile	0,4	0,1	0,1	0,2	2,8	0,6	n	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,2	0,2	n
	China	11,9	21,1	3,5	7,7	0,6	15,7	12,2	57,0	8,3	16,5	n	0,8	1,0	3,1	65,1	16,4	6,1	0,1
	Eslovenia	0,1	n	n	n	n	0,1	n	n	0,1	0,1	0,2	0,2	n	1,6	n	0,1	n	n
	Estonia	0,3	n	0,1	0,2	0,9	0,1	0,1	n	n	0,1	n	0,2	n	0,1	n	7,1	n	n
	India	1,9	11,6	0,6	1,0	0,1	14,2	2,6	3,8	0,2	5,2	0,1	0,2	0,4	0,3	1,6	2,0	0,2	n
	Federación Rusa	5,7	0,3	0,4	0,7	0,4	0,9	0,9	0,5	1,1	0,6	1,5	0,3	0,8	1,1	1,2	13,3	1,1	1,0
	Israel	0,6	0,2	0,1	0,4	0,2	0,6	n	n	0,4	0,4	9,2	n	0,1	0,1	n	0,3	0,1	0,2
	Principales regiones geográficas																		
	Total de África	***8,6***	***3,2***	***3,4***	***2,4***	***11,5***	***6,4***	***5,4***	***0,5***	***3,6***	***9,2***	***6,6***	***0,6***	***3,8***	***1,6***	***0,9***	***11,5***	***46,4***	***1,7***
	Total de Asia	***30,8***	***78,5***	***7,3***	***13,4***	***3,0***	***63,2***	***35,2***	***76,6***	***15,3***	***46,3***	***21,7***	***2,9***	***3,9***	***14,1***	***92,1***	***29,3***	***16,9***	***83,4***
	Total de Europa	***46,9***	***5,7***	***53,4***	***71,9***	***41,6***	***12,5***	***33,4***	***6,7***	***41,3***	***32,8***	***69,3***	***39,4***	***28,6***	***81,8***	***2,4***	***53,0***	***20,5***	***14,5***
	de los UE19, en concreto	*24,7*	*3,7*	*51,6*	*44,4*	*31,0*	*8,3*	*29,0*	*5,5*	*36,7*	*28,9*	*36,9*	*35,9*	*24,0*	*57,2*	*0,8*	*24,2*	*13,5*	*1,7*
	Total de Norteamérica	***2,0***	***3,8***	***0,7***	***6,5***	***2,0***	***5,1***	***19,6***	***6,1***	***0,7***	***5,9***	***1,3***	***3,8***	***1,1***	***1,1***	***3,2***	***3,0***	***1,5***	***0,1***
	Total de Oceanía	***0,2***	***2,1***	***0,1***	***2,6***	***0,1***	***0,8***	***0,5***	***9,3***	***0,1***	***0,7***	***n***	***1,3***	***0,1***	***0,1***	***0,5***	***0,5***	***0,1***	***n***
	Total de Sudamérica	***3,7***	***1,1***	***1,1***	***1,9***	***41,9***	***12,0***	***0,7***	***0,6***	***2,2***	***2,7***	***1,1***	***1,0***	***2,5***	***1,1***	***0,9***	***2,3***	***4,1***	***0,3***
	Sin especificar	***7,8***	***5,5***	***34,1***	***1,3***	***n***	***n***	***5,1***	***n***	***36,8***	***2,4***	***n***	***51,0***	***59,9***	***0,2***	***n***	***0,5***	***10,5***	***n***
	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***

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
2. Excluye datos para educación en desarrollo social.
3. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
4. Excepto programas de investigación avanzada.
5. Excepto programas terciarios de tipo B.
6. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía, estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.
7. Excepto programas de educación terciaria (solo programas de investigación avanzada).
8. Excluye instituciones privadas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Tabla C3.2. *(continuación)*

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2005)

Número de estudiantes internacionales y extranjeros de un determinado país de origen matriculados en educación terciaria como porcentaje de todos los estudiantes internacionales o extranjeros del país de destino, recuento de individuos

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria del país de destino según el país de origen. Cuando no se dispone de datos de movilidad estudiantil, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en educación terciaria que son ciudadanos de un país de origen determinado.

Lectura de la tercera columna: el 8,5% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Dinamarca son residentes alemanes, el 0,5% de los estudiantes internacionales de educación terciaria son residentes griegos, etc.

Lectura de la quinta columna: el 5,1% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Alemania, el 0,4% de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Grecia, etc.

Lectura de la 14.ª columna: el 20,5% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos alemanes, el 0,7% de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos griegos, etc.

		Países de destino																
		Países de la OCDE											**Economías asociadas**					
		Estudiantes extranjeros										**Internacionales**	**Extranjeros**					
	Países de origen	Hungría[6]	Islandia[6]	Italia[5,6]	Japón[6]	Noruega[6]	Polonia[6]	Portugal[6]	República Checa[6,7]	Turquía[6]	**Total destinos OCDE**	Eslovenia[1]	Estonia[1]	Brasil[6,7]	Chile[6]	Federación Rusa[4,6,8]	**Total destinos economías asociadas**	**Total de los destinos para los que hay datos**
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)
Países de la OCDE	**Alemania**	8,5	12,0	3,1	0,2	3,6	2,8	2,2	1,0	0,8	**2,9**	n	2,0	2,3	4,3	n	**0,2**	**2,4**
	Australia	n	0,4	0,1	0,3	0,2	0,1	0,2	n	0,2	**0,4**	0,2	0,1	0,1	0,7	n	**0,1**	**0,4**
	Austria	0,3	1,4	0,5	n	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	**0,4**	1,1	0,6	n	0,5	n	**0,1**	**0,4**
	Bélgica	n	0,6	0,4	n	0,2	0,1	0,4	n	n	**0,5**	0,1	0,5	0,3	0,3	n	**n**	**0,4**
	Canadá	0,6	1,9	0,3	0,2	0,5	2,0	0,8	0,2	n	**2,0**	n	0,1	0,8	0,6	n	**0,1**	**1,7**
	Corea	0,1	0,4	0,2	17,9	0,2	0,3	n	0,1	0,2	**4,5**	n	0,5	0,3	0,4	n	**0,3**	**3,8**
	Dinamarca	n	10,7	0,1	n	6,7	0,1	n	n	n	**0,2**	n	0,2	0,1	0,2	n	**n**	**0,2**
	España	0,2	1,9	1,0	0,1	0,8	0,2	3,3	0,1	n	**1,0**	0,4	1,0	2,1	2,3	n	**0,1**	**0,9**
	Estados Unidos	1,6	5,8	0,7	1,2	2,4	6,3	1,1	0,6	0,1	**1,6**	0,3	1,6	1,2	25,3	n	**0,9**	**1,5**
	Finlandia	0,3	5,2	0,2	n	2,1	0,1	0,1	n	n	**0,3**	n	31,6	n	0,6	n	**0,1**	**0,2**
	Francia	0,4	2,9	1,9	0,3	1,1	0,6	6,0	0,1	n	**2,1**	0,2	1,0	1,2	3,7	n	**0,1**	**1,8**
	Grecia	1,0	0,2	14,2	n	0,1	0,3	0,1	0,6	5,8	**1,7**	0,1	n	0,1	n	n	**1,0**	**1,6**
	Hungría	a	0,2	0,4	0,1	0,3	0,8	0,1	0,2	n	**0,3**	0,8	0,5	n	n	n	**n**	**0,3**
	Irlanda	0,2	0,2	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	**0,9**	n	n	n	n	n	**n**	**0,8**
	Islandia	0,2	a	n	n	2,0	n	n	n	n	**0,1**	n	n	n	0,1	n	**n**	**0,1**
	Italia	0,3	2,9	a	0,1	0,5	0,3	1,1	0,1	0,1	**1,3**	8,0	1,7	1,5	0,6	n	**0,1**	**1,1**
	Japón	0,1	1,4	0,4	a	0,4	0,3	n	0,1	0,1	**2,9**	n	0,6	0,7	0,3	n	**0,2**	**2,5**
	Luxemburgo	n	n	0,1	n	n	n	0,3	n	n	**0,3**	0,1	n	n	n	n	**n**	**0,3**
	México	n	0,6	0,4	0,1	0,3	0,1	0,1	n	n	**1,0**	n	0,1	0,9	2,7	n	**0,3**	**0,9**
	Noruega	5,1	4,8	0,2	n	a	5,8	0,1	0,8	n	**0,6**	n	0,3	n	0,3	n	**n**	**0,5**
	Nueva Zelanda	n	0,2	n	0,1	0,1	n	n	n	n	**0,2**	n	n	n	0,2	n	**n**	**0,1**
	Países Bajos	0,1	1,2	0,2	0,1	1,2	0,1	0,4	0,1	n	**0,4**	0,1	0,3	0,3	0,3	n	**n**	**0,4**
	Polonia	0,4	3,1	2,6	0,1	1,1	a	0,6	1,0	n	**1,3**	0,3	0,2	0,2	n	n	**0,3**	**1,1**
	Portugal	0,1	0,6	0,2	n	0,2	0,1	a	0,6	n	**0,4**	0,1	0,1	3,1	n	n	**0,2**	**0,4**
	Reino Unido	0,2	2,7	0,6	0,3	2,5	0,4	0,6	1,8	0,6	**1,0**	0,2	0,2	0,4	0,3	n	**0,1**	**0,9**
	República Checa	0,1	0,6	0,4	n	0,3	2,0	0,1	a	n	**0,3**	n	n	0,1	0,1	n	**n**	**0,3**
	República Eslovaca	17,2	1,0	0,4	n	0,4	1,2	n	54,6	n	**0,8**	0,7	n	n	n	n	**0,2**	**0,7**
	Suecia	1,2	4,3	0,3	0,1	8,4	1,8	0,1	0,3	n	**0,6**	n	1,5	0,1	0,9	n	**0,1**	**0,5**
	Suiza	0,1	1,9	2,4	n	0,4	0,1	0,6	n	n	**0,4**	n	0,2	0,2	0,5	n	**0,1**	**0,4**
	Turquía	0,3	0,6	0,4	0,1	0,4	0,2	n	0,2	a	**1,3**	n	n	n	n	n	**1,0**	**1,3**
	Total de los países de la OCDE	*38,6*	*69,8*	*31,6*	*21,5*	*36,7*	*26,2*	*18,4*	*62,9*	*8,2*	*32,0*	*12,6*	*44,9*	*15,8*	*44,8*	*n*	*5,8*	*27,9*
Economías asociadas	**Brasil**	n	0,4	1,6	0,3	0,4	0,2	10,6	n	n	**0,8**	0,2	0,1	a	3,3	n	**0,3**	**0,7**
	Chile	n	0,4	0,4	n	0,6	n	n	n	n	**0,3**	n	n	4,9	a	n	**0,4**	**0,3**
	China	0,8	2,3	0,9	66,1	3,9	1,7	0,4	0,2	0,6	**16,7**	0,2	7,8	0,9	1,0	n	**11,5**	**15,9**
	Eslovenia	0,2	0,2	0,7	n	n	0,1	0,1	0,1	n	**0,1**	a	n	0,2	n	n	**0,1**	**0,1**
	Estonia	0,1	1,4	0,1	n	0,6	0,2	n	n	n	**0,1**	0,1	a	n	n	1,2	**0,4**	**0,2**
	India	0,3	n	0,7	0,3	1,1	1,9	0,1	0,4	n	**6,2**	0,7	0,5	0,2	0,1	n	**1,9**	**5,5**
	Federación Rusa	1,6	3,5	1,3	0,3	5,6	4,4	0,3	3,3	3,4	**1,4**	0,9	8,9	0,4	0,4	a	**2,7**	**1,6**
	Israel	5,4	0,2	2,2	n	0,2	0,3	n	0,8	0,1	**0,4**	0,2	0,1	0,2	0,2	n	**0,8**	**0,5**
	Principales regiones geográficas																	
	Total de África	*2,0*	*1,9*	*9,2*	*0,7*	*9,3*	*4,1*	*63,7*	*2,4*	*2,0*	*11,0*	*0,3*	*0,7*	*10,7*	*0,2*	*n*	*17,6*	*12,0*
	Total de Asia	*14,4*	*8,9*	*10,2*	*94,2*	*15,3*	*17,1*	*2,1*	*8,9*	*53,7*	*47,4*	*1,7*	*9,8*	*3,8*	*2,2*	*34,6*	*57,3*	*48,9*
	Total de Europa	*81,1*	*76,9*	*66,4*	*2,2*	*46,4*	*69,5*	*17,8*	*72,0*	*28,8*	*24,9*	*95,8*	*87,3*	*13,5*	*15,5*	*19,4*	*16,8*	*23,7*
	de los UE19, en concreto	*30,5*	*51,9*	*26,5*	*1,5*	*30,0*	*11,3*	*15,6*	*60,7*	*7,6*	*16,9*	*12,1*	*41,4*	*11,6*	*13,9*	*n*	*m*	*m*
	Total de Norteamérica	*2,2*	*7,6*	*1,0*	*1,4*	*2,8*	*8,2*	*1,9*	*0,8*	*0,1*	*3,7*	*0,3*	*1,7*	*2,0*	*25,9*	*n*	*1,0*	*3,3*
	Total de Oceanía	*0,1*	*0,6*	*0,1*	*0,4*	*0,2*	*0,1*	*0,2*	*n*	*0,3*	*0,8*	*0,2*	*0,1*	*0,1*	*0,8*	*n*	*0,1*	*0,7*
	Total de Sudamérica	*0,3*	*3,9*	*7,9*	*0,9*	*2,4*	*0,8*	*14,3*	*0,9*	*n*	*5,7*	*0,6*	*0,3*	*69,9*	*55,3*	*n*	*7,2*	*5,9*
	Sin especificar	*n*	*0,2*	*5,1*	*n*	*23,5*	*0,1*	*n*	*15,0*	*15,1*	*6,6*	*1,1*	*n*	*n*	*0,1*	*46,0*	*n*	*5,5*
	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*

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
2. Excluye datos para educación en desarrollo social.
3. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
4. Excepto programas de investigación avanzada.
5. Excepto programas terciarios de tipo B.
6. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía, estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.
7. Excepto programas de educación terciaria (solo programas de investigación avanzada).
8. Excluye instituciones privadas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C3

Tabla C3.3.

Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2005)

Número de estudiantes matriculados en educación terciaria de un determinado país de destino como porcentaje del conjunto de estudiantes matriculados en el extranjero, recuento de individuos

La tabla muestra para cada país la proporción de sus ciudadanos inscritos en educación terciaria en el extranjero según el país de destino.
Lectura de la tercera columna: el 6,3% de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Austria, el 10,6% de los ciudadanos alemanes matriculados en educación terciaria estudia en Austria, etc.
Lectura de la segunda fila: el 2,5% de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Francia, el 3,4% de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Alemania, etc.

		Países de destino																		
		Países de la OCDE																		
	Países de origen	Alemania[4]	Australia[1]	Austria[2]	Bélgica[3]	Canadá	Corea	Dinamarca	España	Estados Unidos[1]	Finlandia	Francia	Grecia[5]	Hungría	Irlanda[6,7]	Islandia	Italia[2]	Japón	Luxemburgo	México	Noruega
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Países de la OCDE	**Alemania**	a	2,5	10,6	0,8	m	0,1	1,4	2,2	13,5	0,5	8,8	0,2	1,7	1,0	0,1	2,1	0,5	m	m	0,7
	Australia	3,4	a	0,3	0,4	m	0,5	0,5	0,4	30,3	0,3	2,5	0,1	0,1	0,6	n	0,6	3,7	m	m	0,3
	Austria	52,5	1,3	a	0,4	m	n	0,4	1,4	7,8	0,3	3,3	n	0,3	0,4	0,1	1,8	0,5	m	m	0,3
	Bélgica	9,3	0,6	0,7	a	m	0,1	0,2	3,2	7,3	0,2	24,6	0,2	n	0,6	n	1,8	0,4	m	m	0,3
	Canadá	1,3	8,1	0,1	0,3	a	0,3	0,2	0,2	69,4	0,2	2,9	n	0,2	0,8	n	0,3	0,6	m	m	0,2
	Corea	5,5	4,4	0,3	0,1	m	a	n	0,1	57,8	n	2,2	n	n	n	n	0,1	23,4	m	m	n
	Dinamarca	9,3	2,1	0,9	0,7	m	n	a	1,6	14,6	0,7	4,3	n	0,1	0,4	0,8	0,6	0,3	m	m	14,1
	España	21,8	0,4	1,4	3,9	m	n	0,6	a	14,1	0,5	13,3	n	0,1	1,3	n	1,7	0,3	m	m	0,4
	Estados Unidos	8,7	8,3	0,9	0,5	m	1,0	0,8	1,5	a	0,5	6,3	n	0,6	5,6	0,1	0,8	4,0	m	m	0,8
	Finlandia	9,7	0,9	1,9	0,4	m	n	1,7	0,8	6,2	a	3,3	n	0,4	0,8	0,3	0,8	0,4	m	m	3,0
	Francia	12,1	1,1	0,8	28,4	m	n	0,4	3,2	12,7	0,3	a	n	0,1	1,3	n	1,6	0,6	m	m	0,3
	Grecia	14,7	0,1	0,5	1,0	m	n	0,1	0,3	4,8	0,1	4,6	a	0,3	0,1	n	14,4	n	m	m	n
	Hungría	36,4	0,7	14,2	1,0	m	0,1	0,6	0,8	12,3	1,3	7,6	0,1	a	0,2	n	2,2	1,2	m	m	0,4
	Irlanda	2,2	0,9	0,2	1,2	m	n	0,3	0,4	5,3	0,2	2,4	n	0,2	a	n	0,1	0,1	m	m	0,1
	Islandia	3,8	0,6	0,7	1,2	m	n	42,6	0,5	12,9	0,6	1,3	n	0,8	0,1	a	0,4	0,2	m	m	7,5
	Italia	19,9	0,5	16,1	6,2	m	n	0,3	6,2	8,8	0,3	10,4	0,1	0,1	0,5	n	a	0,2	m	m	0,2
	Japón	3,9	5,4	0,4	0,3	m	1,8	0,1	0,2	70,2	0,2	3,4	n	n	0,1	n	0,3	a	m	m	0,1
	Luxemburgo	31,0	0,2	5,3	21,5	m	n	n	0,1	0,6	n	23,6	0,1	n	0,1	n	0,4	n	a	m	n
	México	4,9	1,7	0,2	0,3	m	0,1	0,3	13,3	56,7	0,2	6,0	n	n	0,1	n	0,7	0,5	m	a	0,1
	Noruega	5,2	16,6	0,5	1,5	m	n	13,2	0,6	10,1	0,4	1,9	n	4,7	1,2	0,2	0,5	0,2	m	m	a
	Nueva Zelanda	1,8	47,2	0,1	n	m	0,6	0,4	0,3	25,2	0,2	1,2	n	n	0,4	n	0,1	1,8	m	m	0,2
	Países Bajos	19,2	2,3	1,3	1,6	m	n	1,6	2,6	17,3	0,9	6,4	0,1	0,1	0,9	0,1	1,1	0,8	m	m	1,8
	Polonia	49,0	0,6	4,0	1,0	m	n	1,5	1,5	9,2	0,4	9,9	0,1	0,2	0,4	n	3,6	0,3	m	m	0,5
	Portugal	12,7	0,3	0,4	6,4	m	n	0,2	16,6	6,4	0,2	18,5	n	0,1	0,1	n	0,7	0,2	m	m	0,2
	Reino Unido	9,0	7,6	0,8	0,7	m	0,1	2,1	2,5	39,4	0,9	10,5	0,1	0,2	5,4	0,1	1,1	1,8	m	m	1,5
	República Checa	34,7	1,7	6,3	0,8	m	0,1	0,5	1,8	13,4	0,7	9,3	0,1	0,2	0,4	n	2,3	0,5	m	m	0,6
	República Eslovaca	9,1	0,6	6,5	1,2	m	n	0,1	0,4	3,4	0,1	2,2	n	12,5	0,1	n	0,9	0,2	m	m	0,3
	Suecia	5,5	7,2	1,4	0,4	m	n	8,1	1,5	23,3	3,9	4,1	0,1	1,2	0,6	0,2	0,9	0,8	m	m	8,1
	Suiza	22,6	3,4	2,8	1,8	m	n	0,6	2,3	14,8	0,4	15,3	0,1	0,1	0,3	0,1	11,0	0,3	m	m	0,6
	Turquía	48,9	0,5	3,6	0,6	m	0,1	0,4	n	25,0	0,1	4,4	0,1	0,1	n	n	0,4	0,3	m	m	0,1
	Total de los países de la OCDE	***14,0***	***3,4***	***3,0***	***3,2***	***m***	***0,2***	***1,1***	***1,9***	***27,3***	***0,3***	***5,9***	***n***	***0,7***	***0,9***	***n***	***1,8***	***3,5***	***m***	***m***	***0,6***
Economías asociadas	**Brasil**	9,0	2,0	0,2	0,8	m	0,1	0,4	9,3	38,3	0,2	9,3	n	n	n	n	3,7	2,2	m	m	0,3
	Chile	6,8	1,2	0,1	1,2	m	0,1	0,3	15,6	38,0	0,2	5,9	n	n	n	n	1,9	0,5	m	m	0,9
	China	6,7	9,2	0,3	0,4	m	2,5	0,4	0,1	22,8	0,3	3,5	n	n	0,4	n	0,1	20,6	m	m	0,1
	Eslovenia	23,0	0,4	20,0	0,9	m	n	0,2	1,0	27,3	0,3	3,1	n	0,9	n	n	11,2	0,6	m	m	0,2
	Estonia	17,8	0,2	0,7	0,6	m	n	2,7	1,0	11,8	13,8	2,4	n	0,2	0,2	0,2	0,8	0,5	m	m	n
	Federación Rusa	28,3	1,0	0,9	0,5	m	0,4	0,9	1,0	12,3	2,6	6,2	0,4	0,5	0,3	n	1,4	0,9	m	m	1,7
	India	3,1	14,7	n	0,1	m	0,2	0,2	2,4	6,8	0,1	0,4	n	n	0,2	n	0,2	0,2	m	m	1,9
	Israel	9,6	2,1	0,3	0,4	m	n	0,4	n	60,4	0,2	2,4	0,3	5,8	n	n	7,9	0,3	m	m	0,1

Nota: La proporción de alumnos en el extranjero solo se basa en el número total de alumnos matriculados en países que han proporcionado datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la Unesco.

1. Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por su país de residencia.
2. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.
3. Excluye datos para educación en desarrollo social.
4. Excepto programas de investigación avanzada.
5. Excepto programas de educación terciaria (solo programas de investigación avanzada).
6. Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por el país donde realizaron sus estudios previos.
7. Excepto alumnos a tiempo parcial.
8. Excepto instituciones privadas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Tabla C3.3. *(continuación)*

Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2005)

Número de estudiantes matriculados en educación terciaria de un determinado país de destino como porcentaje del conjunto de estudiantes matriculados en el extranjero, recuento de individuos

La tabla muestra para cada país la proporción de sus ciudadanos inscritos en educación terciaria en el extranjero según el país de destino.
Lectura de la segunda columna: el 6,3 % de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Austria, el 10,6 % de los ciudadanos alemanes matriculados en educación terciaria estudia en Austria, etc.
Lectura de la primera fila: el 2,5 % de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Francia, el 3,4 % de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Alemania, etc.

	Países de origen	*Países de destino*																		
		Países de la OCDE											Economías asociadas							
		Nueva Zelanda	Países Bajos[4]	Polonia	Portugal	Reino Unido[1]	República Checa[5]	República Eslovaca	Suecia	Suiza	Turquía	**Total destinos OCDE**	Brasil[5]	Chile	Eslovenia	Estonia[1]	Federación Rusa[4,8]	Israel	**Total destinos economías asociadas**	**Total de los destinos para los que hay datos**
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)
Países de la OCDE	**Alemania**	1,6	13,8	0,4	0,6	18,8	0,3	n	4,4	11,8	0,2	**98,5**	n	0,1	n	n	n	m	**1,5**	**100,0**
	Australia	30,0	0,7	0,1	0,3	17,6	0,1	n	3,7	0,6	0,3	**97,2**	n	0,1	n	n	n	m	**2,8**	**100,0**
	Austria	0,3	1,7	0,3	0,1	11,1	0,2	0,1	4,4	7,4	0,1	**96,4**	n	0,1	0,1	n	n	m	**3,6**	**100,0**
	Bélgica	n	20,8	0,1	0,7	22,5	n	n	2,4	3,0	n	**98,9**	n	n	n	n	n	m	**1,1**	**100,0**
	Canadá	1,0	0,3	0,5	0,3	9,9	0,1	n	0,9	0,6	n	**98,7**	n	n	n	n	n	m	**1,3**	**100,0**
	Corea	n	0,2	n	n	4,0	n	n	0,1	0,2	n	**98,7**	n	n	n	n	n	m	**1,3**	**100,0**
	Dinamarca	1,2	2,3	0,1	0,1	26,1	0,1	n	16,0	1,7	0,1	**98,2**	n	0,1	n	n	n	m	**1,8**	**100,0**
	España	n	3,0	0,1	2,2	23,1	0,1	n	4,1	6,3	n	**98,6**	0,1	0,2	n	n	n	m	**1,4**	**100,0**
	Estados Unidos	5,4	1,1	1,6	0,5	37,2	0,3	n	2,7	1,1	n	**90,3**	n	1,3	n	n	n	m	**9,7**	**100,0**
	Finlandia	0,1	1,8	0,1	0,1	18,3	n	n	40,9	1,2	n	**93,3**	n	0,1	n	2,9	n	m	**6,7**	**100,0**
	Francia	0,5	1,3	0,1	1,9	21,7	n	n	2,8	7,8	n	**99,1**	n	0,1	n	n	n	m	**0,9**	**100,0**
	Grecia	n	0,8	0,1	n	44,2	0,3	0,2	0,6	0,7	2,4	**90,3**	n	n	n	n	n	m	**9,7**	**100,0**
	Hungría	0,1	3,9	1,0	0,1	7,4	0,4	0,3	2,5	2,7	n	**97,7**	n	n	0,2	0,1	n	m	**2,3**	**100,0**
	Irlanda	0,1	0,5	0,1	0,1	84,4	0,1	n	0,8	0,2	n	**99,8**	n	n	n	n	n	m	**0,2**	**100,0**
	Islandia	0,1	2,3	n	n	9,8	n	n	13,9	0,3	n	**99,9**	n	n	n	n	n	m	**0,1**	**100,0**
	Italia	n	1,3	0,1	0,5	13,7	0,1	n	1,8	11,6	n	**98,9**	n	n	0,2	n	n	m	**1,1**	**100,0**
	Japón	1,5	0,3	n	n	9,8	n	n	0,4	0,4	n	**98,8**	n	n	n	n	n	m	**1,2**	**100,0**
	Luxemburgo	n	0,6	n	0,8	11,6	n	n	0,1	4,0	n	**100,0**	n	n	n	n	n	m	**n**	**100,0**
	México	0,3	0,5	n	0,1	7,7	n	n	0,7	0,6	n	**95,0**	n	0,2	n	n	n	m	**5,0**	**100,0**
	Noruega	1,7	1,6	4,0	0,1	22,9	1,0	0,4	9,8	0,7	n	**99,0**	n	n	n	n	n	m	**1,0**	**100,0**
	Nueva Zelanda	a	0,7	n	n	15,0	0,1	n	1,2	0,5	n	**97,1**	n	0,1	n	n	n	m	**2,9**	**100,0**
	Países Bajos	0,4	a	0,1	0,8	27,4	0,1	n	7,8	3,7	0,1	**98,7**	n	0,1	n	n	n	m	**1,3**	**100,0**
	Polonia	n	2,0	a	0,3	6,7	0,6	0,1	2,7	1,6	n	**96,4**	n	n	n	n	n	m	**3,6**	**100,0**
	Portugal	0,1	2,0	0,1	a	20,2	0,7	n	1,3	6,1	n	**93,7**	0,3	n	n	n	n	m	**6,3**	**100,0**
	Reino Unido	1,9	3,3	0,2	0,5	a	1,5	n	3,8	1,7	0,5	**97,2**	n	n	n	n	n	m	**2,8**	**100,0**
	República Checa	0,3	1,4	2,8	0,3	8,6	a	6,2	3,4	2,6	n	**99,3**	n	n	n	n	n	m	**0,7**	**100,0**
	República Eslovaca	n	0,4	0,7	n	1,9	53,9	a	0,3	1,1	n	**95,8**	n	n	0,1	n	n	m	**4,2**	**100,0**
	Suecia	1,5	1,2	1,3	0,2	24,6	0,4	n	a	1,8	n	**98,2**	n	0,1	n	0,1	n	m	**1,8**	**100,0**
	Suiza	0,3	1,3	0,1	1,0	15,7	0,1	n	2,8	a	n	**97,7**	n	0,1	n	n	n	m	**2,3**	**100,0**
	Turquía	n	1,3	n	n	3,7	0,1	n	0,4	1,4	a	**91,4**	n	n	n	n	n	m	**8,6**	**100,0**
	Total de los países de la OCDE	***1,1***	***2,4***	***0,3***	***0,4***	***17,0***	***1,5***	***0,1***	***2,6***	***3,3***	***0,2***	***96,8***	***n***	***0,1***	***n***	***0,1***	***n***	***n***	***3,2***	***100,0***
Economías asociadas	**Brasil**	0,2	0,5	0,1	9,1	5,7	n	n	0,7	1,6	n	**93, 7**	a	0,3	n	n	n	m	**6,3**	**100,0**
	Chile	0,5	0,5	n	n	3,5	0,1	n	2,9	1,1	n	**81,6**	0,6	a	n	n	n	m	**18,4**	**100,0**
	China	5,7	1,0	n	n	13,0	n	n	0,3	0,2	n	**87,8**	n	n	n	n	n	m	**12,2**	**100,0**
	Eslovenia	n	0,7	0,2	0,5	11,7	0,1	0,1	1,8	1,7	n	**92,0**	n	n	a	n	n	m	**8,0**	**100,0**
	Estonia	1,1	0,1	0,4	n	4,3	n	n	6,7	0,5	n	**64,0**	n	n	n	a	24,3	m	**36,0**	**100,0**
	Federación Rusa	0,5	1,2	1,1	0,1	4,7	1,4	n	1,8	1,4	1,5	**73,1**	n	n	n	0,2	a	m	**26,9**	**100,0**
	India	0,1	1,9	0,1	n	12,0	1,2	n	0,4	0,2	n	**94,2**	n	n	n	n	n	m	**5,8**	**100,0**
	Israel	n	1,5	0,3	n	8,8	1,0	1,2	0,2	0,6	0,2	**72,7**	n	n	n	n	n	a	**27,3**	**100,0**

Nota: La proporción de alumnos en el extranjero solo se basa en el número total de alumnos matriculados en países que han proporcionado datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la Unesco.

1. Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por su país de residencia.
2. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.
3. Excluye datos para educación en desarrollo social.
4. Excepto programas de investigación avanzada.
5. Excepto programas de educación terciaria (solo programas de investigación avanzada).
6. Los datos por país de origen se refieren a estudiantes internacionales, definidos por el país donde realizaron sus estudios previos.
7. Excepto alumnos a tiempo parcial.
8. Excepto instituciones privadas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C3

Tabla C3.4.

Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por nivel y tipo de educación terciaria (2005)

		Programas terciarios de tipo B	Programas terciarios de tipo A	Programas de investigación avanzada	Total de programas terciarios
		(1)	(2)	(3)	(4)
	Estudiantes internacionales				
Países de la OCDE	**Australia**[1]	6,2	89,9	3,9	100
	Austria[1, 2, 3]	m	91,0	9,0	100
	Bélgica[1]	29,4	63,7	7,0	100
	Canadá	m	m	m	m
	Dinamarca[1]	9,5	87,6	2,9	100
	España[1, 3]	m	67,0	33,0	100
	Estados Unidos	12,7	71,6	15,7	100
	Finlandia[3, 4]	m	85,7	14,3	100
	Francia[1]	10,0	78,0	12,0	100
	Grecia[1, 5]	21,3	78,7	n	100
	Hungría[1]	0,5	94,2	5,2	100
	Irlanda	m	m	m	m
	Japón[1]	24,2	65,4	10,5	100
	Luxemburgo	m	m	m	m
	México	m	m	m	m
	Noruega[1]	3,2	91,2	5,7	100
	Nueva Zelanda[1]	26,1	72,0	1,9	100
	Países Bajos[5]	a	100,0	m	100
	Reino Unido[1]	9,1	79,4	11,5	100
	República Eslovaca[1]	0,7	94,5	4,8	100
	Suecia[1]	1,1	98,9	n	100
	Suiza[3, 4]	m	72,9	27,1	100
Economías asociadas	**Brasil**[1, 3]	m	57,2	42,8	100
	Eslovenia[1]	26,0	70,1	3,9	100
	Estonia[1]	4,0	91,0	5,1	100
	Israel	m	m	m	m
	Estudiantes extranjeros				
Países de la OCDE	**Alemania**[5, 6]	5,2	94,8	m	100
	Corea[6]	m	m	m	m
	Islandia[6]	1,7	94,8	3,5	100
	Italia[6]	2,9	93,6	3,6	100
	Polonia[6]	0,1	89,5	10,4	100
	Portugal[6]	1,6	90,5	7,9	100
	República Checa[6]	2,0	88,3	9,7	100
	Turquía[6]	6,7	88,9	4,3	100
Economías asociadas	**Chile**[6]	27,2	71,7	1,1	100
	Federación Rusa[5, 6, 7]	7,2	92,8	m	100

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
2. Basado en el número de matriculaciones, no en el recuento de individuos.
3. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.
4. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
5. Excepto programas de investigación avanzada.
6. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía, estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.
7. Excepto instituciones privadas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C3

Tabla C3.5.
Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria por campo de estudio (2005)

		Agricultura	Educación	Ingeniería, industria y construcción	Sanidad y asistencia social	Humanidades y artes	Ciencias	Servicios	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Desconocido o no especificado	Conjunto de todos los campos de estudio
	Estudiantes internacionales										
Países de la OCDE	**Alemania**[2,4]	1,5	4,5	19,3	5,9	23,0	17,4	1,3	27,0	0,2	**100**
	Australia[1]	0,7	3,3	11,3	7,4	7,5	17,7	1,5	50,7	n	**100**
	Austria[1,2]	2,1	5,4	12,0	8,1	24,7	10,9	1,3	35,5	n	**100**
	Bélgica[1]	10,8	5,3	7,9	44,4	7,8	7,4	0,9	15,6	n	**100**
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Dinamarca[1]	2,0	4,8	15,5	20,7	17,6	7,1	0,7	31,5	n	**100**
	España[1,2,4]	1,8	3,0	10,5	22,9	14,7	8,2	3,2	35,5	n	**100**
	Estados Unidos[1]	0,3	3,0	15,6	6,5	11,0	18,7	1,8	31,0	12,0	**100**
	Finlandia[2,3]	2,3	2,4	30,6	12,1	16,4	9,5	3,3	23,4	n	**100**
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría[1]	11,4	6,3	14,1	26,4	13,2	7,1	1,9	19,6	n	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Japón[1]	2,5	2,6	12,9	2,5	25,2	1,2	2,4	34,7	16,1	**100**
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Noruega[1]	1,4	5,5	8,5	9,9	16,9	10,6	3,5	35,1	8,6	**100**
	Nueva Zelanda[1,4]	0,7	2,3	5,3	4,4	4,9	12,1	1,9	60,4	7,9	**100**
	Países Bajos[4]	2,4	7,5	5,5	15,1	12,9	6,4	3,2	47,1	n	**100**
	Reino Unido[1]	0,8	4,0	15,1	8,7	14,1	14,6	1,0	40,1	1,4	**100**
	Suecia[1]	1,0	3,4	22,9	9,1	16,8	13,0	1,8	32,0	n	**100**
	Suiza[2,3]	1,3	3,7	16,3	6,2	18,4	17,1	2,4	33,0	1,5	**100**
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Eslovenia[1]	2,1	6,1	16,1	14,1	21,0	8,8	3,9	28,0	n	**100**
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Estudiantes extranjeros										
Países de la OCDE	**Islandia**[5]	1,0	7,9	4,3	4,8	49,2	16,1	1,7	15,1	n	**100**
	Italia[5]	1,9	1,9	13,9	23,4	19,1	6,5	1,4	30,9	1,0	**100**
	Polonia[5]	0,8	6,3	4,3	22,1	21,1	5,5	3,2	33,9	2,8	**100**
	Portugal[5]	1,5	4,9	18,8	7,7	8,4	7,9	5,2	45,5	n	**100**
	República Checa[5]	2,4	5,6	15,5	20,3	10,0	11,2	1,6	33,4	n	**100**
	República Eslovaca[5]	10,8	5,3	11,8	29,1	14,1	6,5	5,6	16,8	n	**100**
	Turquía[5]	2,2	8,3	14,4	14,4	9,2	8,7	3,9	38,8	n	**100**
Economías asociadas	**Chile**[5]	2,7	2,8	9,6	5,3	4,4	10,6	5,6	20,5	38,4	**100**
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
2. Excepto programas de educación terciaria de tipo B.
3. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
4. Excepto programas de investigación avanzada.
5. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía, estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla y el gráfico.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

C3

Tabla C3.6.

Tendencias en el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen (2000 a 2005)

Número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen, recuento de individuos

	Número de estudiantes extranjeros						Índice de variación (2005)				
	2005	2004	2003	2002	2001	2000	2004 = 100	2003 = 100	2002 = 100	2001 = 100	2000 = 100
Estudiantes extranjeros matriculados en todo el mundo	2.725.996	2.598.660	2.425.915	2.188.544	1.896.265	1.818.759	105	112	125	144	150
Estudiantes extranjeros matriculados en países de la OCDE	2.296.016	2.195.550	2.040.574	1.856.600	1.604.565	1.545.534	105	113	124	143	149

Nota: Las cifras se basan en el número de estudiantes extranjeros matriculados en la educación terciaria de los países de la OCDE y economías asociadas que proporcionan datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la Unesco, con el propósito de presentar una imagen global de los estudiantes extranjeros en todo el mundo. Como la cobertura de los países colaboradores ha evolucionado a lo largo del tiempo, los datos que faltaban han sido imputados siempre que fuera necesario para asegurar la comparabilidad de las series de tiempo en el tiempo. Dada la inclusión de los datos de la Unesco para las economías asociadas y la imputación de los datos que faltaron, las estimaciones del número de alumnos extranjeros pueden variar respecto a las publicadas en ediciones previas de *Panorama de la Educación*.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco para datos sobre economías asociadas. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Tabla C3.7.

Porcentaje de titulaciones de educación terciaria otorgadas a estudiantes internacionales y extranjeros, por tipo de educación terciaria (2005)

Los cálculos están basados en el número de titulados

		Proporción de titulados internacionales en el número total de titulados				
		Programas terciarios de tipo A		Programas terciarios de tipo B		Programas de investigación avanzada
		Primer grado	Segundo grado	Primer grado	Segundo grado	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Países de la OCDE					
Países de la OCDE	Alemania[2]	5,8	30,6	m	a	13,4
	Australia[1]	22,3	53,2	m	m	19,4
	Austria[1]	8,9	14,2	m	m	15,9
	Canadá	m	m	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m
	Dinamarca[1]	4,7	5,8	3,4	a	7,9
	España	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[1]	3,2	11,4	1,6	a	27,3
	Finlandia[2, 3]	3,3	x(1)	m	a	7,6
	Francia	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m
	Irlanda	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m
	Italia[4]	m	m	m	a	m
	Japón[1]	1,5	8,0	2,6	a	15,7
	Luxemburgo	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m
	Noruega[1]	1,4	8,0	1,5	a	7,8
	Nueva Zelanda[1]	17,3	18,8	23,2	n	12,4
	Países Bajos	m	m	m	m	m
	Polonia	m	m	m	m	m
	Reino Unido[1]	11,8	35,4	5,9	x(3)	38,9
	Suecia[1]	2,6	8,9	0,6	a	5,7
	Suiza[2]	10,1	19,6	m	m	39,1
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m
	Eslovenia[1]	0,5	1,5	0,6	1,3	2,7
	Estonia	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m
	Economías asociadas					
Países de la OCDE	Bélgica[4, 5]	21,6	x(1)	5,3	8,1	24,1
	Hungría[4]	2,5	1,3	0,1	a	8,1
	Portugal[4]	2,9	4,0	2,2	n	6,8
	República Checa[4]	4,2	1,8	2,5	n	7,0
	República Eslovaca[4]	0,9	0,6	m	a	1,4
	Turquía[4]	1,0	1,3	0,1	a	2,0

1. La definición de titulados internacionales se basa en su país de residencia.
2. La definición de titulados internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
3. Año de referencia 2004.
4. La definición de titulados extranjeros se basa en el país del que tienen la ciudadanía, estos datos no son comparables con los datos sobre titulados internacionales y, por tanto, se presentan separadamente en la tabla.
5. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

INDICADOR C4

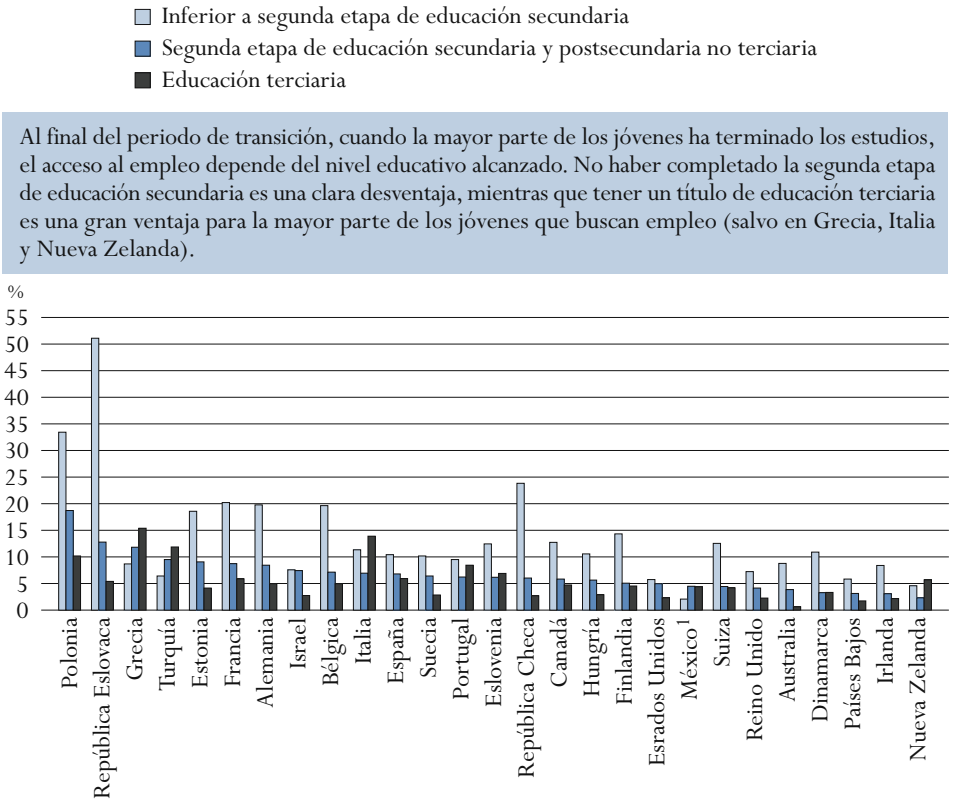
¿CUÁNTO ÉXITO TIENEN LOS ALUMNOS PARA PASAR DE LA EDUCACIÓN AL TRABAJO?

Este indicador muestra el número de años que se espera que los jóvenes dediquen a la educación, al empleo y al no empleo, y examina la educación y la situación laboral de los jóvenes por sexo. Durante la última década se ha ampliado notablemente la educación inicial y, en consecuencia, los jóvenes han accedido más tardíamente al mundo laboral. Estos estudios de mayor duración se efectúan en parte bajo la forma de una combinación de trabajo-estudio, práctica muy extendida en algunos países. Una vez que los jóvenes completan su educación inicial, su acceso al mercado laboral se ve a menudo impedido y pasan temporadas de desempleo o inactividad. Partiendo de la situación actual de los individuos de 15 a 29 años, este indicador aporta una visión de las principales tendencias observadas en la transición de la educación al empleo.

Resultados clave

Gráfico C4.1. Proporción de jóvenes de 25 a 29 años desempleados y no en educación, por nivel educativo alcanzado (2005)

En este gráfico la altura de las barras indica el porcentaje de jóvenes de 25 a 29 años que está no en educación y sin empleo en cada nivel educativo.



Al final del periodo de transición, cuando la mayor parte de los jóvenes ha terminado los estudios, el acceso al empleo depende del nivel educativo alcanzado. No haber completado la segunda etapa de educación secundaria es una clara desventaja, mientras que tener un título de educación terciaria es una gran ventaja para la mayor parte de los jóvenes que buscan empleo (salvo en Grecia, Italia y Nueva Zelanda).

1. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de la población no en educación y sin empleo respecto a la población con edades de 25 a 29 años que ha finalizado la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla C4.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Otros aspectos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE, como media, un joven de 15 años de edad en 2005 puede esperar continuar en la educación formal durante unos 6,7 años. En 20 de los 29 países de la OCDE y 3 economías asociadas de los que se dispone de datos, incluyendo Israel, este periodo oscila de cinco a siete años y medio. Sin embargo, el margen de esta cifra varía ampliamente, desde 3,1 años (Turquía) hasta un máximo de 8,6 años (Islandia).
- Entre la cohorte más joven (de 15 a 19 años) la proporción de individuos que cursa estudios ha aumentado en 4 puntos porcentuales, de 80,5 a 84,5 %, entre 2000 y 2005 en los países de la OCDE. Este crecimiento ha sido mayor en República Checa y República Eslovaca, donde los aumentos superan los 8 puntos porcentuales en este periodo.
- Además del número de años que espera dedicar a la educación, un joven de 15 años puede esperar mantener un puesto de trabajo durante 6,1 de los siguientes 15 años, estar desempleado durante un total de 0,8 años y estar fuera del mercado laboral (no empleado, ni en educación ni buscando trabajo) durante 1,3 años como media en los países de la OCDE.
- Terminar la segunda etapa de educación secundaria reduce el desempleo en los jóvenes de 20 a 24 años una media de 7,3 puntos porcentuales y en los jóvenes de 25 a 29 años una media de 7,0 puntos porcentuales. No alcanzar una titulación de segunda etapa de secundaria es claramente un impedimento serio para acceder al empleo, mientras que tener una titulación terciaria aumenta la probabilidad de que los que buscan trabajo lo encuentren.

C4

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Todos los países de la OCDE están experimentando rápidos cambios sociales y económicos que hacen más insegura la transición a la vida activa de los jóvenes. En algunos países de la OCDE, educación y empleo suelen ser consecutivos, mientras que en otros pueden ser simultáneos. Las diferentes combinaciones entre educación y empleo pueden afectar considerablemente el proceso de transición. Es especialmente interesante analizar, por ejemplo, hasta qué punto haber trabajado durante los estudios (más allá de los habituales trabajos de verano para estudiantes) puede facilitar después la entrada en la vida activa.

La transición de la educación al trabajo es un proceso complejo que no depende solo de la duración y calidad de los estudios realizados, sino también de las condiciones económicas generales y del mercado laboral de un país. Las elevadas tasas de desempleo generales hacen que la transición sea sustancialmente más difícil, y las tasas de desempleo entre aquellos que acceden al mercado laboral así lo reflejan, mostrando proporciones que están superiores a las de aquellos que tienen mayor experiencia laboral.

Las condiciones generales del mercado laboral influyen también en las decisiones de los jóvenes con respecto a sus estudios: en mercados laborales pobres los jóvenes tienden a permanecer más tiempo estudiando, mientras que ocurre lo contrario en los mercados laborales favorables. Que las posibilidades de empleo influyan en la duración y el tiempo de los estudios es racional en el sentido de que a mayores tasas de desempleo son menores los costes de oportunidad de la educación (ganancias perdidas), que tienden a ser el componente más destacado del coste de la educación en la mayoría de los países.

Considerándolos conjuntamente, la interacción entre el sistema educativo y el del mercado laboral hacen que sea difícil comprender los procesos de transición de los estudios al trabajo, pero es sin embargo un área importante en la que las políticas pueden contribuir de una manera sustancial a facilitar dicha transición.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

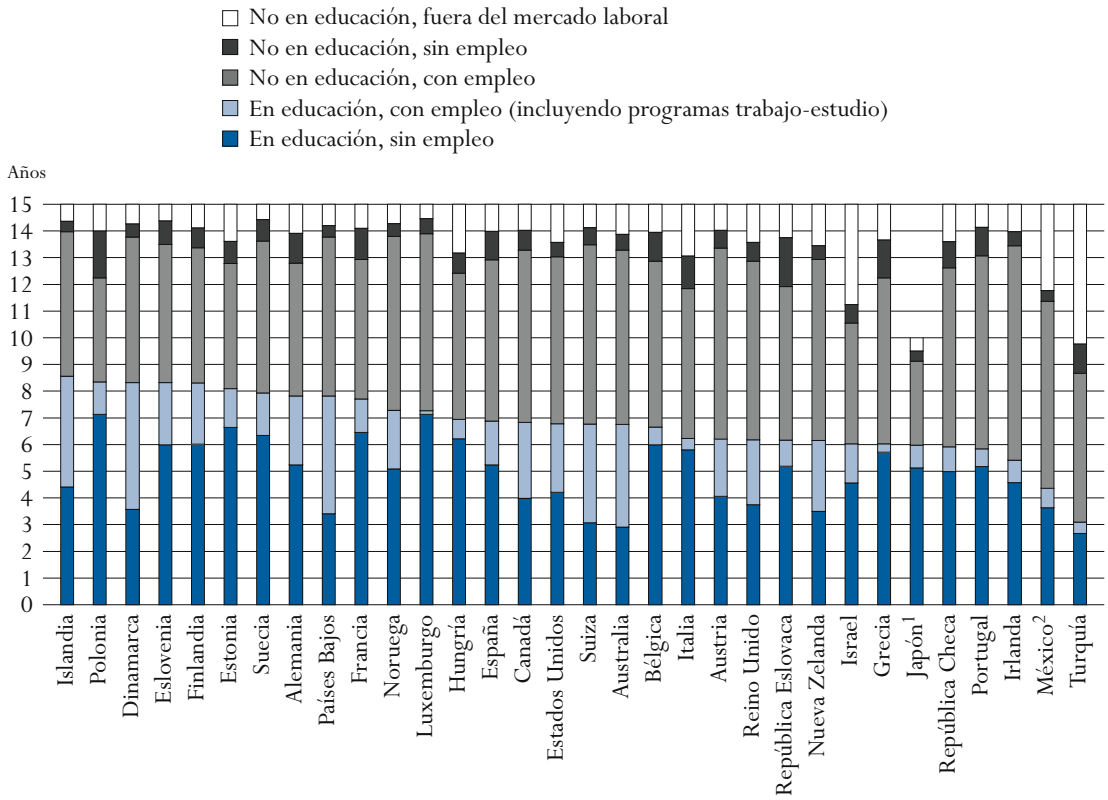
Un joven de 15 años en 2005 puede esperar seguir en educación una media de 6,7 años (Tabla C4.1a). Esta cifra media se refiere a todos los jóvenes de 15 años y algunos, evidentemente, seguirán estudiando durante un periodo más largo, mientras que otros lo harán durante un periodo más corto. En 20 de los 29 países analizados, incluyendo la economía asociada Israel, un joven de 15 años puede esperar estudiar entre 5,0 y 7,5 años más como media. Sin embargo, una gran distancia separa los grupos de cada extremo: por un lado, en Dinamarca, Finlandia, Islandia, Luxemburgo y Polonia, y las economías asociadas Eslovenia y Estonia, la media de estudios adicionales es de más de ocho años, por el otro, en México y Turquía, esa media es de menos de cinco años y medio.

Además de la expectativa de 6,7 años de educación como media, un joven de 15 años puede contar con que en los próximos 15 años tendrá empleo durante 6,1 años, estará desempleado durante un total de 0,8 años y fuera del mercado laboral, es decir, ni cursando estudios ni buscando empleo, durante 1,3 años (Tabla C4.1a).

La duración media acumulada del desempleo varía notablemente de un país a otro, lo que refleja las diferentes tasas de desempleo general en los distintos países, así como las diferencias en la duración de la educación. La duración media acumulada del desempleo es igual o inferior a seis meses en Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Islandia, Japón, México, Noruega y Países Bajos, pero de alrededor de 1,8 años en Polonia y República Eslovaca, lo cual para estos dos países es incluso una mejora importante de las cifras de desempleo de los últimos años.

Gráfico C4.2. Expectativas de años en educación y no educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2005)

Número de años por situación laboral



1. Los datos se refieren al grupo de edad de 15 a 24 años.
2. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de las expectativas de años en educación para los jóvenes.

Fuente: OCDE. Tabla C4.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

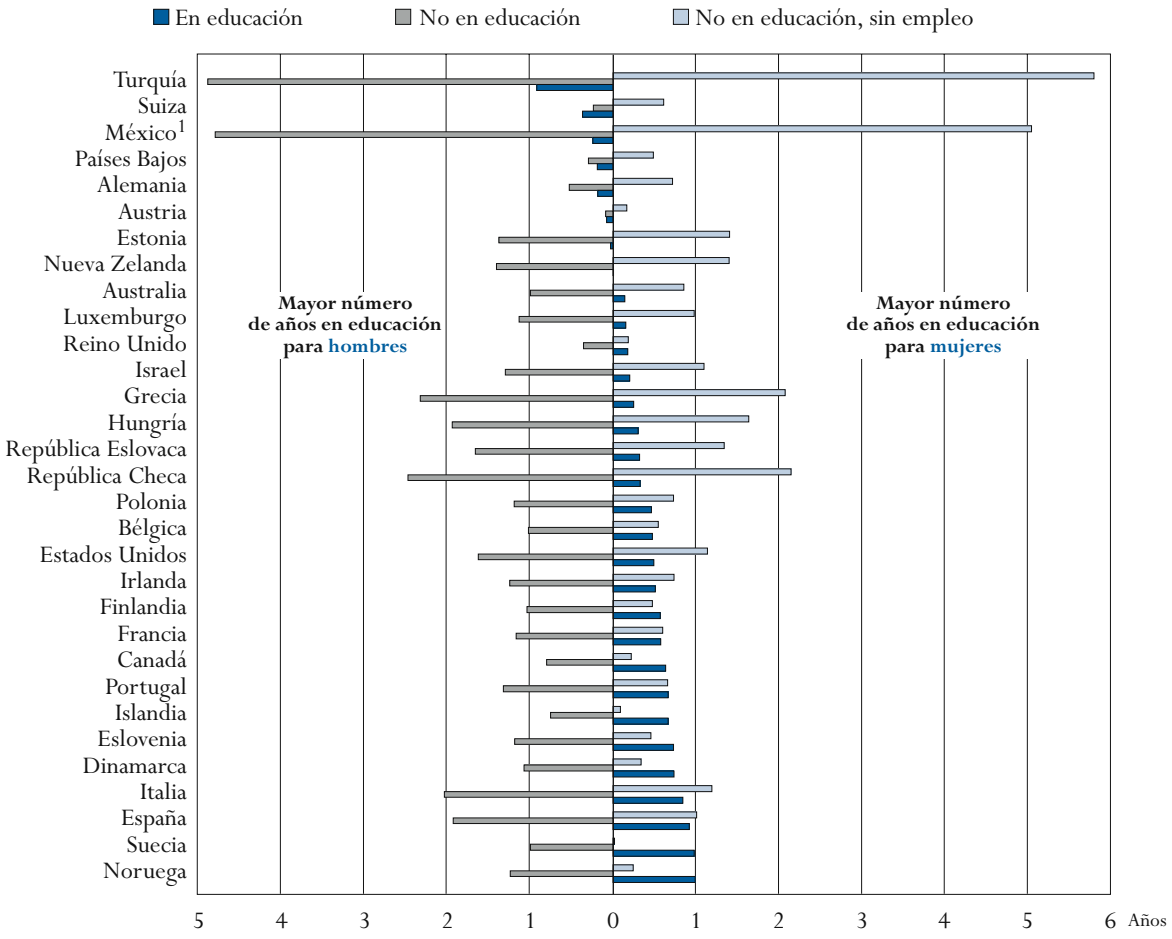
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Globalmente, la media prevista de años de estudios es más elevada para las mujeres (6,9 años) que para los hombres (6,6 años). En todos los países, excepto en Alemania, Austria, México, Países Bajos, Suiza y Turquía, y la economía asociada Estonia, las mujeres reciben educación durante más años que los hombres. En Turquía, la esperanza de educación de las mujeres es inferior en un año a la de los hombres, mientras que en España, Noruega y Suecia ocurre lo contrario (Gráfico C4.3). Sin embargo, hasta los 29 años, se espera que los hombres tengan trabajo en una medida mucho mayor que las mujeres. Esta diferencia es cercana a un año y medio en los países de la OCDE y también refleja en buena parte el hecho de que las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de estar fuera tanto del sistema educativo como del mercado laboral (ni en educación, ni empleadas, ni buscando trabajo).

De todos modos, la estimación del número de años de desempleo no varía mucho en función del sexo, incluso a pesar de que los periodos de desempleo masculino suelen ser más largos. Aunque en muchos países la situación es similar para ambos sexos, las mujeres parecen disfrutar de una ventaja relativa en Alemania, Canadá, Polonia, República Eslovaca y Turquía. Los periodos de desempleo femenino son más largos que los correspondientes masculinos en solo tres países: España, Grecia y Portugal (Tabla C4.1a).

C4

Gráfico C4.3. Diferencias por sexo de la expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años



1. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia de expectativa de años en educación para las mujeres y los hombres de 15 a 29 años.

Fuente: OCDE. Tabla C4.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Mientras que los hombres de 15 a 29 años pueden contar con un periodo de 1,6 años sin estudiar ni trabajar, la media para las mujeres del mismo grupo de edad es de 2,7 años. En Hungría, México, Nueva Zelanda, República Checa, República Eslovaca y Turquía, las jóvenes tienen una tendencia mucho mayor a abandonar el mercado laboral y a pasar un periodo de tiempo sin estudiar ni trabajar. En algunos países –Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Japón, Noruega, Países Bajos y Suecia– no se dan diferencias entre sexos de más de medio año en este aspecto.

En cambio, en todos los países de la OCDE, las mujeres de 15 a 29 años pueden contar con una menor duración del empleo después de la educación en comparación con los hombres. Esto se debe, en parte, al tiempo dedicado a los estudios, pero también es imputable a otros factores, como el tiempo dedicado al cuidado de los hijos (Tabla C4.1a).

Desempleo entre los jóvenes no estudiantes

Los jóvenes representan la fuente principal de nuevas competencias. En la mayoría de los países de la OCDE, las políticas educativas promueven que los jóvenes completen al menos la segunda etapa de educación secundaria. Puesto que muchos empleos del mercado laboral actual exigen niveles de competencia general cada vez más elevados, a menudo se ven perjudicados aquellos individuos que tienen un nivel de formación bajo. Las diferencias de proporción de jóvenes no estudiantes desempleados respecto al total de la población joven según niveles de educación indican hasta qué punto la prosecución de estudios mejora las oportunidades económicas de cualquier joven.

La tasa de desempleo juvenil por grupos de edad es la medida más común para describir la situación de los jóvenes con respecto al empleo. Sin embargo, esta tasa no tiene en cuenta las circunstancias educativas. En consecuencia, en algunos países de la OCDE, un joven desempleado contabilizado en el numerador puede estar escolarizado. De la misma manera, el denominador puede incluir a jóvenes que estén formándose en un oficio, siempre que estos sean aprendices. Por lo tanto, si casi todos los jóvenes de un grupo de edad siguen formándose, la tasa de desempleo reflejará solo a los pocos jóvenes ya incorporados al mercado laboral y puede, por consiguiente, parecer muy elevada, especialmente entre la población más joven que, por lo general, ha abandonado sus estudios con un nivel muy bajo de cualificación.

La ratio de jóvenes no estudiantes y sin empleo respecto del conjunto de la cohorte de edad permite determinar de una manera más precisa la probabilidad de desempleo juvenil (Tabla C4.3). Esto es debido a que los jóvenes que buscan un trabajo mientras estudian prefieren un empleo a tiempo parcial o de carácter temporal que sea compatible con sus estudios, a diferencia de los que acceden al mercado laboral al finalizar sus estudios.

Completar la segunda etapa de la educación secundaria reduce la ratio de desempleo (es decir, el desempleo de jóvenes no estudiantes como porcentaje de su cohorte de edad) en una media de 7,3 puntos porcentuales para el grupo de edad de 20 a 24 años y de 7,1 puntos porcentuales para el grupo de edad de 25 a 29 años (Tabla C4.3). En 18 de los 26 países de la OCDE, la ratio de desempleo entre los jóvenes no estudiantes de 20 a 24 años es igual o inferior al 8 % para aquellos que han completado la segunda etapa de la educación secundaria o postsecundaria no terciaria. En el caso de los jóvenes de 20 a 24 años que no han completado la segunda etapa de la educación secundaria, dicho porcentaje solo es inferior al 8 % en Dinamarca, México y Turquía. Puesto que completar la segunda etapa de educación secundaria se ha convertido en la norma en la mayor parte de los países de la OCDE, muchos jóvenes que no terminan este nivel de educación tienen muchas más probabilidades de tener dificultades de empleo durante su acceso al mundo laboral. Bélgica, Francia, Irlanda, República Eslovaca y Suecia presentan las mayores diferencias en las tasas de desempleo de los jóvenes de 20 a 24 años con un nivel de segunda etapa de educación secundaria y de aquellos que no lo tienen.

Al final del periodo de transición, entre los 25 y los 29 años, cuando la mayoría de los jóvenes ya ha terminado sus estudios, las diferencias en cuanto a acceso al empleo están relacionadas con el nivel educativo alcanzado. No haber completado la segunda etapa de educación secundaria es una clara desventaja, mientras que una titulación de educación terciaria es una gran ventaja para la mayor parte de los jóvenes que buscan empleo.

En 16 países de la OCDE, la ratio de jóvenes de 25 a 29 años con nivel de segunda etapa de educación secundaria que ya no estudian y están desempleados supera el 5 % de la correspondiente cohorte de población. En unos pocos países de la OCDE, incluso los jóvenes que han completado la educación terciaria corren un considerable riesgo de desempleo cuando se incorporan al mercado laboral. La

ratio de jóvenes de 20 a 24 años con un nivel de educación terciaria que ya no estudian y están desempleados es del 10% o más –y en algunos casos significativamente más– de esa cohorte de población en Grecia, Portugal, República Eslovaca y Turquía (Tabla C4.3). Los países que tienen tasas elevadas de desempleo entre los jóvenes con educación terciaria son también aquellos países que presentan tasas elevadas de desempleo entre los individuos con educación terciaria en la población total (de 25 a 64 años).

Obsérvese que las tasas de desempleo entre los jóvenes reflejan ampliamente las del mercado laboral en general, pero algunos países obtienen mejores resultados que otros en términos de proporcionar empleo (evitar el desempleo) a las cohortes más jóvenes. Para tener un mejor conocimiento del periodo de transición en general y de las tasas de desempleo de la población joven en concreto, el Indicador A8 proporciona una buena base para este tipo de comparaciones.

Acceso al mundo laboral tras la educación inicial

En cada país de la OCDE, la edad de transición de los estudios al trabajo varía en función de diferentes factores relacionados con el sistema educativo y el mercado laboral. Conforme se hacen mayores, los jóvenes participan cada vez menos en la educación y cada vez más en el mundo del trabajo. Una media del 84,4% de los jóvenes de 15 a 19 años cursan estudios. Esta media se reduce hasta el 42,5% para los jóvenes de 20 a 24 años y por debajo del 15% para los de 25 a 29 años (Tabla C4.2a). En todo caso, son numerosos los países de la OCDE en los que la incorporación de los jóvenes al trabajo es más tardía y, en algunos casos, tras un largo periodo de tiempo. Esta tendencia se explica no sólo por la demanda educativa, sino también por la situación general del mercado laboral, la duración y la orientación de los programas educativos con relación al trabajo y la frecuencia de los estudios a tiempo parcial.

En conjunto, los no estudiantes de más edad tienen más probabilidades de estar empleados que los no estudiantes de 15 a 19 años, siendo el porcentaje de hombres que no estudian pero sí trabajan mayor que el de mujeres en la misma situación. Comparativamente, la proporción de mujeres en el mercado de trabajo es menor que la de hombres, en particular en el grupo de edad de 25 a 29 años, franja de edad asociada a la maternidad y al cuidado de los hijos (Tablas C4.2b y C4.2c y en Internet en *http://dx.doi.org/10.1787/068418024204*).

Las ratios empleo-población entre los jóvenes que ya no estudian proporcionan información sobre la eficacia de los modelos de transición, ayudando así a los responsables políticos a evaluar las medidas aplicadas. En 9 de los 26 países de la OCDE, y en las economías asociadas Estonia y Eslovenia en el año 2005, el 90% o más de los jóvenes de 15 a 19 años cursaban estudios, lo que sugiere que pocos jóvenes han abandonado los estudios de forma anticipada. Mientras que la media de las ratios empleo-población para los jóvenes de 20 a 24 años que no están en la educación excede el 45%, esas ratios son considerablemente menores en algunos países de la OCDE como Dinamarca y Finlandia (Tabla C4.4a).

Entre 2000 y 2005 en los países de la OCDE, la proporción de individuos en educación ha aumentado en 4 puntos porcentuales en la cohorte más joven (15 a 19 años), y centrándose en el periodo clave de transición (es decir, de los 20 a 24 años) la proporción de individuos en educación ha aumentado un 5,4%. Son evidentes cambios importantes en varios países (Tabla C4.4) durante este periodo. La proporción de los jóvenes de 20 a 24 años en educación ha aumentado en más de 10 puntos porcentuales en Alemania, Grecia, Hungría, Países Bajos, Polonia, República Checa y República Eslovaca; al mismo tiempo, la proporción de jóvenes de 20 a 24 años sin empleo ha descendido en todos estos países, con la excepción de Alemania y Países Bajos. El número de individuos empleados

ha disminuido 5 puntos porcentuales en los países de la OCDE durante el periodo, reflejando en gran medida que más individuos eligen continuar su educación.

La proporción de jóvenes de 25 a 29 años en educación ha aumentado entre 2000 y 2005 2,1 puntos porcentuales en los países de la OCDE, reforzando la tendencia anterior de los individuos de menos edad que tienden a permanecer más tiempo estudiando. Sin embargo, solo una media del 14,6 % de los jóvenes de 25 a 29 años está estudiando, el 68 % está empleado y otro 18 % se encuentra fuera del mercado laboral y sin empleo. La proporción de no empleados se ha reducido ligeramente en los países de la OCDE (de 19 a 17,9 %) durante este periodo. En España, Grecia y Hungría este descenso en el no empleo es de alrededor de 5 puntos porcentuales, mientras que los no empleados de 25 a 29 años en Dinamarca y Turquía han experimentado un aumento de 4 % puntos porcentuales. Las tendencias también muestran que las perspectivas de empleo tienen relevancia en las decisiones sobre cuándo dejar el sistema educativo en la medida en que los cambios en el no empleo están relacionados con los cambios en la proporción de los jóvenes de 25 a 29 años que cursan estudios.

Conceptos y criterios metodológicos

Las estadísticas aquí presentadas se han calculado a partir de datos procedentes de encuestas de población activa, que recogen las proporciones de jóvenes de las edades de referencia en cada una de las categorías especificadas. Estas proporciones se han sumado a continuación para todo el grupo de 15 a 29 años, a fin de obtener el número esperado de años en cada una de las situaciones consideradas. En los países que únicamente han proporcionado datos a partir de los 16 años, los cálculos parten de la hipótesis de que todos los jóvenes de 15 años estudian y no trabajan. Esta hipótesis tiende a aumentar el número medio de años esperados de educación en relación con la edición de 2004 de *Panorama de la Educación* (OCDE, 2004c).

Se entiende que un individuo permanece en la educación cuando participa en ella, sea a tiempo parcial o a tiempo completo, entendiéndose el concepto de educación en su acepción más próxima a la definición de educación formal, tal y como se aplica por las instancias administrativas competentes en materia de matriculaciones. En este indicador, por tanto, no se incluyen ni los programas de educación no formal, ni las actividades educativas de muy corta duración (por ejemplo, las impartidas en el lugar de trabajo).

Los datos sobre los que se basa este indicador proceden de la Encuesta de Población Activa que realiza la OCDE anualmente (en el caso de determinados países europeos, los datos proceden de la Encuesta de Población Activa Europea anual, véase Anexo 3) y se refieren habitualmente al primer trimestre o a la media de los tres primeros meses del año natural, de forma que no consideran los empleos desempeñados durante el verano. Las categorías con respecto al empleo mostradas en esta sección han sido definidas según las directrices de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con una única excepción: a los efectos de este indicador, los individuos inscritos en programas de trabajo-estudio (véase más adelante) han sido agrupados por separado como en educación y con empleo, sin referencia a su situación laboral según las directrices de la OIT durante la semana de referencia de la encuesta. Estas personas, en efecto, pueden no haber trabajado esa semana en el marco de su programa de educación, lo que significa que en ese momento no estaban empleados. También se incluyen en la categoría de *otros empleados* quienes lo están según la definición de la OIT, pero no así quienes participan en programas de trabajo-estudio, que ya han sido contabilizados como empleados. Por último, la categoría *fuera del mercado laboral* incluye a quienes no están trabajando ni en situación de desempleo, es decir, a quienes no están buscando empleo.

Los programas de trabajo-estudio se caracterizan por la alternancia de periodos de empleo y periodos de estudio, elementos ambos que se inscriben en el marco de una actividad integrada de

educación o formación institucional, por ejemplo, el sistema dual en Alemania, el *apprentissage* o la *formation en alternance* en Francia y Bélgica, el *internship* o *co-operative education* en Canadá y el *apprenticeship* en Irlanda. Estos programas se imparten tanto en el medio educativo como en el medio laboral. Los alumnos o personas en formación son remunerados en algunos casos, dependiendo del tipo de empleo y del curso o la formación.

Las tasas de participación en educación y formación han sido estimadas a partir de los datos recogidos en las encuestas de población activa, datos que con frecuencia no corresponden exactamente a las estadísticas administrativas nacionales a las que se refiere esta publicación en otros lugares. Las razones son varias. En primer lugar, la edad puede no ser determinada de la misma forma. Por ejemplo, en los datos administrativos, los países de la OCDE del hemisferio norte determinan tanto la matriculación como la edad el día primero de enero, mientras que algunas encuestas de población activa determinan la participación en educación y la edad en la semana de referencia, y la edad registrada es la que se alcanzará al final del año natural, aunque la encuesta se haya realizado a principios de año. En este caso, las tasas de participación en educación pueden reflejar una población un año más joven que el grupo de edad indicado. Esto puede sobreestimar las tasas de matriculación, ya que a esta edad son numerosos los jóvenes que suelen dejar los estudios. A partir de este año, los datos franceses tendrán en cuenta la edad durante la semana de referencia. La segunda razón es que los jóvenes pueden estar matriculados en más de un programa, por lo que pueden ser contabilizados dos veces en las estadísticas administrativas, pero solo una en las encuestas de población activa. Es posible, además, que no todas las matriculaciones figuren en las estadísticas administrativas, en particular las de instituciones con ánimo de lucro. Por último, la clasificación de programas a la que se refieren las personas interrogadas en las encuestas nacionales de población activa no siempre coincide con la que siguen las recopilaciones de datos administrativos.

La estimación de la expectativa del número de años de educación se calcula utilizando la proporción de jóvenes que están estudiando o no para calcular los periodos de tiempo que un individuo medio pasará en distintas situaciones laborales y educativas.

Las ratios desempleo-población y empleo-población se calculan dividiendo el número total de personas desempleadas o empleadas entre el número de personas de toda la población.

Con respecto a la Tabla C4.4b, el caso de Finlandia presenta un salto temporal. En 2004 no se incluyó a los reclutas del ejército en los datos, mientras que en años anteriores, los reclutas se incluían en la categoría «No en educación, sin empleo».

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en el enlace:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

- ***Expectativa del número de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (1998- 2005)***
  Tabla C4.1b. Tendencias por sexo
- ***Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2005)***
  Tabla C4.2b. Hombres jóvenes
  Tabla C4.2c. Mujeres jóvenes
- ***Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2005)***
  Tabla C4.4b. Tendencias en hombres jóvenes
  Tabla C4.4c. Tendencias en mujeres jóvenes

Tabla C4.1a

Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2005)

Por sexo y situación laboral

		Expectativa de años en educación			Expectativa de años no en educación			
		Sin empleo	Con empleo (incluyendo programas trabajo-estudio)	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal
Países de la OCDE								
Alemania	Hombres	5,2	2,7	**7,9**	5,2	1,3	0,5	**7,1**
	Mujeres	5,3	2,4	**7,7**	4,7	0,9	1,7	**7,3**
	H+M	5,2	2,6	**7,8**	5,0	1,1	1,1	**7,2**
Australia	Hombres	3,0	3,7	**6,7**	7,1	0,7	0,5	**8,3**
	Mujeres	2,8	4,0	**6,8**	6,0	0,5	1,8	**8,2**
	H+M	2,9	3,8	**6,8**	6,5	0,6	1,1	**8,2**
Austria	Hombres	3,8	2,4	**6,2**	7,2	0,8	0,8	**8,8**
	Mujeres	4,3	1,8	**6,2**	7,1	0,6	1,2	**8,8**
	H+M	4,1	2,1	**6,2**	7,2	0,7	1,0	**8,8**
Bélgica	Hombres	5,8	0,6	**6,4**	6,7	1,2	0,7	**8,6**
	Mujeres	6,2	0,7	**6,9**	5,7	1,0	1,4	**8,1**
	H+M	6,0	0,7	**6,7**	6,2	1,1	1,1	**8,3**
Canadá	Hombres	4,1	2,4	**6,6**	6,8	1,0	0,7	**8,4**
	Mujeres	3,9	3,3	**7,2**	6,0	0,5	1,3	**7,8**
	H+M	4,0	2,8	**6,9**	6,4	0,7	1,0	**8,1**
Dinamarca	Hombres	3,3	4,7	**8,0**	6,0	0,6	0,5	**7,0**
	Mujeres	3,9	4,8	**8,7**	4,9	0,4	1,0	**6,3**
	H+M	3,6	4,7	**8,3**	5,4	0,5	0,7	**6,7**
España	Hombres	4,8	1,6	**6,4**	7,0	1,0	0,6	**8,6**
	Mujeres	5,7	1,7	**7,3**	5,1	1,1	1,5	**7,7**
	H+M	5,2	1,6	**6,9**	6,0	1,1	1,0	**8,1**
Estados Unidos	Hombres	4,2	2,3	**6,5**	7,1	0,6	0,8	**8,5**
	Mujeres	4,2	2,8	**7,0**	5,4	0,5	2,1	**8,0**
	H+M	4,2	2,6	**6,8**	6,3	0,5	1,4	**8,2**
Finlandia	Hombres	6,0	2,0	**8,0**	5,6	0,8	0,6	**7,0**
	Mujeres	6,0	2,6	**8,6**	4,5	0,7	1,2	**6,4**
	H+M	6,0	2,3	**8,3**	5,1	0,7	0,9	**6,7**
Francia	Hombres	6,1	1,3	**7,4**	5,8	1,3	0,5	**7,6**
	Mujeres	6,8	1,2	**8,0**	4,6	1,0	1,3	**7,0**
	H+M	6,5	1,3	**7,7**	5,2	1,2	0,9	**7,3**
Grecia	Hombres	5,6	0,3	**5,9**	7,4	1,0	0,7	**9,1**
	Mujeres	5,9	0,3	**6,2**	5,0	1,8	2,0	**8,8**
	H+M	5,7	0,3	**6,0**	6,2	1,4	1,3	**9,0**
Hungría	Hombres	6,1	0,7	**6,8**	6,4	0,8	0,9	**8,2**
	Mujeres	6,3	0,8	**7,1**	4,5	0,7	2,7	**7,9**
	H+M	6,2	0,7	**6,9**	5,5	0,8	1,8	**8,1**
Irlanda	Hombres	4,4	0,7	**5,2**	8,6	0,7	0,5	**9,8**
	Mujeres	4,7	1,0	**5,7**	7,4	0,4	1,5	**9,3**
	H+M	4,6	0,8	**5,4**	8,0	0,5	1,0	**9,6**
Islandia	Hombres	4,9	3,3	**8,2**	5,8	0,5	0,5	**6,8**
	Mujeres	3,9	5,0	**8,9**	5,0	0,2	0,8	**6,1**
	H+M	4,4	4,1	**8,6**	5,4	0,4	0,6	**6,4**
Italia	Hombres	5,5	0,4	**5,8**	6,6	1,2	1,4	**9,2**
	Mujeres	6,2	0,5	**6,6**	4,6	1,2	2,6	**8,4**
	H+M	5,8	0,4	**6,2**	5,6	1,2	1,9	**8,8**
Japón[1]	Hombres	5,4	0,9	**6,2**	3,0	0,4	0,3	**3,8**
	Mujeres	4,9	0,8	**5,7**	3,3	0,3	0,7	**4,3**
	H+M	5,1	0,8	**6,0**	3,2	0,4	0,5	**4,0**
Luxemburgo	Hombres	7,0	0,2	**7,2**	7,1	0,5	0,1	**7,8**
	Mujeres	7,3	0,1	**7,3**	6,1	0,6	1,0	**7,7**
	H+M	7,1	0,1	**7,3**	6,6	0,6	0,5	**7,7**
México[2]	Hombres	3,5	1,0	**4,5**	9,5	0,5	0,6	**10,5**
	Mujeres	3,7	0,5	**4,2**	4,7	0,3	5,7	**10,8**
	H+M	3,6	0,7	**4,4**	7,0	0,4	3,2	**10,6**

1. Los datos se refieren a los jóvenes de 15 a 24 años.
2. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

C4

Tabla C4.1a *(continuación)*

Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2005)

Por sexo y situación laboral

			Expectativa de años en educación			Expectativa de años no en educación			
			Sin empleo	Con empleo (incluyendo programas trabajo-estudio)	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal
Países de la OCDE	**Noruega**	Hombres	5,0	1,7	**6,8**	7,1	0,5	0,6	**8,2**
		Mujeres	5,1	2,7	**7,8**	5,9	0,4	0,9	**7,2**
		H+M	5,1	2,2	**7,3**	6,5	0,5	0,7	**7,7**
	Nueva Zelanda	Hombres	3,5	2,7	**6,1**	7,5	0,6	0,8	**8,9**
		Mujeres	3,5	2,6	**6,1**	6,1	0,4	2,3	**8,9**
		H+M	3,5	2,6	**6,1**	6,8	0,5	1,6	**8,9**
	Países Bajos	Hombres	3,4	4,5	**7,9**	6,1	0,4	0,5	**7,1**
		Mujeres	3,4	4,3	**7,7**	5,8	0,4	1,1	**7,3**
		H+M	3,4	4,4	**7,8**	6,0	0,4	0,8	**7,2**
	Polonia	Hombres	6,8	1,3	**8,1**	4,5	1,9	0,5	**6,9**
		Mujeres	7,5	1,1	**8,6**	3,3	1,6	1,6	**6,4**
		H+M	7,1	1,2	**8,4**	3,9	1,8	1,0	**6,6**
	Portugal	Hombres	4,8	0,7	**5,5**	7,9	0,9	0,7	**9,5**
		Mujeres	5,5	0,6	**6,2**	6,6	1,2	1,0	**8,8**
		H+M	5,2	0,7	**5,8**	7,2	1,1	0,9	**9,2**
	Reino Unido	Hombres	3,8	2,3	**6,1**	7,3	0,9	0,8	**8,9**
		Mujeres	3,7	2,6	**6,3**	6,1	0,5	2,1	**8,7**
		H+M	3,7	2,4	**6,2**	6,7	0,7	1,4	**8,8**
	República Checa	Hombres	4,5	1,2	**5,8**	7,9	1,0	0,3	**9,2**
		Mujeres	5,5	0,6	**6,1**	5,4	0,9	2,5	**8,9**
		H+M	5,0	0,9	**5,9**	6,7	1,0	1,4	**9,1**
	República Eslovaca	Hombres	4,9	1,1	**6,0**	6,6	2,1	0,4	**9,0**
		Mujeres	5,5	0,9	**6,3**	4,9	1,6	2,2	**8,7**
		H+M	5,2	1,0	**6,2**	5,7	1,8	1,3	**8,8**
	Suecia	Hombres	6,2	1,3	**7,5**	6,2	0,9	0,5	**7,5**
		Mujeres	6,5	1,9	**8,4**	5,2	0,7	0,7	**6,6**
		H+M	6,3	1,6	**7,9**	5,7	0,8	0,6	**7,1**
	Suiza	Hombres	3,1	3,9	**6,9**	6,8	0,6	0,6	**8,1**
		Mujeres	3,1	3,5	**6,6**	6,6	0,7	1,2	**8,4**
		H+M	3,1	3,7	**6,8**	6,7	0,6	0,9	**8,2**
	Turquía	Hombres	3,0	0,6	**3,5**	8,0	1,5	1,9	**11,5**
		Mujeres	2,4	0,3	**2,6**	3,1	0,7	8,6	**12,4**
		H+M	2,7	0,4	**3,1**	5,6	1,1	5,2	**11,9**
	Media OCDE 28	***Hombres***	***4,7***	***1,8***	***6,6***	***6,8***	***0,9***	***0,7***	***8,4***
		Mujeres	***4,9***	***1,9***	***6,9***	***5,4***	***0,8***	***2,0***	***8,1***
		H+M	***4,8***	***1,9***	***6,7***	***6,1***	***0,8***	***1,3***	***8,3***
	Media UE19	***Hombres***	***5,2***	***1,6***	***6,7***	***6,6***	***1,0***	***0,6***	***8,3***
		Mujeres	***5,6***	***1,6***	***7,2***	***5,3***	***0,9***	***1,6***	***7,8***
		H+M	***5,4***	***1,6***	***6,9***	***6,0***	***1,0***	***1,1***	***8,1***
Economías asociadas	**Eslovenia**	Hombres	5,6	2,4	**8,0**	5,7	0,7	0,6	**7,0**
		Mujeres	6,4	2,3	**8,7**	4,6	1,0	0,7	**6,3**
		H+M	6,0	2,3	**8,3**	5,2	0,9	0,6	**6,7**
	Estonia	Hombres	6,6	1,6	**8,1**	5,4	0,9	0,6	**6,9**
		Mujeres	6,7	1,3	**8,1**	4,0	0,7	2,2	**6,9**
		H+M	6,6	1,5	**8,1**	4,7	0,8	1,4	**6,9**
	Israel	Hombres	4,7	1,2	**5,9**	4,7	0,7	3,7	**9,1**
		Mujeres	4,4	1,7	**6,1**	4,3	0,7	3,8	**8,9**
		H+M	4,6	1,5	**6,0**	4,5	0,7	3,8	**9,0**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Tabla C4.2a.

Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2005)

Países de la OCDE	Grupo de edad	En educación					No en educación				Total de jóvenes en educación y no en educación
		Alumnos de programas trabajo-estudio[1]	Otros con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	
Alemania	15-19	16,5	4,8	1,6	70,0	**92,9**	2,7	2,4	2,0	**7,1**	100
	20-24	13,3	7,8	0,9	22,2	**44,2**	37,1	10,3	8,4	**55,8**	100
	25-29	1,6	7,5	0,7	8,7	**18,5**	60,3	9,7	11,5	**81,5**	100
Australia	15-19	8,0	29,8	5,1	35,4	**78,3**	14,3	3,8	3,6	**21,7**	100
	20-24	5,1	22,0	1,8	10,5	**39,4**	49,0	4,4	7,3	**60,6**	100
	25-29	1,3	10,2	1,0	4,1	**16,6**	68,0	3,6	11,8	**83,4**	100
Austria	15-19	23,8	2,0	c	57,8	**84,4**	8,7	4,2	2,7	**15,6**	100
	20-24	1,7	9,7	c	18,0	**30,4**	57,2	4,6	7,8	**69,6**	100
	25-29	c	5,9	c	5,2	**12,0**	74,6	4,5	8,8	**88,0**	100
Bélgica	15-19	1,4	2,5	0,4	85,8	**90,1**	3,7	1,8	4,4	**9,9**	100
	20-24	1,1	4,2	0,9	31,9	**38,1**	43,6	11,0	7,3	**61,9**	100
	25-29	0,8	3,4	0,9	2,4	**7,4**	74,9	8,4	9,3	**92,6**	100
Canadá	15-19	a	28,8	5,6	47,2	**81,7**	12,1	2,8	3,3	**18,3**	100
	20-24	a	20,7	1,8	19,2	**41,6**	45,2	6,1	7,1	**58,4**	100
	25-29	a	7,5	0,6	6,0	**14,1**	71,0	6,0	9,0	**85,9**	100
Dinamarca	15-19	a	45,2	3,4	39,8	**88,4**	7,3	1,8	2,5	**11,6**	100
	20-24	a	35,1	2,6	16,7	**54,4**	37,2	3,8	4,5	**45,6**	100
	25-29	a	16,8	1,0	9,3	**27,0**	61,3	4,2	7,4	**73,0**	100
España	15-19	a	4,2	2,2	75,4	**81,8**	9,7	4,1	4,4	**18,2**	100
	20-24	a	12,9	3,9	27,6	**44,3**	40,2	8,9	6,6	**55,7**	100
	25-29	a	13,8	2,6	6,3	**22,8**	61,0	7,7	8,6	**77,2**	100
Estados Unidos	15-19	a	22,0	3,5	60,1	**85,6**	8,3	1,9	4,2	**14,4**	100
	20-24	a	21,0	1,2	13,9	**36,1**	48,4	4,9	10,6	**63,9**	100
	25-29	a	8,0	0,5	3,4	**11,9**	70,0	4,1	14,0	**88,1**	100
Finlandia	15-19	a	10,9	5,2	74,1	**90,2**	4,5	2,0	3,3	**9,8**	100
	20-24	a	18,6	5,5	28,7	**52,8**	34,1	7,0	6,1	**47,2**	100
	25-29	a	16,1	1,8	7,8	**25,7**	60,3	5,8	8,2	**74,3**	100
Francia	15-19	5,6	1,9	0,5	82,8	**90,8**	3,0	3,2	3,0	**9,2**	100
	20-24	4,9	5,3	1,2	36,0	**47,4**	36,1	10,6	5,9	**52,6**	100
	25-29	4,4	3,0	1,0	5,4	**13,7**	67,2	9,6	9,5	**86,3**	100
Grecia	15-19	a	1,5	c	82,5	**84,5**	5,7	2,8	7,0	**15,5**	100
	20-24	a	3,2	c	38,3	**42,6**	37,3	11,8	8,3	**57,4**	100
	25-29	a	1,6	c	4,8	**6,8**	70,2	12,0	11,0	**93,2**	100
Hungría	15-19	a	c	c	90,0	**90,6**	3,0	1,9	4,5	**9,4**	100
	20-24	a	5,4	0,9	40,3	**46,6**	34,5	7,1	11,8	**53,4**	100
	25-29	a	7,8	c	4,9	**13,1**	63,0	5,7	18,2	**86,9**	100
Irlanda	15-19	a	9,6	c	72,4	**82,5**	13,1	2,2	2,2	**17,5**	100
	20-24	a	6,8	c	20,6	**27,8**	60,0	4,9	7,2	**72,2**	100
	25-29	a	1,2	c	3,8	**5,1**	81,3	3,3	10,3	**94,9**	100
Islandia	15-19	a	31,8	5,0	49,6	**86,4**	10,7	c	c	**13,6**	100
	20-24	a	32,0	c	19,9	**53,0**	37,1	c	5,4	**47,0**	100
	25-29	a	18,9	c	11,7	**30,9**	61,5	c	5,4	**69,1**	100
Italia	15-19	c	1,1	0,8	79,9	**81,8**	7,0	3,9	7,2	**18,2**	100
	20-24	0,2	3,4	1,4	33,7	**38,6**	37,3	10,5	13,6	**61,4**	100
	25-29	c	3,4	1,1	9,9	**14,4**	59,8	9,2	16,7	**85,6**	100
Japón	15-24	a	8,5	0,1	51,1	**59,7**	31,5	3,7	5,0	**40,3**	100
Luxemburgo	15-19	a	c	c	91,2	**93,4**	4,4	c	c	**6,6**	100
	20-24	a	c	c	46,4	**47,4**	43,3	6,1	3,2	**52,6**	100
	25-29	a	c	m	8,4	**8,6**	81,2	4,0	6,2	**91,4**	100
México[2]	15-19	a	7,1	0,5	47,3	**54,9**	28,0	2,2	14,9	**45,1**	100
	20-24	a	4,7	0,4	15,2	**20,3**	52,3	3,2	24,2	**79,7**	100
	25-29	a	1,9	0,1	2,4	**4,4**	65,4	2,7	27,6	**95,6**	100

1. Los alumnos de programas trabajo-estudio están clasificados como en educación y con empleo, sin tener en cuenta la definición de la OIT con respecto a su situación laboral.
2. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

C4

Tabla C4.2a. *(continuación)*

Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2005)

		Grupo de edad	En educación					No en educación				Total de jóvenes en educación y no en educación
			Alumnos de programas trabajo-estudio[1]	Otros con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	
Países de la OCDE	**Noruega**	15-19	m	20,4	5,2	61,9	**87,4**	10,1	c	c	**12,6**	100
		20-24	m	16,9	2,2	22,4	**41,5**	48,9	4,4	5,2	**58,5**	100
		25-29	m	6,6	c	8,4	**15,7**	72,0	4,1	8,1	**84,3**	100
	Nueva Zelanda	15-19	a	25,7	5,0	39,3	**70,0**	21,5	2,8	5,7	**30,0**	100
		20-24	a	16,2	2,0	14,6	**32,9**	50,5	3,9	12,8	**67,1**	100
		25-29	a	9,7	0,4	5,3	**15,4**	67,9	3,6	13,1	**84,6**	100
	Países Bajos	15-19	a	43,0	5,6	40,5	**89,2**	7,0	1,3	2,6	**10,8**	100
		20-24	a	32,1	2,3	14,7	**49,1**	41,8	3,9	5,2	**50,9**	100
		25-29	a	13,2	0,7	4,3	**18,2**	70,2	3,5	8,1	**81,8**	100
	Polonia	15-19	a	3,3	0,2	94,4	**97,9**	0,4	0,7	1,0	**2,1**	100
		20-24	a	11,8	7,2	43,7	**62,7**	17,2	14,3	5,8	**37,3**	100
		25-29	a	8,1	2,0	6,3	**16,4**	54,3	17,4	11,9	**83,6**	100
	Portugal	15-19	a	1,4	c	77,5	**79,3**	12,2	3,1	5,3	**20,7**	100
		20-24	a	5,5	0,7	31,2	**37,4**	48,4	8,8	5,3	**62,6**	100
		25-29	a	5,5	1,0	5,1	**11,5**	73,6	8,4	6,5	**88,5**	100
	Reino Unido	15-19	4,5	18,7	2,9	49,9	**76,0**	14,6	4,4	5,0	**24,0**	100
		20-24	2,6	13,1	1,1	15,3	**32,1**	51,0	5,8	11,1	**67,9**	100
		25-29	0,9	8,3	0,4	3,7	**13,3**	70,1	3,8	12,8	**86,7**	100
	República Checa	15-19	18,7	c	c	71,2	**90,3**	4,4	3,8	1,5	**9,7**	100
		20-24	0,7	0,7	c	34,4	**35,9**	47,5	8,9	7,7	**64,1**	100
		25-29	a	0,5	c	3,8	**4,4**	72,4	6,7	16,5	**95,6**	100
	República Eslovaca	15-19	14,9	c	c	75,4	**90,4**	3,3	4,8	1,5	**9,6**	100
		20-24	0,5	2,6	0,9	27,0	**31,0**	43,8	17,0	8,2	**69,0**	100
		25-29	c	2,3	c	3,4	**6,1**	64,9	14,3	14,8	**93,9**	100
	Suecia	15-19	a	11,3	3,8	74,5	**89,6**	5,8	2,1	2,6	**10,4**	100
		20-24	a	11,1	3,1	28,2	**42,5**	44,1	8,7	4,7	**57,5**	100
		25-29	a	9,2	1,7	12,7	**23,6**	66,5	5,6	4,4	**76,4**	100
	Suiza	15-19	33,1	8,9	1,5	41,4	**84,9**	7,9	2,5	4,7	**15,1**	100
		20-24	10,6	11,5	c	14,1	**37,3**	51,7	5,2	5,8	**62,7**	100
		25-29	1,2	9,7	c	4,2	**15,6**	72,3	5,1	7,0	**84,4**	100
	Turquía	15-19	a	2,2	0,4	39,9	**42,5**	19,9	4,4	33,3	**57,5**	100
		20-24	a	3,9	1,2	10,2	**15,2**	37,7	9,6	37,6	**84,8**	100
		25-29	a	2,5	0,4	1,4	**4,3**	53,5	8,0	34,2	**95,7**	100
	Media OCDE 28	***15-19***		***14,1***	***2,9***	***64,5***	***83,4***	***9,0***	***2,8***	***5,3***	***16,6***	***100***
		20-24		***12,5***	***2,1***	***24,8***	***40,1***	***43,3***	***7,6***	***9,1***	***59,9***	***100***
		25-29		***7,5***	***1,0***	***5,8***	***14,2***	***67,5***	***6,7***	***11,8***	***85,8***	***100***
	Media UE19	***15-19***		***10,8***	***2,4***	***72,9***	***87,6***	***6,3***	***2,8***	***3,5***	***12,4***	***100***
		20-24		***10,5***	***2,3***	***29,2***	***42,4***	***41,7***	***8,6***	***7,3***	***57,6***	***100***
		25-29		***7,1***	***1,2***	***6,1***	***14,1***	***67,7***	***7,6***	***10,6***	***85,9***	***100***
Economías asociadas	**Eslovenia**	15-19	a	8,6	0,7	83,1	**92,4**	2,7	1,8	3,1	**7,6**	100
		20-24	a	21,2	2,6	31,9	**55,7**	31,3	8,4	4,7	**44,3**	100
		25-29	a	16,0	2,2	6,4	**24,6**	63,9	6,9	4,7	**75,4**	100
	Estonia	15-19	a	1,4	c	90,3	**92,0**	2,9	2,5	2,7	**8,0**	100
		20-24	a	18,6	c	31,1	**50,9**	32,7	5,7	10,6	**49,1**	100
		25-29	a	9,7	c	4,3	**14,2**	61,8	8,8	15,2	**85,8**	100
	Israel	15-19	a	4,0	0,7	64,3	**68,9**	6,3	1,8	22,9	**31,1**	100
		20-24	a	11,4	1,1	15,8	**28,3**	31,4	7,1	33,2	**71,7**	100
		25-29	a	14,4	0,7	6,3	**21,4**	54,3	5,1	19,2	**78,6**	100

1. Los alumnos de programas trabajo-estudio están clasificados como en educación y con empleo, sin tener en cuenta la definición de la OIT con respecto a su situación laboral.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Tabla C4.3.

Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2005)

Por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo

		Inferior a segunda etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		Todos los niveles educativos			
		15-19	20-24	25-29	15-19[1]	20-24	25-29	20-24[1]	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Países de la OCDE													
Alemania	Hombres	2,2	16,3	24,6	6,4	11,6	10,0	9,6	5,3	2,4	12,9	11,4	8,8
	Mujeres	2,0	11,1	15,5	6,6	6,4	6,7	9,2	4,7	2,3	7,8	7,8	6,0
	H+M	2,1	13,8	19,8	6,5	9,0	8,4	9,3	5,0	2,3	10,4	9,6	7,4
Australia	Hombres	4,3	12,7	9,9	4,3	3,8	3,8	1,3	1,0	4,3	5,3	4,1	4,6
	Mujeres	3,2	6,2	7,4	3,3	3,5	4,0	1,0	0,3	3,3	3,3	3,0	3,2
	H+M	3,7	9,8	8,8	3,8	3,7	3,9	1,1	0,6	3,8	4,3	3,6	3,9
Austria	Hombres	4,2	c	c	c	4,7	c	c	c	5,1	6,0	4,3	5,2
	Mujeres	c	c	c	c	3,2	4,6	c	c	3,3	3,3	4,7	3,7
	H+M	3,5	9,2	c	7,3	3,9	3,7	c	c	4,2	4,6	4,5	4,4
Bélgica	Hombres	1,2	19,0	21,3	5,3	10,8	6,6	8,3	5,5	2,1	12,2	8,9	7,8
	Mujeres	1,5	23,7	17,6	c	8,3	7,8	6,6	4,6	1,5	10,1	7,7	6,5
	H+M	1,3	20,9	19,7	3,3	9,6	7,1	7,2	5,0	1,8	11,2	8,3	7,1
Canadá	Hombres	2,7	18,2	14,3	4,8	8,0	6,7	4,8	5,5	3,4	8,6	7,0	6,4
	Mujeres	1,5	7,4	10,7	3,7	3,4	4,7	2,8	4,1	2,2	3,5	4,8	3,5
	H+M	2,1	14,1	12,8	4,3	5,9	5,9	3,6	4,7	2,8	6,1	5,9	5,0
Dinamarca	Hombres	1,4	10,6	14,4	c	4,0	3,2	m	c	1,6	5,5	5,0	4,0
	Mujeres	1,5	c	c	c	c	3,4	m	3,2	2,0	2,2	3,6	2,6
	H+M	1,4	7,7	10,9	c	2,9	3,3	m	3,3	1,8	3,8	4,3	3,3
España	Hombres	4,7	12,0	8,9	3,9	5,0	4,9	6,1	5,8	4,6	8,2	6,8	6,6
	Mujeres	4,0	16,7	12,6	2,7	6,5	8,8	6,7	6,1	3,7	9,7	8,6	7,6
	H+M	4,3	13,9	10,4	3,2	5,7	6,8	6,4	5,9	4,1	9,0	7,7	7,1
Estados Unidos	Hombres	c	11,1	c	6,5	5,0	5,0	c	2,6	2,0	5,8	4,1	3,9
	Mujeres	c	8,8	7,2	5,5	3,7	5,0	c	2,1	1,8	4,0	4,1	3,3
	H+M	0,8	10,1	5,8	6,0	4,4	5,0	3,0	2,3	1,9	4,9	4,1	3,6
Finlandia	Hombres	c	10,1	13,7	c	7,9	5,2	c	c	2,1	8,4	5,9	5,5
	Mujeres	c	c	c	c	4,9	4,9	c	5,1	1,7	5,7	5,8	4,4
	H+M	c	10,3	14,3	11,9	6,3	5,1	c	4,5	1,9	7,0	5,8	5,0
Francia	Hombres	3,4	23,0	22,2	6,0	9,3	8,4	7,2	6,3	4,0	11,5	10,3	8,5
	Mujeres	2,0	22,1	17,7	3,5	8,9	9,1	5,7	5,5	2,4	9,7	8,7	6,9
	H+M	2,7	22,6	20,2	4,6	9,1	8,7	6,4	5,9	3,2	10,6	9,5	7,7
Grecia	Hombres	c	c	c	c	7,9	7,5	c	11,7	c	8,7	8,5	6,9
	Mujeres	c	c	c	c	12,6	16,2	31,3	18,4	3,2	15,0	15,8	12,0
	H+M	c	13,6	8,7	7,2	10,3	11,8	23,6	15,4	2,8	11,8	12,0	9,4
Hungría	Hombres	2,0	14,3	11,9	c	7,1	5,3	c	c	2,7	8,4	5,7	5,7
	Mujeres	c	c	8,9	c	5,5	6,1	c	c	c	5,9	5,9	4,5
	H+M	1,4	11,1	10,6	5,0	6,3	5,7	c	2,9	1,9	7,2	5,8	5,1
Irlanda	Hombres	2,8	15,6	11,5	c	4,2	c	c	c	2,7	6,1	4,3	4,4
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,8	2,4	2,7
	H+M	2,1	13,7	8,4	c	3,5	3,1	3,8	2,2	2,2	5,0	3,4	3,6
Islandia	Hombres	c	c	c	c	c	m	m	c	c	c	c	3,6
	Mujeres	m	c	c	m	c	m	c	c	m	c	c	c
	H+M	c	c	c	c	c	m	c	c	c	c	c	2,7
Italia	Hombres	3,7	18,1	10,4	7,9	8,6	6,6	6,3	13,3	4,2	11,4	8,7	8,3
	Mujeres	2,4	14,4	12,6	9,7	8,6	7,3	10,1	14,3	3,6	10,0	9,9	8,1
	H+M	3,1	16,6	11,3	8,9	8,6	6,9	8,6	13,9	3,9	10,7	9,3	8,2
Luxemburgo	Hombres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	5,8	3,7	3,7
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	6,4	4,4	3,9
	H+M	c	12,6	c	c	4,5	4,6	c	c	c	6,1	4,1	3,8
México[2]	Hombres	2,6	3,6	2,8	7,3	2,9	5,1	3,1	4,5	2,7	3,5	3,2	3,1
	Mujeres	1,5	2,4	1,4	5,5	6,4	4,3	3,8	4,3	1,6	2,9	2,2	2,2
	H+M	2,1	3,0	2,1	6,1	5,4	4,5	3,4	4,4	2,2	3,2	2,7	2,7

1. Las diferencias entre países en estas columnas reflejan en parte que el promedio de la edad de finalización de niveles educativos varía entre países. Por ejemplo, en algunos países una proporción menor de jóvenes entre 15 y 19 años alcanza la segunda etapa de educación secundaria simplemente porque la finalización tiene lugar a los 19 años. Esto significa que el denominador en la ratio para las columnas mostradas será menor que para aquellas donde la finalización ocurre a una edad más temprana.

2. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

C4

Tabla C4.3. *(continuación)*

Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2005)

Por nivel educativo alcanzado, grupo de edad y sexo

			Inferior a segunda etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		Todos los niveles educativos			
			15-19	20-24	25-29	15-19[1]	20-24	25-29	20-24[1]	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Países de la OCDE	**Noruega**	Hombres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	5,1	4,6	3,6
		Mujeres	c	c	c	m	c	c	c	c	c	c	c	2,7
		H+M	c	10,5	10,3	c	c	c	c	c	c	4,4	4,1	3,2
	Nueva Zelanda	Hombres	3,3	9,2	5,8	2,0	2,7	2,6	9,1	8,0	3,0	4,5	4,5	3,9
		Mujeres	2,7	7,6	c	1,9	1,8	2,0	6,4	4,1	2,4	3,4	2,8	2,9
		H+M	3,0	8,4	4,6	2,0	2,3	2,3	7,5	5,7	2,7	4,0	3,7	3,4
	Países Bajos	Hombres	1,2	8,8	5,4	m	2,4	2,6	m	1,2	1,0	4,0	2,7	2,5
		Mujeres	0,8	4,3	3,8	m	2,1	3,7	3,3	2,1	0,6	2,8	3,1	2,2
		H+M	1,1	8,2	5,8	1,1	2,1	3,1	2,7	1,7	1,1	3,7	3,1	2,6
	Polonia	Hombres	0,5	23,7	33,6	5,1	15,6	19,1	c	10,0	0,9	16,4	18,5	12,6
		Mujeres	c	18,3	33,2	c	12,2	18,2	4,6	10,3	c	12,2	16,4	10,3
		H+M	0,3	21,6	33,4	3,8	13,9	18,7	5,9	10,2	0,6	14,3	17,5	11,5
	Portugal	Hombres	3,2	9,5	7,8	c	4,6	c	c	7,6	3,0	7,9	6,7	6,1
		Mujeres	3,3	14,2	11,8	c	4,7	8,4	16,1	8,9	3,4	10,0	10,1	8,2
		H+M	3,2	11,4	9,5	c	4,7	6,2	16,6	8,4	3,2	8,9	8,4	7,1
	Reino Unido	Hombres	5,0	20,5	11,2	5,9	5,9	4,5	6,0	2,6	5,5	7,0	4,3	5,6
		Mujeres	2,1	c	c	3,3	4,7	3,8	c	2,0	2,9	4,2	3,1	3,4
		H+M	3,6	12,0	7,2	4,6	5,3	4,1	4,0	2,3	4,2	5,6	3,7	4,5
	República Checa	Hombres	1,9	22,3	27,0	21,0	9,2	4,9	c	c	4,4	10,3	5,9	6,9
		Mujeres	c	13,3	21,1	16,1	6,7	7,2	c	c	3,1	7,5	7,5	6,2
		H+M	1,5	17,9	23,8	18,7	8,0	6,0	c	2,7	3,8	8,9	6,7	6,5
	República Eslovaca	Hombres	3,0	58,1	70,3	19,4	16,8	13,1	c	5,4	5,4	20,4	15,7	14,5
		Mujeres	3,8	29,7	33,5	19,7	11,9	12,4	17,7	5,3	6,2	13,6	12,7	11,2
		H+M	3,4	45,1	51,1	19,5	14,4	12,8	18,8	5,4	5,8	17,1	14,2	12,9
	Suecia	Hombres	c	20,9	c	c	7,8	7,0	c	c	2,7	9,3	6,6	6,2
		Mujeres	c	c	c	c	7,6	5,8	c	c	c	7,7	4,3	4,6
		H+M	c	18,5	10,2	21,7	7,7	6,4	c	2,8	2,3	8,5	5,5	5,5
	Suiza	Hombres	c	c	c	c	4,4	3,9	c	c	2,8	4,9	4,6	4,1
		Mujeres	c	c	c	c	4,0	4,9	c	c	c	5,4	5,7	4,4
		H+M	2,2	10,2	12,5	c	4,2	4,4	c	4,2	2,5	5,1	5,1	4,3
	Turquía	Hombres	5,6	14,7	11,4	7,0	10,9	10,6	19,1	11,5	6,0	13,5	11,1	10,0
		Mujeres	1,6	2,5	2,2	6,5	8,7	7,7	20,8	12,3	2,8	6,1	4,5	4,5
		H+M	3,7	7,6	6,4	6,8	9,9	9,5	20,0	11,8	4,5	9,6	8,0	7,3
	Media OCDE 28	***Hombres***	***2,9***	***16,9***	***16,9***	***7,5***	***7,2***	***6,7***	***7,4***	***6,3***	***3,3***	***8,6***	***6,9***	***6,2***
		Mujeres	***2,2***	***12,7***	***13,6***	***6,8***	***6,4***	***7,0***	***9,7***	***6,2***	***2,7***	***6,8***	***6,5***	***5,3***
		H+M	***2,4***	***13,9***	***13,5***	***7,4***	***6,6***	***6,5***	***8,4***	***5,5***	***2,9***	***7,6***	***6,7***	***5,7***
	Media UE19	***Hombres***	***2,7***	***18,9***	***19,6***	***9,0***	***8,0***	***7,3***	***7,2***	***6,8***	***3,2***	***9,5***	***7,6***	***6,8***
		Mujeres	***2,3***	***16,8***	***17,1***	***8,8***	***7,2***	***7,9***	***11,1***	***7,0***	***2,8***	***7,8***	***7,5***	***6,1***
		H+M	***2,3***	***15,8***	***16,2***	***8,5***	***7,2***	***7,0***	***9,4***	***5,7***	***2,8***	***8,6***	***7,6***	***6,5***
Economías asociadas	**Eslovenia**	Hombres	1,6	14,3	9,3	4,3	6,1	4,8	m	4,6	2,1	6,9	5,2	4,9
		Mujeres	c	13,9	18,9	4,8	9,9	7,9	c	8,1	1,4	10,2	8,4	6,9
		H+M	1,1	14,2	12,5	4,6	8,0	6,2	c	6,9	1,8	8,5	6,8	5,9
	Estonia	Hombres	c	21,9	18,8	29,3	c	8,2	m	c	3,7	5,4	9,4	6,0
		Mujeres	c	m	c	c	8,1	10,1	c	c	c	6,0	8,1	5,0
		H+M	c	14,2	18,6	13,7	4,5	9,1	c	4,1	2,5	5,7	8,7	5,5
	Israel	Hombres	7,4	9,0	8,8	1,1	6,1	7,8	c	2,3	2,0	5,6	5,4	4,3
		Mujeres	c	c	c	1,2	13,7	7,1	2,5	3,2	1,6	8,4	4,7	4,9
		H+M	6,6	8,3	7,6	1,2	9,4	7,5	2,2	2,8	1,8	7,0	5,1	4,6

1. Las diferencias entre países en estas columnas reflejan en parte que el promedio de la edad de finalización de niveles educativos varía entre países. Por ejemplo, en algunos países una proporción menor de jóvenes entre 15 y 19 años alcanza la segunda etapa de educación secundaria simplemente porque la finalización tiene lugar a los 19 años. Esto significa que el denominador en la ratio para las columnas mostradas será menor que para aquellas donde la finalización ocurre a una edad más temprana.

2. Año de referencia 2004.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Tabla C4.4a.

Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2005)

Por grupo de edad y situación laboral

			1995			1998			1999			2000			2001		
			En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación	
		Grupo de edad	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo
Países de la OCDE	**Alemania**	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**89,5**	6,0	4,5	**87,4**	6,8	5,7	**88,5**	6,4	5,1
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**34,3**	49,0	16,7	**34,1**	49,0	16,9	**35,0**	48,7	16,4
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**13,6**	68,2	18,1	**12,7**	69,8	17,5	**13,5**	68,5	18,0
	Australia	15-19	**73,4**	16,7	9,9	**77,3**	13,8	8,8	**78,2**	14,4	7,4	**79,5**	13,7	6,8	**79,5**	13,0	7,6
		20-24	**27,0**	56,1	16,9	**32,7**	51,3	16,0	**34,9**	50,6	14,5	**35,9**	50,9	13,3	**36,5**	49,6	13,9
		25-29	**11,4**	67,1	21,5	**13,7**	67,1	19,2	**15,0**	66,5	18,5	**15,5**	65,5	19,0	**15,8**	67,0	17,2
	Austria	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
	Bélgica	15-19	**86,1**	3,3	10,5	**85,3**	3,9	10,8	**89,4**	3,7	6,8	**89,9**	3,6	6,5	**89,7**	4,1	6,2
		20-24	**37,5**	43,6	19,0	**40,6**	42,5	16,9	**43,7**	38,6	17,7	**43,8**	40,2	16,0	**44,2**	42,8	13,0
		25-29	**6,8**	74,2	19,0	**9,3**	72,4	18,2	**14,4**	67,7	17,9	**11,8**	72,5	15,7	**15,0**	69,5	15,5
	Canadá	15-19	**82,9**	9,5	7,6	**83,0**	9,6	7,5	**82,3**	10,4	7,3	**82,1**	10,7	7,2	**83,0**	10,7	6,3
		20-24	**36,2**	46,4	17,4	**39,0**	44,5	16,5	**39,0**	46,4	14,6	**37,9**	47,8	14,3	**38,7**	46,9	14,3
		25-29	**12,1**	67,0	20,9	**12,6**	69,2	18,2	**12,3**	70,5	17,2	**12,4**	71,5	16,2	**13,2**	71,3	15,6
	Dinamarca	15-19	**88,4**	8,7	3,0	**90,3**	7,9	1,8	**85,8**	10,8	3,4	**89,9**	7,4	2,7	**86,8**	9,4	3,8
		20-24	**50,0**	39,3	10,7	**55,0**	38,0	7,0	**55,8**	36,6	7,6	**54,8**	38,6	6,6	**55,3**	38,1	6,6
		25-29	**29,6**	59,0	11,4	**34,5**	57,8	7,7	**35,5**	56,7	7,8	**36,1**	56,4	7,5	**32,4**	60,0	7,6
	España	15-19	**77,3**	11,2	11,5	**80,2**	9,9	9,8	**79,3**	11,3	9,4	**80,6**	11,4	8,0	**81,4**	11,6	6,9
		20-24	**40,0**	34,2	25,8	**44,3**	35,7	20,1	**43,6**	38,8	17,6	**44,6**	40,3	15,0	**45,0**	40,7	14,2
		25-29	**14,6**	51,5	33,9	**15,3**	57,3	27,5	**15,2**	59,6	25,1	**16,2**	62,4	21,4	**17,0**	63,1	19,8
	Estados Unidos	15-19	**81,5**	10,7	7,8	**82,2**	10,5	7,3	**81,3**	11,3	7,4	**81,3**	11,7	7,0	**81,2**	11,4	7,5
		20-24	**31,5**	50,7	17,8	**33,0**	52,6	14,4	**32,8**	52,1	15,1	**32,5**	53,1	14,4	**33,9**	50,5	15,6
		25-29	**11,6**	71,4	17,0	**11,9**	72,7	15,4	**11,1**	73,2	15,7	**11,4**	72,8	15,8	**11,8**	70,5	17,7
	Finlandia	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
	Francia	15-19	**96,2**	1,3	2,5	**95,6**	1,3	3,1	**95,7**	1,0	3,3	**95,3**	1,5	3,3	**94,9**	1,7	3,4
		20-24	**51,2**	31,3	17,5	**53,5**	30,0	16,5	**53,1**	29,4	17,5	**54,2**	31,7	14,1	**53,6**	33,1	13,4
		25-29	**11,4**	67,5	21,0	**11,4**	66,5	22,1	**11,9**	66,6	21,4	**12,2**	69,2	18,6	**11,4**	70,3	18,3
	Grecia	15-19	**80,0**	9,6	10,5	**80,1**	10,2	9,7	**81,8**	8,0	10,3	**82,7**	8,3	9,0	**85,4**	7,1	7,6
		20-24	**29,2**	43,0	27,8	**28,2**	44,7	27,1	**30,3**	43,7	26,0	**31,5**	43,7	24,9	**35,1**	40,9	24,0
		25-29	**4,7**	65,2	30,2	**4,2**	66,8	28,9	**5,6**	66,9	27,5	**5,3**	66,9	27,8	**6,4**	67,4	26,3
	Hungría	15-19	**82,5**	6,7	10,8	**78,2**	10,0	11,8	**79,3**	9,2	11,6	**83,7**	7,7	8,6	**85,0**	6,7	8,3
		20-24	**22,5**	44,4	33,1	**26,5**	45,9	27,6	**28,6**	47,7	23,6	**32,3**	45,7	22,0	**35,0**	45,1	20,0
		25-29	**7,3**	56,8	35,9	**7,4**	58,9	33,7	**8,7**	60,1	31,3	**9,4**	61,4	29,2	**9,4**	63,4	27,1
	Irlanda	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**79,4**	15,4	5,2	**80,0**	15,6	4,4	**80,3**	15,5	4,1
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**24,6**	64,6	10,8	**26,7**	63,6	9,7	**28,3**	62,4	9,3
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**3,1**	82,4	14,5	**3,3**	83,4	13,3	**3,3**	83,1	13,5
	Islandia	15-19	**59,5**	25,7	14,8	**82,2**	15,1	c	**81,6**	17,0	c	**83,1**	14,8	c	**79,5**	19,0	c
		20-24	**33,3**	52,6	14,0	**47,8**	45,9	6,3	**44,8**	48,4	6,8	**48,0**	47,7	c	**50,3**	45,6	c
		25-29	**24,1**	64,7	11,1	**32,8**	57,4	9,8	**34,7**	58,8	6,5	**34,9**	59,2	5,9	**33,8**	61,5	c
	Italia	15-19	**m**	m	m	**75,4**	9,5	15,2	**76,9**	8,3	14,8	**77,1**	9,8	13,1	**77,6**	9,8	12,6
		20-24	**m**	m	m	**35,8**	34,1	30,1	**35,6**	34,5	29,9	**36,0**	36,5	27,5	**37,0**	36,9	26,1
		25-29	**m**	m	m	**16,5**	54,1	29,4	**17,7**	53,4	28,9	**17,0**	56,1	26,9	**16,4**	58,0	25,6
	Japón	15-24	**58,0**	34,9	7,1	**60,0**	32,4	7,6	**60,0**	31,0	9,0	**62,1**	29,2	8,8	**62,6**	28,9	8,4
	Luxemburgo	15-19	**82,7**	9,3	8,0	**88,6**	5,3	6,1	**89,2**	5,8	5,0	**92,2**	6,1	c	**91,2**	7,0	c
		20-24	**36,5**	52,7	10,8	**40,4**	50,1	9,5	**47,2**	43,2	9,6	**42,8**	48,9	8,2	**46,7**	44,2	9,0
		25-29	**8,3**	71,6	20,1	**11,9**	74,0	14,1	**11,3**	74,1	14,6	**11,6**	75,5	12,9	**11,6**	75,9	12,5
	México	15-19	**45,0**	31,8	23,2	**46,9**	33,8	19,3	**49,6**	32,7	17,7	**47,9**	33,8	18,3	**50,3**	31,9	17,8
		20-24	**15,9**	53,4	30,7	**17,1**	55,4	27,4	**19,1**	54,8	26,1	**17,7**	55,2	27,1	**19,1**	53,8	27,1
		25-29	**4,6**	62,0	33,4	**4,2**	65,2	30,6	**4,9**	65,0	30,1	**4,0**	65,8	30,2	**4,1**	64,9	31,0

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

C4

Tabla C4.4a. *(continuación-1)*

Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2005)

Por grupo de edad y situación laboral

		Grupo de edad	1995			1998			1999			2000			2001		
			En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación	
			Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo
Países de la OCDE	**Noruega**	15-19	**m**	m	m	**92,1**	6,0	1,9	**91,9**	6,4	c	**92,4**	5,9	c	**85,8**	11,1	3,0
		20-24	**m**	m	m	**40,2**	51,4	8,4	**38,4**	53,8	7,8	**41,7**	50,3	8,0	**39,6**	51,7	8,7
		25-29	**m**	m	m	**14,4**	76,1	9,6	**17,2**	74,4	8,3	**17,5**	72,1	10,4	**13,9**	75,9	10,2
	Nueva Zelanda	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
	Países Bajos	15-19	**m**	m	m	**89,7**	7,6	2,7	**88,2**	8,9	3,0	**80,6**	15,7	3,7	**86,5**	9,9	3,6
		20-24	**m**	m	m	**50,5**	42,0	7,5	**50,7**	42,5	6,7	**36,5**	55,2	8,2	**44,2**	47,8	8,0
		25-29	**m**	m	m	**24,4**	64,9	10,7	**25,0**	65,2	9,8	**5,0**	83,0	12,1	**15,3**	73,7	11,0
	Polonia	15-19	**89,6**	4,2	6,2	**91,0**	4,2	4,8	**93,2**	2,3	4,6	**92,8**	2,6	4,5	**91,8**	2,4	5,8
		20-24	**23,7**	42,5	33,8	**30,8**	45,3	23,9	**33,1**	39,7	27,2	**34,9**	34,3	30,8	**45,2**	27,7	27,1
		25-29	**3,1**	67,5	29,4	**5,7**	70,5	23,8	**5,4**	68,0	26,6	**8,0**	62,9	29,1	**11,4**	59,9	28,7
	Portugal	15-19	**72,4**	18,5	9,1	**71,6**	20,1	8,3	**72,3**	19,6	8,1	**72,6**	19,7	7,7	**72,8**	19,8	7,4
		20-24	**37,8**	46,6	15,6	**32,4**	55,7	12,0	**34,9**	53,2	11,9	**36,5**	52,6	11,0	**36,3**	53,3	10,4
		25-29	**11,6**	70,9	17,4	**9,5**	74,8	15,8	**11,5**	75,1	13,4	**11,0**	76,6	12,5	**11,2**	77,3	11,6
	Reino Unido	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**77,0**	15,0	8,0	**76,1**	15,7	8,2
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**32,4**	52,2	15,4	**33,5**	51,7	14,8
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**13,3**	70,3	16,3	**13,3**	70,6	16,0
	República Checa	15-19	**69,8**	23,7	6,5	**77,1**	15,8	7,2	**75,6**	14,8	9,7	**82,1**	10,0	7,9	**87,0**	6,2	6,8
		20-24	**13,1**	67,1	19,8	**17,1**	64,3	18,5	**19,6**	59,8	20,6	**19,7**	60,0	20,3	**23,1**	58,9	18,1
		25-29	**1,1**	76,1	22,9	**1,8**	75,1	23,1	**2,4**	71,7	25,9	**2,4**	72,1	25,6	**3,0**	72,1	25,0
	República Eslovaca	15-19	**70,1**	14,0	15,9	**69,4**	12,3	18,3	**69,6**	10,1	20,4	**67,3**	6,4	26,3	**67,3**	6,3	26,4
		20-24	**14,8**	54,9	30,3	**17,4**	56,3	26,3	**17,4**	51,2	31,4	**18,1**	48,8	33,1	**19,4**	45,7	34,9
		25-29	**1,6**	65,5	32,9	**1,1**	71,6	27,2	**1,6**	70,2	28,2	**1,3**	66,9	31,8	**2,3**	65,0	32,7
	Suecia	15-19	**87,4**	6,9	5,6	**90,9**	4,3	4,7	**91,5**	4,9	3,7	**90,6**	5,8	3,6	**88,4**	7,3	4,3
		20-24	**38,8**	43,7	17,5	**42,6**	44,3	13,1	**43,8**	45,2	11,0	**42,1**	47,2	10,7	**41,2**	48,2	10,6
		25-29	**19,9**	67,0	13,2	**24,9**	65,0	10,0	**22,5**	68,1	9,5	**21,9**	68,9	9,2	**22,7**	70,0	7,2
	Suiza	15-19	**65,6**	10,2	24,2	**85,5**	9,6	4,8	**84,4**	8,0	7,6	**84,6**	7,5	7,9	**85,7**	7,5	6,8
		20-24	**29,5**	59,2	11,3	**34,8**	54,2	11,0	**35,8**	55,8	8,4	**37,4**	56,7	5,9	**39,3**	52,3	8,4
		25-29	**10,6**	76,2	13,2	**10,1**	77,9	12,1	**10,4**	79,3	10,3	**15,0**	73,9	11,1	**13,5**	75,1	11,4
	Turquía	15-19	**38,7**	34,2	27,2	**40,2**	32,1	27,7	**42,9**	30,2	26,9	**39,2**	29,6	31,2	**41,0**	26,7	32,3
		20-24	**10,3**	46,5	43,2	**13,4**	44,7	42,0	**13,1**	45,6	41,4	**12,7**	43,1	44,2	**12,7**	43,1	44,2
		25-29	**2,7**	59,6	37,8	**2,9**	60,4	36,7	**3,4**	57,7	38,8	**2,9**	58,8	38,3	**2,6**	57,1	40,2
	Media OCDE 28	***15-19***				***79,7***	***11,5***	***9,1***	***80,4***	***11,3***	***9,0***	***80,5***	***11,2***	***9,2***	***80,7***	***11,1***	***8,8***
		20-24				***35,1***	***46,8***	***18,1***	***35,6***	***46,9***	***17,5***	***35,4***	***47,7***	***17,4***	***37,1***	***46,4***	***17,0***
		25-29				***12,8***	***67,1***	***20,2***	***13,1***	***67,5***	***19,4***	***12,5***	***68,5***	***19,0***	***13,0***	***68,4***	***19,2***
	Media UE19	***15-19***				***83,1***	***8,7***	***8,2***	***83,5***	***8,7***	***7,7***	***83,6***	***9,0***	***7,7***	***84,2***	***8,6***	***7,5***
		20-24				***36,8***	***44,9***	***18,3***	***37,3***	***44,9***	***17,9***	***36,5***	***46,4***	***17,1***	***38,7***	***45,1***	***16,2***
		25-29				***12,7***	***66,4***	***20,9***	***12,8***	***67,1***	***20,0***	***11,7***	***69,1***	***19,3***	***12,7***	***68,7***	***18,6***
Economías asociadas	**Eslovenia**	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
	Estonia	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
	Israel	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m

Notas: Debido a los datos incompletos, algunos promedios no se han calculado.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Tabla C4.4a. *(continuación-2)*

Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2005)

Por grupo de edad y situación laboral

Países de la OCDE	Grupo de edad	2002			2003			2004			2005		
		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación	
		Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo
Alemania	15-19	**90,1**	5,2	4,7	**91,2**	4,1	4,7	**93,4**	3,0	3,6	**92,9**	2,7	4,4
	20-24	**38,1**	46,0	15,9	**41,2**	43,1	15,6	**44,0**	38,5	17,5	**44,2**	37,1	18,7
	25-29	**16,3**	66,3	17,4	**17,9**	63,7	18,4	**17,6**	62,8	19,6	**18,5**	60,3	21,2
Australia	15-19	**79,7**	13,3	7,0	**79,6**	13,6	6,8	**78,4**	14,1	7,5	**78,3**	14,3	7,4
	20-24	**38,7**	48,1	13,2	**39,7**	47,0	13,3	**39,0**	48,7	12,3	**39,4**	49,0	11,6
	25-29	**16,5**	65,7	17,8	**17,7**	64,7	17,6	**17,7**	65,0	17,3	**16,6**	68,0	15,4
Austria	15-19	**81,5**	12,1	6,3	**83,6**	10,7	5,6	**83,3**	9,3	7,3	**84,4**	8,7	6,9
	20-24	**29,4**	58,9	11,7	**30,3**	59,3	10,4	**30,3**	56,8	12,9	**30,4**	57,2	12,4
	25-29	**10,3**	77,3	12,4	**12,5**	75,2	12,3	**13,0**	72,6	14,4	**12,0**	74,6	13,4
Bélgica	15-19	**89,6**	3,6	6,8	**89,1**	3,8	7,1	**92,1**	3,1	4,9	**90,1**	3,7	6,2
	20-24	**38,2**	44,4	17,4	**39,9**	43,0	17,1	**38,8**	44,4	16,9	**38,1**	43,6	18,3
	25-29	**5,8**	77,0	17,2	**8,9**	72,8	18,3	**6,0**	74,3	19,7	**7,4**	74,9	17,7
Canadá	15-19	**82,2**	11,2	6,6	**81,9**	11,3	6,9	**81,0**	11,5	7,5	**81,7**	12,1	6,1
	20-24	**38,8**	47,2	14,0	**39,0**	48,0	12,9	**40,2**	46,7	13,0	**41,6**	45,2	13,2
	25-29	**14,5**	69,0	16,5	**14,4**	70,4	15,3	**13,5**	71,0	15,5	**14,1**	71,0	14,9
Dinamarca	15-19	**88,7**	8,9	2,4	**89,8**	7,7	2,5	**89,5**	8,4	2,1	**88,4**	7,3	4,3
	20-24	**55,3**	37,4	7,3	**52,1**	36,1	11,8	**54,0**	34,8	11,3	**54,4**	37,2	8,3
	25-29	**35,0**	58,3	6,7	**23,9**	64,6	11,5	**28,3**	59,8	11,9	**27,0**	61,3	11,6
España	15-19	**81,9**	11,0	7,2	**82,6**	10,1	7,3	**82,2**	10,1	7,6	**81,8**	9,7	8,5
	20-24	**43,4**	41,5	15,1	**43,5**	41,8	14,8	**41,3**	43,2	15,6	**44,3**	40,2	15,5
	25-29	**16,1**	64,2	19,8	**15,4**	65,0	19,5	**15,3**	66,2	18,5	**22,8**	61,0	16,2
Estados Unidos	15-19	**82,9**	10,2	7,0	**m**	m	m	**83,9**	9,2	6,9	**85,6**	8,3	6,1
	20-24	**35,0**	48,5	16,5	**m**	m	m	**35,2**	47,9	16,9	**36,1**	48,4	15,5
	25-29	**12,3**	70,3	17,4	**m**	m	m	**13,0**	68,7	18,4	**11,9**	70,0	18,1
Finlandia	15-19	**m**	m	m	**88,1**	5,7	6,2	**88,9**	5,2	5,9	**90,2**	4,5	5,2
	20-24	**m**	m	m	**52,5**	33,1	14,4	**53,1**	31,5	15,4	**52,8**	34,1	13,0
	25-29	**m**	m	m	**27,2**	58,7	14,1	**25,7**	58,8	15,5	**25,7**	60,3	14,0
Francia	15-19	**94,6**	1,9	3,4	**m**	m	m	**91,5**	3,2	5,4	**90,8**	3,0	6,2
	20-24	**53,2**	32,5	14,4	**m**	m	m	**45,2**	37,2	17,6	**47,4**	36,1	16,5
	25-29	**11,7**	70,1	18,2	**m**	m	m	**13,2**	66,7	20,0	**13,7**	67,2	19,1
Grecia	15-19	**86,6**	7,1	6,3	**84,2**	6,3	9,5	**83,5**	6,5	10,0	**84,5**	5,7	9,8
	20-24	**35,6**	41,8	22,6	**38,4**	39,9	21,7	**36,3**	41,9	21,8	**42,6**	37,3	20,1
	25-29	**5,7**	68,7	25,5	**7,0**	68,8	24,3	**5,8**	68,9	25,3	**6,8**	70,2	23,0
Hungría	15-19	**87,5**	4,5	8,0	**89,7**	3,5	6,8	**90,4**	3,4	6,2	**90,6**	3,0	6,4
	20-24	**36,9**	42,6	20,5	**40,5**	39,6	19,9	**43,8**	37,6	18,6	**46,6**	34,5	18,9
	25-29	**8,6**	63,1	28,3	**12,6**	59,9	27,5	**12,9**	63,2	23,9	**13,1**	63,0	24,0
Irlanda	15-19	**81,6**	13,6	4,8	**81,4**	13,4	5,2	**79,3**	10,8	9,9	**82,5**	13,1	4,4
	20-24	**29,0**	60,2	10,8	**30,3**	58,3	11,3	**34,6**	53,2	12,2	**27,8**	60,0	12,2
	25-29	**3,5**	81,8	14,7	**4,8**	80,2	14,9	**12,3**	73,2	14,5	**5,1**	81,3	13,6
Islandia	15-19	**80,9**	14,8	c	**88,5**	7,6	c	**85,4**	11,8	c	**86,4**	10,7	c
	20-24	**53,8**	40,1	6,2	**57,1**	35,1	7,8	**56,1**	37,5	6,4	**53,0**	37,1	10,0
	25-29	**36,5**	58,8	c	**26,8**	61,7	11,5	**30,2**	64,0	5,8	**30,9**	61,5	7,6
Italia	15-19	**80,8**	8,7	10,5	**83,8**	6,9	9,3	**81,2**	7,8	11,0	**81,8**	7,0	11,2
	20-24	**38,2**	37,5	24,3	**44,1**	34,2	21,7	**37,7**	38,7	23,6	**38,6**	37,3	24,1
	25-29	**15,6**	59,5	24,8	**22,8**	54,7	22,5	**15,4**	59,8	24,8	**14,4**	59,8	25,8
Japón	15-24	**58,6**	32,0	9,5	**58,4**	31,7	9,8	**59,1**	31,7	9,2	**59,7**	31,5	8,8
Luxemburgo	15-19	**91,3**	5,7	3,0	**92,2**	5,7	2,1	**91,4**	5,5	3,2	**93,4**	4,4	2,2
	20-24	**47,8**	45,2	7,0	**46,0**	45,9	8,1	**49,1**	40,8	10,1	**47,4**	43,3	9,3
	25-29	**13,9**	74,5	11,6	**7,6**	82,2	10,2	**6,1**	81,5	12,4	**8,6**	81,2	10,3
México	15-19	**53,4**	29,0	17,5	**54,0**	28,2	17,8	**54,9**	28,0	17,0	**m**	m	m
	20-24	**20,8**	52,6	26,6	**19,8**	52,6	27,6	**20,3**	52,3	27,4	**m**	m	m
	25-29	**4,6**	64,8	30,6	**4,2**	64,8	31,0	**4,4**	65,4	30,3	**m**	m	m

Notas: La interrupción en la serie de tiempo de Austria se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos de 2003 a 2004. La interrupción en la serie de tiempo de Francia se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2004, al igual que la participación en la educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

Tabla C4.4a. *(continuación-3)*

Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995-2005)

Por grupo de edad y situación laboral

		Grupo de edad	2002			2003			2004			2005		
			En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación		En educación	No en educación	
			Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo	Total	Con empleo	Sin empleo
Países de la OCDE	**Noruega**	15-19	**85,3**	11,5	3,2	**86,9**	10,4	2,7	**87,2**	9,9	2,8	**87,4**	10,1	2,5
		20-24	**38,5**	51,8	9,7	**38,7**	50,8	10,6	**40,6**	49,6	9,8	**41,5**	48,9	9,6
		25-29	**14,2**	75,0	10,7	**15,4**	71,9	12,7	**15,4**	71,5	13,1	**15,7**	72,0	12,3
	Nueva Zelanda	15-19	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**70,0**	21,5	8,5
		20-24	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**32,9**	50,5	16,7
		25-29	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**15,4**	67,9	16,7
	Países Bajos	15-19	**86,7**	9,5	3,8	**87,0**	8,7	4,3	**89,2**	7,5	3,3	**89,2**	7,0	3,9
		20-24	**45,1**	47,7	7,3	**44,2**	46,5	9,4	**46,6**	44,2	9,3	**49,1**	41,8	9,1
		25-29	**16,2**	71,6	12,2	**16,5**	71,4	12,1	**16,9**	71,2	11,9	**18,2**	70,2	11,6
	Polonia	15-19	**95,9**	1,0	3,1	**95,6**	1,1	3,3	**96,5**	0,9	2,6	**97,9**	0,4	1,7
		20-24	**53,8**	20,8	25,4	**55,7**	18,8	25,5	**57,5**	18,4	24,1	**62,7**	17,2	20,1
		25-29	**14,9**	53,3	31,8	**17,3**	52,4	30,2	**15,5**	53,7	30,8	**16,4**	54,3	29,3
	Portugal	15-19	**72,4**	20,3	7,3	**74,8**	16,4	8,8	**75,1**	15,1	9,8	**79,3**	12,2	8,4
		20-24	**34,7**	53,3	12,0	**35,2**	52,5	12,3	**38,7**	47,8	13,5	**37,4**	48,4	14,1
		25-29	**10,7**	77,1	12,2	**11,7**	73,7	14,6	**11,0**	75,0	14,0	**11,5**	73,6	14,9
	Reino Unido	15-19	**75,3**	16,2	8,6	**76,3**	14,3	9,4	**74,3**	16,7	9,0	**76,0**	14,6	9,3
		20-24	**31,0**	53,7	15,3	**32,6**	52,1	15,3	**31,1**	54,1	14,8	**32,1**	51,0	16,8
		25-29	**13,3**	70,7	16,0	**15,0**	68,7	16,3	**14,2**	69,0	16,8	**13,3**	70,1	16,6
	República Checa	15-19	**88,3**	5,7	6,0	**89,0**	5,2	5,8	**89,9**	4,4	5,7	**90,3**	4,4	5,3
		20-24	**25,7**	56,2	18,1	**28,7**	53,3	18,0	**32,3**	49,2	18,5	**35,9**	47,5	16,6
		25-29	**2,9**	73,3	23,8	**3,0**	73,0	24,1	**3,8**	71,6	24,5	**4,4**	72,4	23,2
	República Eslovaca	15-19	**78,6**	5,8	15,6	**82,2**	5,2	12,6	**87,8**	4,3	7,9	**90,4**	3,3	6,3
		20-24	**22,1**	44,0	33,9	**24,0**	46,4	29,6	**27,5**	44,7	27,8	**31,0**	43,8	25,2
		25-29	**2,9**	66,6	30,5	**2,6**	68,3	29,1	**4,5**	66,6	28,9	**6,1**	64,9	29,0
	Suecia	15-19	**88,4**	7,0	4,6	**88,7**	7,0	4,2	**89,4**	5,8	4,8	**89,6**	5,8	4,7
		20-24	**41,7**	47,0	11,2	**42,3**	46,0	11,8	**42,8**	43,6	13,6	**42,5**	44,1	13,4
		25-29	**22,4**	69,5	8,1	**22,8**	67,9	9,4	**21,5**	68,0	10,5	**23,6**	66,5	10,0
	Suiza	15-19	**86,2**	8,0	5,8	**83,6**	8,4	8,0	**84,9**	7,9	7,2	**84,9**	7,9	7,2
		20-24	**38,0**	52,3	9,7	**35,8**	51,5	12,7	**37,3**	51,7	11,0	**37,3**	51,7	11,0
		25-29	**12,7**	74,7	12,6	**12,2**	73,6	14,2	**15,6**	72,3	12,1	**15,6**	72,3	12,1
	Turquía	15-19	**42,2**	24,8	32,9	**45,9**	21,3	32,8	**43,5**	21,2	35,3	**42,5**	19,9	37,7
		20-24	**14,1**	40,6	45,3	**15,8**	36,5	47,8	**13,0**	39,1	47,8	**15,2**	37,7	47,1
		25-29	**3,0**	56,2	40,7	**3,7**	53,2	43,1	**3,1**	54,0	42,8	**4,3**	53,5	42,2
	Media OCDE 28	***15-19***	*82,0*	*10,4*	*7,7*	*82,8*	*9,5*	*7,9*	*83,3*	*9,1*	*7,9*	*84,5*	*8,3*	*7,3*
		20-24	*37,6*	*45,8*	*16,6*	*38,7*	*44,5*	*16,8*	*39,5*	*43,5*	*17,0*	*40,8*	*43,0*	*16,2*
		25-29	*13,1*	*68,4*	*19,1*	*13,8*	*67,3*	*19,0*	*13,8*	*67,2*	*19,0*	*14,6*	*67,5*	*17,9*
	Media UE19	***15-19***	*85,5*	*8,2*	*6,3*	*86,1*	*7,5*	*6,4*	*86,8*	*6,9*	*6,3*	*87,6*	*6,3*	*6,1*
		20-24	*38,8*	*45,0*	*16,1*	*40,1*	*43,9*	*16,0*	*41,3*	*42,1*	*16,6*	*42,4*	*41,7*	*15,9*
		25-29	*12,5*	*69,1*	*18,4*	*13,9*	*67,8*	*18,3*	*13,6*	*67,5*	*18,8*	*14,1*	*67,7*	*18,1*
Economía asociada	**Eslovenia**	15-19	**m**	m	m	**92,8**	2,4	4,8	**92,2**	3,5	4,3	**92,4**	2,7	4,9
		20-24	**m**	m	m	**56,8**	30,2	13,0	**60,9**	27,9	11,2	**55,7**	31,3	13,0
		25-29	**m**	m	m	**25,3**	63,1	11,5	**26,6**	61,8	11,5	**24,6**	63,9	11,5
	Estonia	15-19	**m**	m	m	**94,4**	2,3	3,3	**91,0**	1,4	7,6	**92,0**	2,9	5,2
		20-24	**m**	m	m	**39,7**	42,3	18,0	**48,6**	31,9	19,5	**50,9**	32,7	16,3
		25-29	**m**	m	m	**14,7**	59,8	25,5	**14,9**	65,3	19,8	**14,2**	61,8	24,0
	Israel	15-19	**69,4**	6,0	24,6	**69,0**	5,7	25,2	**68,9**	5,6	25,6	**68,9**	6,3	24,7
		20-24	**26,8**	31,7	41,6	**28,1**	27,7	44,2	**28,6**	30,5	40,9	**28,3**	31,4	40,3
		25-29	**19,1**	52,2	28,7	**19,6**	52,7	27,7	**20,9**	53,9	25,3	**21,4**	54,3	24,2

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068418024204

INDICADOR C5

¿PARTICIPAN LOS ADULTOS EN FORMACIÓN Y EDUCACIÓN DURANTE SU VIDA LABORAL?

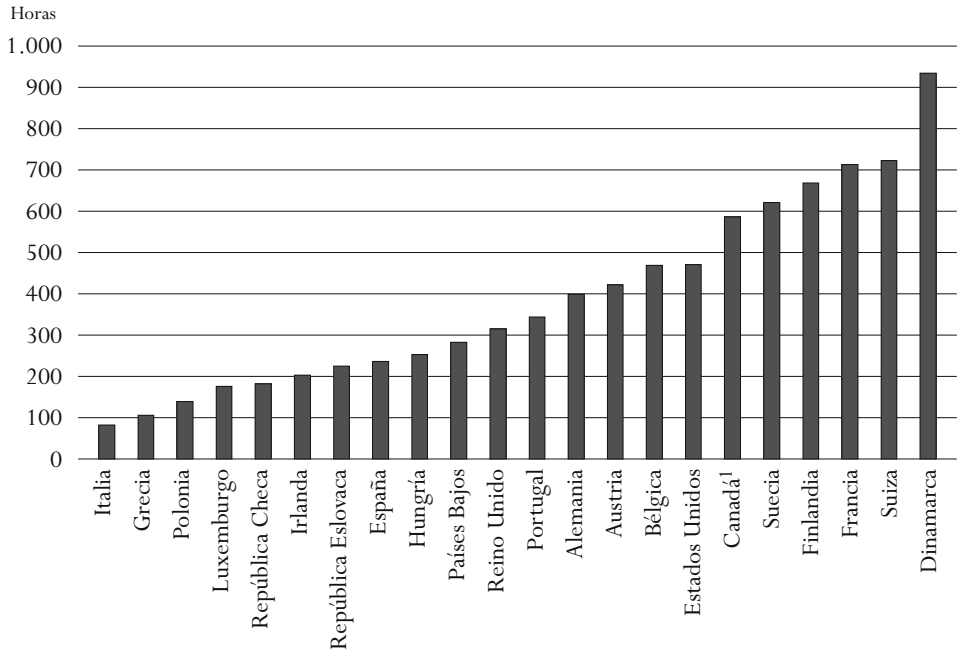
Este indicador analiza la participación de la población adulta en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, mostrando el número de que se espera que se dediquen a esa educación y formación. Este indicador presta una atención especial al tiempo que se espera que un sujeto hipotético (en las condiciones actuales de oportunidades de aprendizaje para adultos en distintas etapas de la vida) dedique a dicha educación y formación a lo largo de una vida laboral típica (un periodo de cuarenta años).

Resultados clave

Gráfico C5.1. Número de horas que se espera dedicar a la formación no formal relacionada con el puesto de trabajo (2003)

Este gráfico muestra el número de horas que se espera que las personas de distintos países dediquen a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica.

Existen grandes diferencias entre países en lo que se refiere al tiempo que las personas pueden esperar dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica.



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden ascendente del número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Otros puntos destacables de este indicador

- Los adultos que cuentan con niveles educativos más altos tienen más posibilidades de participar en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo que los adultos con niveles de educación más bajos.
- Existen grandes diferencias en el número de horas que los individuos pueden esperar dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica. En el nivel de educación terciaria, la cantidad de horas varía desde 350 en Grecia, Italia y Países Bajos hasta más de 1.000 horas en Dinamarca, Finlandia, Francia y Suiza.
- En todos los países excepto seis –Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Países Bajos y Portugal– los hombres pueden esperar dedicar más horas que las mujeres a educación y formación continuas no formales relacionadas con el puesto de trabajo.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El envejecimiento de la población y la necesidad de personal cualificado en las economías de la OCDE –asociada a las nuevas tecnologías, a la globalización y a los cambios organizativos– se encuentran entre las razones principales por las cuales el aprendizaje continuo a lo largo de la vida ocupa una posición prominente en las políticas actuales. Muchos observadores también sostienen que los cambios organizativos en los lugares de trabajo están produciendo cambios en la demanda de distintos tipos de aptitudes, lo cual subraya la importancia de la educación y de la formación continua.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Variación entre países en las tasas de participación

Existen amplias variaciones entre países en las tasas de participación en educación y formación continuas no formales relacionadas con el puesto de trabajo. En la OCDE, cuatro países: Dinamarca, Finlandia, Suecia y Estados Unidos, van a la cabeza, dado que más del 35 % de la población entre 25 y 64 años de edad ha participado en algún tipo de educación y formación continuas no formales relacionadas con el puesto de trabajo durante los últimos 12 meses. La tasa de participación se encuentra por debajo del 10 % en España, Grecia, Hungría, Italia, Países Bajos, Polonia y Portugal. Entre estos dos extremos, la incidencia de la participación en educación y formación varía en gran medida; por ejemplo, en Irlanda y República Checa la participación es de aproximadamente un 11 %, mientras que en Canadá y Reino Unido este porcentaje es más del doble (Tabla C5.1a).

La formación lleva a más formación

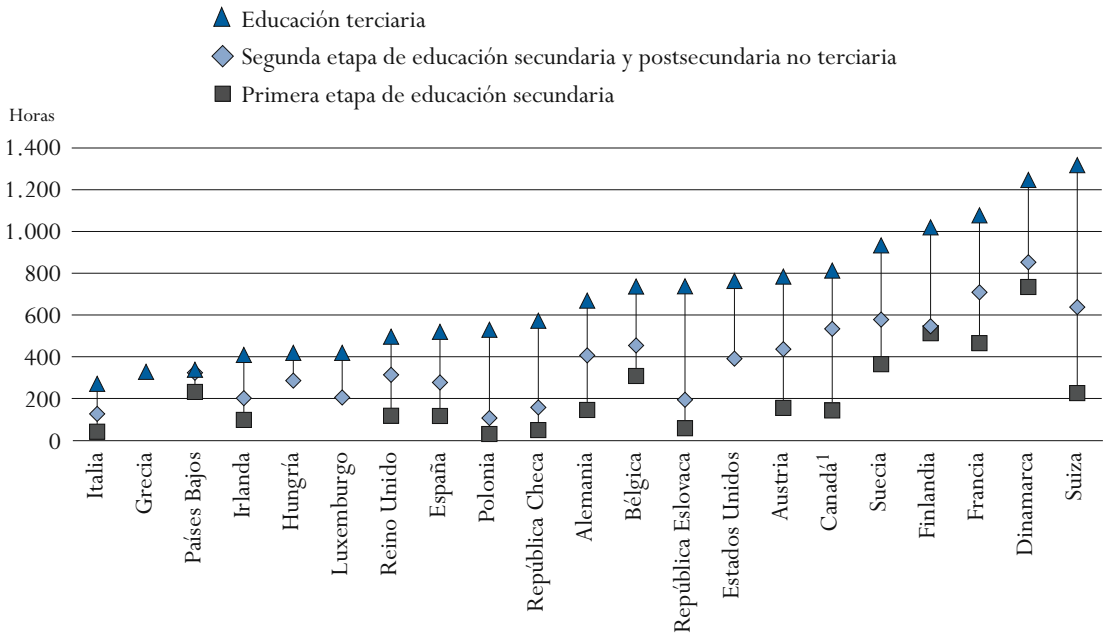
Además de estas grandes variaciones en las tasas de participación, emerge un patrón que resulta llamativo. De acuerdo con este patrón, la educación y la formación para adultos aumenta con el nivel de formación alcanzado previamente (Tabla C5.1a). En todos los países, la tasa de participación varía de manera significativa de acuerdo con los niveles anteriores de formación académica. En otras palabras, todos los países comparten desigualdades en lo que se refiere a la participación en la enseñanza para adultos. En los países de la OCDE que fueron objeto de este análisis, la tasa media de participación en educación y formación no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo es 14 puntos porcentuales más alta cuando se refiere a personas que alcanzaron el nivel terciario de educación que cuando se refiere a personas que solo alcanzaron la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria. De manera similar, la tasa de participación es 10 puntos porcentuales más alta cuando se refiere a personas que alcanzaron la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria que cuando se refiere a personas que solo alcanzaron la primera etapa de educación secundaria. Para poder diseñar estrategias que promuevan el aprendizaje continuo entre las personas con niveles educativos más bajos sería útil comprender mejor cuáles son las causas que subyacen tras esta diferencia de participación que depende del nivel de formación conseguido inicialmente.

Horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo

El Gráfico C5.2 muestra grandes diferencias entre países en lo que se refiere al número de horas que personas con distintos niveles educativos pueden esperar dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica. Entre las personas que han alcanzado el nivel terciario, esa cifra oscila desde menos de 350 horas en Grecia, Italia y Países Bajos hasta más de 1.000 horas en Dinamarca, Finlandia, Francia y Suiza. En unos pocos países –Dinamarca, Francia y Finlandia– las personas que han alcanzado la primera etapa de secundaria pueden esperar dedicar un número de horas considerablemente mayor a educación y formación no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo que las personas de otros países que han alcanzado el nivel terciario de educación.

Gráfico C5.2. Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por nivel educativo alcanzado (2003)

Número de horas que se espera que las personas de 25 a 64 años dediquen a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden ascendente del número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo en el nivel de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

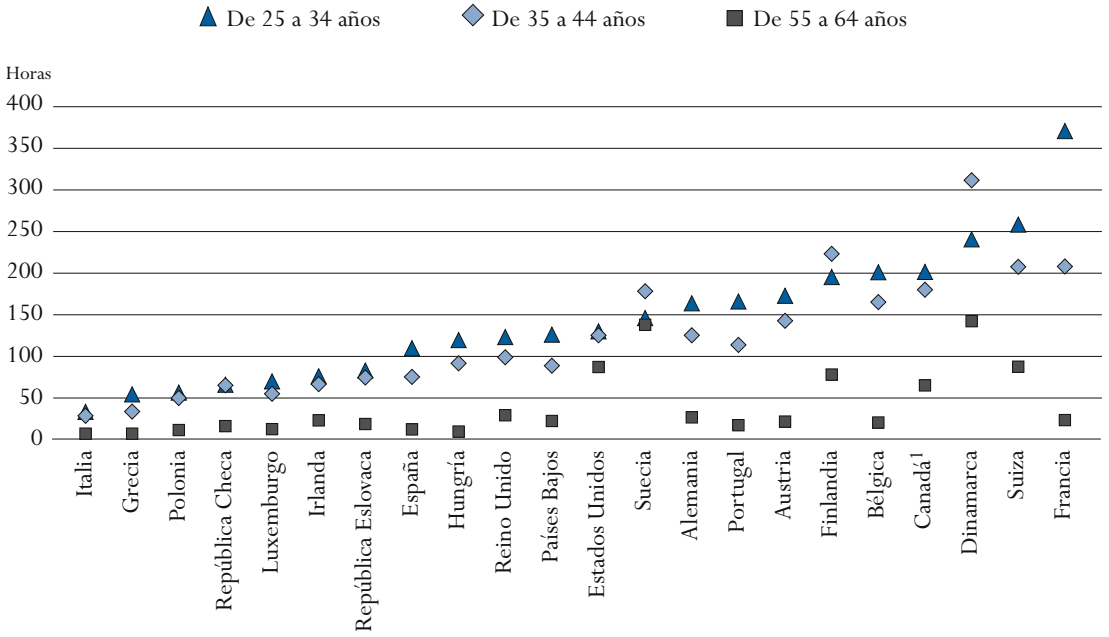
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Es ilustrativo considerar estos datos en relación con la media de horas anuales de trabajo. Por ejemplo, en Suiza, las personas que han alcanzado el nivel terciario pueden esperar dedicar más de 1.300 horas a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica, la cifra más elevada entre todos los países de la OCDE (Tabla C5.1a). Esto implica que, durante la vida laboral, estas personas pueden esperar dedicar el equivalente a más del 83% de un año medio de trabajo a educación y formación continuas. Si se consideran todos los niveles educativos, las horas dedicadas a lo largo de la vida a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo como porcentaje de la media de horas anuales de trabajo oscilan desde menos del 10% en Grecia, Italia, Polonia y Republica Checa hasta el 40% o más en Dinamarca, Francia, Suecia y Suiza.

Horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por edad y sexo

En la mayoría de los países, la participación en programas no formales de aprendizaje relacionados con el puesto de trabajo desciende con la edad, aunque el grado de este descenso varía de un país a otro (Gráfico C5.3). Solo en cuatro países hay un aumento en la expectativa de formación no formal relacionada con el trabajo entre los grupos de edad de 25 a 34 y de 35 a 44: República Checa, Dinamarca, Finlandia y Suecia. Solo un país, Estados Unidos, presenta un incremento en las horas esperadas de educación y formación no formales relacionadas con el trabajo entre los grupos de edad de 35 a 44 y de 45 a 54. En Austria, Bélgica, España, Francia y Hungría, el número de horas que las personas del grupo de más edad (entre

Gráfico C5.3. Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupos de edad (2003)



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden ascendente del número de horas que se espera que las personas de 25 a 34 años dediquen a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

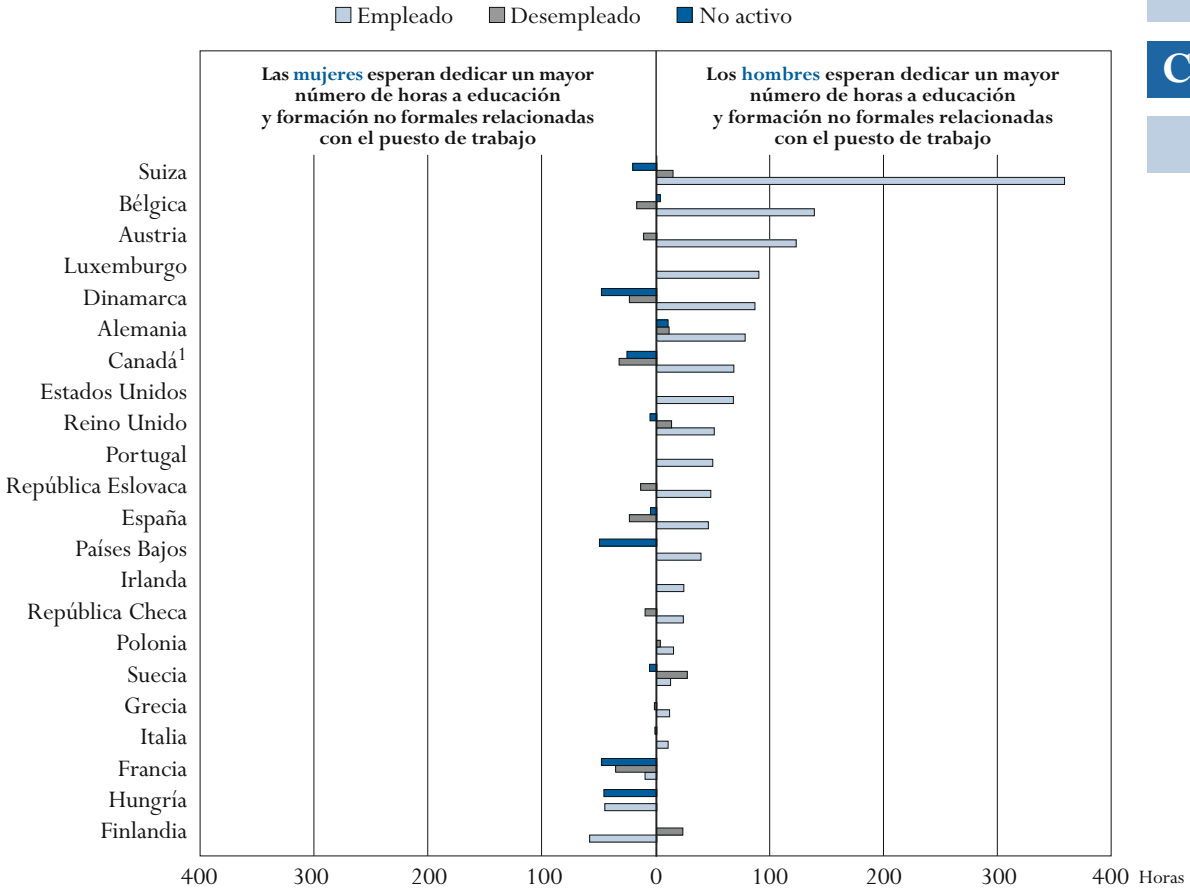
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

55 y 64 años) esperan dedicar al aprendizaje no formal es sustancialmente inferior en comparación con los grupos más jóvenes. En estos países, la expectativa en horas solo representa una cuarta parte o menos de la expectativa en horas del grupo de edad inmediatamente más joven. Esto puede deberse a que los adultos de más edad valoren menos la inversión en formación y también a que los empleadores propongan posibilidades de formación menos frecuentemente a los trabajadores de más edad (posiblemente porque hay menos tiempo para recuperar el rendimiento de esta inversión). Al presentar la distribución de horas de formación entre los distintos grupos de edad, las Tablas C5.1b y C5.1c indican si el concepto de aprendizaje continuo se está poniendo en práctica en un país o no (para llevar a cabo esta evaluación es necesario examinar tanto el número total de horas de formación como su distribución). Para tener un panorama completo del apendizaje permanente, la información adicional sobre las tasas de participación en el mercado laboral de los trabajadores de mayor edad es reveladora en muchos sentidos.

Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Suecia y Suiza destacan por sus expectativas relativamente altas de horas dedicadas al aprendizaje no formal en los distintos grupos de edad. Dinamarca y Suecia son excepcionales en lo que se refiere al elevado número de horas, 140, que el grupo de más edad espera dedicar al aprendizaje no formal.

En todos los países excepto tres: Finlandia, Francia y Hungría, los hombres empleados pueden esperar dedicar más horas a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo que las mujeres empleadas (Gráfico C5.4). La mayor diferencia por sexo se da en Suiza, donde la expectativa en horas de los hombres empleados supera a la de las mujeres empleadas en casi 360 horas. En todos los países excepto Austria, Bélgica y Suiza, la diferencia entre sexos no sobrepasa las cien horas (a favor de los hombres).

Gráfico C5.4. Diferencia por sexo en el número de horas que se espera que dedique la población activa entre 25 y 64 años de edad a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo (2003)



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre mujeres empleadas y hombres empleados en relación con el número de horas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaq2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

La educación y la formación relacionadas con el puesto de trabajo también pueden resultar eficaces a la hora de combatir el desempleo, ya que permiten a las personas desarrollar habilidades que les proporcionan un perfil mejor ante el empleador. En un escenario de continuos cambios de tecnología, métodos de trabajo y del mercado, los responsables políticos de muchos países están promoviendo un aumento de formación general relacionada con el puesto de trabajo y de aprendizaje no formal para adultos. Sin embargo, los trabajadores empleados acumulan muchas más horas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo que los trabajadores desempleados. En todos los países, el número de horas que los trabajadores empleados esperan dedicar a educación y formación relacionadas con el puesto de trabajo es significativamente superior a la cifra correspondiente referida a los trabajadores desempleados (Tabla C5.1b). Esto se debe principalmente a que el periodo de tiempo de desempleo suele ser mucho más breve que el periodo de tiempo de empleo. Sin embargo, el tiempo dedicado a actividades de aprendizaje no formal relacionado con el puesto de trabajo durante el último año en todos los países fue significativamente superior para las perso-

nas desempleadas que para las personas empleadas (Tabla C6.3 en *Panorama de la Educación 2005* [OCDE, 2005d). Sin embargo, en estas actividades participaron significativamente menos personas desempleadas que personas empleadas.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre países no europeos se calcularon a partir de encuestas nacionales realizadas en los hogares (véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2006*). Los datos sobre países incluidos en el sistema estadístico europeo provienen de la versión de enero 2006 del módulo específico de la Encuesta de Población Activa titulado «Lifelong Learning 2003». La mayoría de los países europeos disponen de datos referentes al número de horas dedicadas a las tres actividades más recientes de aprendizaje no formal relacionado con el puesto de trabajo. Los datos de Canadá cubren hasta cinco actividades de formación relacionadas con el puesto de trabajo por participante en formación, y los de Estados Unidos hasta cuatro.

El análisis de este indicador se limita a la educación y formación continuas no formales relacionadas con el puesto de trabajo. La expresión *educación no formal* se refiere a actividades educativas organizadas y continuas que no pueden ser consideradas educación formal de acuerdo con la CINE y no conducen a la correspondiente cualificación. Por lo tanto, la educación no formal puede impartirse tanto dentro como fuera de las instituciones educativas y puede ir dirigida a personas de todas las edades. Dependiendo de los contextos nacionales, puede incluir programas educativos para la alfabetización de adultos, educación básica para niños no escolarizados, habilidades generales para la vida, habilidades laborales y cultura general. Los programas educativos no formales no siguen necesariamente la progresión normal del sistema educativo. El término *relacionadas con el puesto de trabajo* se refiere a las actividades de educación y formación cuyo fin es principalmente profesional en lugar de personal o social. Es decir, el encuestado participa en la actividad en cuestión con el fin de ampliar sus conocimientos o de aprender nuevas competencias para su trabajo actual o futuro, para incrementar sus ingresos, mejorar sus perspectivas de empleo o su trayectoria profesional y, en general, para mejorar sus oportunidades de progreso y promoción laboral.

El cálculo del tiempo dedicado a actividades de aprendizaje no formal relacionado con el puesto de trabajo en distintas situaciones de empleo (Tabla C5.1C) está ponderado con respecto al tiempo que un sujeto hipotético puede estar «empleado», «desempleado» o «inactivo», respectivamente. Los datos de la mayor parte de los países se refieren a la situación laboral durante una semana de referencia, mientras que el tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje se refiere a todas las actividades durante un periodo de referencia de un año (anterior a la entrevista), independientemente de la situación laboral que se tuviera durante la participación en la actividad de aprendizaje.

Tabla C5.1a.

Tasa de participación y número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003)

Tasa de participación y horas previstas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo en un periodo de 40 años para una población entre 25 y 64 años de edad, por sexo y nivel educativo alcanzado

			Tasa de participación durante un año				Horas previstas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años					
			Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Promedio de horas de trabajo	Ratio (%) de horas de formación por horas anuales de trabajo
Países de la OCDE												
Alemania	H+M		3	10	24	12	130	390	650	398	1.441	28
	Hombres		3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Mujeres		3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Austria	H+M		5	19	37	19	140	420	767	422	1.550	27
	Hombres		7	20	34	21	157	468	722	470	m	m
	Mujeres		4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Bélgica	H+M		6	15	30	16	293	437	719	469	1.542	30
	Hombres		8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Mujeres		4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Canadá [1]	H+M		6	20	35	25	128	517	796	586	1.740	34
	Hombres		8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Mujeres		5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Dinamarca	H+M		22	36	54	39	719	836	1.230	934	1.475	63
	Hombres		25	36	54	39	726	884	1.197	946	m	m
	Mujeres		20	36	54	39	722	780	1.260	922	m	m
España	H+M		3	7	14	6	102	261	503	237	1.800	13
	Hombres		4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Mujeres		2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Estados Unidos	H+M		12	32	56	37	c	374	746	471	1.822	26
	Hombres		c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Mujeres		c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
Finlandia	H+M		20	32	54	36	497	530	1.003	669	1.718	39
	Hombres		18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Mujeres		21	33	56	39	486	545	1.035	701	m	m
Francia	H+M		9	19	33	19	450	692	1.061	713	1.441	49
	Hombres		11	20	34	20	458	567	1.093	664	m	m
	Mujeres		8	17	33	17	440	833	1.039	760	m	m
Grecia	H+M		n	3	11	4	c	c	312	106	1.936	5
	Hombres		1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Mujeres		n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Hungría	H+M		1	4	9	4	c	270	402	253	m	m
	Hombres		2	3	8	4	c	177	384	192	m	m
	Mujeres		1	5	10	5	c	370	422	312	m	m
Irlanda	H+M		5	10	20	11	82	185	392	203	1.646	12
	Hombres		6	12	20	11	98	c	401	209	m	m
	Mujeres		3	9	20	10	c	190	385	197	m	m
Italia	H+M		1	6	12	4	26	111	254	82	1.591	5
	Hombres		2	6	13	4	31	113	264	87	m	m
	Mujeres		1	6	12	4	21	110	244	77	m	m

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

C5

Tabla C5.1a. *(continuación)*

Tasa de participación y número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003)

Tasa de participación y horas previstas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo en un periodo de 40 años para una población entre 25 y 64 años de edad, por sexo y nivel educativo alcanzado

		Tasa de participación durante un año				Horas previstas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años					
		Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles educativos	Promedio de horas de trabajo	Ratio (%) de horas de formación por horas anuales de trabajo
Países de la OCDE											
Luxemburgo	H+M	3	12	27	12	c	189	402	176	1.592	11
	Hombres	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
	Mujeres	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m
Países Bajos	H+M	5	11	13	9	216	308	322	283	1.354	21
	Hombres	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Mujeres	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m
Polonia	H+M	1	7	29	9	16	90	513	139	1.984	7
	Hombres	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
	Mujeres	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m
Portugal	H+M	4	15	27	7	232	c	c	343	1.678	20
	Hombres	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
	Mujeres	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
Reino Unido	H+M	7	26	46	27	103	297	480	315	1.672	19
	Hombres	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m
	Mujeres	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m
República Checa	H+M	3	10	21	11	34	142	556	182	1.986	9
	Hombres	6	12	20	13	28	134	562	186	m	m
	Mujeres	2	9	22	9	39	150	553	179	m	m
República Eslovaca	H+M	6	19	37	19	43	178	721	225	1.931	12
	Hombres	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Mujeres	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
Suecia	H+M	24	37	57	40	350	562	917	622	1.563	40
	Hombres	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
	Mujeres	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
Suiza	H+M	8	27	44	29	212	621	1.301	723	1.556	46
	Hombres	9	29	45	33	256	760	1.422	912	m	m
	Mujeres	7	26	43	26	184	514	1.085	551	m	m
Media OCDE	***H+M***	***7***	***17***	***31***	***18***	***210***	***371***	***669***	***389***	***1.668***	***25***
	Hombres	***8***	***18***	***31***	***19***	***243***	***393***	***684***	***405***	***m***	***m***
	Mujeres	***6***	***17***	***32***	***17***	***241***	***370***	***686***	***384***	***m***	***m***

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Tabla C5.1b.

Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por grupo de edad y situación laboral (2003)

Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionada con el puesto de trabajo por sexo, grupo de edad y situación laboral para todos los niveles de formación alcanzados

Países de la OCDE		Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empleado	Desempleado	Inactivo	Total
Alemania	H+M	159	123	91	26	263	92	44	**398**
	Hombres	188	134	93	32	301	97	50	**447**
	Mujeres	129	111	89	19	223	86	39	**348**
Austria	H+M	169	141	92	20	373	20	29	**422**
	Hombres	187	154	101	28	434	13	n	**470**
	Mujeres	150	127	83	14	312	25	26	**374**
Bélgica	H+M	197	163	89	20	378	53	37	**469**
	Hombres	208	202	100	29	447	30	34	**540**
	Mujeres	185	123	79	11	308	47	30	**397**
Canadá[1]	H+M	197	178	148	64	497	51	38	**586**
	Hombres	210	161	146	73	531	34	25	**590**
	Mujeres	184	195	149	55	463	67	51	**582**
Dinamarca	H+M	236	309	248	141	745	94	95	**934**
	Hombres	248	314	233	152	787	82	66	**946**
	Mujeres	224	305	262	130	701	106	115	**922**
España	H+M	105	73	47	11	177	37	20	**237**
	Hombres	107	76	48	16	200	25	17	**247**
	Mujeres	103	70	46	7	154	49	22	**226**
Estados Unidos	H+M	126	123	136	86	428	n	n	**471**
	Hombres	135	126	137	102	463	n	n	**499**
	Mujeres	118	121	135	72	396	n	n	**446**
Finlandia	H+M	191	221	180	77	528	85	55	**669**
	Hombres	199	200	167	72	499	93	n	**637**
	Mujeres	182	243	193	83	557	70	68	**701**
Francia	H+M	366	206	118	23	493	102	117	**713**
	Hombres	355	181	105	23	488	83	93	**664**
	Mujeres	377	230	131	22	499	119	141	**760**
Grecia	H+M	50	32	18	6	92	6	4	**106**
	Hombres	49	28	20	9	96	5	n	**106**
	Mujeres	51	35	16	4	85	7	4	**106**
Hungría	H+M	115	89	40	9	171	10	63	**253**
	Hombres	93	59	32	9	148	n	30	**192**
	Mujeres	138	119	47	9	194	17	76	**312**
Irlanda	H+M	72	64	44	22	181	n	11	**203**
	Hombres	71	68	45	25	194	n	n	**209**
	Mujeres	73	61	44	19	170	n	9	**197**
Italia	H+M	29	26	20	6	73	3	4	**82**
	Hombres	30	28	21	8	78	3	3	**87**
	Mujeres	28	25	19	5	68	3	5	**77**
Luxemburgo	H+M	66	53	46	12	162	n	n	**176**
	Hombres	79	64	45	19	205	n	n	**207**
	Mujeres	53	41	47	c	115	n	n	**141**
Países Bajos	H+M	122	87	53	21	231	10	41	**283**
	Hombres	125	78	59	15	250	n	10	**277**
	Mujeres	118	95	47	28	211	5	61	**289**

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

C5

Tabla C5.1b. *(continuación)*

Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por grupo de edad y situación laboral (2003)

Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionada con el puesto de trabajo por sexo, grupo de edad y situación laboral para todos los niveles de formación alcanzados

		Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empleado	Desempleado	Inactivo	Total
Países de la OCDE									
Polonia	H+M	52	48	29	10	127	9	2	**139**
	Hombres	57	47	29	15	135	10	n	**147**
	Mujeres	47	48	29	7	120	7	n	**131**
Portugal	H+M	162	111	54	16	260	n	23	**343**
	Hombres	168	91	41	16	286	n	n	**316**
	Mujeres	156	130	65	16	237	n	n	**367**
Reino Unido	H+M	119	97	71	28	269	14	33	**315**
	Hombres	131	104	74	35	294	20	29	**344**
	Mujeres	107	90	68	22	244	7	35	**287**
República Checa	H+M	62	63	42	15	170	8	4	**182**
	Hombres	65	61	39	21	182	2	n	**186**
	Mujeres	59	65	45	11	158	12	7	**179**
República Eslovaca	H+M	79	72	56	18	207	13	n	**225**
	Hombres	81	75	57	28	232	2	n	**240**
	Mujeres	77	70	55	10	184	16	n	**212**
Suecia	H+M	142	176	167	137	580	29	12	**622**
	Hombres	151	196	155	139	586	39	4	**641**
	Mujeres	133	156	179	135	574	12	11	**603**
Suiza	H+M	254	205	177	87	637	47	39	**723**
	Hombres	328	262	203	119	825	50	24	**912**
	Mujeres	187	152	153	58	467	36	44	**551**
Media OCDE	***H+M***	***139***	***121***	***89***	***39***	***320***	***38***	***35***	***389***
	Hombres	***148***	***123***	***89***	***45***	***348***	***37***	***32***	***405***
	Mujeres	***131***	***119***	***90***	***35***	***293***	***38***	***44***	***373***

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Tabla C5.1c.

Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003)

Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupo de edad y situación laboral

		Horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empleado	Desempleado	Inactivo	Total
Alemania	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	**130**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	**390**
	Educación terciaria (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	**650**
Austria	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	**140**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	**420**
	Educación terciaria (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	**767**
Bélgica	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	**293**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	**437**
	Educación terciaria (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	**719**
Canadá [1]	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Educación terciaria (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Dinamarca	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	**719**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	**836**
	Educación terciaria (5/6)	282	379	362	207	1.011	116	103	**1.230**
España	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	**102**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	**261**
	Educación terciaria (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	**503**
Estados Unidos	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	**c**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	**374**
	Educación terciaria (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	**746**
Finlandia	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	**497**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	**530**
	Educación terciaria (5/6)	247	309	277	170	889	c	51	**1.003**
Francia	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	**450**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	**692**
	Educación terciaria (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	**1.061**
Grecia	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	**15**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	**94**
	Educación terciaria (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	**312**
Hungría	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	**90**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	**270**
	Educación terciaria (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	**402**
Irlanda	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	**82**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	**185**
	Educación terciaria (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	**392**
Italia	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	**26**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	**111**
	Educación terciaria (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	**254**
Luxemburgo	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	**34**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	**189**
	Educación terciaria (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	**402**
Países Bajos	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	**216**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	**308**
	Educación terciaria (5/6)	130	103	67	22	294	c		**322**

Países de la OCDE

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

C5

Tabla C5.1c. *(continuación)*

Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003)

Número de horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupo de edad y situación laboral

Países de la OCDE

		Horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 y 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empleado	Desempleado	Inactivo	Total
Polonia	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	**16**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	**90**
	Educación terciaria (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	**513**
Portugal	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	**232**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	**529**
	Educación terciaria (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	**835**
Reino Unido	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	**103**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	**297**
	Educación terciaria (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	**480**
República Checa	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	**34**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	**142**
	Educación terciaria (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	**556**
República Eslovaca	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	**43**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	**178**
	Educación terciaria (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	**721**
Suecia	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	**350**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	**562**
	Educación terciaria (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	**917**
Suiza	Primera etapa de secundaria (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	**212**
	Segunda etapa de secundaria (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	**621**
	Educación terciaria (5/6)	407	352	317	225	1 171	76	54	**1.301**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068423487063

Capítulo

D

El Entorno de Aprendizaje y la Organización de los Centros Escolares



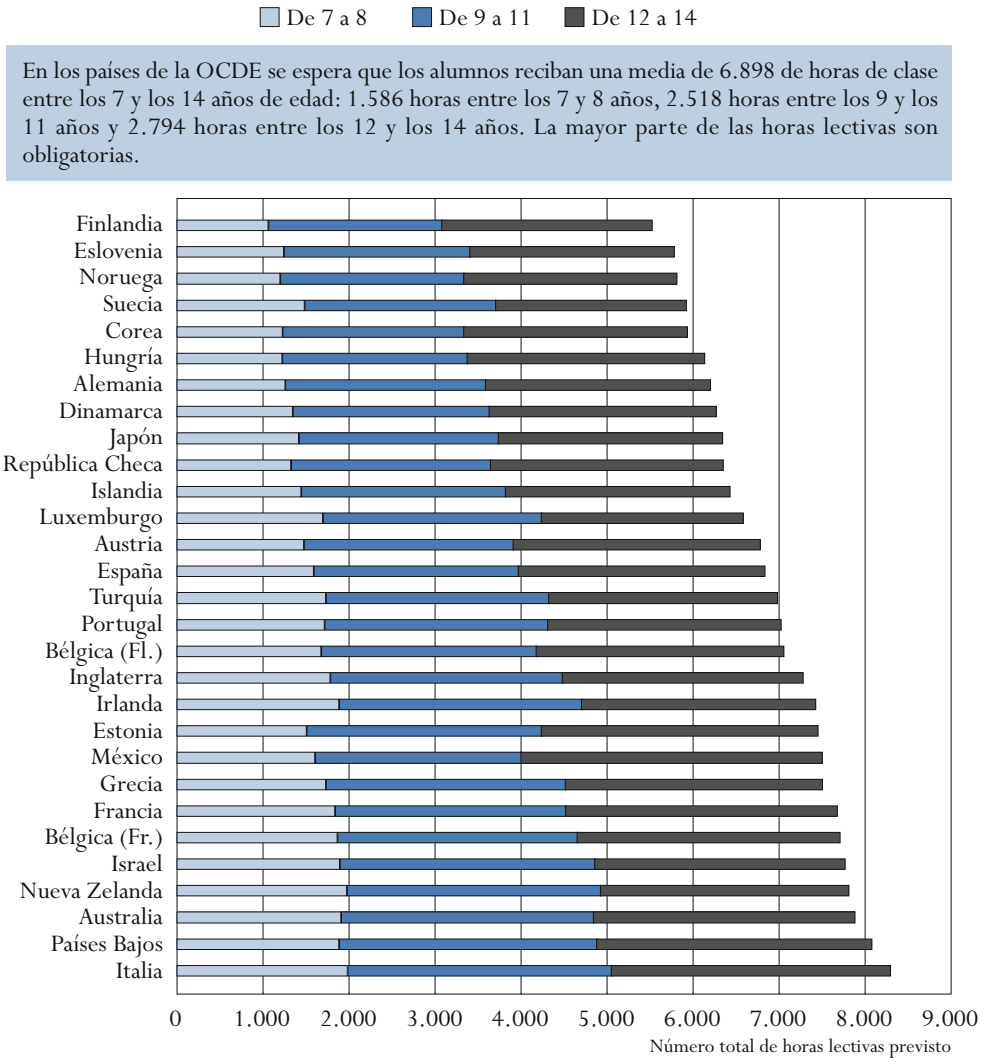
INDICADOR D1

¿CUÁNTO TIEMPO PASAN LOS ALUMNOS EN CLASE?

Este indicador evalúa las horas lectivas previstas para los alumnos de 7 a 15 años. También analiza la relación entre el número de horas lectivas y los resultados del aprendizaje.

Resultados clave

Gráfico D1.1. Número total de horas lectivas previsto en centros públicos para los alumnos de 7 a 14 años (2005)



Los países están clasificados en orden ascendente del número total de horas lectivas previsto.
Fuente: OCDE. Tabla D1.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

Otros puntos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE, la media anual prevista de horas de enseñanza obligatoria para los alumnos de 7 y 8 años es de 769, y la de permanencia en el aula, 793. Los alumnos de 9 a 11 años reciben anualmente unas 45 horas lectivas más que los anteriores. Los de 12 a 14 años reciben 90 horas anuales más que los de 9 a 11 años.
- El tiempo medio dedicado a la enseñanza de la lectura, escritura, matemáticas y ciencias en los países de la OCDE representa casi el 50% del tiempo de enseñanza obligatoria de los alumnos entre 9 y 11 años de edad y el 40% en el caso de los alumnos de 12 a 14 años. En la franja de edad de 9 a 11 años se dan grandes variaciones entre países en lo que se refiere a la proporción del currículo obligatorio dedicado a la lectura y la escritura: desde el 13% o menos en Australia y en las economías asociadas Chile e Israel hasta un 30% o más en Francia, México y Países Bajos.

D1

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La cantidad y calidad del tiempo dedicado al aprendizaje desde la primera infancia hasta el comienzo de la etapa laboral configuran la vida desde el punto de vista social y económico. Los países optan por una serie de elecciones relacionadas con la enseñanza, que afectan a la cantidad de tiempo que se dedica a la enseñanza en general y a las asignaturas que se enseñan de manera obligatoria en los centros educativos. Estas elecciones reflejan las prioridades y preferencias nacionales en lo que se refiere a la educación que reciben los alumnos de distintas edades, así como las prioridades generales sobre distintos tipos de asignaturas. Los países fijan comúnmente los requisitos legales o reglamentarios respecto a las horas lectivas, que lo más a menudo están estipuladas como el número mínimo de horas lectivas que un colegio puede ofrecer. Un concepto fundamental al establecer los niveles mínimos es que la provisión de tiempo suficiente de enseñanza constituye un prerrequisito necesario para conseguir buenos resultados en el aprendizaje.

El tiempo dedicado a la enseñanza en el marco escolar institucional absorbe gran parte de la inversión pública destinada al aprendizaje de los alumnos. Adaptar los recursos a las necesidades de los alumnos y utilizar el tiempo de manera óptima, tanto desde el punto de vista del alumno, como del de la inversión pública, son retos básicos de la política educativa. El coste de la educación incluye principalmente el trabajo de los profesores, el mantenimiento de las infraestructuras escolares y otros recursos educativos. Por tanto, tal como pone de relieve este indicador, en la distribución de los fondos existentes es un factor importante el tiempo durante el que estos recursos están a disposición de los alumnos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Lo que muestra este indicador

El número de horas lectivas previsto es un indicador importante de la oportunidad que tienen los alumnos de aprender, así como de los recursos públicos invertidos en educación. Este indicador evalúa el número de horas lectivas previsto como medida de la exposición de los alumnos a la enseñanza dentro del marco escolar según la normativa pública. No muestra el número real de horas lectivas totales recibidas por el alumno al no incluir las horas de aprendizaje fuera del aula comparadas con las de enseñanza regularizada. Se podrían presentar discrepancias en los diferentes países a propósito del mínimo de horas lectivas previstas por ley y el número real de horas lectivas recibidas por el alumno. Alguna investigación al respecto demuestra que factores tales como los horarios escolares, las cancelaciones de clases (Cuadro D1.1) y el absentismo de los profesores pueden significar que no se alcance el mínimo de horas lectivas.

El indicador muestra también la distribución de este tiempo entre las diversas materias del currículo. Sin embargo, el número de horas lectivas en el marco escolar institucional constituye solo un aspecto del tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje y este indicador no hace referencia a las actividades de aprendizaje extraescolares. El indicador se calcula como la cifra neta de horas lectivas prevista para aquellos niveles cuyos alumnos tienen mayoritariamente de 7 a 15 años. Aunque se trata de datos difícilmente comparables entre países debido a las diferentes políticas curriculares, sí son indicativos, en todo caso, del número de horas lectivas que se considera necesario para que los alumnos puedan lograr los objetivos educativos establecidos.

Número total de horas lectivas previsto: media de 6.898 horas entre los 7 y los 14 años

El número total de horas lectivas previsto es una estimación del número de horas en las que se imparten la parte obligatoria y la parte no obligatoria del currículo.

El número total de horas previsto que recibirán los alumnos entre los 7 y los 14 años representa como media 6.898 horas en los países de la OCDE. Sin embargo, las exigencias oficiales correspondientes varían entre países: desde 5.523 horas en Finlandia hasta más de 8.000 horas en Italia y Países Bajos. Estas cifras incluyen las horas de enseñanza obligatorias y no obligatorias que los centros educativos tienen que impartir a los alumnos. Aunque el total de horas lectivas previsto para este grupo de edad es un buen indicador de la carga de trabajo teórica de los alumnos, no puede ser interpretado como la enseñanza realmente recibida durante los años de su educación inicial. En algunos países donde la carga de trabajo de los alumnos es mayor, la franja de edad de la educación obligatoria es más reducida y los jóvenes dejan antes de estudiar. En otros, en cambio, la distribución más uniforme del aprendizaje durante más años suele generar una cifra más elevada de horas lectivas para todos. La Tabla D1.1. muestra la franja de edad en la que está escolarizado más del 90 % de la población y el Gráfico D1.1 muestra el número total de horas lectivas previsto para alumnos de 7 a 14 años.

En algunos países, el número de horas previsto varía considerablemente entre regiones o entre los diferentes tipos de centros educativos. En muchos países, las autoridades educativas locales o los centros pueden determinar el número de horas lectivas y su distribución por materias. Es frecuente la previsión de horas lectivas suplementarias para clases particulares o de refuerzo o para ampliación del currículo. Por otro lado, se pueden perder horas debido a la carencia de profesores cualificados para sustituir a titulares ausentes o a faltas de asistencia de los alumnos (Cuadro D1.1).

El número de horas lectivas por año debería ser estudiado a la luz de la duración de la educación obligatoria, periodo en el que la población joven recibe apoyo público total en materia de educación y en el que más del 90 % de la población está escolarizado (véase Indicador C1). Por otra parte, el número de horas lectivas previsto no refleja ni la calidad de la oferta educativa, ni el nivel o la calidad de los recursos humanos y los materiales utilizados (para tener una idea de los recursos humanos, véase el Indicador D2, que evalúa el número de profesores en relación con la población de alumnos).

Cuadro D1.1. Horas lectivas previstas y horas lectivas reales en los Países Bajos

Un estudio dirigido por la organización holandesa «Regioplan Beleidsonderzoek» analizó la incidencia de la cancelación de clases y su efecto sobre las horas lectivas. El estudio examinó datos del curso 2005-2006 en 96 colegios de educación primaria y/o secundaria[1]. Se estableció una distinción entre los dos tipos de horas lectivas: el número de horas lectivas previstas en el horario escolar y el número real de horas lectivas recibidas por el alumno.

Las horas lectivas previstas en el horario medían la cantidad de tiempo, en periodos de 60 minutos, que los horarios escolares dedicaban a clases con presencia del profesor en el aula. El número real de horas lectivas recibidas por el alumno se calcula restando el número de clases canceladas del número de horas previstas en el horario escolar. Las clases se consideran canceladas cuando el colegio se desvía de su horario previsto de horas lectivas y adopta otro. Se producen, de esta forma, cambios en el horario diario establecido. Las cancelaciones de clases pueden darse de dos formas diferentes: cancelaciones autenticas de clases, en las que a los alumnos se les da tiempo libre; y cancelaciones con sustitución y reemplazo, en las que las clases no se dan como se había

[1] Todos los participantes utilizan el módulo de Planificación de Cobertura del programa de horarios GP Untis, o el programa Gepro *Roosterexpert*. Con estos programas, los encargados de elaborar los horarios pueden planificar y tener información actualizada acerca de qué clases han de ser canceladas o pueden ser sustituidas y por qué motivos. Las entrevistas y los análisis secundarios también se llevaron a cabo utilizando otras fuentes de información relacionadas con bajas por enfermedad, puestos sin cubrir, políticas de contratación, movimientos en las plantillas y resultados educativos.

planeado, pero o bien un profesor sustituto da la clase, o se organiza una actividad lectiva como reemplazo de la clase. Para este análisis, tanto la sustitución como el reemplazo se consideran horas lectivas, distinguiéndose así de las cancelaciones de clase sin sustitución ni reemplazo.

La utilización de estas dos medidas permite un cálculo de las «horas lectivas recibidas». Es importante hacer ver que un bajo índice de cancelaciones de clases no significa necesariamente que se alcancen suficientes horas lectivas presenciales. Por otro lado, un alto índice de cancelaciones de clases no significa necesariamente que se hayan recibido pocas horas lectivas.

Horas lectivas previstas

El estudio mostró que muy pocos centros educativos establecen un suficiente número de horas lectivas dentro del horario. Como media, solamente un 17% de los colegios que intervenían en la muestra del estudio contaba con suficientes horas lectivas dentro del horario escolar. A este respecto, se hace una clara distinción entre los niveles educativos del sistema escolar (definidos en este estudio de colegios holandeses como los cursos inferiores, superiores y finales de educación secundaria). Las discrepancias más importantes se hicieron evidentes en los cursos inferiores, para los cuales solamente el 6% de los colegios tenía un número suficiente de horas lectivas dentro del horario escolar. En los cursos superiores, un 35% de los colegios tenía un número suficiente de horas lectivas dentro del horario, y el 65% de los colegios lo tenía para los cursos finales de secundaria. Una media del 87% de las horas lectivas exigidas por ley están dentro del horario en los cursos inferiores, contrastando con la cifra del 94% en los cursos superiores. Para los cursos finales, los que conducen a la consecución de la titulación, el tiempo requerido se amplía llegando hasta el 107%.

Cancelación de clases

En las escuelas secundarias del muestreo se produjo una media del 6,7% de cancelaciones de clase. Los reemplazos y las sustituciones constituyeron el 1,2% del total de clases canceladas. Esta cifra varía dependiendo de cada colegio. Hay colegios en los que se cancelan menos del 5% de las clases, mientras que otros presentan una cancelación de clases de más de un 9%. Las principales razones de cancelación de clases son de tipo operativo (por motivos de organización, permisos y cursos de capacitación o actualización para el profesorado) (estas razones corresponden al 47% de las cancelaciones) y por enfermedad de los profesores (43% de las cancelaciones).

Horas lectivas reales

En los cursos inferiores, se imparte una media del 81% del total de horario lectivo mínimo, mientras que en los cursos superiores se imparte el 87% y en los cursos finales de secundaria el 99%. Con todo, no se da el caso de que los colegios cuyo horario arroja muchas horas lectivas sean los que cancelen más clases. En muchos colegios, a los profesores se les da un horario que incluye horas adicionales en las que pueden quedar a disposición del centro como sustitutos con objeto de reducir tanto las cancelaciones de clases, como la reducción del total de las horas lectivas recibidas por los alumnos.

Horas lectivas obligatorias: media de 6.672 horas entre los 7 y los 14 años

El número total de horas lectivas obligatorias es una estimación del número de horas en las que se imparten la parte obligatoria básica y la parte obligatoria flexible del currículo.

En la mayoría de los países, el número total de horas lectivas previsto coincide con el número de horas obligatorias para los alumnos de 7 a 8 años y de 9 a 11 años, pero la situación no es la misma cuando se trata de alumnos de más edad. El número de horas lectivas previsto es totalmente obligatorio para todas las franjas de edad de 7 a 14 años en Alemania, Corea, Dinamarca, España, Grecia, Is-

landia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Países Bajos, República Checa y Suecia, además de las economías asociadas Eslovenia y Estonia (también en la Federación Rusa, en los dos grupos de edad para los que hay datos disponibles). Excepto en Grecia, México y Países Bajos, y la economía asociada Estonia, estos países cuentan con un número total de horas lectivas para niños de 7 a 14 años que está por debajo de la media de la OCDE. En estos países, excepto en Grecia y México, así como en Japón y Países Bajos (de donde faltan datos), la educación es también totalmente obligatoria para los alumnos de 15 años.

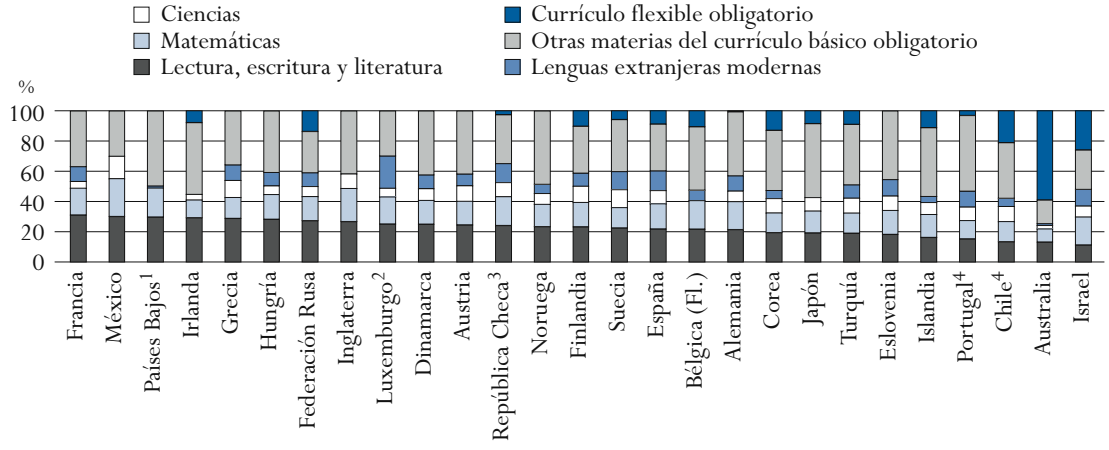
En el sistema educativo institucional de los países de la OCDE, el número total anual de horas lectivas obligatorias en el aula representa como media 769 horas para los alumnos de 7 a 8 años, 814 horas para los de 9 a 11 años y 898 para los de 12 a 14. Para los alumnos de 15 años, el total anual de horas lectivas obligatorias asciende como media a 911 horas en el programa típico que sigue esta franja de edad (Tabla D1.1).

Enseñanza de lectura y escritura, matemáticas y ciencias: como media un mínimo del 40% de las horas lectivas obligatorias para alumnos de 12 a 14 años

En los países de la OCDE, los alumnos de 9 a 11 años cuyas áreas curriculares no están necesariamente organizadas como asignaturas impartidas en clases distintas dedican una media de casi el 50% del currículo obligatorio a tres áreas básicas: lectura y escritura (23%), matemáticas (16%) y ciencias (8%). Como media, un 7% del currículo obligatorio está dedicado a lenguas extranjeras modernas. Junto con las ciencias sociales, las artes y la educación física, estas son las siete áreas curriculares que conforman el currículo en todos los países de la OCDE para estos grupos de edad (Tabla D1.2a y Gráfico D1.2a).

Gráfico D1.2a. Horas lectivas por asignatura como porcentaje del total de horas lectivas obligatorias para los alumnos de 9 a 11 años (2005)

Porcentaje de horas lectivas previstas para las distintas asignaturas dentro de todo el currículo obligatorio



1. Incluye solo a los alumnos de 9 a 11 años.
2. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburgués.
3. Para los alumnos de 9 y 10 años los estudios sociales se incluyen en ciencias.
4. Incluye solo a los alumnos de 10 y 11 años.

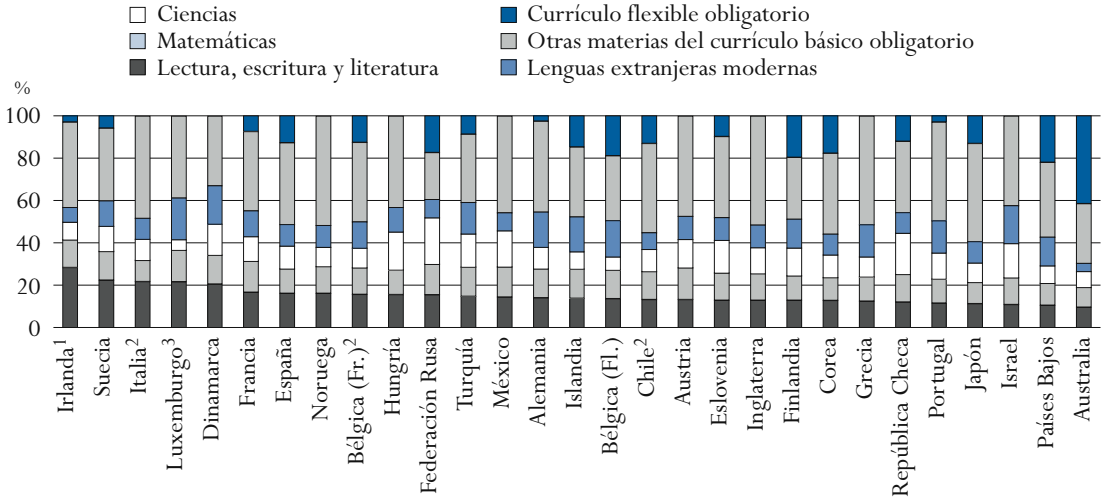
Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas obligatorias dedicadas a lectura, escritura y literatura.

Fuente: OCDE. Tabla D1.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

Gráfico D1.2b. Horas lectivas por asignatura como porcentaje del total de horas lectivas obligatorias para los alumnos de 12 a 14 años (2005)

Porcentaje de horas lectivas previstas para las distintas asignaturas dentro de todo el currículo obligatorio



1. Para los alumnos de 13 y 14 años, el arte se incluye dentro de las asignaturas no obligatorias.
2. Incluye solo a los alumnos de 12 y 13 años.
3. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburgués.

Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas obligatorias dedicadas a lectura, escritura y literatura.

Fuente: OCDE. Tabla D1.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

Por término medio, la lectura y la escritura ocupan la mayor proporción de las horas lectivas de los alumnos de 9 a 11 años, pero las variaciones que se dan entre países son mayores en estas asignaturas que en otras. La lectura y la escritura representan el 13 % o menos de las horas lectivas en Australia y en las economías asociadas Chile e Israel, en comparación con un 30 % en Francia, México y Países Bajos. También se dan variaciones importantes en las lenguas extranjeras, que representan un 1 % o menos de las horas lectivas en Australia, Inglaterra, Japón y México, pero un 21 % del número total de horas lectivas obligatorias en Luxemburgo, y más del 10 % en España, Portugal, República Checa y Suecia, así como en las economías asociadas Eslovenia e Israel.

Para los alumnos de 12 a 14 años en los países de la OCDE, una media del 40 % del currículo obligatorio está dedicada a tres áreas curriculares básicas: literatura y escritura (15 %), matemáticas (13 %) y ciencias (11 %). En estas cohortes de edad se dedica una parte relativamente mayor del currículo a la enseñanza de lenguas extranjeras (12 %) y ciencias sociales (12 %), mientras que se dedica algo menos de tiempo a las artes (8 %). Junto con la educación física, estas siete áreas de estudio forman parte del currículo obligatorio de la primera etapa de secundaria en todos los países de la OCDE (Tabla D1.2b y Gráfico D1.2b).

La variación entre países en lo que respecta a los porcentajes del currículo de los alumnos de 12 a 14 años que ocupa cada una de las asignaturas es menor que en los alumnos de 9 a 11 años. Una vez más, la mayor variación se da en lectura y escritura, que ocupa desde un 10 % del currículo en Australia y Países Bajos hasta un 28 % en Irlanda (la lectura y la escritura incluyen inglés e irlandés).

También se dan variaciones importantes en el porcentaje de horas lectivas obligatorias dedicadas a asignaturas concretas dentro del currículo de los alumnos de 9 a 11 años, en comparación con la franja de edad de 12 a 14 años. Como media en los países de la OCDE, el tiempo de enseñanza obligatoria de los alumnos de 12 a 14 años dedicado a la lectura, la escritura y la literatura es un tercio menor que el de los alumnos de 9 a 11 años. Por el contrario, el tiempo dedicado a las ciencias sociales y a las lenguas extranjeras se invierte.

En algunos países estas diferencias son mayores que en otros. El porcentaje de tiempo de enseñanza obligatoria de los alumnos de 12 a 14 años dedicado a la lectura, la escritura y la literatura es igual o inferior del que dedican los alumnos de 9 a 11 años en Grecia, Inglaterra, México, Países Bajos y República Checa. Sin embargo, en Irlanda, Suecia y las economías asociadas Chile e Israel, la diferencia entre estas proporciones es de menos del 5 %. Claramente, los países no dan la misma importancia a determinadas asignaturas y determinan su introducción en el currículo en momentos distintos de la escolarización.

Como media, en los países de la OCDE la parte no obligatoria del currículo representa entre un 2 % y un 4 % del tiempo de enseñanza previsto para los alumnos de 9 a 11 años y para los alumnos de 12 a 14 años. No obstante, en algunos casos se puede impartir una cantidad considerable de horas lectivas no obligatorias adicionales. Todo el tiempo de enseñanza previsto es obligatorio para los alumnos de 9 a 11 años en la mayoría de los países, pero la parte adicional no obligatoria llega hasta el 15 % en Hungría, el 20 % en Turquía y el 32 % en la economía asociada Israel. Existe enseñanza no obligatoria para alumnos de 12 a 14 años en Australia, Bélgica (comunidad francófona), Finlandia, Francia, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Italia, Portugal y Turquía, y ocupa desde un 2 % del currículo en Finlandia, hasta un 29 % en Hungría (Tablas D1.2a y D1.2b).

Una media del 4 % del tiempo de enseñanza obligatoria pertenece a la parte flexible del currículo en aquellos cursos en los que la mayoría de los alumnos tienen de 9 a 11 años de edad, mientras que para los alumnos de 12 a 14 años esta proporción es del 9 %.

En la mayoría de los países de la OCDE se fija el número de horas de enseñanza obligatoria. Dentro de la parte obligatoria del currículo, los alumnos tienen distintos grados de libertad para elegir las asignaturas que quieren aprender. Sin embargo, para los alumnos de 9 a 11 años, un 59 % del currículo obligatorio funciona de manera flexible en Australia. Para los alumnos de 12 a 14 años, Australia ofrece de nuevo el mayor grado de flexibilidad en lo que se refiere al currículo obligatorio (41 %), aunque hay algunos otros países que ofrecen más del 10 % de flexibilidad en su currículo obligatorio. Tal es el caso de Bélgica, Corea, España, Finlandia, Islandia, Japón, Países Bajos y República Checa, y las economías asociadas Chile, Eslovenia y Federación Rusa (Tablas D1.2a y D1.2b).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre el número de horas lectivas proceden de la Encuesta sobre Profesorado y Currículo OCDE-INES 2006 y corresponden al curso 2004-2005.

Las horas lectivas para alumnos de 7 a 15 años se refieren al número anual oficial de clases de 60 minutos organizadas por el centro para actividades educativas en el aula durante el curso escolar de referencia, 2004-2005. En el caso de países que no regulan estrictamente el número de horas de clase, las cifras correspondientes se han estimado a partir de los datos de la encuesta. Se han excluido horas perdidas debido al cierre de centros educativos por fiestas y celebraciones (fiestas nacionales, por ejemplo). El número de horas lectivas previsto no incluye las clases optativas organizadas fuera del horario escolar, ni el tiempo dedicado, antes o después de clase, a los deberes, las clases particulares o el estudio privado.

- Por currículo obligatorio se entiende el número de horas lectivas y su distribución entre materias obligatorias en casi todos los centros públicos y para casi todos los alumnos escolarizados. El tiempo dedicado a las materias se evalúa sobre la base de un tronco común mínimo, no por el tiempo medio consagrado a cada materia, puesto que las fuentes de información (documentos oficiales) no permiten estimaciones más precisas. El currículo obligatorio total comprende la parte obligatoria básica y la parte obligatoria flexible del currículo.
- Por parte no obligatoria del currículo se entiende el número de horas de clase suplementarias a que los alumnos pueden asistir, además de las horas lectivas obligatorias. Es frecuente que las materias impartidas varíen entre los centros escolares o de una a otra zona y pueden ser materias opcionales no obligatorias.
- Por el número de horas previsto se entiende el número anual de horas de clase que recibe el alumno, incluyendo la parte obligatoria y la parte no obligatoria del currículo.

El número de horas lectivas típico previsto para los alumnos de 15 años que se indica en la Tabla D1.1 se ha calculado sobre la base del programa de enseñanza seguido por la mayoría de estos alumnos. Puede tratarse de un programa de primera etapa o de segunda etapa de secundaria, pero en la mayoría de los países tiene carácter general. Si el sistema encauza a los alumnos hacia diferentes tipos de programa a esta edad, la media de horas lectivas puede haber sido estimada sobre la base de los programas generales más importantes y ponderada en función de la proporción de alumnos que hay en los cursos donde se matricula la mayoría de los alumnos de 15 años. Cuando se han incluido en la estimación los programas de formación profesional, solo se debe tener en cuenta la parte del currículo impartida en el medio escolar.

Las horas lectivas para los programas menos exigentes se refiere a los programas concebidos para alumnos con menos probabilidades de seguir estudiando después de la educación obligatoria o de la primera etapa de educación secundaria. Los países organizan o no estos programas según practiquen o no políticas de reparto por niveles y selectividad. Son numerosos los países que prevén el mismo número de horas lectivas para la mayoría o para la totalidad de los programas, pero dejan cierta libertad en cuanto a la elección de asignaturas. A menudo, la elección ha de hacerse pronto si los programas son largos y difieren sustancialmente entre sí.

Otras referencias

Las indicaciones específicas sobre conceptos y criterios metodológicos de este indicador para cada país están disponibles en el Anexo 3 en: *www.oecd.org/edu/eag2007*. Por otra parte, el Indicador D6 de *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c) contiene un análisis más detallado de la toma de decisiones. Información sobre el examen que subyace en esa toma de decisiones figura en *Education at a Glance 2004*, Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2004*), bajo el epígrafe del Indicador D6: «Locus of decision making at lower secondary levels». La totalidad de datos sobre la toma de decisiones se incluye bajo el epígrafe del Indicador D6 «Underlying data on decision making».

Tabla D1.1.

Horas lectivas obligatorias y previstas en centros públicos (2005)

Media anual de horas de enseñanza obligatoria y no obligatoria del currículo para los alumnos de 7 a 8, de 9 a 11, de 12 a 14 y de 15 años de edad

		Intervalo de edad en el que más del 90% de la población está escolarizada	Media anual de horas de enseñanza obligatoria					Media anual de horas de enseñanza obligatoria y no obligatoria				
			De 7 a 8 años	De 9 a 11 años	De 12 a 14 años	15 años (programa típico)	15 años (programa mínimo requerido)	De 7 a 8 años	De 9 a 11 años	De 12 a 14 años	15 años (programa típico)	15 años (programa mínimo requerido)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	Alemania	6-17	627	777	872	897	m	627	777	872	897	m
	Australia	5-16	952	979	970	966	952	952	979	1.014	1.022	1.008
	Austria	5-17	690	767	913	1.005	960	735	812	958	1.050	1.005
	Bélgica (Fl.)	3-17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
	Bélgica (Fr.)[1]	3-17	840	840	960	m	m	930	930	1.020	1.020	m
	Corea	6-17	612	703	867	1.020	a	612	703	867	1.020	a
	Dinamarca	3-16	671	763	880	840	a	671	763	880	840	a
	Escocia	4-16	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	España	3-16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978
	Estados Unidos	6-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	6-18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
	Francia	3-17	918	894	959	1.042	a	918	894	1.053	1.147	a
	Grecia	6-19	864	928	998	1.089	926	864	928	998	1.307	1.144
	Hungría	4-17	555	624	717	763	763	611	718	921	1.106	1.106
	Inglaterra	4-16	880	900	900	760	a	890	900	933	950	a
	Irlanda	5-16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
	Islandia	3-16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
	Italia	3-15	990	957	1.016	1.069	m	990	1.023	1.082	1.069	m
	Japón	4-17	707	774	869	m	a	707	774	869	m	a
	Luxemburgo	4-15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
	México	5-13	800	800	1.167	1.058	a	800	800	1.167	1.124	a
	Noruega	5-17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a
	Nueva Zelanda	4-15	a	a	a	a	a	985	985	962	950	950
	Países Bajos	5-16	940	1.000	1.067	m	a	940	1.000	1.067	m	a
	Polonia	6-18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	6-15	855	849	880	821	m	855	866	905	872	m
	República Checa	4-17	661	774	902	970	396	661	774	902	970	396
	República Eslovaca	6-17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	5-18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
	Suiza	5-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	7-13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a
	Media OCDE		*769*	*814*	*898*	*911*	*812*	*793*	*839*	*931*	*968*	*881*
	Media UE19		*785*	*826*	*893*	*892*	*789*	*799*	*845*	*931*	*965*	*853*
Economías asociadas	Brasil	7-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	9-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	6-17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888
	Estonia	6-17	752	910	1.073	1.190	980	752	910	1.073	1.190	980
	Federación Rusa	7-15	m	748	884	m	m	m	748	884	m	m
	Israel	5-17	666	749	971	919	a	944	990	971	919	a

1. La categoría «De 12 a 14 años» incluye únicamente a los alumnos de 12 y 13 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

D1

Tabla D1.2a.

Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2005)

Porcentaje de horas lectivas previstas para las distintas asignaturas dentro de todo el currículo obligatorio

		Currículo básico obligatorio														
		Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias	Ciencias sociales	Lenguas extranjeras modernas	Tecnología	Arte	Educación física	Religión	Destrezas prácticas y laborales	Otras	TOTAL currículo básico obligatorio	Currículo flexible obligatorio	TOTAL currículo obligatorio	Currículo no obligatorio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE	**Alemania**	21	18	7	5	10	1	15	11	7	n	3	**99**	1	**100**	n
	Australia[1]	13	9	2	3	1	2	4	4	1	n	1	**41**	59	**100**	n
	Austria	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	**100**	x(12)	**100**	m
	Bélgica (Fl.)[1]	22	19	x(11)	x(11)	7	n	10	7	7	n	18	**89**	11	**100**	n
	Bélgica (Fr.)[1]	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	81	**100**	n	**100**	11
	Corea	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	**87**	13	**100**	n
	Dinamarca	25	16	8	4	9	n	21	10	4	n	3	**100**	n	**100**	n
	Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	**a**	a	**a**	a
	España	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	**91**	9	**100**	n
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Finlandia	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	**90**	10	**100**	3
	Francia	31	18	5	10	10	3	11	13	n	n	n	**100**	n	**100**	n
	Grecia	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	**100**	n	**100**	n
	Hungría	28	16	6	7	9	n	15	11	n	4	4	**100**	n	**100**	15
	Inglaterra	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	**100**	n	**100**	n
	Irlanda	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	**92**	8	**100**	n
	Islandia	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	2	**89**	11	**100**	n
	Italia[3]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	**a**	a	**100**	7
	Japón	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	**92**	8	**100**	m
	Luxemburgo[4]	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	**100**	n	**100**	n
	México	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	**100**	n	**100**	n
	Noruega	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	**100**	n	**100**	n
	Nueva Zelanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	**a**	a	**a**	a
	Países Bajos[5]	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	**100**	n	**100**	n
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Portugal[6]	15	12	9	6	11	x(7)	18	9	n	n	17	**97**	3	**100**	3
	República Checa[2]	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	**97**	3	**100**	n
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Suecia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	**94**	6	**100**	n
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Turquía	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	**91**	9	**100**	20
	Media OCDE[1]	***23***	***16***	***8***	***8***	***7***	***1***	***12***	***8***	***4***	***1***	***4***	***92***	***4***	***100***	***2***
	Media UE19	***25***	***16***	***8***	***8***	***9***	***1***	***13***	***9***	***4***	***1***	***4***	***97***	***3***	***100***	***2***
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Chile[6]	13	13	10	10	5	5	8	5	5	a	2	**79**	21	**100**	m
	Eslovenia	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	**100**	n	**100**	n
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Federación Rusa	27	16	7	7	9	7	7	7	n	n	n	**86**	14	**100**	n
	Israel	11	19	7	11	11	x(13)	n	7	7	n	n	**74**	26	**100**	32

1. Australia, Bélgica (Fr.) y Bélgica (Fl.) no se incluyen en las medias.
2. Para los alumnos de 9 y 10 años, los estudios sociales se incluyen en ciencias.
3. Para los alumnos de 9 y 10 años el currículo es mayoritariamente flexible, para los de 11 años es casi igual que para los de 12 y 13 años.
4. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburgués.
5. Incluye solo a los alumnos de 9 y 11 años.
6. Incluye solo a los alumnos de 10 y 11 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

Tabla D1.2b.

Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 12 a 14 años (2005)

Porcentaje de horas lectivas previstas para las distintas asignaturas dentro de todo el currículo obligatorio

		Currículo básico obligatorio														
		Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias	Ciencias sociales	Lenguas extranjeras modernas	Tecnología	Arte	Educación física	Religión	Destrezas prácticas y laborales	Otras	TOTAL currículo básico obligatorio	Currículo flexible obligatorio	TOTAL currículo obligatorio	Currículo no obligatorio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE	**Alemania**	14	14	10	12	17	3	10	9	5	2	2	**98**	2	**100**	n
	Australia	9	9	8	7	4	6	6	6	1	n	3	**59**	41	**100**	5
	Austria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	**100**	x(12)	**100**	m
	Bélgica (Fl.)	14	14	6	9	17	4	4	6	6	1	n	**81**	19	**100**	n
	Bélgica (Fr.)[1]	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	**88**	13	**100**	6
	Corea	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	**82**	18	**100**	n
	Dinamarca	20	14	15	9	18	n	9	8	3	n	3	**100**	n	**100**	n
	Escocia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	**a**	a	**a**	a
	España	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	**87**	13	**100**	n
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Finlandia	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	**80**	20	**100**	2
	Francia	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	**93**	7	**100**	10
	Grecia	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	**100**	n	**100**	n
	Hungría	15	12	18	12	12	3	10	8	n	4	6	**100**	n	**100**	29
	Inglaterra	13	12	12	13	11	12	11	8	4	n	4	**100**	n	**100**	4
	Irlanda[2]	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	**97**	3	**100**	7
	Islandia	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	**85**	15	**100**	n
	Italia[1]	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	**100**	n	**100**	10
	Japón	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	**87**	13	**100**	m
	Luxemburgo[3]	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	**100**	n	**100**	n
	México	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	**100**	n	**100**	n
	Noruega	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	**100**	n	**100**	n
	Nueva Zelanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	**a**	a	**a**	a
	Países Bajos	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	**78**	22	**100**	n
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Portugal[4]	11	11	12	13	15	4	7	9	n	n	14	**97**	3	**100**	3
	República Checa	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	**88**	12	**100**	n
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Suecia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	**94**	6	**100**	n
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Turquía	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	**91**	9	**100**	12
	Media OCDE	***15***	***13***	***11***	***12***	***12***	***3***	***8***	***8***	***3***	***2***	***4***	***91***	***9***	***100***	***4***
	Media UE19	***16***	***13***	***11***	***12***	***13***	***4***	***8***	***8***	***4***	***1***	***3***	***93***	***7***	***100***	***4***
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Chile[1]	13	13	11	11	8	5	11	5	5	a	5	**87**	13	**100**	m
	Eslovenia	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	**90**	10	**100**	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m
	Federación Rusa	15	14	22	9	9	4	4	6	n	n	n	**83**	17	**100**	m
	Israel	11	13	16	21	18	x(3)	4	5	13	n	n	**100**	n	**100**	m

1. Incluye solo a los alumnos de 12 a 13 años.
2. Para los alumnos de 13 a 14 años, el arte se incluye dentro de las asignaturas no obligatorias.
3. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura de «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburgués.
4. La asignatura de Tecnología se incluye dentro de la de Arte para los alumnos de 14 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068453733667

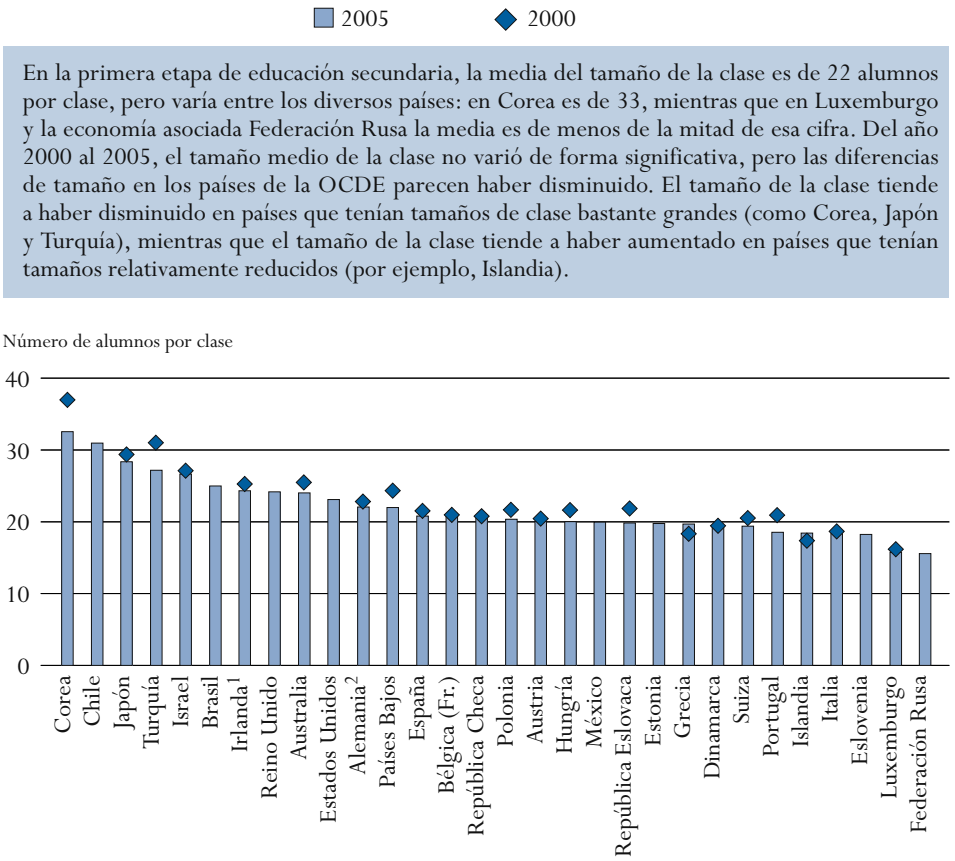
INDICADOR D2

¿CUÁLES SON LA RATIO ALUMNOS-PROFESOR Y EL TAMAÑO DE LAS CLASES?

Este indicador analiza el número de alumnos por clase en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria y la ratio alumnos-profesor en todos los niveles educativos; distingue entre instituciones públicas y privadas. El tamaño de la clase y la ratio alumnos-profesor son aspectos muy discutidos de la educación que reciben los alumnos y es uno de los factores determinantes en cuanto a la dotación de personal docente en los distintos países, junto con el tiempo total de instrucción de los alumnos (véase Indicador D1), la jornada laboral media de los profesores (véase Indicador D4) y el reparto de la jornada laboral de los profesores entre la enseñanza propiamente dicha y otras obligaciones.

Resultados clave

Gráfico D2.1. Tamaño medio de la clase en educación primaria (2000, 2005)



1. Solo instituciones públicas.
2. Años de referencia 2001 y 2005.

Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de la clase en educación primaria.

Fuente: OCDE. Tabla D2.1 de esta edición y Tabla D2.1 de *Education at a Glance 2002*. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

Otros puntos destacables de este indicador

- En educación primaria, la media de alumnos por clase es de 24, pero varía entre países: desde 30 alumnos o más por clase en Corea, Japón y México, y las economías asociadas Brasil, Chile e Israel, hasta 20 o menos en Dinamarca, Irlanda (instituciones públicas), Islandia, Luxemburgo y Suiza, y la economía asociada Federación Rusa.
- El tamaño de la clase aumenta, como media, casi tres alumnos entre educación primaria y la primera etapa de secundaria, pero la ratio alumnos-profesor tiende a disminuir según aumenta el nivel educativo, debido al aumento del tiempo de instrucción anual, aunque esta pauta no es uniforme en todos los países.
- En los países de la OCDE, como media, la dotación de personal docente con respecto al número de alumnos en la educación secundaria es más favorable en las instituciones privadas que en las públicas. Esto se da de manera particularmente acusada en México, donde en secundaria hay alrededor de 14 alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. Consecuentemente, y como media en los países de la OCDE, en la primera etapa de secundaria hay un alumno más por clase en las instituciones públicas que en las privadas.

D2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Tamaño de la clase, calidad de la educación y sistemas educativos

El número de alumnos por clase es un tema muy debatido en muchos países de la OCDE. Se suele pensar que las clases más pequeñas permiten a los profesores centrarse más en las necesidades individuales y reducir el tiempo de clase que dedican a mantener el orden. El tamaño reducido de las clases también puede influir en los padres a la hora de elegir un centro para sus hijos. En este sentido, el número de alumnos por clase es uno de los factores que se deben tener en cuenta para valorar la calidad del sistema educativo.

Sin embargo, los indicios sobre los efectos de las variaciones del número de alumnos por clase sobre el rendimiento de los alumnos son diversos. A pesar de que este controvertido ámbito de investigación ha producido pocos resultados consistentes, sí parece haber indicios de que un número menor de alumnos por clase puede tener impacto sobre grupos específicos de alumnos (por ejemplo, estudiantes con dificultades).

Otro motivo que explica los variados indicios sobre el impacto del número de alumnos por clase puede ser la falta de variación suficiente en el tamaño de la clase para estimar los efectos reales de esta variable sobre el rendimiento de los alumnos. Asimismo, las políticas de agrupación de alumnos de menor rendimiento en clases más pequeñas para dedicarles más atención pueden compensar la mejora de rendimiento a través de clases más pequeñas, independientemente de dichos efectos. Finalmente, el hecho de que la relación entre número de alumnos por clase y rendimiento de los alumnos a menudo no sea lineal dificulta la estimación de estos efectos.

Además del número de alumnos por clase, existen numerosos factores que también influyen en la interacción entre profesores y alumnos. Estos factores incluyen el número de alumnos o clases de los que un profesor es responsable, la asignatura impartida, el reparto del tiempo del profesor entre la enseñanza propiamente dicha y otras obligaciones, la agrupación de los alumnos en las clases y la práctica de la enseñanza en equipo.

La ratio alumnos-profesor es también un indicador importante de los recursos destinados a la educación. Una ratio menor de alumnos por profesor puede perjudicar la mayor retribución de los profesores, el incremento del desarrollo profesional y de formación de los profesores, el aumento de la inversión en tecnología educativa o el recurso más frecuente de profesores auxiliares o personal auxiliar, cuya retribución suele ser considerablemente menor que la de un profesor cualificado. Además, la escolarización en las clases normales de un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales genera mayor necesidad de personal especializado y de servicios de asistencia, lo que puede limitar los recursos disponibles para reducir la ratio alumnos-profesor.

La ratio alumnos-profesor se obtiene dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo en un nivel educativo determinado por el número de profesores, igualmente en equivalente a tiempo completo, en ese mismo nivel en instituciones educativas similares. En todo caso, esta ratio no tiene en cuenta la relación entre el tiempo de instrucción de los alumnos y el tiempo que los profesores dedican a la enseñanza propiamente dicha, por tanto, no puede ser interpretada en términos de tamaño de clase (Cuadro D.2.1.)

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Tamaño medio de la clase en educación primaria y en la primera etapa de secundaria

En educación primaria, el tamaño medio de la clase en los países de la OCDE es de 22 alumnos, pero esta cifra varía mucho entre países. Oscila desde 33 alumnos por clase de primaria en Corea hasta menos de 20 en Dinamarca, Grecia, Islandia, Italia, Luxemburgo, México, Portugal, República Eslovaca y Suiza, y las economías asociadas Eslovenia, Estonia y Federación Rusa. En la primera

etapa de secundaria, el tamaño medio de la clase en los países de la OCDE es de 24 alumnos por clase, pero varía desde 36 alumnos por clase en Corea hasta menos de 20 en Dinamarca, Irlanda (solo instituciones públicas), Islandia, Luxemburgo y Suiza, y la economía asociada Federación Rusa (Tabla D2.1).

Cuadro D2.1. Relación entre el tamaño de la clase y la ratio alumnos-profesor

El número de alumnos por clase se calcula a partir de varios elementos: el número de alumnos en relación con el número de profesores, el número de clases o alumnos de los que un profesor es responsable, el tiempo de instrucción de los alumnos en relación con la duración de las jornadas laborales de los profesores, la proporción del tiempo de trabajo que el profesor dedica a la enseñanza propiamente dicha, la agrupación de los alumnos por clases y la práctica de la enseñanza en equipo.

Por ejemplo, en un centro educativo que tenga 48 alumnos a tiempo completo y 8 profesores a tiempo completo, la ratio alumnos-profesor es igual a 6. Si los profesores trabajan 35 horas a la semana, incluidas 10 horas lectivas, y si el tiempo de instrucción de los alumnos es de 40 horas por semana, entonces, cualquiera que sea el modo de agrupación de los alumnos en este centro educativo, el tamaño medio de la clase puede calcularse de la siguiente manera:

$$\text{Estimación del tamaño de la clase} = 6 \text{ alumnos por profesor} \times \left(\frac{40 \text{ horas de instrucción por alumno}}{10 \text{ horas de clase por profesor}} \right) = 24 \text{ alumnos}$$

En contraste con esta estimación, el tamaño de las clases que figura en la Tabla D2.1 se calcula teniendo en cuenta el número de alumnos que asiste a un curso común, sobre la base del número más alto de cursos comunes (generalmente se trata de asignaturas obligatorias), pero prescindiendo de las clases de grupos pequeños de alumnos. Así pues, las estimaciones del tamaño de las clases se aproximarán más a los tamaños medios que figuran en la Tabla D2.1 en los casos en que sean menos frecuentes las clases de grupos pequeños (especialmente en educación primaria y en la primera etapa de secundaria).

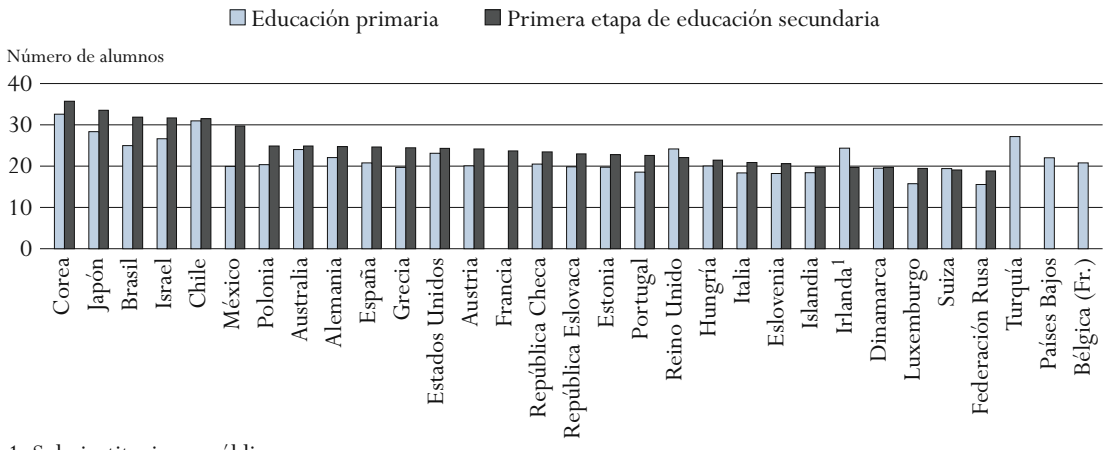
Estas definiciones explican por qué ratios similares alumnos-profesor en distintos países pueden traducirse en diferentes tamaños de clase. Por ejemplo, en la primera etapa de educación secundaria, Alemania y Grecia tienen un tamaño medio de clases muy similar (24,7 alumnos en Alemania y 24,5 alumnos en Grecia: véase Tabla D2.1), pero la ratio alumnos-profesor varía sustancialmente: 15,5 alumnos por profesor en Alemania, en comparación con 7,9 en Grecia (véase Tabla D2.2). La explicación puede estar en que el número de horas lectivas es mayor en Alemania que en Grecia (758 horas en Alemania y solamente 583 horas en Grecia: véase Tabla D4.1).

El tamaño de las clases tiende a aumentar casi en tres alumnos como media entre la educación primaria y la primera etapa de secundaria. En Austria, Grecia, Japón, México, Polonia y Portugal, y las economías asociadas Brasil e Israel, este aumento es superior a cuatro, mientras que en Suiza y Reino Unido el número de alumnos por clase se reduce ligeramente entre estos dos niveles (Gráfico D2.2). El indicador del tamaño de la clase se ha calculado solo para la educación primaria y la primera etapa de secundaria, porque los tamaños de la clase son difíciles de definir y comparar en niveles educativos superiores, donde es frecuente que los alumnos asistan a clases diferentes según las materias.

D2

Desde el año 2000 al 2005, el tamaño medio de las clases en educación primaria no varió significativamente (21,5 en 2005 comparado con 22,0 en 2000). Sin embargo, entre los países de los que hay datos comparables, el tamaño de clase disminuyó en los países con clases más numerosas en el año 2000 (Corea, Japón y Turquía), mientras que aumentó (o no varió en su tamaño) en los países con las clases menos numerosas en el año 2000 (Islandia, Italia y Luxemburgo). En educación secundaria, las variaciones en el tamaño de la clase del 2000 al 2005 siguen una tendencia similar, lo que lleva a un estrechamiento en la banda de los tamaños de clases. (Los datos del año 2000 se encuentran disponibles en *Education at a Glance 2002*. Tabla D2.1, en *www.oecd.org/edu/eag2002*).

Gráfico D2.2. Tamaño medio de la clase en instituciones educativas por nivel de educación (2005)



1. Solo instituciones públicas.
Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de la clase en la primera etapa de educación secundaria.
Fuente: OCDE. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

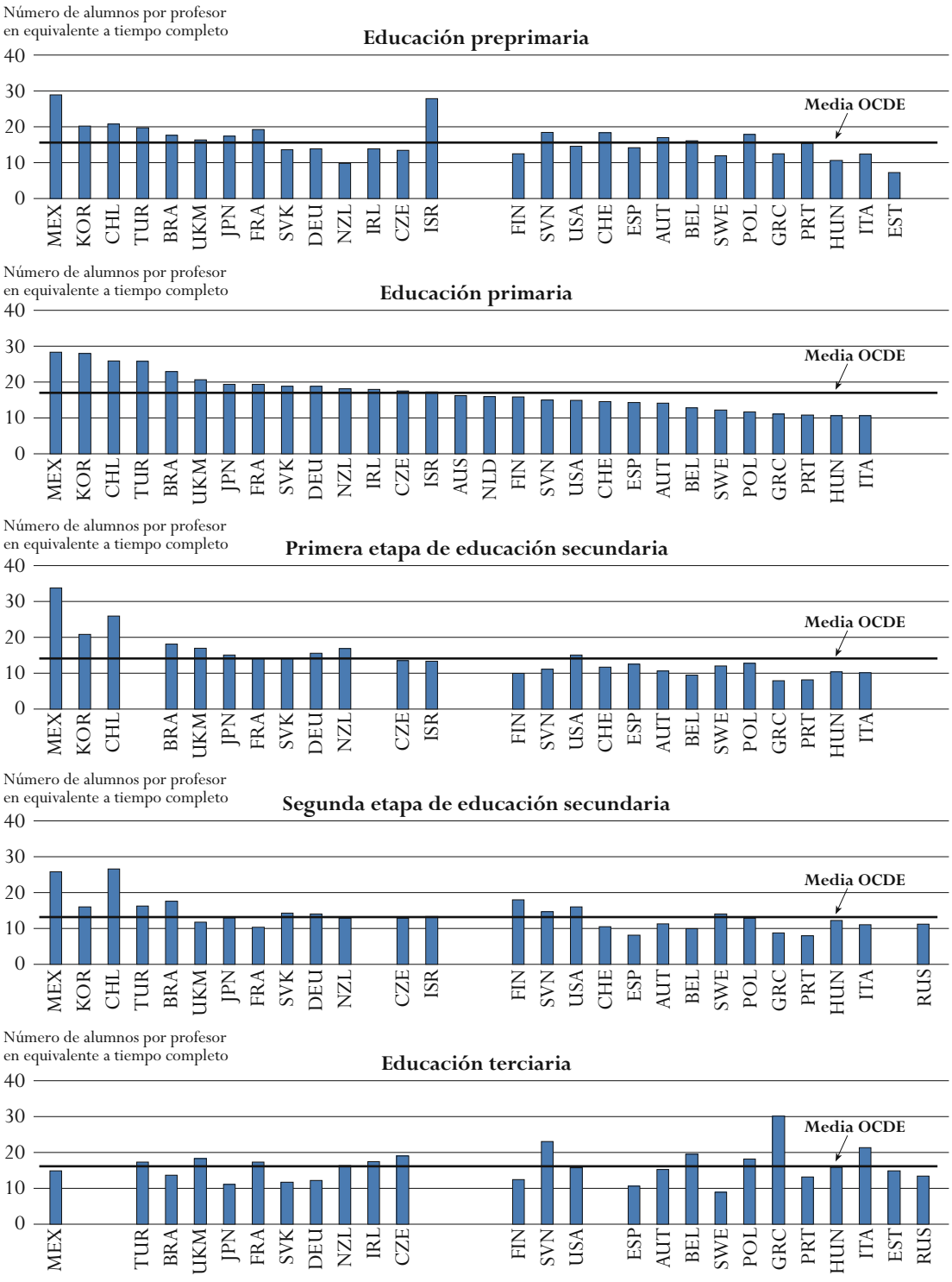
Ratio alumnos-profesor

En educación primaria, la ratio alumnos-profesor, expresada en equivalencias de tiempo completo, varía entre países: en Corea, México y Turquía, y la economía asociada Chile, es superior o igual a 26 alumnos por profesor; en Hungría, Italia y Portugal es inferior a 11. La media de la OCDE en el nivel de educación primaria es de 17 alumnos por profesor (Gráfico D2.3).

En educación secundaria, la variación entre países de la ratio alumnos-profesor es similar: desde alrededor de 31 alumnos por profesor en equivalente a tiempo completo en México, a menos de 11 en Austria, Bélgica, España, Grecia, Italia, Luxemburgo y Portugal. Como media en los países de la OCDE, la ratio alumnos-profesor en educación secundaria es de alrededor de 13, cifra que se aproxima a las de Australia (12), Finlandia (14), Francia (12), Japón (14), Polonia (13), Reino Unido (14), República Checa (13), República Eslovaca (14) y Suecia (13), y las economías asociadas Eslovenia (13) e Israel (13) (Tabla D2.2).

La diferencia entre las ratios medias alumnos-profesor en la educación primaria y la secundaria pone de relieve que el número de alumnos por profesor en equivalentes a tiempo completo disminuye a medida que aumenta el nivel de educación. La ratio alumnos-profesor disminuye entre los niveles primario y secundario de educación, a pesar de que los tamaños de la clase tienden a aumentar. Esto sucede en todos los países de la OCDE excepto siete (Estados Unidos, Hungría, Italia, México, Países Bajos, Polonia y Suecia) y la economía asociada Chile.

Gráfico D2.3. Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas, por nivel de educación (2005)



Nota: Para ver la lista con los códigos de los países utilizados en este gráfico, consulte la Guía del lector.
Los países están clasificados en orden descendente del número de alumnos por profesor en educación primaria.
Fuente: OCDE. Tabla D2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

El descenso de la ratio alumnos-profesor entre educación primaria y educación secundaria refleja la existencia de diferencias de tiempo anual de instrucción, tiempo que tiende a aumentar en los niveles educativos superiores. También puede deberse a las diferencias de ritmo entre la provisión de profesores y los cambios demográficos o a la existencia de diferencias entre el número de horas de clase de los profesores en los distintos niveles educativos. La tendencia general es uniforme entre los países, pero no son evidentes las razones pedagógicas en virtud de las cuales sea preferible una ratio alumnos-profesor más reducida en niveles educativos más elevados (Tabla D2.2).

Las ratios alumnos-profesor en educación preprimaria se muestran en la Tabla D2.2. Para preprimaria, la información sobre este nivel educativo también incluye la ratio alumnos-personal de contacto (profesores y asistentes educativos). Algunos países emplean a un gran número de asistentes educativos en el nivel preprimario de educación. En ocho países de la OCDE y en dos economías asociadas, la ratio alumnos-personal de contacto es menor (columna 1 de la Tabla D2.2) que la ratio alumnos-profesor. En países como Reino Unido, República Eslovaca y Suecia, esta diferencia no es sustancial. Sin embargo, en Alemania, Austria, Estados Unidos, Francia y Japón, y en las economías asociadas Chile e Israel, hay un mayor número de asistentes educativos. El empleo de este tipo de personal significa que la ratio alumnos-personal de contacto es mucho menor que la ratio alumnos-profesor, sobre todo en Francia y las economías asociadas de Eslovenia e Israel.

En educación terciaria, la ratio alumnos-profesor varía entre países: desde 30 en Grecia, hasta 11 como máximo en España, Islandia, Japón y Suecia (Tabla D2.2). En todo caso, es preciso interpretar estas cifras con prudencia, debido a la dificultad de calcular números de estudiantes y profesores en equivalente a tiempo completo que sean comparables en el nivel de la educación terciaria.

En 12 de los 15 países de la OCDE y economías asociadas de los que hay datos comparables, la ratio alumnos-profesor es menor en los programas terciarios de tipo B, orientados con mayor frecuencia a profesiones específicas, que en los de tipo A y de investigación avanzada (Tabla D2.2). Hungría, República Eslovaca y Turquía son los únicos países en los que la ratio alumnos-profesor es mayor en programas de educación terciaria de tipo B.

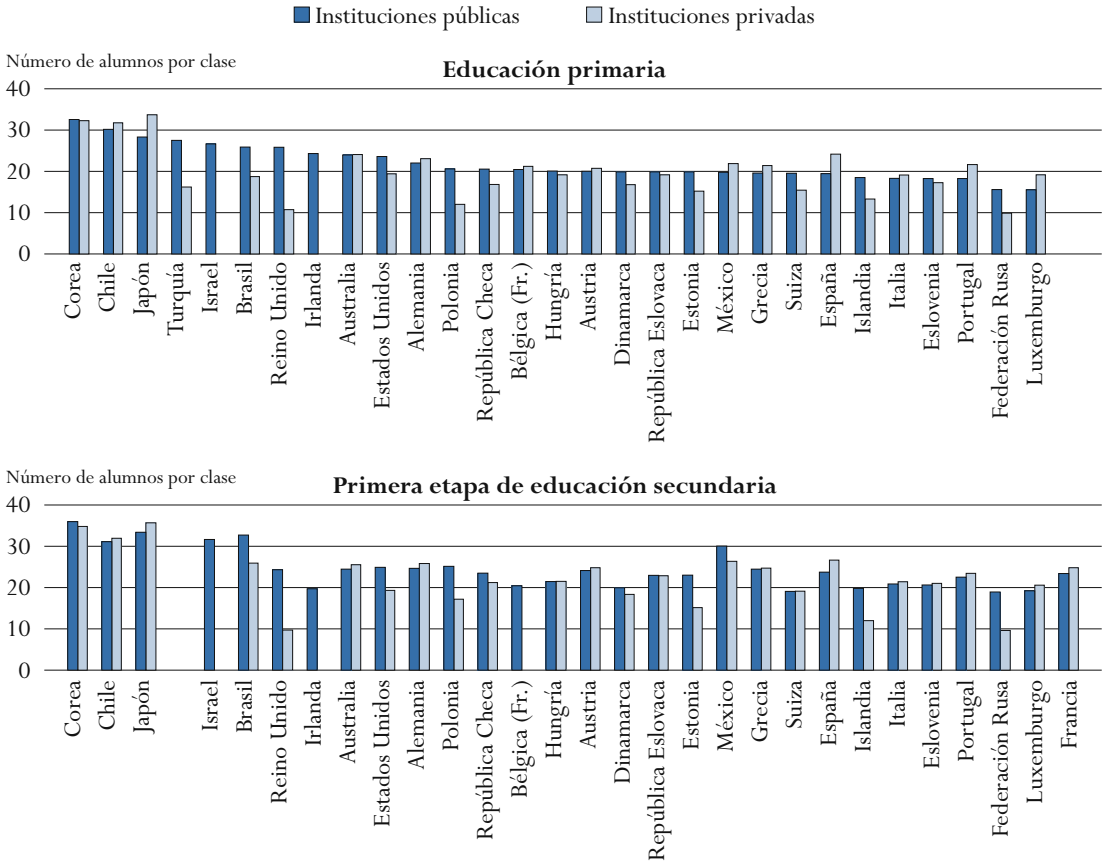
Dotación de personal docente en instituciones públicas y privadas

La Tabla D2.3 se centra en la educación secundaria e ilustra la dotación comparativa de personal docente en instituciones públicas y privadas, examinando la ratio alumnos-profesor en los dos tipos de instituciones. En general, en todos los países de la OCDE (y también en las economías asociadas) para los cuales hay datos, las ratios alumnos-profesor son menores en las instituciones privadas tanto en la primera como en la segunda etapa de la educación secundaria: poco más de un alumno más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. Los ejemplos más llamativos en este sentido se dan en México y Reino Unido, donde en la primera etapa de secundaria hay por lo menos 11 alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas. La diferencia que se da en la segunda etapa de secundaria en México es igualmente grande. Con todo, este no es el caso en todos los países.

Sin embargo, el patrón contrario, a favor de los alumnos de las instituciones públicas, también se da en algunos países. España representa este patrón de manera más acusada en la primera etapa de secundaria, donde hay alrededor de 16 alumnos por profesor en instituciones privadas y solo 11 en las instituciones públicas.

En cuanto al tamaño medio de clase (Gráfico D2.4 y Tabla D2.1) en todos los países de la OCDE para los cuales hay datos, los tamaños medios de las clases no difieren entre las instituciones públicas y las privadas en más de 1 o 2 alumnos por clase en primaria y primera etapa de secundaria. Sin embargo,

Gráfico D2.4. Tamaño medio de la clase en instituciones públicas y privadas por nivel de educación (2005)



Los países están clasificados en orden descendente del número de alumnos por clase en instituciones públicas en educación primaria.
Fuente: OCDE. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

esta tendencia encubre una importante variación entre países. En educación primaria en Estados Unidos, Islandia, Polonia, Reino Unido, República Checa, Suiza y Turquía, y las economías asociadas Brasil, Estonia y Federación Rusa, por ejemplo, los tamaños medios de la clase en las instituciones públicas son notablemente mayores: 4 alumnos o más por clase, aunque en todos estos países, excepto en la economía asociada Brasil, el sector privado es pequeño (como máximo un 5 % de los alumnos del nivel primario). En cambio, los tamaños de clase en instituciones privadas superan a los de las instituciones públicas en un grado similar o mayor en España, Japón y Luxemburgo.

La comparación de tamaños de clase entre instituciones públicas y privadas también muestra un panorama heterogéneo en la primera etapa de secundaria, en la que se da una mayor presencia de la educación privada. Los tamaños medios de la clase en la primera etapa de secundaria son mayores en las instituciones privadas que en las públicas en 11 países de la OCDE y dos economías asociadas, aunque las diferencias tienden a ser menores que en el caso de la educación primaria.

Existen numerosas razones para que los países animen tanto al sector público como al privado. En muchos países, el motivo lógico es facilitar la elección del tipo de colegio. Al ampliar a los alumnos y sus familias el abanico de opciones, se amplían las posibilidades de elegir colegio. Teniendo en cuenta la importancia del tamaño de la clase en las discusiones al respecto en muchos países, las dife-

rencias entre los colegios privados y públicos y otras instituciones podrían convertirse en el vehículo que diferencie la matrícula en un tipo de centro u otro. Es interesante señalar que en los países de la OCDE y economías asociadas que cuentan con un sector privado importante en la primera y segunda etapas de educación secundaria (Australia, Bélgica (Fr.), Corea, Dinamarca y Luxemburgo, y la economía asociada Chile; véase Tabla C2.9), solo se dan como media diferencias mínimas en el tamaño de la clase entre instituciones públicas y privadas. Donde existen países con grandes diferencias, donde estas tienden a mostrar que las instituciones privadas tienen más alumnos por clase que las públicas. Esto indica que en los países donde una proporción importante de alumnos y familias han optado por instituciones educativas privadas, el tamaño de la clase no ha sido un factor determinante de esa decisión.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2004-05 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación, cuestionario UOE, que realiza todos los años la OCDE.

El tamaño de la clase se ha obtenido dividiendo el número de alumnos matriculados por el número de clases. Se han excluido los programas de educación especial a fin de garantizar la posibilidad de comparación internacional de los datos. Este indicador comprende únicamente los programas habituales impartidos en educación primaria y en la primera etapa de secundaria y excluye los subgrupos de alumnos constituidos fuera de las clases normales.

La ratio alumnos-profesor se ha calculado dividiendo el número de alumnos en equivalente a tiempo completo en un nivel educativo determinado por el número de profesores igualmente en equivalente a tiempo completo en ese mismo nivel y en el mismo tipo de institución educativa.

El desglose de la ratio alumnos-profesor según el tipo de centro distingue entre alumnos y profesores en instituciones educativas públicas y privadas (privadas subvencionadas dependientes del gobierno y privadas independientes). En algunos países, la proporción de alumnos matriculados en instituciones educativas privadas es reducida (véase Tabla C2.9).

El personal de instrucción incluye dos categorías:

- El personal docente se refiere al personal cualificado directamente implicado en la enseñanza a los alumnos. Incluye a los profesores, a los profesores de educación especial y a otros profesores que se hacen cargo en un aula de alumnos que constituyen una clase entera o de alumnos reunidos en grupos pequeños en un aula especializada o que dan clases particulares en un aula o en otro lugar. El personal docente también incluye a los decanos de facultad o directores y jefes de departamento cuyas obligaciones incluyen algunas horas de clase, pero no así al personal no cualificado que ayuda a los profesores en sus tareas de enseñanza, como los asistentes educativos o el personal auxiliar.
- La categoría de asistentes educativos y de investigación incluye al personal no profesional o a los alumnos que ayudan a los profesores a dar clase.

Tabla D2.1

Tamaño medio de la clase, por tipo de institución y nivel educativo (2005)

Cálculos basados en el número de alumnos y el número de clases

		Educación primaria					Primera etapa de educación secundaria (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)
Países de la OCDE	**Alemania**	22,0	23,1	23,1	x(3)	**22,0**	24,7	25,8	25,8	x(8)	**24,7**
	Australia	24,0	24,1	24,1	a	**24,0**	24,5	25,5	25,5	a	**24,9**
	Austria	20,0	20,7	x(2)	x(2)	**20,1**	24,1	24,8	x(7)	x(7)	**24,2**
	Bélgica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Bélgica (Fr.)	20,4	21,2	21,2	a	**20,8**	20,4	m	m	a	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Corea	32,6	32,3	a	32,3	**32,6**	36,0	34,8	34,8	a	**35,7**
	Dinamarca	19,9	16,8	16,8	a	**19,5**	19,9	18,3	18,3	a	**19,7**
	España	19,4	24,2	24,2	23,8	**20,8**	23,8	26,7	27,0	24,1	**24,7**
	Estados Unidos	23,6	19,4	a	19,4	**23,1**	24,9	19,3	a	19,3	**24,3**
	Finlandia	m	m	m	a	**m**	m	m	m	a	**m**
	Francia	m	m	m	m	**m**	23,4	24,8	25,0	13,1	**23,7**
	Grecia	19,6	21,4	a	21,4	**19,7**	24,5	24,7	a	24,7	**24,5**
	Hungría	20,1	19,1	19,1	a	**20,0**	21,4	21,5	21,5	a	**21,4**
	Irlanda	24,3	m	a	m	**m**	19,7	m	a	m	**m**
	Islandia	18,5	13,3	13,3	n	**18,4**	19,8	12,0	12,0	n	**19,7**
	Italia	18,3	19,1	a	19,1	**18,3**	20,9	21,4	a	21,4	**20,9**
	Japón	28,3	33,7	a	33,7	**28,4**	33,4	35,7	a	35,7	**33,5**
	Luxemburgo	15,6	19,2	20,0	19,1	**15,8**	19,2	20,6	20,1	21,3	**19,5**
	México	19,8	21,9	a	21,9	**19,9**	30,0	26,4	a	26,4	**29,7**
	Noruega	a	a	a	a	**a**	a	a	a	a	**a**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Países Bajos	x(5)	x(5)	x(5)	a	**22,0**	m	m	m	a	**m**
	Polonia	20,6	12,0	12,1	12,0	**20,4**	25,1	17,2	27,0	15,2	**24,9**
	Portugal	18,2	21,7	24,8	20,7	**18,5**	22,5	23,5	24,2	22,3	**22,6**
	Reino Unido	25,8	10,7	a	10,7	**24,2**	24,3	9,7	18,4	9,2	**22,1**
	República Checa	20,6	16,9	16,9	a	**20,5**	23,5	21,2	21,2	a	**23,4**
	República Eslovaca	19,9	19,2	19,2	n	**19,8**	23,0	22,9	22,9	n	**23,0**
	Suecia	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Suiza	19,5	15,4	14,5	15,5	**19,4**	19,1	19,1	21,1	18,7	**19,1**
	Turquía	27,5	16,2	a	16,2	**27,2**	a	a	a	a	**a**
	Media OCDE	***21,7***	***20,1***	***19,2***	***20,4***	***21,5***	***23,8***	***22,7***	***23,0***	***21,0***	***24,1***
	Media UE19	***20,3***	***18,9***	***19,7***	***18,1***	***20,2***	***22,5***	***21,6***	***22,9***	***18,9***	***22,8***
Economías asociadas	**Brasil**	25,9	18,7	a	18,7	**25,0**	32,7	25,9	a	25,9	**31,9**
	Chile	30,2	31,8	33,5	23,5	**31,0**	31,1	31,9	33,5	24,6	**31,5**
	Eslovenia	18,2	17,3	17,3	n	**18,2**	20,6	21,0	21,0	n	**20,6**
	Estonia	19,9	15,2	a	15,2	**19,7**	23,0	15,1	a	15,1	**22,8**
	Federación Rusa	15,6	9,9	a	9,9	**15,6**	18,9	9,6	a	9,6	**18,8**
	Israel	26,6	a	a	a	**26,6**	31,7	a	a	a	**31,7**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

D2

Tabla D2.2

Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas (2005)

Por nivel educativo, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

		Educación preprimaria			Educación secundaria				Educación terciaria		
		Número de alumnos por personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Número de alumnos por personal docente	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria	Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE	Alemania	10,5	13,9	18,8	15,5	14,0	15,1	16,3	11,6	12,3	12,2
	Australia[1, 2]	m	m	16,2	x(6)	x(6)	12,1	m	m	15,0	m
	Austria	14,3	17,0	14,1	10,6	11,3	10,9	10,7	7,5	16,3	15,3
	Bélgica	16,1	16,1	12,8	9,4	9,9	9,8	x(5)	x(10)	x(10)	19,6
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	20,2	20,2	28,0	20,8	16,0	18,2	a	m	m	m
	Dinamarca	m	6,6	x(4)	11,9	m	m	m	m	m	m
	España	m	14,1	14,3	12,5	8,1	10,6	a	7,0	11,9	10,6
	Estados Unidos	11,9	14,5	14,9	15,1	16,0	15,5	21,5	x(10)	x(10)	15,7
	Finlandia	m	12,5	15,9	10,0	18,0	13,9	x(5)	x(5)	12,5	12,5
	Francia	13,7	19,3	19,4	14,2	10,3	12,2	m	x(10)	x(10)	17,3
	Grecia	12,5	12,5	11,1	7,9	8,8	8,3	7,4	23,2	35,8	30,2
	Hungría	m	10,7	10,6	10,4	12,2	11,2	12,8	24,8	15,5	15,9
	Irlanda	m	13,9	17,9	x(6)	x(6)	15,5	x(6)	x(10)	x(10)	17,4
	Islandia	m	m	x(4)	11,3	10,8	11,2	x(5, 10)	x(10)	x(10)	11,0
	Italia	12,4	12,4	10,6	10,1	11,0	10,7	m	8,5	21,7	21,4
	Japón	16,7	17,4	19,4	15,1	13,0	13,9	x(5, 10)	8,5	12,3	11,0
	Luxemburgo[2]	m	m	m	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
	México	28,9	28,9	28,3	33,7	25,8	30,6	a	13,7	15,0	14,9
	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	9,8	9,8	18,1	16,8	12,9	14,8	15,8	13,9	17,2	16,3
	Países Bajos	m	x(3)	15,9	x(6)	x(6)	16,2	x(6)	m	14,3	m
	Polonia	m	17,9	11,7	12,7	12,9	12,8	11,0	12,5	18,3	18,2
	Portugal	m	15,4	10,8	8,2	8,0	8,1	m	x(10)	x(10)	13,2
	Reino Unido[1, 3]	16,1	16,3	20,7	17,0	11,8	14,1	x(5)	x(10)	x(10)	18,2
	República Checa	13,5	13,5	17,5	13,5	12,8	13,2	16,9	16,9	19,2	19,0
	República Eslovaca	13,5	13,6	18,9	14,1	14,3	14,2	10,9	12,5	11,7	11,7
	Suecia	11,7	11,9	12,2	12,0	14,0	13,0	18,5	x(10)	x(10)	8,9
	Suiza[1, 2]	m	18,3	14,6	11,7	10,5	11,4	m	m	m	m
	Turquía	m	19,7	25,8	a	16,2	16,2	a	52,7	13,6	17,3
	Media OCDE	***14,8***	***15,3***	***16,7***	***13,7***	***13,0***	***13,4***	***14,2***	***16,4***	***16,4***	***15,8***
	Media UE19	***13,4***	***14,0***	***14,9***	***11,9***	***11,8***	***12,2***	***13,1***	***13,8***	***17,2***	***16,4***
Economías asociadas	Brasil	m	17,6	22,9	18,1	17,6	17,9	a	x(10)	x(10)	13,6
	Chile	19,3	20,8	25,9	25,9	26,6	26,3	a	m	m	m
	Eslovenia	9,6	9,6	15,0	11,1	14,6	12,9	x(5)	x(10)	x(10)	23,0
	Estonia	7,3	7,3	m	m	m	m	m	13,3	15,9	14,9
	Federación Rusa[4]	m	m	m	m	11,2	m	x(5)	11,2	14,4	13,4
	Israel	12,7	27,8	17,3	13,4	13,4	13,4	m	m	m	m

1. Incluye solo programas generales de la segunda etapa de educación secundaria.
2. Solo instituciones públicas (en Australia, en el nivel CINE 5A/6 solamente).
3. La ratio alumnos-personal de contacto se refiere solo a instituciones públicas.
4. Excluye programas generales de la segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

Tabla D2.3

Ratio alumnos-profesor, por tipo de instituciones (2005)

Por nivel educativo, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

		Primera etapa de educación secundaria				Segunda etapa de educación secundaria				Toda la educación secundaria			
			Instituciones privadas				Instituciones privadas				Instituciones privadas		
		Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	**Alemania**	15,8	13,0	13,0	x(3)	14,2	12,8	12,8	x(7)	15,3	12,9	12,9	x(11)
	Australia[1]	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,3	11,9	11,9	a
	Austria	10,5	11,8	x(2)	x(2)	11,0	13,2	x(6)	x(6)	10,7	12,5	x(10)	x(10)
	Bélgica[2]	9,1	m	9,7	m	10,3	m	9,7	m	9,9	m	9,7	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	20,8	20,8	20,8	a	15,3	16,7	16,7	a	18,5	17,8	17,8	a
	Dinamarca[3]	11,8	12,6	12,6	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	España	11,2	16,2	16,4	15,0	7,4	11,5	11,5	11,5	9,5	14,7	15,3	12,5
	Estados Unidos	15,7	10,7	a	10,7	16,5	12,2	a	12,2	16,1	11,4	a	11,4
	Finlandia[4, 5]	9,9	12,5	12,5	a	17,6	20,6	20,6	a	13,5	18,8	18,8	a
	Francia	13,9	15,5	x(2)	x(2)	9,6	12,5	x(6)	x(6)	11,7	13,8	x(10)	x(10)
	Grecia	7,9	7,8	a	7,8	8,9	6,9	a	6,9	8,4	7,3	a	7,3
	Hungría	10,4	10,3	10,3	a	12,3	11,5	11,5	a	11,3	11,1	11,1	a
	Irlanda[2]	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	15,5	16,3	a	16,3
	Islandia[3]	11,3	10,9	10,9	n	10,7	11,4	11,4	n	11,2	11,3	11,3	n
	Italia	10,3	7,3	a	7,3	11,9	4,4	a	4,4	11,2	5,2	a	5,2
	Japón[4]	15,2	13,2	a	13,2	12,3	14,9	a	14,9	13,7	14,6	a	14,6
	Luxemburgo	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
	México	35,8	23,8	a	23,8	30,2	16,6	a	16,6	33,8	19,8	a	19,8
	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	17,0	15,9	17,1	13,6	13,2	12,0	14,2	7,7	15,2	13,5	15,3	10,0
	Países Bajos	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Polonia	12,8	9,8	12,5	9,2	13,1	10,2	16,0	9,7	12,9	10,1	14,3	9,5
	Portugal	8,0	10,2	11,4	8,9	8,5	6,3	9,5	5,6	8,2	7,5	10,5	6,3
	Reino Unido[1]	18,6	7,2	a	7,4	12,5	7,8	9,8	7,7	15,2	7,6	5,9	7,6
	República Checa	13,5	11,4	11,4	a	12,6	14,5	14,5	a	13,1	14,0	14,0	a
	República Eslovaca	14,1	13,2	13,2	n	14,5	13,2	13,2	n	14,3	13,2	13,2	n
	Suecia	12,1	11,4	11,4	a	14,0	14,5	14,5	a	13,0	13,0	13,0	a
	Suiza[6]	11,7	m	m	m	10,5	m	m	m	11,4	m	m	m
	Turquía	a	a	a	a	16,7	7,9	a	7,9	16,7	7,9	a	7,9
	Media OCDE	***13,8***	***12,7***	***13,1***	***9,8***	***13,2***	***12,0***	***13,3***	***8,1***	***13,5***	***12,4***	***13,0***	***9,2***
	Media UE19	***11,9***	***11,4***	***12,2***	***9,3***	***11,9***	***11,4***	***13,1***	***7,6***	***11,9***	***11,9***	***12,6***	***9,2***
Economías asociadas	**Brasil**	19,3	11,2	a	11,2	20,1	10,4	a	10,4	19,6	10,8	a	10,8
	Chile	26,6	25,2	27,4	16,7	27,5	25,8	29,8	13,8	27,1	25,6	29,0	14,6
	Eslovenia[2]	11,1	8,2	8,2	n	13,2	14,9	14,6	27,0	12,2	14,6	14,3	27,0
	Estonia	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Federación Rusa	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Israel	13,4	a	a	a	13,4	a	a	a	13,4	a	a	a

1. Solo incluye programas generales de primera y segunda etapa de educación secundaria.
2. La segunda etapa de educación secundaria incluye la educación secundaria no terciaria.
3. La primera etapa de educacións ecundaria incluye la educación primaria.
4. La segunda etapa de educación secundaria incluye programas de educación postsecundaria.
5. La segunda etapa de educación secundaria incluye educación terciaria de tipo B.
6. Solo incluye programas generales de segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del Lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

INDICADOR D3

¿CUÁL ES LA RETRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES?

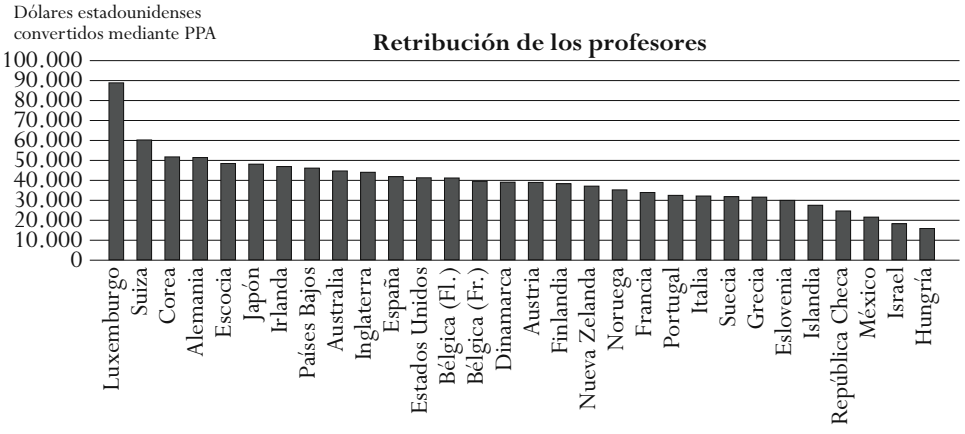
Este indicador muestra las retribuciones reglamentarias iniciales, las correspondientes a la mitad de la carrera y las retribuciones máximas de los profesores de centros públicos de educación primaria y secundaria, y pasa revista a diversos sistemas de incentivos y gratificaciones. Ofrece asimismo información sobre varios aspectos de las disposiciones para la contratación de profesores. El análisis combinado de la retribución de los profesores, del tamaño de las clases (Indicador D2) y del tiempo de trabajo de los profesores (Indicador D4), ilustra algunos aspectos esenciales de las condiciones de trabajo de los mismos. Por otra parte, las diferencias retributivas entre profesores y en otros ámbitos, como la proporción de alumnos por profesor (Indicador D2), explican en cierta medida las diferencias observadas en el gasto educativo por alumno (Indicador B1).

Resultados clave

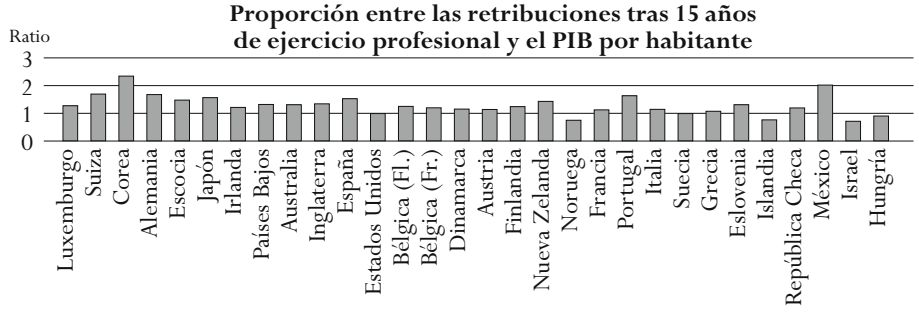
Gráfico D3.1. Retribución de los profesores en la primera etapa de educación secundaria (2005)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas en la primera etapa de educación secundaria, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, y la proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante

En la primera etapa de secundaria, la retribución de los profesores tras al menos 15 años de ejercicio profesional varía entre menos de 16.000 $ en Hungría y 51.000 $ o más en Alemania, Corea y Suiza, y sobrepasa los 88.000 $ en Luxemburgo.



En la primera etapa de educación secundaria, la retribución de los profesores tras al menos 15 años de ejercicio profesional representa más del doble del PIB por habitante en Corea y México, y es igual o inferior al 75 % del PIB por habitante en Islandia y Noruega, y la economía asociada Israel.



Los países están clasificados en orden descendente de las retribuciones de los profesores en la primera etapa de educación secundaria tras 15 años de ejercicio profesional y con la formación mínima requerida.

Fuente: OCDE. Tabla D3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Otros puntos destacables de este indicador

- Entre 1996 y 2005, la retribución de los profesores ha aumentado en valor real en casi todos los países. Los aumentos más notables se han registrado en Finlandia, Hungría y México y en las retribuciones iniciales en Australia, mientras que en el mismo periodo la retribución de los profesores de educación primaria y de la segunda etapa de secundaria ha disminuido en valor real en España, si bien la retribución sigue estando por encima de la media de la OCDE.
- En los países de la OCDE, la retribución de la hora lectiva de un profesor de la segunda etapa de secundaria es superior como media aproximadamente en un 42 % a la de un profesor de educación primaria, aunque la diferencia es mínima en Escocia y Nueva Zelanda y es igual o superior al 75 % en Hungría y Países Bajos.
- Tanto en educación primaria como en secundaria, la retribución máxima de la escala es un 70 % más elevada que la retribución inicial, aunque existen variaciones considerables entre países, debido principalmente a los diferentes números de años de servicio que un profesor necesita para avanzar en la escala salarial. Por ejemplo, en Corea la retribución máxima es casi tres veces la retribución inicial, pero son necesarios 37 años de ejercicio profesional para alcanzar el punto más alto de la escala. Sin embargo, en Portugal, aunque la diferencia retributiva entre el mínimo y el máximo de la escala es similar a la de Corea, los profesores alcanzan la retribución máxima tras 26 años de servicio. Pero es importante considerar que no todos los profesores llegarán a alcanzar el máximo de la escala salarial. Por ejemplo, en los Países Bajos en el año 2005, solo el 13 % de los profesores de educación secundaria estaban en el nivel salarial máximo.
- En los países de la OCDE, una media de alrededor de uno de cada seis profesores de primaria y de primera etapa de secundaria que trabajan en instituciones públicas lo hace a tiempo parcial. Alrededor de un tercio o más de los profesores de Alemania, Noruega y Suecia y en torno a la mitad de los profesores de los Países Bajos trabajan a tiempo parcial.
- Quince países de la OCDE tienen periodos obligatorios de prueba para los profesores. La duración media de estos periodos de prueba es de 12 meses. En siete países de la OCDE, los profesores se convierten en trabajadores fijos después de pasar con éxito su periodo de prueba. En los países de la OCDE, los profesores deben haber trabajado durante 20 meses como media hasta obtener un puesto fijo.

D3

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La retribución de los profesores es el capítulo principal del presupuesto de educación, por lo que constituye un elemento clave en manos de los responsables políticos que tratan de mantener tanto una educación de calidad como un presupuesto de educación equilibrado. La elaboración de dicho presupuesto es, sin duda, fruto de un compromiso entre diversos factores interdependientes, en particular la retribución de los profesores, la ratio alumnos-profesor, el tiempo de instrucción previsto para los alumnos y el número de horas de clase asignado a los profesores.

Una de las grandes preocupaciones en todos los países de la OCDE es asegurar un número suficiente de profesores cualificados. En mercados de trabajo competitivos, el equilibrio entre la retribución pagada a distintos tipos de profesores reflejaría la oferta y la demanda existentes de los mismos. Esta situación no se da con frecuencia en algunos países de la OCDE, donde las retribuciones y otras condiciones laborales se establecen a menudo de forma centralizada para cubrir a todos los profesores. Por tanto, las retribuciones y condiciones laborales de los profesores son un factor maleable de planificación política que puede afectar tanto a la oferta como a la demanda de profesores. Además, las retribuciones y las condiciones laborales pueden ser factores clave a la hora de atraer, formar y mantener a profesores cualificados y eficaces.

La comparación entre los niveles retributivos en diferentes momentos de la vida profesional permite analizar la estructura del desarrollo de la carrera y de las posibilidades de ascenso disponibles dentro de la profesión docente. En teoría, una estructura profesional con un perfil de aumento salarial por antigüedad (por medio del cual el salario aumenta con la antigüedad de los trabajadores) con un gradiente poco pronunciado ofrece mayores incentivos a los profesores a lo largo de su carrera. Una estructura salarial puede ofrecer incentivos salariales que atraigan a profesores altamente cualificados y con dicha compensación más elevada pueden aumentar la satisfacción laboral y el rendimiento de los profesores. Otros aspectos importantes de la estructura profesional de los profesores son el papel del periodo de prueba al inicio del desarrollo de la carrera y la cuestión de la concesión de puestos fijos y antigüedad.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

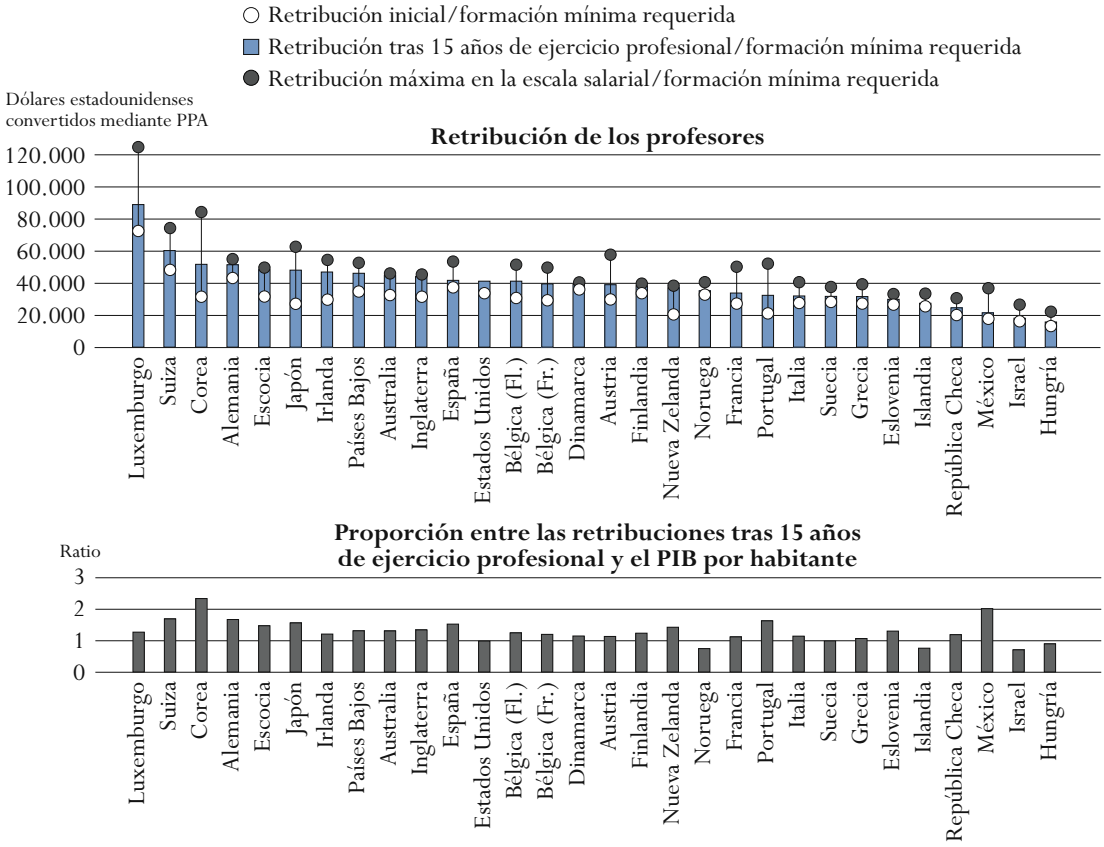
Comparación de las retribuciones de los profesores

La primera parte de este indicador compara las retribuciones reglamentarias iniciales, las correspondientes a la mitad de la carrera profesional y las retribuciones máximas de los profesores con la titulación mínima exigida para dar clases en instituciones públicas de educación primaria y secundaria. En primer lugar, se examinan las retribuciones (iniciales, a mitad de la carrera y máximas) en valores absolutos. A continuación, se muestran los cambios en estas retribuciones entre 1996 y 2005. Las disposiciones contractuales y pagos adicionales a los profesores permiten una mejor visión de la estructura de la carrera de los profesores.

Las comparaciones internacionales de los salarios ilustran de manera simplificada la compensación recibida por los profesores a cambio de su trabajo. El resultado es tan solo una visión general de los sistemas completos de retribución y las prestaciones sociales que pueden incluir. Es obligada la cautela en la comparación de las retribuciones de los profesores, dado que los sistemas fiscales y de prestaciones sociales varían notablemente en los países de la OCDE, así como los incentivos económicos (incluyendo primas regionales si los puestos de trabajo se encuentran en zonas apartadas, asignaciones familiares, tarifas reducidas en el transporte público, reducciones fiscales en la compra de bienes culturales y otras medidas asimilables a ventajas financieras que contribuyen a los ingresos básicos de un profesor).

Gráfico D3.2. Retribución de los profesores (inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima) en la primera etapa de educación secundaria (2005)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas en la primera etapa de educación secundaria en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, y la proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante



Los países están clasificados en orden descendente de las retribuciones de los profesores en la primera etapa de educación secundaria tras 15 años de ejercicio profesional y con la formación mínima requerida.

Fuente: OCDE. Tabla D3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Es preciso distinguir las retribuciones reglamentarias presentadas en este indicador de la masa salarial efectivamente a cargo del Estado y de las retribuciones medias de los profesores, influidas estas últimas por otros factores, como la pirámide de edad o la frecuencia del trabajo a tiempo parcial. El Indicador B6 da una idea de las cantidades totales percibidas por los profesores en concepto de retribución. Por otra parte, dado que las horas de clase, la carga de trabajo y la proporción de profesores a tiempo parcial pueden variar considerablemente entre países, estos factores deben tenerse en cuenta en la comparación internacional de las retribuciones reglamentarias correspondientes para poder juzgar los beneficios que reciben los profesores en diferentes países (véase Indicador D4). Al considerar las estructuras salariales de los profesores es importante tener en cuenta asimismo que no todos los profesores llegarán a alcanzar el máximo de la escala salarial. Por ejemplo, en los Países Bajos en 2005, solo el 13% de los profesores de educación secundaria estaban en el nivel salarial máximo.

La retribución reglamentaria anual de los profesores de primera etapa de secundaria tras al menos 15 años de ejercicio profesional varía entre 16.000 $ en Hungría y más de 51.000 $ en Alemania, Corea y Suiza, y sobrepasa los 88.000 $ en Luxemburgo (Tabla D3.1).

En la mayoría de los países de la OCDE, la retribución de los profesores aumenta con el nivel educativo impartido. Por ejemplo, en Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francesa), Finlandia, Hungría, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza, la retribución de un profesor de segunda etapa de secundaria, tras al menos 15 años de experiencia es al menos un 25 % mayor que la de un profesor de primaria con la misma experiencia. Por el contrario, en Australia, Corea, Escocia, Estados Unidos, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Portugal, República Checa y Turquía, y las economías asociadas Eslovenia e Israel, las retribuciones de los profesores de primaria y de la segunda etapa de secundaria son más equiparables (diferencia inferior al 5 %, véase Tabla D3.1). El grado de variación está influido por la estructura salarial del profesorado hasta la mitad de su carrera. En algunos países, como Estados Unidos, los salarios del profesorado están relacionados con el nivel educativo conseguido por los profesores. Dado que el nivel no es igual entre los profesores en todas las etapas profesionales a lo largo de su carrera, es obligada la cautela a la hora de interpretar las diferencias salariales de los profesores de distintos niveles en educación primaria y secundaria.

Las diferencias comparativamente notables entre los salarios de profesores de distintos niveles educativos pueden afectar al modo en que los centros y sistemas escolares atraen y mantienen a los profesores de distintos niveles. También pueden afectar al grado de movilidad de los profesores entre niveles y, por tanto, al grado de segmentación en el mercado laboral de los profesores.

Retribuciones reglamentarias en relación con el PIB por habitante

El volumen de la inversión que los países destinan a la enseñanza depende, entre otros factores, de su capacidad para financiar el gasto en educación. Comparar las retribuciones reglamentarias de los profesores con el PIB por habitante es otra forma de calibrar el valor relativo de dichas retribuciones en los diferentes países. Sería, sin duda, más convincente comparar la retribución de los profesores con otras profesiones análogas pero, en ausencia de datos al respecto, el PIB por habitante tiene la ventaja de ofrecer una base sólida para las comparaciones normalizadas.

En relación con el PIB por habitante, la retribución de los profesores con al menos 15 años de ejercicio profesional en educación primaria y en la primera etapa de secundaria es la más baja en Hungría (0,89), Islandia (0,75) y Noruega (0,74), y en la economía asociada Israel (0,70); y la más elevada en Corea (2,34 en primaria y 2,33 en la primera etapa de secundaria), México (2,01 en la primera etapa de secundaria) y Turquía (2,54 en primaria). En la segunda etapa de educación secundaria (rama general) la retribución más baja en relación con el PIB por habitante se registra en Islandia (0,88) y Noruega (0,80) y en la economía asociada Israel (0,70), y la retribución más alta en relación con el PIB por habitante, a mitad de carrera, es la de Corea (2,33) y Turquía (2,57) (Tabla D3.1).

Algunos países, como Hungría, República Checa y Turquía, y la economía asociada Israel, tienen a la vez un PIB por habitante relativamente reducido y bajos niveles de retribución para los profesores. En cambio, otros países como Corea, España, Nueva Zelanda y Portugal, con un PIB por habitante relativamente bajo, la retribución de los profesores es equiparable a la de países con un PIB por habitante mucho más elevado. En Alemania, Luxemburgo y Suiza el PIB por habitante es elevado y la retribución de los profesores considerable (Gráfico D3.2 y Tabla D3.1), mientras que en Noruega, con un PIB por habitante elevado, la retribución de los profesores a mitad de su carrera equivale a la media.

Retribución reglamentaria por hora lectiva neta

También se pueden calcular las retribuciones y el coste de las horas lectivas analizando la retribución reglamentaria de los profesores en relación con el número anual de horas lectivas que un profesor

a tiempo completo tiene que impartir (véase Indicador D4). Aunque esta aproximación no permite corregir la retribución en función del tiempo dedicado a diversas actividades relacionadas con la enseñanza, sí da una idea aproximada de lo que cuesta el tiempo que los profesores pasan en el aula.

La retribución reglamentaria media por hora lectiva, tras 15 años de experiencia, es de 47 $ en primaria, 59 $ en la primera etapa de secundaria y 68 $ en los programas de carácter general de la segunda etapa de secundaria. En educación primaria, el coste retributivo de la hora lectiva es más bajo en Hungría, México, República Checa y la economía asociada Israel (30 $ como máximo). Por el contrario, las retribuciones son relativamente altas en Alemania, Corea, Dinamarca, Japón y Luxemburgo (60 $ como mínimo). La retribución por hora lectiva varía mucho más en los programas de carácter general de la segunda etapa de educación secundaria, entre los aproximadamente 35 $ o menos en Hungría, Turquía y la economía asociada Israel, y los más de 80 $ en Corea, Dinamarca, Japón, Luxemburgo y Países Bajos (Tabla D3.1).

Incluso en los países donde las retribuciones reglamentarias son iguales en educación primaria y secundaria, la retribución por hora lectiva es más elevada, por lo general, en la segunda etapa de secundaria que en educación primaria, porque los profesores de secundaria deben impartir menos horas de clase que los de primaria en la mayoría de los países (véase Indicador D4). En los países de la OCDE, como media, la retribución por hora lectiva de los profesores de segunda etapa de secundaria es un 42 % superior a la de los profesores de primaria. Esta diferencia no supera el 5 % en Escocia y Nueva Zelanda, pero alcanza o supera el 60 % en Finlandia, Francia, Grecia, Hungría y Portugal, y supera el 80 % en Países Bajos (Tabla D3.1). Sin embargo, esta gran diferencia retributiva por hora lectiva entre profesores de primaria y segunda etapa de secundaria no existe cuando se compara el salario por hora de trabajo prestada en el centro. Por ejemplo, en Portugal, donde existe una gran diferencia retributiva por hora lectiva entre los profesores de primaria y segunda etapa de secundaria, la diferencia del tiempo dedicado a la enseñanza en primaria y en segunda etapa de secundaria está entre las más grandes de los países de la OCDE, aun cuando sus retribuciones reglamentarias y las horas lectivas requeridas en el centro sean las mismas (Tabla D4.1).

Influencia de la experiencia y la formación docentes en la escala retributiva del profesorado

Las estructuras salariales ilustran los incentivos salariales disponibles para los profesores en diferentes momentos de su vida profesional. Existen algunos datos que indican que una proporción importante de los profesores y administradores escolares no desea progresar hasta los niveles más altos de su profesión (OCDE, 2005). Se supone que esto se debe a que los aspectos negativos de la promoción superan a los aspectos positivos tales como los aumentos en la retribución, prestigio y otras recompensas. Para enfrentarse a este problema, las estructuras salariales podrían ajustarse de forma que ofrecieran incentivos adecuados durante toda la vida profesional del profesor.

Como puede verse en la Tabla D3.1, los datos de la OCDE sobre la retribución de los profesores se limitan a las retribuciones reglamentarias en tres puntos de la escala salarial: retribución inicial, retribución tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima de la escala. Estas retribuciones corresponden a profesores con la formación mínima necesaria. Por tanto, estos datos deben interpretarse con cautela, dado que en algunos países de la OCDE es posible obtener mayor retribución con una cualificación de mayor nivel.

En teoría, un sistema que recompensa la experiencia profesional y el rendimiento proporciona también incentivos salariales que pueden influir en la motivación y la satisfacción laboral, así como en el rendimiento escolar. La compensación aplazada es un incentivo fundamental para muchos trabajado-

res en numerosos sectores. Las organizaciones pueden crear planes de compensación complejos que atraigan a trabajadores altamente cualificados y ofrecerles los incentivos más apropiados a lo largo de su vida laboral dentro de la organización de que se trate. La compensación aplazada recompensa a los trabajadores más eficaces para que se queden dentro de una determinada organización o profesión y para que cumplan los criterios de rendimiento establecidos.

Las pensiones son una forma importante de compensación aplazada. En la mayoría de los países de la OCDE, los profesores reciben algún tipo de pensión que aumenta a lo largo del ejercicio profesional de la enseñanza. Esta pensión supone un incentivo para permanecer en la profesión. Otro incentivo económico es el que proporcionan aquellos sistemas en los que el importe de la pensión que recibe un profesor depende del nivel que alcanza dentro de su estructura profesional. Esta es una forma de compensación aplazada que proporciona un incentivo fundamental para los trabajadores, ya que el nivel máximo de ingresos futuros depende de su capacidad actual para cumplir los criterios de rendimiento establecidos (si los hay). Sin embargo, los sistemas de pensiones no se incluyen en este análisis.

La compensación aplazada está presente en las estructuras salariales de los profesores en los países de la OCDE. En los países de la OCDE, la retribución reglamentaria media de los profesores de primaria, y de primera y segunda etapa de secundaria (rama general) aumenta un 36, un 37 y un 41% tras15 años de experiencia. Las retribuciones máximas de la escala son un 69, 70 y 71% más elevadas como media que las iniciales. En la primera etapa de secundaria, la retribución inicial media fue de 29.772 $. Después de 15 años de experiencia, con un mínimo de formación, esta cifra asciende a 40.322 $, para alcanzar los 48.983 $ en el punto máximo de la escala. Por lo tanto, se hace evidente un aumento similar entre la retribución inicial y la retribución tras 15 años de experiencia, y entre esta última y el punto máximo de la escala retributiva (que se suele alcanzar después de 24 años de experiencia como media).

Existen grandes diferencias en las estructuras retributivas entre países. Los perfiles de aumento salarial por antigüedad de los profesores en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Turquía y la economía asociada Eslovenia tienen gradientes menos pronunciados que los de otros profesores de la OCDE. En estos mismos países, con la excepción de los profesores de segunda etapa de secundaria en Dinamarca, los profesores que se encuentran en el punto más alto de la escala retributiva ganan solo hasta un 30% más que los profesores que se encuentran en el punto más bajo de la escala retributiva.

La relación entre retribución inicial y retribución máxima ha de ser interpretada en función del número de años que necesita un profesor para progresar en la escala retributiva, y ese número de años puede variar considerablemente entre los diversos países. En Australia, Dinamarca, Escocia, Inglaterra y Nueva Zelanda, los profesores de primera etapa de secundaria alcanzan con bastante rapidez (solo necesitan de 5 a 9 años) el nivel más alto de la escala retributiva. En estos países, los incentivos monetarios unidos a la promoción laboral y a aumentos salariales proporcionales desaparecen relativamente pronto en comparación con otros países. Si la satisfacción y el rendimiento laboral están determinados, al menos en parte, por las perspectivas de incremento salarial, podrían surgir dificultades al aproximarse los profesores al punto más alto de la escala retributiva por antigüedad. Alternativamente, esto puede formar parte de un sistema que los responsables de planificación de políticas consideran que refleja mejor el trabajo del profesor y las etapas de su vida laboral que se consideran más productivas.

En Austria, Corea, España, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Japón, Luxemburgo y República Checa, y en la economía asociada Israel, los profesores de primera etapa de secundaria necesitan más de

30 años de servicio para alcanzar el nivel más alto de la escala retributiva (Tabla D3.1). Es difícil clasificar a los países solo sobre la base de si tienen estructuras retributivas con gradientes poco pronunciados o muy pronunciados. La mayoría de los países cuenta con gradientes más o menos pronunciados que varían a lo largo de la carrera del profesor en razón de la antigüedad. Por ejemplo, los profesores en Alemania y Luxemburgo tienen la oportunidad de obtener aumentos similares de salario en los primeros 15 años de vida laboral, pero luego se encuentran tasas de crecimiento salarial muy diferentes tras 15 años de experiencia. En Luxemburgo la tasa de crecimiento salarial aumenta, mientras que para los profesores en Alemania dicha tasa aumenta relativamente poco. Los planificadores de políticas de estos países se enfrentan a problemas diferentes respecto a estos profesores con más años de experiencia.

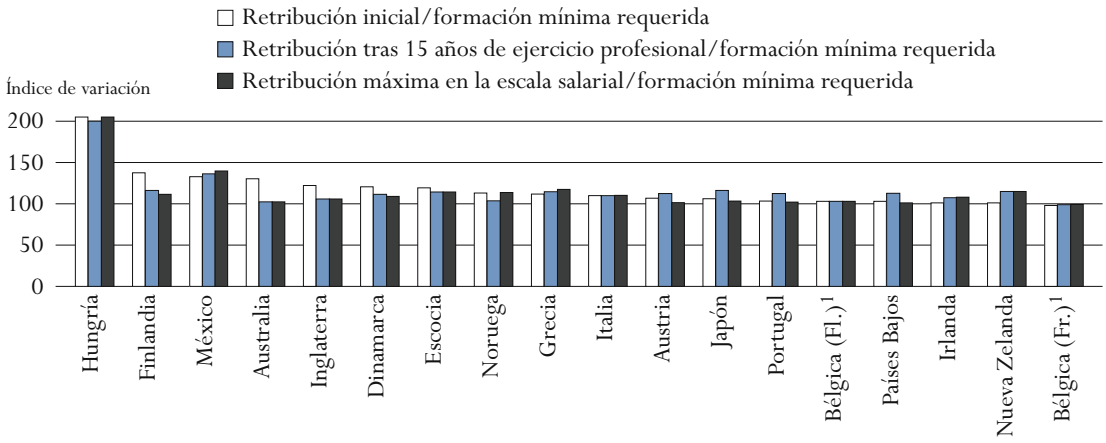
Aunque en este debate se enfatizan las oportunidades salariales de los profesores, debe admitirse que también puede haber ventajas en la limitación de las escalas de salarios. Se considera con frecuencia que en las organizaciones donde hay menores diferencias retributivas entre los trabajadores, hay un mayor nivel de confianza y la información fluye con fluidez, facilitándose así mayores niveles de compañerismo. Estas ventajas han de sopesarse frente a las ventajas de los incentivos de aumento salarial.

Variación de la retribución de los profesores entre 1996 y 2005

La comparación de los índices de variación de la retribución de los profesores entre 1996 y 2005 pone claramente de relieve que la retribución de los profesores de primaria y secundaria ha aumentado en valores reales en casi todos los países. Los incrementos más notables se han registrado en Hungría, aunque estas retribuciones continúan estando por debajo de la media de los países de la OCDE. No obstante, las retribuciones han disminuido en términos reales en algunos países entre 1996 y 2005, muy especialmente en España en educación primaria y segunda etapa de secundaria (Tabla D3.2 y Gráfico D3.3), si bien siguen estando por encima de la media de la OCDE.

Gráfico D3.3. Variación en la retribución de los profesores en la primera etapa de educación secundaria según su situación en la escala retributiva (1996, 2005)

Índice de variación entre 1996 y 2005
(1996 = 100, precios de 2005 calculados utilizando los deflactores del PIB)



1. Los datos de 1996 para Bélgica corresponden a todo el país.

Los países están clasificados en orden desdendente del índice de variación de la retribución inicial de los profesores entre 1996 y 2005.

Fuente: OCDE. Tabla D3.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

La variación de las retribuciones difiere asimismo según las posiciones en la escala retributiva. Por ejemplo, en Australia, Dinamarca, Escocia, Finlandia e Inglaterra las retribuciones iniciales han aumentado más rápidamente que las correspondientes a 15 años de ejercicio profesional o a las máximas de todos los niveles educativos. En cambio, las retribuciones tras 15 años de experiencia han aumentado comparativamente con mayor rapidez (que las retribuciones iniciales o las máximas) en Austria, Japón, Países Bajos y Portugal. En Nueva Zelanda, las retribuciones máximas también han aumentado más rápidamente que las iniciales y en la misma proporción que la retribución correspondiente tras 15 años de ejercicio profesional. En este país, donde es necesaria una experiencia docente relativamente reducida (8 años) para alcanzar la retribución máxima, la primera preocupación es contratar nuevos profesores.

Los motivos de estos cambios varían entre países. Para algunos países que han aumentado sus salarios iniciales, estos aumentos han tenido como objeto atraer a la docencia un mayor número de titulados universitarios. Esta política es peligrosa si las retribuciones no aumentan en otros puntos de la escala retributiva. Si no ocurriera así, los profesores se encontrarán con perfiles de aumento salarial por antigüedad con gradientes menos pronunciados y esto se convierte en un incentivo negativo dentro de la estructura profesional, ya que puede repercutir en la continuidad de los profesores. Las consideraciones sobre el rendimiento profesional al utilizar recursos que atraigan un mayor número de titulados al ejercicio de la docencia como opción profesional temprana han de sopesarse frente a las implicaciones potenciales existentes para su continuidad. Es importante destacar que la comparación de los cambios salariales en tres puntos de la estructura retributiva de los profesores puede no reflejar los cambios en otros aspectos de la misma. Por ejemplo, en Finlandia actualmente puede pagarse un componente adicional de los salarios basado en el rendimiento personal de los profesores. Este elemento no se refleja en la comparación realizada anteriormente, pero es un cambio importante en la estructura retributiva de los profesores.

Pagos adicionales: incentivos y prestaciones

Además de las escalas retributivas básicas, numerosos sistemas educativos aplican esquemas que ofrecen a los profesores pagos adicionales que pueden tomar la forma de ventajas financieras y/o reducción del número de horas lectivas. Junto a la retribución inicial, estos pagos adicionales pueden ser determinantes en el momento de decidir hacerse profesor o continuar siéndolo. Entre los pagos adicionales para profesores titulados en los primeros años de su carrera profesional se pueden incluir las asignaciones familiares y las primas por emplazamiento del centro o una retribución inicial superior para aquellos profesores que tienen una titulación superior a los requisitos mínimos requeridos para el ejercicio de la profesión. También se pueden asignar mejoras retributivas a profesores en posesión de varias titulaciones o que se han especializado en atender a alumnos con dificultades especiales.

En algunos países, la reducción de horas lectivas requeridas se utiliza para recompensar la experiencia o los muchos años de servicio (por ejemplo, en Grecia e Islandia). En otros países como Portugal, los profesores que llevan a cabo tareas o actividades especiales (dirección de un grupo de teatro, supervisión de profesores en prácticas, etc.) disfrutan de reducciones horarias. En el sector público, son el director del centro educativo o las autoridades locales, regionales o nacionales los que pueden decidir los aumentos retributivos del profesorado.

Tipos de pagos adicionales

Los pagos adicionales pueden agruparse en tres grandes categorías:

1. Pagos adicionales basados en las responsabilidades asumidas por los profesores y en condiciones especiales de trabajo (por ejemplo, responsabilidades administrativas adicionales o enseñar en regiones muy necesitadas, centros desfavorecidos).

2. Pagos adicionales basados en las características demográficas de los profesores (por ejemplo, edad y situación familiar).

3. Pagos adicionales basados en la titulación, formación y rendimiento de los profesores (por ejemplo, tener una titulación superior a los requisitos mínimos exigidos y/o completar actividades de desarrollo profesional).

No se han recogido datos sobre los importes de estos pagos, sino sobre si los profesores tienen acceso a ellos y sobre el nivel al que se toman las decisiones para conceder dichos pagos (véanse Tabla D3.3a y Tablas D3.3b, D3.3c y D3.3d disponibles en Internet, en *http://dx.doi.org/10.1787/0685240747*, y el Anexo 3, en la dirección *www.oecd.org/edu/eag2007*).

Lo más frecuente es que los pagos adicionales se concedan por asumir responsabilidades o condiciones de trabajo especiales. Un ejemplo claro es dar clase en los centros educativos más desfavorecidos, concretamente en centros situados en vecindarios muy pobres o con una alta proporción de alumnos que hablan otras lenguas diferentes de la utilizada en clase, lo que significa que los profesores se enfrentan en su trabajo a unas exigencias especiales que los profesores de otros centros pueden no encontrar. Se ha demostrado que este tipo de centros suele tener problemas para atraer a los profesores y que son los profesores con menos experiencia docente los que suelen trabajar en ellos (OCDE, 2005). Aproximadamente dos tercios de los países de la OCDE y economías asociadas ofrecen pagos adicionales por enseñar en centros educativos desfavorecidos, y diez países ofrecen también pagos adicionales a los profesores que enseñan en determinados campos. Estos pagos pueden responder a una escasez de profesores en esas áreas.

Más de la mitad de los países de la OCDE ofrecen pagos adicionales basados en las características demográficas de los profesores. Los pagos adicionales basados en la titulación, formación y rendimiento son incluso más comunes en todos los países de la OCDE y economías asociadas. Entre estos, cinco tipos de pagos adicionales se basan en la educación inicial y la cualificación de los profesores. Los tipos más comunes de pagos se dan por tener una titulación educativa superior a los requisitos mínimos requeridos y/o un nivel de certificación y formación para la enseñanza superior al mínimo. Estos pagos existen en casi la mitad de los países de la OCDE y economías asociadas, y un tercio de los países ofrece ambos tipos de pagos adicionales. Trece de los países de la OCDE y economías asociadas ofrecen pagos adicionales por completar con éxito actividades de desarrollo profesional.

Otro tipo de pago adicional es el que se concede a los profesores por su trabajo destacado como docentes. Trece países de la OCDE y una economía asociada disponen de este pago, que es el único que podría ser considerado como un incentivo al rendimiento. En 9 de los 14 países (Dinamarca, Finlandia, Hungría, Inglaterra, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Checa, Suecia, y la economía asociada Eslovenia) que ofrecen este incentivo, la decisión de concederlo puede tomarse en el centro educativo.

La forma del incentivo y el método utilizado para identificar el rendimiento extraordinario varía entre los 14 países que cuentan con este incentivo. En México, el rendimiento extraordinario se calcula a través de los resultados logrados por los alumnos, así como en criterios relativos a la experiencia docente, rendimiento y titulación de los profesores. Las recompensas al rendimiento también pueden basarse en la evaluación del director (Portugal), o en evaluaciones llevadas a cabo por las administraciones educativas (la Dirección Provincial de Educación y el Ministerio de Educación en Turquía).

D3

Aspectos de las disposiciones contractuales de los profesores

Al analizar los ingresos recibidos por los profesores no basta con comparar las retribuciones reglamentarias. Una consideración importante es la comparación de las disposiciones contractuales y, en particular, la proporción de trabajo a tiempo parcial entre profesores. Ello permitirá una visión en profundidad del importe real de la retribución recibida por los profesores y no simplemente de las retribuciones reglamentarias. Desde un punto de vista organizativo, la búsqueda de mayor flexibilidad en el mercado laboral ha llevado al aumento del trabajo a tiempo parcial en muchos sectores de la economía. Por otra parte, la posibilidad de trabajar a tiempo parcial es importante para mucha gente que no desea emplearse a tiempo completo debido a otros compromisos o preferencias.

Como media, en los países de la OCDE uno de cada seis profesores trabaja a tiempo parcial en instituciones públicas en los niveles de educación primaria y primera etapa de secundaria. Esta media oculta grandes diferencias entre los 20 países de la OCDE y economías asociadas de los que hay información disponible. En Grecia y México (solo en educación primaria), los profesores no pueden enseñar a tiempo parcial. En nueve países de la OCDE y una economía asociada, el trabajo a tiempo parcial es posible pero marginal, con menos del 10% de los profesores en esta modalidad de empleo. En los diez países restantes, el trabajo a tiempo parcial representa una mayor proporción de los profesores: menos de uno de cada cinco profesores en Austria y Luxemburgo, entre uno de cada cinco y uno de cada tres profesores en Australia, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia y Nueva Zelanda, algo más de un tercio del profesorado en Noruega y Suecia y casi la mitad de los profesores de Alemania (educación primaria) y Países Bajos (Tabla D3.4).

En la mayoría de los países de los que se dispone de información, las oportunidades de trabajo a tiempo parcial dependen de un decisión que se toma en el centro educativo o por parte de las autoridades o gobiernos locales, y en cinco de los países con las mayores proporciones de trabajo a tiempo parcial la decisión se toma en el centro educativo. Esto puede indicar que el trabajo a tiempo parcial se utiliza para incrementar la flexibilidad del cuerpo de profesores. Los centros educativos reconocen que las necesidades de la organización escolar y docente cambian y que es necesaria mayor flexibilidad en sus cuerpos de profesores que refleje esas necesidades cambiantes del centro. Las decisiones tomadas en el centro educativo sobre el trabajo a tiempo parcial de los profesores pueden permitir dicha flexibilidad y facilitan el cumplimiento de las demandas cambiantes de los centros educativos.

Los periodos de prueba ofrecen tanto a los profesores como a los centros educativos las oportunidades de valorar si están satisfechos con sus condiciones de trabajo. Permiten un grado de conocimiento sobre el profesor y el centro que puede facilitar un mejor ajuste entre el profesor y su función en el centro educativo. La obtención de un puesto fijo garantiza la seguridad en el empleo a los profesores. El empleo fijo se está descartando en muchos sectores de algunos países de la OCDE, ya que puede entorpecer la flexibilidad del mercado laboral y reducir la necesidad de rendir cuentas. Por otro lado, los puestos fijos deben considerarse también en el contexto de los incentivos ofrecidos a los profesores. La concesión de un puesto fijo puede suponer un fuerte incentivo para los profesores e incluso superar los efectos incentivadores ya expuestos en relación con la progresión salarial. Además, una vez que los profesores tienen un puesto fijo, esto repercute sobre los efectos incentivadores de los aumentos salariales.

Entre los 26 países de la OCDE y economías asociadas de los cuales se dispone de información comparable, los profesores tienen que pasar un periodo de prueba obligatorio en 16 países. Este periodo suele ser de un año, pero puede alcanzar dos años (Grecia, Luxemburgo) e incluso extenderse a tres (Alemania). En siete países de la OCDE, los profesores obtienen un puesto fijo tras completar el periodo de prueba. Pero en otros países como Austria, son necesarios seis años para conseguir un puesto fijo, mientras que el periodo de prueba es solo de un mes. En algunos países es necesario

un periodo de tiempo para obtener el puesto fijo aunque no haya un periodo de prueba. Por ejemplo, en México son necesarios seis meses para que los profesores consigan un puesto fijo sin ningún periodo de prueba, dos años en Islandia y tres años en Bélgica (comunidad flamenca).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2004-2005 y proceden de la Encuesta OCDE-INES 2006 sobre Profesorado y Currículo.

Los datos sobre retribuciones reglamentarias de los profesores y primas complementarias (Tablas D3.1 y D3.3a) proceden de la Encuesta OCDE-INES 2006 sobre Profesorado y Currículo. Corresponden al año escolar 2004-2005 y están de acuerdo con las políticas oficiales que se aplican en los centros públicos.

La retribución reglamentaria (Tabla D3.1) es la establecida en las escalas retributivas oficiales. Las cantidades indicadas son brutas y corresponden a la suma total de dinero abonado por el empleador, una vez deducidas las cotizaciones patronales de seguridad social y jubilación (de acuerdo con las escalas retributivas en vigor). La retribución mencionada es «antes de impuestos», es decir, antes de practicar la deducción correspondiente al impuesto sobre la renta. En la Tabla D3.1 la retribución por hora de contacto neto es el resultado de dividir la retribución anual reglamentaria de un profesor (Tabla D3.1) entre el número de horas lectivas netas anuales (Tabla D4.1).

La retribución bruta de los profesores ha sido convertida a partir de las tasas de cambio basadas en las cifras del PIB y de las paridades del poder adquisitivo (PPA), tal como figuran en la base de datos de la OCDE sobre Contabilidades Nacionales. El año de referencia para el PIB por habitante es el año 2005, mientras que el periodo de referencia para las retribuciones de los profesores se extiende del 30 junio de 2004 al 30 de junio de 2005. La fecha de referencia para las PPA es el periodo 2004-2005. Los datos se han corregido según la inflación de enero de 2005. Para los países que tienen años fiscales diferentes (Australia y Nueva Zelanda) y los que tienen periodos retributivos ligeramente diferentes a la norma general de la OCDE (por ejemplo, España, Hungría, Islandia y Noruega), solo se ha corregido el deflactor si tal corrección genera un ajuste superior al 1 %. No se han tenido en cuenta los ajustes de alcance reducido, ya que el periodo exacto al que se refieren las retribuciones solo será ligeramente diferente, incluso para las referidas a 2004-2005. Las estadísticas y los años de referencia para las retribuciones de los profesores figuran en el Anexo 2.

Para calcular los cambios de las retribuciones de los profesores (Tabla D3.2) se ha utilizado el deflactor del PIB para convertir las retribuciones de 1996 a los precios de 2005.

La retribución inicial es la retribución anual media bruta de un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente cualificado al comienzo de su carrera docente.

La retribución tras 15 años de experiencia es la que corresponde anualmente a un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente cualificado después de 15 años de ejercicio profesional. La retribución máxima corresponde al máximo anual previsto en la correspondiente escala retributiva para un profesor a tiempo completo con la formación mínima requerida para estar plenamente habilitado para ejercer su profesión.

Un ajuste de la retribución básica es toda diferencia de retribución entre la que percibe un profesor determinado por el trabajo realizado en un centro y la 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 realmente el progreso de un profesor, haciéndole cambiar de escala o avanzar dentro de la misma.

Los datos sobre toma de decisiones proceden de la Encuesta OCDE-INES 2004 sobre toma de decisiones en la primera etapa de secundaria en el sector público y se refieren al año escolar 2004-2005. En relación con las escalas retributivas de los profesores, la encuesta preguntaba qué nivel del sistema educativo es responsable de las mismas (excluyendo las primas) y con qué grado de autonomía se actúa a tal efecto.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador puede consultarse en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

- ***Tabla D3.3b Ajustes de la retribución básica de profesores de centros públicos decididos por los directores de los centros (2005)***
- ***Tabla D3.3c Ajustes de la retribución básica de los profesores de centros públicos decididos por autoridades locales o regionales (2005)***
- ***Tabla D3.3d Ajustes de la retribución básica de los profesores de centros públicos decididos por las autoridades nacionales (2005)***

Véase también: OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing y Retaining Effective Teachers*, OCDE, Paris.

En el Anexo 3 en la dirección *www.oecd.org/edu/eag2007* se incluyen observaciones específicas sobre definiciones y metodologías en relación con este indicador para cada país.

Por otra parte, el Indicador D6 de *Education at a Glance 2004* (OCDE, 2004c) contiene un análisis más detallado del proceso de toma de decisiones. La información sobre dicho proceso figura en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2004*) de la mencionada edición de *Education at a Glance*, bajo el epígrafe del Indicador D6 «Locus of decision making at lower secondary levels». Los datos completos sobre toma de decisiones pueden consultarse bajo el epígrafe del Indicador B6 «Underlying data on decision making» (*www.oecd.org/edu/eag2004*). En el Anexo 2, como complemento a la Tabla D3.1, que presenta los salarios de los profesores en equivalente a dólares estadounidenses usando PPA, se incluye una tabla con los salarios de los profesores en equivalente a euros convertidos mediante PPA.

Tabla D31

Retribución de los profesores (2005)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas: retribución inicial, retribución tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima de la escala, por nivel educativo, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Educación primaria				Primera etapa de educación secundaria				Segunda etapa de educación secundaria			
		Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante	Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante	Retribución inicial / formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional / formación mínima	Retribución máxima en la escala / formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio profesional y el PIB por habitante
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	Alemania	40.125	49.930	52.062	1,62	41.630	51.240	53.493	1,66	45.022	55.195	57.671	1,79
	Australia	30.858	44.423	44.423	1,30	31.092	44.526	44.526	1,30	31.092	44.526	44.526	1,30
	Austria	27.094	35.823	53.938	1,04	28.379	38.805	56.139	1,13	28.589	39.531	59.151	1,15
	Bélgica (Fl.)	29.270	41.007	50.001	1,24	29.270	41.007	50.001	1,24	36.327	52.451	63.054	1,59
	Bélgica (Fr.)	27.754	38.901	47.452	1,18	27.865	39.335	48.190	1,19	34.729	50.601	61.039	1,53
	Corea	30.183	51.641	82.915	2,34	30.058	51.516	82.790	2,33	30.058	51.516	82.790	2,33
	Dinamarca	34.517	38.911	38.911	1,14	34.517	38.911	38.911	1,14	33.902	47.374	47.374	1,39
	Escocia	30.213	48.205	48.205	1,47	30.213	48.205	48.205	1,47	30.213	48.205	48.205	1,47
	España	31.847	37.056	46.623	1,35	35.840	41.588	51.904	1,52	36.611	42.552	53.120	1,55
	Estados Unidos	33.521	40.734	m	0,97	32.225	41.090	m	0,98	32.367	41.044	m	0,98
	Finlandia	27.806	32.406	32.406	1,05	32.273	38.159	38.159	1,23	34.681	43.346	43.346	1,40
	Francia	23.212	31.224	46.071	1,03	25.711	33.723	48.692	1,11	25.960	33.974	48.967	1,12
	Grecia	25.823	31.439	37.772	1,06	25.823	31.439	37.772	1,06	25.823	31.439	37.772	1,06
	Hungría	11.818	15.622	20.682	0,89	11.818	15.622	20.682	0,89	13.706	19.541	25.508	1,12
	Inglaterra	29.992	43.835	43.835	1,33	29.992	43.835	43.835	1,33	29.992	43.835	43.835	1,33
	Irlanda	28.198	46.709	52.930	1,20	28.198	46.709	52.930	1,20	28.198	46.709	52.930	1,20
	Islandia	24.134	27.295	31.925	0,75	24.134	27.295	31.925	0,75	25.952	31.966	33.917	0,88
	Italia	24.224	29.301	35.641	1,04	26.108	31.917	39.135	1,14	26.108	32.813	40.917	1,17
	Japón	25.593	47.855	61.054	1,56	25.593	47.855	61.054	1,56	25.593	47.863	62.865	1,56
	Luxemburgo	49.219	67.779	100.314	0,96	70.908	88.634	123.187	1,26	70.908	88.634	123.187	1,26
	México	12.753	16.784	27.824	1,58	16.351	21.347	35.286	2,01	m	m	m	m
	Noruega	31.382	35.058	39.044	0,74	31.382	35.058	39.044	0,74	33.589	37.778	40.950	0,80
	Nueva Zelanda	19.071	36.894	36.894	1,42	19.071	36.894	36.894	1,42	19.071	36.894	36.894	1,42
	Países Bajos	32.195	41.835	46.734	1,19	33.298	45.960	51.207	1,31	33.630	61.511	67.848	1,75
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	19.704	32.275	50.634	1,62	19.704	32.275	50.634	1,62	19.704	32.275	50.634	1,62
	República Checa	18.654	24.423	29.078	1,19	18.654	24.423	29.078	1,19	18.955	24.868	29.663	1,21
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	26.234	30.802	35.750	0,96	26.756	31.585	36.153	0,98	28.387	34.108	38.785	1,06
	Suiza	40.657	52.743	63.899	1,48	46.751	60.061	72.706	1,68	54.973	70.300	83.900	1,97
	Turquía	17.909	19.577	21.623	2,54	a	a	a	a	18.179	19.847	21.893	2,57
	Media OCDE	*27.723*	*37.603*	*45.666*	*1,28*	*29.772*	*40.322*	*48.983*	*1,30*	*31.154*	*43.239*	*51.879*	*1,41*
	Media UE19	*28.311*	*37.762*	*45.739*	*1,19*	*30.366*	*40.177*	*48.332*	*1,25*	*31.655*	*43.629*	*52.263*	*1,36*
Economías asociadas	Brasil	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
	Eslovenia	25.148	29.766	31.664	1,30	25.148	29.766	31.664	1,30	25.148	29.766	31.664	1,30
	Estonia	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
	Israel	14.716	18.055	25.131	0,70	14.716	18.055	25.131	0,70	14.716	18.055	25.131	0,70

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dxdoiorg/101787/068520240747

D3

Tabla D3.1. *(continuación)*

Retribución de los profesores (2005)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas: retribución inicial, retribución tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima de la escala, por nivel educativo, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Proporción entre la retribución máxima de la escala y la retribución inicial				Retribución por hora lectiva neta tras 15 años de ejercicio profesional			
		Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Años entre la retribución inicial y la retribución máxima (primera etapa de educación secundaria)	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Proporción entre la retribución por hora lectiva en segunda etapa de educación secundaria y en educación primaria (tras 15 años de ejercicio profesional)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE	**Alemania**	1,30	1,28	1,28	28	62	68	77	1,25
	Australia	1,44	1,43	1,43	9	50	55	55	1,10
	Austria	1,99	1,98	2,07	34	46	64	67	1,45
	Bélgica (Fl.)	1,71	1,71	1,74	27	51	57	78	1,53
	Bélgica (Fr.)	1,71	1,73	1,76	27	54	54	76	1,41
	Corea	2,75	2,75	2,75	37	64	90	93	1,46
	Dinamarca	1,13	1,13	1,40	8	61	61	85	1,39
	Escocia	1,60	1,60	1,60	6	54	54	54	1,00
	España	1,46	1,45	1,45	38	42	58	61	1,46
	Estados Unidos	m	m	m	m	w	w	w	w
	Finlandia	1,17	1,18	1,25	16	48	64	79	1,65
	Francia	1,98	1,89	1,89	34	34	53	54	1,60
	Grecia	1,46	1,46	1,46	33	40	63	66	1,63
	Hungría	1,75	1,75	1,86	40	20	28	35	1,75
	Inglaterra	1,46	1,46	1,46	5	m	m	m	m
	Irlanda	1,88	1,88	1,88	22	51	64	64	1,25
	Islandia	1,32	1,32	1,31	18	41	41	57	1,40
	Italia	1,47	1,50	1,57	35	40	53	55	1,37
	Japón	2,39	2,39	2,46	31	83	95	112	1,35
	Luxemburgo	2,04	1,74	1,74	30	88	138	138	1,58
	México	2,18	2,16	m	14	21	20	m	m
	Noruega	1,24	1,24	1,22	16	47	53	72	1,53
	Nueva Zelanda	1,93	1,93	1,93	8	37	38	39	1,04
	Países Bajos	1,45	1,54	2,02	18	45	61	82	1,82
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	2,57	2,57	2,57	26	38	57	63	1,67
	República Checa	1,56	1,56	1,56	32	30	38	40	1,34
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	m	m	m	a	m	m	m	m
	Suiza	1,57	1,56	1,53	26	m	m	m	m
	Turquía	1,21	a	1,20	a	31	a	35	1,14
	Media OCDE	***1,69***	***1,70***	***1,71***	***24***	***47***	***59***	***68***	***1,42***
	Media UE19	***1,65***	***1,63***	***1,70***	***26***	***47***	***61***	***69***	***1,48***
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	1,26	1,26	1,26	13	43	43	47	1,09
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	1,71	1,71	1,71	36	18	23	27	1,54

Nota: La proporción entre la retribución máxima de la escala y la retribución inicial no ha sido calculada para Suecia, debido a que las retribuciones se estiman a partir de las retribuciones observadas y no de las reglamentarias.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Tabla D3.2.

Cambios en la retribución de los profesores (1996 y 2005)

Índice de variación[1] entre 1996 y 2005 de la retribución inicial de los profesores, tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima en la escala, por nivel educativo, convertida a los precios de 2005 mediante deflactores del PIB (1996 = 100)

		Educación primaria			Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria, programas generales		
		Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima en la escala/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima en la escala/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima en la escala/ formación mínima
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	Alemania	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Australia	130	103	103	131	103	103	131	103	103
	Austria	106	109	105	107	113	102	102	105	96
	Bélgica (Fl.)[2]	106	110	113	103	103	103	103	103	103
	Bélgica (Fr.)[2]	100	105	107	98	99	100	99	100	100
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	121	112	109	121	112	109	109	107	102
	Escocia	120	115	115	120	115	115	120	115	115
	España	95	94	93	m	m	m	94	93	93
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	134	118	114	138	117	112	143	127	120
	Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grecia	116	118	121	112	115	118	112	115	118
	Hungría	206	201	206	206	201	206	187	202	211
	Inglaterra	123	106	106	123	106	106	123	106	106
	Irlanda	107	114	110	102	108	108	102	108	108
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	111	111	112	110	110	111	110	110	110
	Japón	107	117	104	107	117	104	107	117	104
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	133	132	133	133	137	140	m	m	m
	Noruega	114	104	114	114	104	114	112	109	110
	Nueva Zelanda	102	115	115	102	115	115	102	115	115
	Países Bajos	105	112	102	103	113	102	103	109	101
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	104	113	103	104	113	103	104	113	103
	República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Suiza	101	98	104	m	m	m	m	m	m
	Turquía	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. El índice está calculado como la retribución de los profesores en divisas nacionales (2005) * 100/Retribución de los profesores en divisas nacionales (1996) * Deflactor del PIB (2005) (1996 = 100). Para ver estadísticas acerca de los deflactores del PIB y las retribuciones en divisas nacionales en 1996 y 2005, véase Anexo 2.

2. Los datos de 1996 sobre Bélgica corresponden a toda Bélgica.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

D3

Tabla D3.3a.

Ajustes de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas (2005)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores en instituciones públicas

		Criterios basados en las condiciones y responsabilidades educativas						
		Responsabilidades administrativas añadidas a las actividades pedagógicas	Enseñanza a un número de grupos superior o durante más horas de lo previsto en un contrato a tiempo completo	Tareas especiales (tutoría u orientación de alumnos)	Enseñanza en un área desfavorecida, apartada o con un coste de vida elevado (asignación según la situación geográfica)	Actividades especiales (clases de deporte y teatro, clases de ayuda para hacer deberes, escuela de verano, etc.)	Enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales (en centros no especializados)	Enseñanza de materias específicas
Países de la OCDE	Alemania	■	■					
	Australia	■	■	■	■		■	
	Austria	■	■	■		■		
	Bélgica (Fl.)		■					
	Bélgica (Fr.)			■				
	Corea	■	■		■		■	
	Dinamarca	■	■	■		■		■
	Escocia				■			
	España	■		■	■			
	Estados Unidos	■			■	■		■
	Finlandia	■	■	■	■	■	■	■
	Francia	■	■	■	■	■	■	
	Grecia		■	■	■			
	Hungría	■	■	■	■	■	■	■
	Inglaterra	■			■		■	■
	Irlanda	■			■			
	Islandia	■	■	■	■	■	■	
	Italia	■	■	■	■	■		
	Japón	■	■		■	■	■	
	Luxemburgo		■	■		■	■	
	México	■	■	■	■			■
	Noruega	■	■	■	■			■
	Nueva Zelanda	■		■	■	■	■	■
	Países Bajos	■	■	■	■	■	■	■
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	■	■	■		■	■	
	República Checa	■	■				■	
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	■						
	Suiza	■	■	■		■	■	
	Turquía		■	■	■	■		
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	■	■	■	■	■	■	■
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	■	■	■	■		■	

■ : Existe en el país.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

Tabla D3.3a. *(continuación)*

Ajustes de la retribución básica de los profesores de instituciones públicas (2005)

Tipos de criterios de ajuste de la retribución básica de los profesores en instituciones públicas

		Criterios asociados a la titulación, la formación y el rendimiento del profesorado						Criterios de carácter demográfico		
		Posesión, antes de ser profesor, de una titulación superior al mínimo requerido para el acceso a la docencia	Posesión de titulación o formación superiores al mínimo requerido para el acceso a la docencia, obtenida durante el ejercicio profesional	Rendimiento destacado en la enseñanza	Finalización con éxito de actividades de desarrollo profesional	Puntuaciones altas en los exámenes de cualificación	Posesión de una titulación pedagógica en múltiples materias	Situación familiar (estado civil, número de hijos)	Edad (independientemente del número de años en la enseñanza)	Otros
Países de la OCDE	Alemania							■	■	
	Australia	■	■					■		■
	Austria							■	■	■
	Bélgica (Fl.)		■							■
	Bélgica (Fr.)									■
	Corea							■		
	Dinamarca	■	■	■	■		■			
	Escocia		■							
	España				■			■		
	Estados Unidos	■	■	■						
	Finlandia	■		■	■		■			■
	Francia							■		
	Grecia	■	■					■		
	Hungría	■	■	■	■		■		■	■
	Inglaterra	■		■						
	Irlanda	■	■			■				
	Islandia	■	■		■				■	■
	Italia							■		
	Japón							■		■
	Luxemburgo		■		■			■	■	
	México	■	■	■	■	■				■
	Noruega	■	■	■						
	Nueva Zelanda		■	■	■		■			■
	Países Bajos	■	■	■	■	■	■			■
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	■	■	■	■			■		
	República Checa			■					■	
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia			■						
	Suiza							■		■
	Turquía	■		■	■			■		■
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	■	■	■	■					■
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	■	■		■			■	■	

■: Existe en el país.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

D3

Tabla D3.4.

Disposiciones contractuales de los profesores (2005)

		Disposiciones contractuales			Trabajo a tiempo parcial		
		Periodo de prueba obligatorio (Sí «S» o No «N»)	Número de meses de prueba	Número de meses de prueba hasta obtener un puesto fijo	Proporción de trabajo a tiempo parcial en educación primaria (%)	Proporción de trabajo a tiempo parcial en segunda etapa de secundaria (%)	Nivel al que se toman decisiones respecto al trabajo a tiempo parcial
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Países de la OCDE	Alemania[2]	Y	18-36	18-36	47	36	m
	Australia	Y	12	a	20	20	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Austria[1]	Y	1	72	19	16	Gobierno autonómico
	Bélgica (Fl.)	N	a	36	29	29	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	N	a	m	m	m	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Escocia	Y	12	m	7	5	Autoridades o gobiernos locales
	España	Y	12	m	5	5	Autoridades o gobiernos provinciales/regionales
	Estados Unidos	Y	m	36	a	a	Autoridades o gobiernos locales
	Finlandia	N	a	a	2	7	Autoridades o gobiernos locales
	Francia	Y	12	12	7	11	Autoridades o gobiernos provinciales/regionales
	Grecia	Y	24	24	a	a	Gobierno central
	Hungría	N	3	n	7	7	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Inglaterra	N	a	6	5	5	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Irlanda	m	m	m	m	m	m
	Islandia	N	a	24	24	x(4)	Autoridades o gobiernos locales
	Italia	Y	12	12	2	1	Gobierno central
	Japón	Y	12	a	5	7	Autoridades o gobiernos provinciales/regionales o Autoridades o gobiernos locales
	Luxemburgo[3]	Y	24	24	17	7	m
	México	N	a	6	a	m	Autoridades o gobiernos locales
	Noruega	N	a	n	35	35	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Nueva Zelanda	N	a	a	26	25	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Países Bajos	N	a	12	55	46	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Polonia	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Y	12	a	3	8	Autoridades o gobiernos provinciales/regionales
	República Checa	Y	3	3	m	m	Centro escolar, consejo o comité escolar
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m
	Suecia[1]	Y	12	m	34	x(4)	Autoridades o gobiernos locales
	Suiza	m	m	m	m	m	m
	Turquía[4]	Y	12	12	m	a	Autoridades o gobiernos provinciales/regionales
	Media OCDE	~	*12*	*20*	*18*	*16*	
	Media UE19	~	*12*	*22*	*17*	*14*	
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	Y	10	m	1	6	Centro escolar, consejo o comité escolar
	Estonia	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m

1. Donde existe diferencia de requisitos exigidos entre profesores empleados como funcionarios y profesores empleados como asalariados, la cifra representa la categoría del profesorado que comprende la mayor proporción de la plantilla de profesores.
2. Para la categoría «Número de meses de prueba hasta obtener un puesto fijo», la cifra representa solo a los profesores de primaria y primera etapa de secundaria.
3. Para la categoría «Número de meses de prueba hasta obtener un puesto fijo», la cifra representa solo a los profesores de primera etapa de secundaria.
4. Para la categoría «Número de meses de prueba hasta obtener un puesto fijo», la cifra representa solo a los profesores de primaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068520240747

INDICADOR D4

¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAN LOS PROFESORES A ENSEÑAR?

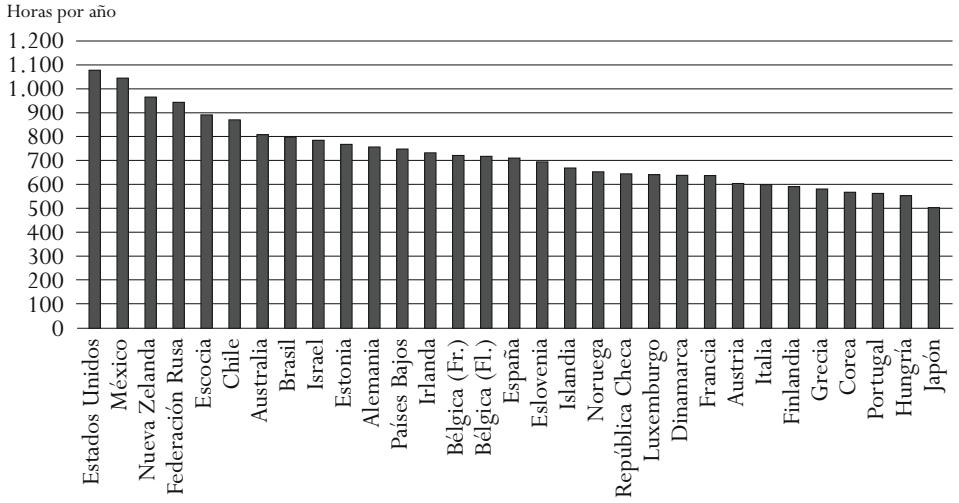
Este indicador examina la jornada laboral reglamentaria del profesorado en los diferentes niveles educativos, así como el número de horas lectivas reglamentarias que deben impartir. A pesar de que las horas lectivas y la jornada laboral determinan solo en parte el volumen de trabajo real del profesorado, estas dos variables aportan una información valiosa sobre la diversidad de exigencias de los diferentes países a sus profesores. Junto con la retribución de los profesores (Indicador D3) y el tamaño medio de las clases (Indicador D2), este indicador describe algunos aspectos esenciales de las condiciones de trabajo de los profesores.

Resultados clave

Gráfico D4.1. Número de horas lectivas por año en la primera etapa de secundaria (2005)

Cifra neta del número de horas de contacto al año en instituciones públicas

La media de horas lectivas por año en centros públicos de la primera etapa de secundaria es de 707, pero varía desde las 505 horas por año en Japón hasta más de 1.000 horas en México (1.047 horas) y Estados Unidos (1.080 horas).



Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas por año en la primera etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

Otros puntos destacables de este indicador

- En centros públicos de educación primaria, los profesores imparten una media de 803 horas lectivas por año (2 menos que en 2004), pero esta cifra varía desde menos de 650 horas en Dinamarca, Japón y Turquía hasta 1.080 horas en Estados Unidos.
- En la segunda etapa de educación secundaria general los profesores imparten una media de 664 horas al año, pero esta cifra varía entre menos de 450 en Japón (429 horas) y más de 1.000 horas en Estados Unidos (1.080 horas).
- La distribución del número de horas lectivas anuales por días, semanas y número de horas por día varía considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, aunque en Dinamarca los profesores trabajan hasta 42 semanas al año (en educación primaria y secundaria) en comparación con las 35-36 semanas al año en Islandia, el total de horas lectivas de los profesores en Islandia es mayor que el de los profesores en Dinamarca (o igual, en el caso de la segunda etapa de educación secundaria).
- La regulación respecto a la jornada laboral del profesorado varía entre los distintos países. En la mayoría de los países, los profesores están formalmente obligados a trabajar un número determinado de horas; mientras que en otros el tiempo de trabajo se especifica como el número de clases por semana y pueden hacerse supuestos sobre el número de horas no lectivas necesarias por clase (en el centro educativo o fuera de este). Por ejemplo, en Bélgica (Fr.), el número adicional de horas no lectivas dentro del centro educativo se fija en el ámbito del centro y el gobierno determina solo el número mínimo y máximo de periodos lectivos por semana en cada nivel de educación.

D4

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Además de factores como el tamaño de la clase y la ratio alumnos/profesor (véase Indicador D2), las horas de enseñanza previstas para los alumnos (véase Indicador D1) y la retribución de los profesores (véase Indicador D3), también influye en los recursos financieros que los países necesitan destinar a la educación el número de horas que los profesores dedican a la enseñanza propiamente dicha. Además, el número de horas lectivas y la importancia de otras actividades distintas a la enseñanza constituyen aspectos importantes de las condiciones laborales de los profesores e influyen en el grado de atracción que la profesión docente ejerce en los jóvenes.

La parte del horario laboral que el profesor dedica a la enseñanza proporciona información acerca del tiempo que se puede dedicar a otras actividades, preparación de clases, corrección, formación continua y reuniones de personal. Una elevada proporción de horas lectivas puede indicar que se puede dedicar menos tiempo a otras tareas, como la evaluación de los alumnos y la preparación de las clases. Por otro lado, estas obligaciones pueden realizarse al mismo nivel que los profesores con una menor proporción de horas lectivas, pero llevándolas a cabo fuera de la jornada laboral reglamentaria.

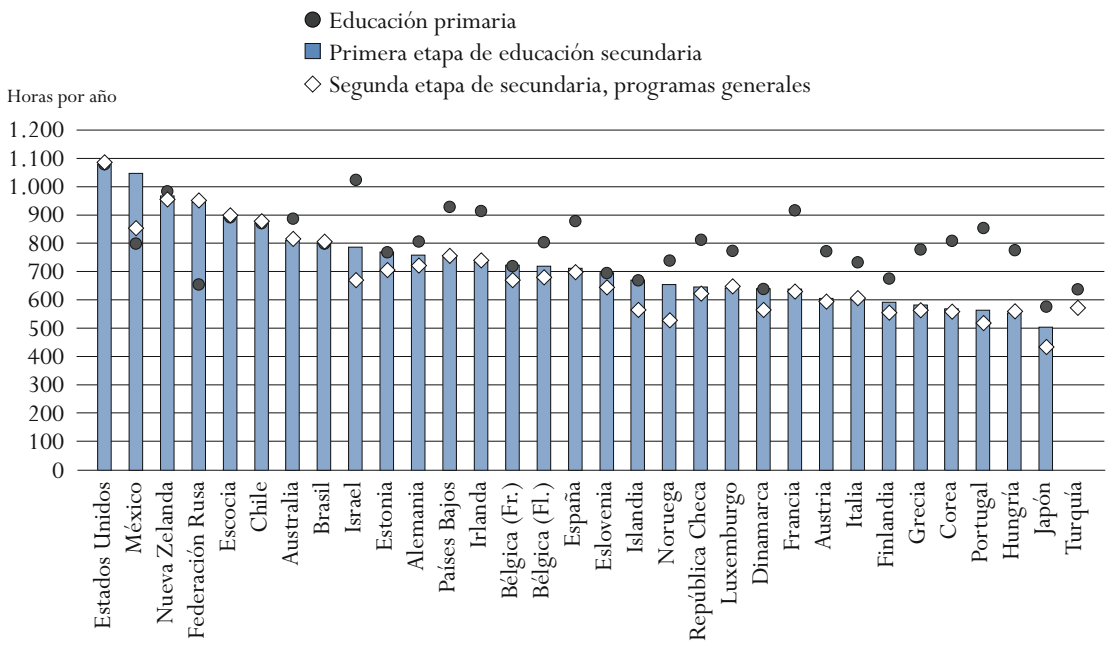
Cuestiones relevantes y aclaraciones

Número de horas lectivas en educación primaria

El número de horas lectivas que un profesor tipo de un centro público debe impartir por año, tanto en educación primaria como en educación secundaria, varía dependiendo del país. Habitualmente, es más elevado en primaria que en secundaria.

Gráfico D4.2. Número de horas lectivas por año, por nivel educativo (2005)

Número de horas lectivas netas por año en instituciones públicas



Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas por año en la primera etapa de educación secundaria.
Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

En los países de la OCDE, un profesor de primaria imparte una media de 803 horas por año (2 menos que el año anterior), pero esta cifra varía desde 650 horas o menos en Dinamarca, Japón y Turquía hasta 900 horas o más en Francia, Irlanda, Nueva Zelanda y Países Bajos, y más de 1.000 horas en Estados Unidos y en la economía asociada Israel (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1) (para obtener más detalles, véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2007*).

La distribución de las horas lectivas a lo largo del año varía considerablemente de un país a otro. Corea es el único país en el que los profesores de primaria tienen seis días de clase a la semana, si bien su número total de horas lectivas al año es inferior a la media, ya que las horas lectivas impartidas por día son inferiores a la media. A este respecto, Dinamarca e Islandia ofrecen un interesante contraste, dado que ambos países tienen un número similar de horas lectivas netas anuales (Gráfico D4.3). Sin embargo, los profesores de Dinamarca en principio deben dar clase 200 días en 42 semanas, comparados con los 180 días en 36 semanas de Islandia. El número de horas impartidas por día explica esta diferencia.

Los profesores de primaria en Islandia deben dar clase 20 días menos que los profesores en Dinamarca, pero estos días incluyen una media de 3,7 horas lectivas comparadas con las 3,2 horas lectivas de Dinamarca. Los profesores de Islandia deben impartir ligeramente más de media hora lectiva más por día de clase que los profesores de Dinamarca. Por lo tanto, una diferencia en las horas lectivas diarias relativamente pequeña puede resultar en una diferencia sustancial en el número anual de días de clase que los profesores deben trabajar.

Número de horas lectivas en educación secundaria

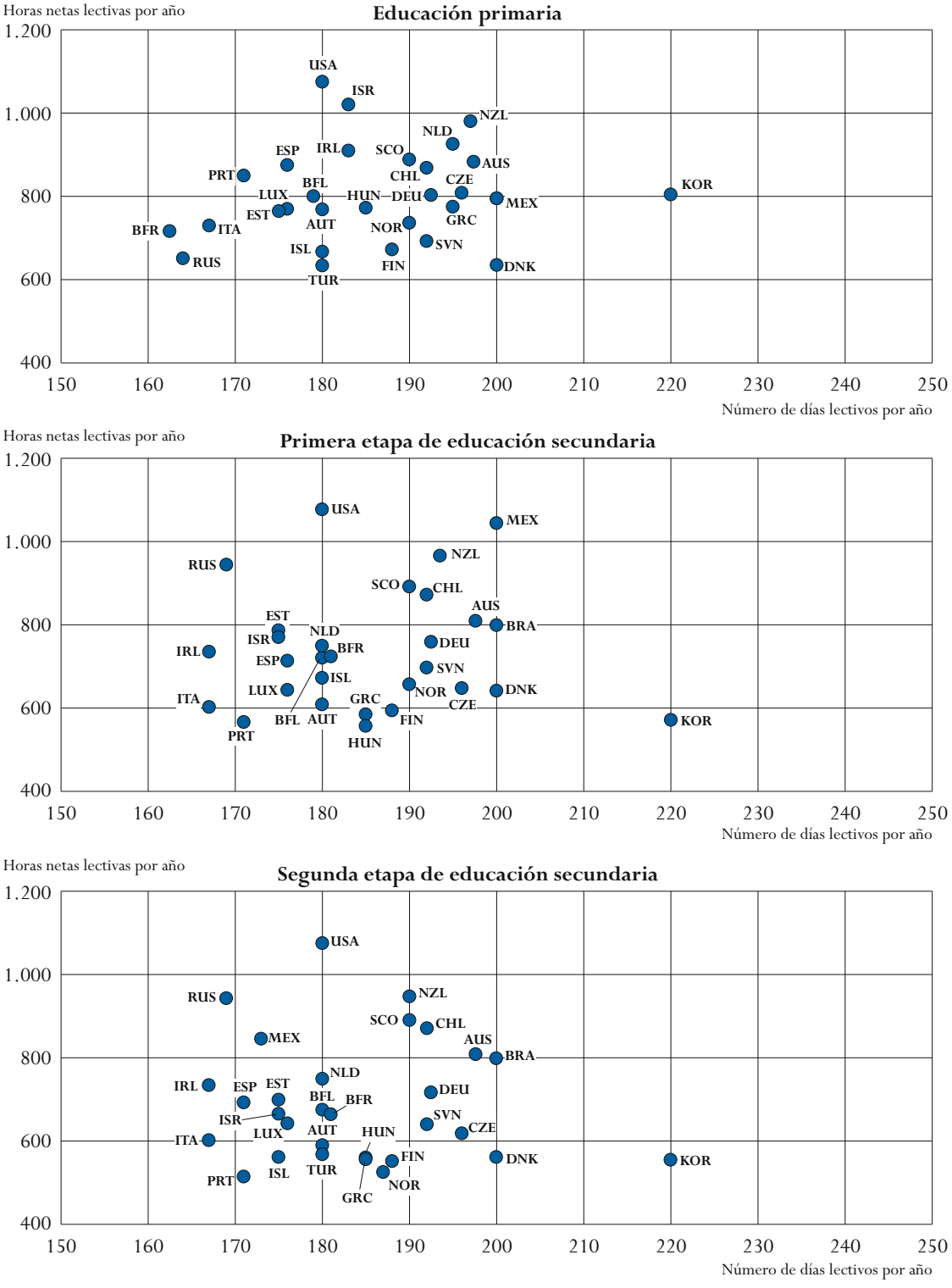
En los países de la OCDE, los profesores de la primera etapa de secundaria imparten una media de 707 horas al año. El número de horas lectivas varía desde menos de 600 horas en Corea (570 horas), Finlandia (592 horas), Grecia (583 horas), Hungría (555 horas), Japón (505 horas) y Portugal (564) hasta más de 1.000 horas en Estados Unidos (1.080 horas) y México (1.047 horas) (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1).

El número de horas lectivas en la segunda etapa de educación secundaria general es habitualmente inferior al de la primera etapa de secundaria. En la segunda etapa, un profesor que imparte asignaturas generales tiene como media una carga lectiva reglamentaria de 664 horas al año en los países de la OCDE. Esta cifra varía desde menos de 450 horas en Japón hasta más de 800 horas en Australia (810), Escocia (893), México (848) y la economía asociada Chile (873), más de 900 horas en Nueva Zelanda (950) y la economía asociada Federación Rusa (946) y más de 1.000 horas en Estados Unidos (1.080) (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1).

Como en la educación primaria, el número de horas lectivas al día y el número de días lectivos varía entre países. Como consecuencia, la media de horas lectivas diarias impartidas por los profesores varía ampliamente, en la primera etapa de secundaria desde tres horas diarias o menos en Corea y Hungría hasta cinco horas diarias o más en México y Nueva Zelanda y la economía asociada Federación Rusa, y seis horas diarias en Estados Unidos. De forma similar, en la segunda etapa de secundaria general, los profesores imparten una media de tres horas lectivas al día o menos en Corea, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Hungría, Noruega y Portugal, pero cinco en Nueva Zelanda y la economía asociada Federación Rusa, y seis en Estados Unidos. Corea es un interesante ejemplo de las diferencias que se dan en al organización de la jornada laboral del profesorado. En Corea, los profesores deben impartir el número mayor de días lectivos (220), pero el número de horas lectivas para la primera etapa de secundaria es el cuarto más bajo y para la segunda etapa de secundaria el quinto más bajo (Gráfico D4.4). El hecho de que algunos países incluyan en las horas lectivas los descansos entre clases y otros países no lo hagan puede explicar algunas de estas diferencias.

D4

Gráfico D4.3. Número de horas lectivas netas por número de días de clase (2005)



Nota: Para ver la lista con los códigos de los países utilizados en este gráfico, consulte la Guía del lector.
Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

Diferencias en el número de horas lectivas según los niveles educativos

En Corea, Francia, Hungría, Portugal y la economía asociada Israel, un profesor de primaria debe impartir más de 220 horas más que un profesor de primera etapa de secundaria y, excepto en Hungría, 250 horas más que una profesor de segunda etapa de secundaria (programas generales). En cambio, en Bélgica (Fr.), Dinamarca, Escocia, Estados Unidos, Islandia, Nueva Zelanda, y las economías asociadas Brasil, Chile, Eslovenia y Estonia, la diferencia entre las horas lectivas que deben impartir los profesores de primaria y secundaria es pequeña o inexistente, especialmente entre los profesores de primaria y primera etapa de secundaria. México es el único país de la OCDE y Federación Rusa la única economía asociada que tienen profesores de secundaria que imparten un número significativamente mayor de horas lectivas que los profesores de primaria. En México, los profesores de primera etapa de secundaria han de impartir más de un 30 % más de horas lectivas que los profesores de primaria. Los profesores de segunda etapa de secundaria en México tienen un número menor de horas lectivas que los profesores de primera etapa de secundaria, pero su número de horas lectivas reglamentarias sigue siendo un 6 % mayor que el de los profesores de primaria (Gráfico D4.1). En gran parte esto es debido a que imparten un mayor número de horas por día.

A la hora de interpretar las diferencias en el número de horas lectivas entre los distintos países, debe prestarse atención al hecho de que el tiempo de contacto en términos netos, tal como lo considera este indicador, no se corresponde necesariamente con la carga de trabajo de los profesores. Aunque el tiempo de contacto es un componente importante de dicha carga de trabajo, la preparación de clases y el seguimiento necesario (incluyendo la corrección de ejercicios de los alumnos) también han de tenerse en cuenta al comparar las cargas de trabajo de los profesores. También se deben tener en cuenta otros factores, como el número de asignaturas impartidas, el número de alumnos a los que se enseña y el número de años que un profesor da clase a los mismos alumnos. Es frecuente que estos factores solo puedan evaluarse en el propio centro educativo.

Jornada laboral del profesorado

La regulación de la jornada laboral de los profesores varía notablemente de un país a otro. Mientras que en algunos países solo se regula el tiempo de contacto, en otros se determinan además las horas de la jornada laboral. En algunos países, la distribución del tiempo entre enseñanza y otras actividades no lectivas dentro del horario laboral reglamentario se establece con precisión.

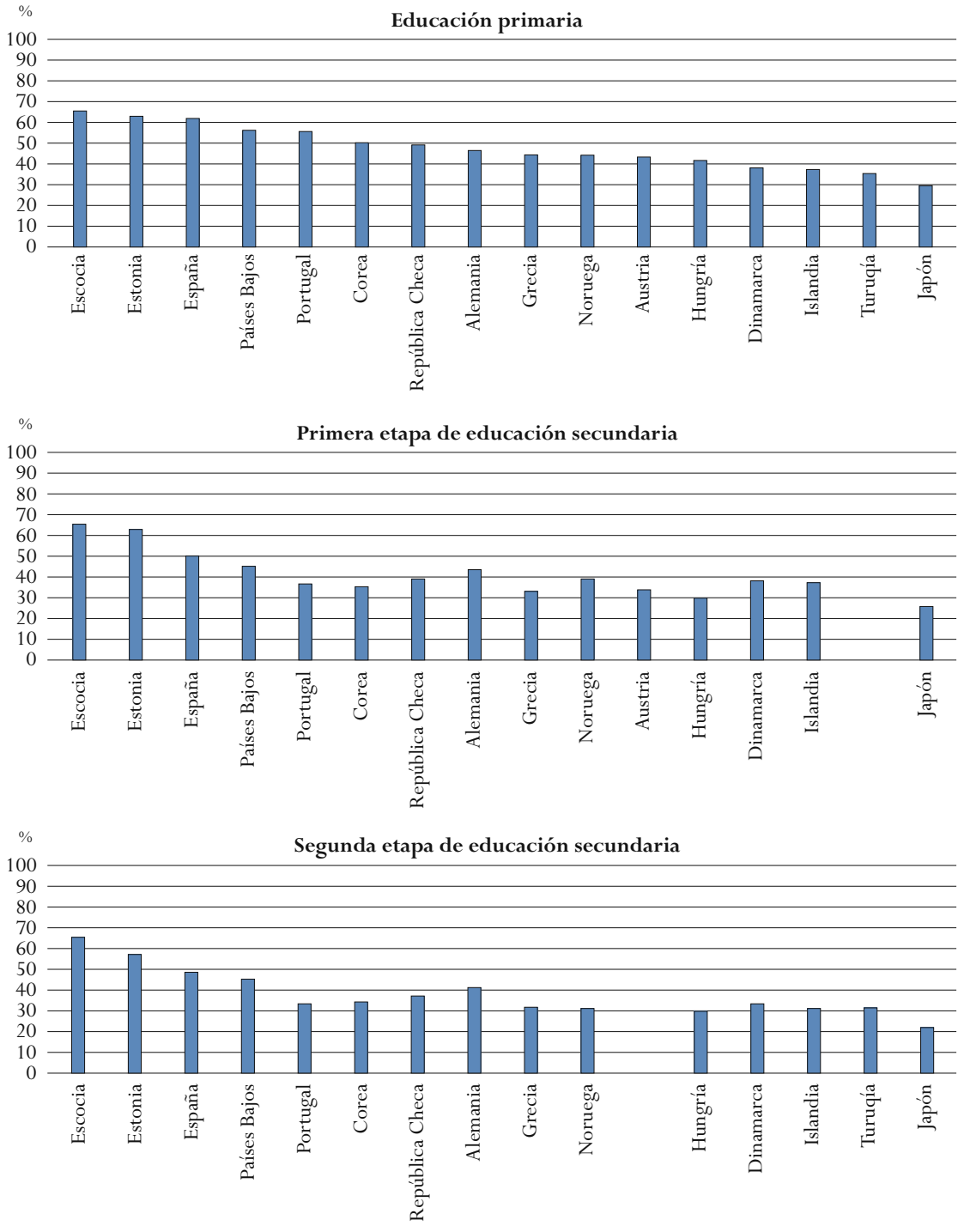
En la mayoría de los países, los profesores deben trabajar un número determinado de horas por semana para percibir las retribuciones correspondientes a un contrato a tiempo completo, lo que incluye tanto la enseñanza como las actividades no docentes. La distribución de la jornada laboral entre la enseñanza propiamente dicha y las demás actividades es más o menos precisa según los países (Gráfico D4.4). En general, la regulación prescribe el número de horas que han de dedicarse a la enseñanza (excepto en Inglaterra y Suecia, y en Suiza, donde solo se especifica a nivel de distrito), pero algunos países también concretan a nivel nacional el tiempo que los profesores deben estar presentes en el centro.

En Australia, Bélgica (Fl. en educación primaria), Dinamarca (educación primaria y primera etapa de secundaria), España, Estados Unidos, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Portugal, Suecia y Turquía, y la economía asociada Israel, se especifica el tiempo que los profesores deben permanecer en el centro, sea para dedicarlo a la enseñanza o a otras actividades. En Grecia, la legislación exige la reducción de las horas de enseñanza de acuerdo con el número de los años de servicio. Los profesores principiantes tienen 21 horas de enseñanza semanales. Tras seis años, ese tiempo se reduce a 19 horas de enseñanza semanales y, después de 12 años, a 18 horas semanales. Finalmente, después de 20 años de servicio, un profesor imparte 16 horas de enseñanza

D4

Gráfico D4.4. Porcentaje de la jornada laboral que los profesores deben dedicar a la enseñanza, por nivel educativo (2005)

Cifra neta del tiempo dedicado a la enseñanza como porcentaje de la jornada laboral reglamentaria



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de la jornada laboral que los profesores deben dedicar a horas lectivas en educación primaria.

Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eaa2007*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

semanales, casi tres cuartas partes de las horas de un profesor al inicio de su carrera docente. Sin embargo, el profesor debe pasar el resto de las horas de su jornada laboral en el centro.

En Alemania, Austria (educación primaria y primera etapa de secundaria), Corea, Escocia, Hungría, Japón, Noruega, Países Bajos y República Checa, y en la economía asociada Estonia, se especifica el total de horas que los profesores han de trabajar al año, bien sea en el centro o fuera de él (pero no se especifica qué proporción del tiempo se ha de pasar en el centro o fuera de él). Además, en algunos países sí se especifica en parte el número de horas que han de dedicarse a otras actividades. Sin embargo, no se especifica si los profesores han de pasar las horas no dedicadas a la enseñanza en el centro o fuera de él.

Horas de trabajo dedicadas a actividades diferentes de la enseñanza

En Bélgica (Fr.), Finlandia, Francia, Italia y Nueva Zelanda no existe regulación formal del tiempo que deben dedicar los profesores a actividades diferentes de la enseñanza, pero ello no significa que tengan plena libertad en la materia. En Austria, las disposiciones legales relativas a la jornada laboral de los profesores se basan en el supuesto de que las tareas que les incumben (incluyendo la preparación de clases y exámenes, corrección de ejercicios, exámenes y tareas administrativas) suman un total de 40 horas a la semana. En Bélgica (Fr.), el centro establece el número de horas dedicadas a actividades diferentes de la enseñanza. No se regula el tiempo que ha de dedicarse a la preparación de clases, corrección de ejercicios y exámenes de los alumnos, etc. El gobierno determina exclusivamente los números mínimo y máximo de periodos de enseñanza (de 50 minutos cada uno) por semana en cada nivel de educación (Tabla D4.1).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2004-2005 y proceden de la Encuesta OCDE-INES 2006 sobre el Profesorado y Currículum.

Tiempo de enseñanza (horas lectivas)

El tiempo de enseñanza se refiere al número de horas de clase al año que un profesor a tiempo completo imparte a un grupo o a una clase de estudiantes según las normas oficiales en vigor en cada país. Normalmente se calculan multiplicando el número de días lectivos al año por el número de horas de clase que un profesor imparte al día (excluyendo los periodos de tiempo formalmente destinados a los descansos entre clases o conjunto de clases). Algunos países aportan estimaciones del número de horas lectivas basadas en datos procedentes de encuestas.

En educación primaria se incluyen los breves descansos entre clases si el profesor es responsable de su clase durante ese tiempo.

Jornada laboral

La jornada laboral se define como el número de horas de trabajo de un profesor a tiempo completo. Según la práctica oficial vigente en cada país, la jornada laboral puede comprender:

- El tiempo dedicado a la enseñanza (y a otras actividades escolares dirigidas a los estudiantes, tales como realización de deberes y controles, pero excluyendo exámenes anuales); o bien
- El tiempo directamente dedicado a la enseñanza y las horas dedicadas a otras actividades relacionadas con la enseñanza, como preparación de clases, orientación de alumnos, corrección de deberes y controles, actividades de perfeccionamiento profesional, reuniones con los padres, reuniones de personal y tareas generales de carácter escolar.

La jornada laboral no incluye las horas extra remuneradas.

Jornada laboral en el centro educativo

La jornada laboral en el centro educativo corresponde al tiempo que los profesores deben permanecer en el mismo, sea para la enseñanza o para otras actividades.

Número de semanas y días lectivos

El número de semanas lectivas corresponde al número de semanas de enseñanza, excluyendo las semanas de vacaciones. El número de días lectivos se calcula multiplicando el número de semanas lectivas por el número de días lectivos a la semana, menos los días en los que el centro está cerrado por fiestas o vacaciones.

Otras referencias

Existe material adicional relevante para este indicador en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

- ***Tabla D4.2. Número de horas lectivas al año (1996, 2005)***

Observaciones específicas sobre conceptos y criterios metodológicos de este indicador para cada país figuran en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

 © Santillana 2007

Tabla D4.1.

Organización de la jornada laboral del profesorado (2005)

Número de semanas, días y horas lectivas netas, y jornada laboral del profesorado en el año escolar

		Semanas de clase			Días de clase			Cifra neta de horas lectivas			Horas de trabajo en el centro			Total reglamentario de horas de trabajo		
		Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria, programas generales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE	Alemania	40	40	40	193	193	193	808	758	717	a	a	a	1.742	1.742	1.742
	Australia	40	40	40	197	198	198	888	810	810	1.209	1.233	1.233	a	a	a
	Austria	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1.792	1.792	a
	Bélgica (Fl.)	37	37	37	179	180	180	806	720	675	931	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	37	37	37	163	181	181	722	724	664	a	a	a	a	a	a
	Corea	37	37	37	220	220	220	810	570	553	a	a	a	1.613	1.613	1.613
	Dinamarca	42	42	42	200	200	200	640	640	560	1.306	1.306	m	1.680	1.680	1.680
	Escocia	38	38	38	190	190	190	893	893	893	a	a	a	1.365	1.365	1.365
	España	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1.140	1.140	1.140	1.425	1.425	1.425
	Estados Unidos	36	36	36	180	180	180	1.080	1.080	1.080	1.332	1.368	1.368	a	a	a
	Finlandia	38	38	38	188	188	188	677	592	550	a	a	a	a	a	a
	Francia	35	35	35	m	m	m	918	639	625	a	a	a	a	a	a
	Grecia	40	38	38	195	185	185	780	583	559	1.500	1.425	1.425	1.762	1.762	1.762
	Hungría	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1.864	1.864	1.864
	Inglaterra	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1.265	1.265	1.265	a	a	a
	Irlanda	37	33	33	183	167	167	915	735	735	1.036	735	735	a	a	a
	Islandia	36	36	35	180	180	175	671	671	560	1.650	1.650	1.720	1.800	1.800	1.800
	Italia	40	38	38	167	167	167	735	601	601	m	m	m	a	a	a
	Japón	35	35	35	m	m	m	578	505	429	a	a	a	1.960	1.960	1.960
	Luxemburgo	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1.022	890	890	a	a	a
	México	41	41	36	200	200	173	800	1.047	848	800	1.167	971	a	a	a
	Noruega	38	38	37	190	190	187	741	656	524	m	m	m	1.680	1.680	1.680
	Nueva Zelanda	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a
	Países Bajos	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1.659	1.659	1.659
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	36	36	36	171	171	171	855	564	513	855	616	564	1.540	1.540	1.540
	República Checa	40	40	40	196	196	196	813	647	617	a	a	a	1.659	1.659	1.659
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1.360	1.360	1.360	1.767	1.767	1.767
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	37	a	37	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1.808	a	1.808
	Media OCDE	*38*	*38*	*37*	*187*	*186*	*184*	*803*	*707*	*664*	*1.151*	*1.163*	*1.106*	*1.695*	*1.687*	*1.688*
	Media UE19	*38*	*38*	*37*	*184*	*183*	*182*	*806*	*668*	*643*	*1.157*	*1.092*	*1.054*	*1.660*	*1.660*	*1.646*
Economías asociadas	Brasil	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
	Chile	40	40	40	192	192	192	873	873	873	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	39	39	39	192	192	192	697	697	639	a	a	a	a	a	a
	Estonia	35	35	35	175	175	175	770	770	700	a	a	a	1.225	1.225	1.225
	Federación Rusa	34	35	35	164	169	169	656	946	946	m	m	m	m	m	m
	Israel	43	42	42	183	175	175	1.025	788	665	1.221	945	945	a	a	a

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068521306487

INDICADOR D5

¿CÓMO EVALÚAN SU RENDIMIENTO LOS CENTROS EDUCATIVOS?

Este indicador examina las medidas de evaluación y control de los centros educativos públicos de primera etapa de secundaria que existen en cada país basándose en la recopilación, utilización y disponibilidad de información sobre el rendimiento de los alumnos y de los centros educativos. Este indicador complementa la información cuantitativa relativa a las retribuciones de los profesores, horas lectivas y horario laboral de los profesores (Indicadores D3 y D4), horas lectivas de los alumnos (Indicador D1) y la ratio alumnos-profesor (Indicador D2), proporcionando información cualitativa sobre el uso y tipo de medidas concretas de evaluación y control de los centros educativos.

Resultados clave

- Las evaluaciones de los alumnos dentro de las medidas de evaluación y control de los centros educativos son cada vez más comunes en los países de la OCDE. Algo más de la mitad de los países de la OCDE y la economía asociada Israel cuentan con exámenes a escala nacional que los alumnos de los centros educativos de primera etapa de secundaria han de realizar. Más comunes en los países de la OCDE son las evaluaciones periódicas a escala nacional de los alumnos en la educación obligatoria. Estas se realizan en dos tercios de los países de la OCDE y en la economía asociada Israel. En algunos países como Australia, los centros educativos realizan test estandarizados como requisito para obtener fondos gubernamentales.
- Dos tercios de los países de la OCDE y la economía asociada Israel tienen normas que exigen que los centros educativos de primera etapa de secundaria sean inspeccionados con regularidad. Un número ligeramente inferior de países (19 países de la OCDE) cuentan con normas que exigen a los centros educativos realizar autoevaluaciones periódicas.
- Solamente tres países de la OCDE utilizan la información sobre evaluación y control de los centros educativos para conceder compensaciones económicas (Corea y Estados Unidos) y/o sancionar a los centros educativos (Bélgica [Fl.], Corea y Estados Unidos).

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

En la última década, la adopción de medidas para una mayor descentralización de responsabilidades en el sector educativo y los intentos de aumentar la atención del sector público a los resultados, en contraposición a las inversiones, han conducido a modificaciones de los sistemas de supervisión dentro del sector público. En algunos países esto es evidente en el grado y forma en que se evalúan el funcionamiento y el rendimiento de los centros educativos.

La descentralización de responsabilidades y actividades que se delegan en los centros educativos puede ocasionar una mayor necesidad de evaluación y control de los centros. Las actividades que antes se dirigían de forma centralizada han de supervisarse para garantizar un funcionamiento eficiente. La mayor autonomía concedida a los centros educativos para gestionar la educación que ofrecen crea una necesidad de evaluación del rendimiento de los centros educativos a fin de garantizar el mantenimiento de la calidad educativa y supervisar las mejoras y, si es posible, desarrollarlas más plenamente. Los resultados educativos son difíciles de medir. Históricamente, numerosos países han utilizado cuerpos de inspectores de enseñanza para supervisar y evaluar el rendimiento de los centros educativos. De manera creciente, los países están utilizando también los resultados obtenidos por los alumnos en test normalizados para valorar el rendimiento de los centros educativos.

Los objetivos de la evaluación y control de los centros varían entre países. A veces, estas medidas se consideran como puntos de apoyo para la adopción de políticas que pueden impulsar la eficacia de la educación y las mejoras en los centros educativos. Entre otros objetivos se incluye el control del uso que las instituciones hacen de los fondos públicos. Un aspecto importante de esta cuestión es el papel de la elección de centro educativo y si la información sobre evaluación y control de los centros se utiliza para promover la elección de centro educativo que hacen los padres y familias. Aquí nuevamente los objetivos a la hora de promover la elección de centro educativo pueden ser diversos. En muchos países existe la creencia generalizada de que los ciudadanos deben tener derecho a elegir la formación escolar que mejor convenga a sus necesidades. Además, una mayor posibilidad de elección de centro educativo puede aumentar la eficacia del sistema educativo y facilitar la mejora del mismo. Para que esto ocurra se parte de la suposición de que los padres y alumnos se trasladarán a aquellos centros educativos que mejor se adapten a sus necesidades, asumiendo que elegirán los centros que crean que imparten la mejor educación. Esto serviría como señal de atención tanto para el centro que recibe más alumnos como para aquel del que los alumnos se marchan. También serviría para señalar diversos puntos del sistema educativo escolar relativos a qué tipo de educación se adapta mejor a las necesidades de alumnos y familias.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Información sobre valoración y rendimiento de los alumnos

Pueden utilizarse diversos sistemas de recogida de información tanto para crear un sistema de control de los centros como para evaluar el rendimiento de los mismos. La información puede centrarse en los alumnos, en los profesores o en los propios centros. Se obtuvieron datos de los distintos países para averiguar si se recopilaba información sobre rendimiento de los alumnos y cómo se hacía. Se identificaron tres categorías de información sobre alumnos: exámenes a escala nacional que tienen alguna consecuencia oficial en los alumnos; evaluaciones nacionales periódicas; y estadísticas de seguimiento sobre la educación de los alumnos tras la primera etapa de secundaria y su posterior actividad en el mercado de trabajo.

Algo más de la mitad de los países de la OCDE, así como la economía asociada Israel, tienen exámenes a escala nacional que han de completar los alumnos de primera etapa de educación secundaria

y que tienen algún tipo de efecto o consecuencia oficial (como pasar a un nivel educativo superior). Más habituales son las evaluaciones periódicas a escala nacional de los alumnos de educación obligatoria que se realizan en dos tercios de los países de la OCDE, así como en la economía asociada Israel. En algunos países, como Australia, la realización de test estandarizados es una obligación vinculada a los fondos del gobierno que reciben los centros educativos. La información sobre los resultados de la evaluación de los alumnos también varía por países, dándose importancia en algunos países a los niveles mínimos que han de alcanzarse y en otros países a la proporción de alumnos de los centros educativos que han alcanzado un determinado nivel de resultados.

Austria, España, Japón, República Checa y Suiza no realizan exámenes a escala nacional ni valoraciones periódicas de los alumnos. En estos países, al menos en lo que respecta a los centros educativos públicos de primera etapa de secundaria, parece haber relativamente poca información sobre el rendimiento de los alumnos (a través de exámenes y evaluaciones a escala nacional).

Inspección y evaluación escolar

La información sobre el rendimiento y las actividades dentro de los centros educativos, en contraposición a la información sobre el rendimiento de los alumnos, puede utilizarse en un marco de control y evaluación de los centros. Las inspecciones y evaluaciones escolares proporcionan información sobre el rendimiento de los centros educativos en una serie de aspectos. Se distinguen unas de otras en el modo de organizar la evaluación del rendimiento.

Dos tercios de los países de la OCDE, así como la economía asociada Israel, tienen normas que obligan a que los centros educativos de primera etapa de secundaria sean inspeccionados con regularidad. Un número ligeramente inferior de países (19 de los países de la OCDE) tienen normas que exigen a los centros educativos realizar autoevaluaciones periódicas. La mitad de los países de la OCDE cuentan con estos dos tipos de normas obligatorias. En algunos países estas se utilizan como fuentes complementarias de información. Por ejemplo, en Inglaterra, los inspectores escolares utilizan la información de autoevaluación de los centros educativos para preparar sus inspecciones de los mismos y los aspectos específicos en los que centrarse en sus inspecciones. La utilización de ambas fuentes de datos puede considerarse tanto una muestra de eficiencia como un signo de la existencia de mecanismos más serios de evaluación y control de los centros.

En Dinamarca, Hungría, Japón y Noruega, la normativa exige una autoevaluación escolar, pero no una inspección regular de los centros. En cambio, en Bélgica (Fl.), México, República Checa, Suiza y Turquía, y la economía asociada Israel, la normativa obliga a la inspección de los centros educativos de primera etapa de secundaria, pero no a la autoevaluación escolar (Tabla D5.1). Estos sistemas optan por centrarse en una inspección especializada o en una gestión más jerárquica a diferencia de los sistemas que se centran en la autoevaluación, en los que la información se genera y analiza dentro de los centros educativos.

La interpretación de estas preferencias de evaluación debe hacerse con cautela, dado que se centran en las normas obligatorias, que pueden no coincidir con la práctica real. En Austria, por ejemplo, no existe obligación de autoevaluaciones escolares, pero estas se realizan muy frecuentemente y la inspección de enseñanza proporciona ayuda en las mismas. Esta ayuda suele producirse en forma de orientación o mediante la provisión de «plantillas» con las que los centros educativos pueden realizar las autoevaluaciones. En Japón, a partir de 2002, la normativa sobre la primera etapa de secundaria y otras regulaciones estipulan que los centros educativos deben esforzarse en poner en práctica una autoevaluación de su actividad educativa y del estado de otros aspectos de la gestión escolar, y hacer públicos los resultados. También se estipula que los centros educativos deben proporcionar activa-

mente información sobre el centro a padres y tutores. Sin embargo, menos del 50 % de los centros educativos públicos de primera etapa de educación secundaria revelan o facilitan esta información.

Se recopiló además información sobre el marco organizativo de las medidas de evaluación y control. 18 países de la OCDE y la economía asociada Israel tienen un cuerpo de inspectores nacional o regional específico. 24 países de la OCDE y la economía asociada Israel tienen una unidad específica en la administración central que se ocupa de las evaluaciones sistemáticas de los alumnos y los centros. A la hora de evaluar los centros educativos, se asume que la persona u organización que realice la evaluación está adecuadamente capacitada. Está claro que algunos países tienen esta capacidad en la administración central y en los cuerpos de inspectores de enseñanza, mientras que en otros se cree que esta capacidad ya existe o están intentando desarrollarla dentro de los propios centros educativos.

Utilización de la información sobre la evaluación de los centros

La recopilación de información es quizá poco útil si no se hace nada con la información recopilada. La información sobre la evaluación de los alumnos y de los centros educativos puede utilizarse para fines diversos por las diferentes categorías de personas implicadas en el sistema educativo. Por ejemplo, las autoridades educativas, como la administración central, pueden utilizar esta información para verificar el funcionamiento eficiente del sistema educativo, las instituciones educativas pueden utilizarla para el desarrollo de los centros y del sistema educativo, y los padres de alumnos para la elección de centro educativo. Esta sección muestra la utilización de esta información en los distintos países para facilitar la elección de centro educativo, para recompensar o sancionar a los centros y para influir en las decisiones de mejora de los centros.

Para facilitar el acceso a la elección de centro educativo por parte de los padres y familias es fundamental que la información sobre el rendimiento de los alumnos y sobre la inspección y evaluación de los centros sea accesible. Si esta información se pone a disposición de los padres y familias podrá influir en sus decisiones sobre qué centro educativo se adapta mejor a sus necesidades. 18 países de la OCDE ponen la información sobre la evaluación de los centros educativos a disposición de la comunidad escolar local o del público en general. Italia y Turquía permiten el acceso a esta información a grupos de población concretos, como los padres de alumnos, pero no al público en general (Tabla D5.2).

Como se ha expuesto anteriormente, existen numerosas razones para recopilar información sobre la evaluación de los centros educativos y para ponerla al alcance de grupos concretos o del público en general. Diez países de la OCDE afirman que esta información se pone al alcance de los padres a efectos de la elección de centro. Alemania, España, México y Portugal permiten el acceso a esta información al público en general o a grupos de población concretos, pero la intención de estos países no es influir en la elección de centro educativo. Para poner esta información a disposición de los padres existen numerosos objetivos que pueden no estar relacionados con la elección de centro educativo. Por ejemplo, proporcionar más información a personas implicadas con un papel clave respecto al centro podría formar parte de unas medidas de control y evaluación más amplias. Por otra parte, en algunos países los padres tienen poca elección de centros educativos y algunos países admiten grandes diferencias en cuanto a la posibilidad de elección de centro educativo. Por ejemplo, la posibilidad de elección de centro educativo puede ser sustancialmente diferente entre padres y familias que vivan en zonas urbanas consolidadas y aquellos que vivan en zonas menos urbanas o en zonas remotas con una densidad de población más baja. Debe destacarse asimismo que estos datos no descartan la posibilidad de que los padres utilicen esta información para elegir aquella opción que más convenga a sus necesidades. Por ejemplo, en Bélgica (Fl.), las evaluaciones de los centros educativos no están

concebidas por norma para utilizarse en la elección de centro educativo, pero en realidad los padres las utilizan para este fin.

Los sistemas de evaluación y control de los centros pueden ir ligados a compensaciones o sanciones económicas. Pero solamente Bélgica (Fl.), Corea y Estados Unidos utilizan dicha información para compensar o sancionar económicamente a los centros educativos. En estos tres países se utiliza información diferente para establecer el nivel de compensaciones o sanciones económicas. En Bélgica (Fl.) se utiliza la información solo para imponer sanciones económicas y en la mayoría de las situaciones, cuando el resultado de la evaluación es insuficiente, no se imponen sanciones económicas de forma inmediata. En su lugar, se da un plazo de tres años a los centros para mejorar sus puntos débiles. Tras ese periodo se realiza una evaluación definitiva. Solamente en el caso de que las mejoras no sean satisfactorias se pueden imponer sanciones económicas.

Muchos más países de la OCDE utilizan esta información para motivar sus decisiones sobre la mejora de los centros. De hecho, 19 países de la OCDE y la economía asociada Israel utilizan la información sobre evaluación de los alumnos y de los centros educativos para la mejora de los centros. La utilización de esta información para este fin es de gran relevancia, teniendo en cuenta que el punto principal del debate sobre la evaluación de los centros educativos y sobre la realización de pruebas a los alumnos a escala nacional tiene que ver a menudo con el buen funcionamiento de los centros. Sin embargo, debe observarse que los países que utilizan esta información para conceder compensaciones económicas o imponer sanciones a los centros educativos pueden tener como último objetivo la mejora de los centros. Un aspecto clave de estas compensaciones o sanciones puede ser la introducción de incentivos para la mejora de los centros. De hecho, los tres países (Bélgica [Fl,], Corea y Estados Unidos) que aplican compensaciones o sanciones económicas a partir de esta información también utilizan dicha información para motivar las decisiones sobre el apoyo a la mejora de los centros. Este rasgo puede ser indicativo de sistemas más exhaustivos de mejora y control de los centros educativos. Sin embargo, en algunos países, como Estados Unidos, el objetivo principal de la imposición de medidas de control sobre los centros es mejorar el nivel de calidad.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2006 sobre Profesorado y Currículo y se refieren al año escolar 2004-2005.

Centros públicos

Un centro se considera público si es:

- Controlado y gestionado directamente por un organismo o autoridad educativa pública, o
- Controlado y gestionado ya sea directamente por un organismo gubernativo o por un cuerpo directivo (un consejo, comité, etc.), la mayoría de cuyos miembros han sido nombrados por una autoridad pública o bien elegidos públicamente.

Exámenes, evaluaciones y estadísticas de seguimiento a escala nacional

Los exámenes nacionales deben considerarse valoraciones con efecto oficial sobre los alumnos. Los países participantes recibieron instrucciones de contestar «Sí» independientemente del alcance de los exámenes en cuanto a las asignaturas que cubrieran; así las respuestas deben ser «Sí», aunque los exámenes solo cubran una o dos asignaturas o áreas. Como en el caso de los exámenes, las evaluaciones a escala nacional suelen estar basadas en test de conocimientos realizados a los alumnos; sin embargo, esto no es aplicable a aquellas evaluaciones en las que los exámenes tengan alguna consecuencia oficial en la vida de los alumnos.

Las estadísticas de seguimiento pueden basarse en datos del censo de población, que incluyen a todos los alumnos, o en encuestas representativas.

Inspecciones y evaluaciones escolares

Las obligaciones de la inspección escolar están recogidas en marcos legales que pueden derivar de la administración central o de niveles inferiores, como gobiernos regionales o ayuntamientos. La inspección puede ser efectuada por inspectores, comités visitantes o grupos de expertos. La autoevaluación escolar es la evaluación interna de los centros educativos para mejorar sus propias prácticas y/o para informar a los padres y a la comunidad local.

Información sobre evaluación y control de los centros educativos

La información sobre evaluación y control de los centros educativos se define como cualquier tipo de información sistemática y descriptiva a la que se le dé una interpretación con fines valorativos; puede proceder de puntuaciones en test, informes de inspección, auditorías o datos estadísticos.

Otras referencias

En el Anexo 3 se incluyen observaciones específicas para cada país sobre definiciones y metodologías en relación con este indicador (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

D5

Tabla D5.1.

Evaluación de centros públicos en primera etapa de educación secundaria (2005)

		Información sobre los alumnos			Información sobre el centro		Marco organizativo	
		Existencia de exámenes a nivel nacional	Existencia de evaluación periódica a nivel nacional en educación obligatoria	Existencia de estadísticas de seguimiento del progreso de los alumnos[1]	Exigencia de inspecciones periódicas de los centros[2]	Exigencia de autoevaluación regular de los centros[3]	Existencia de servicio de inspección escolar regional/nacional	La administración central asume las evaluaciones sistemáticas de los alumnos y los centros[4]
Países de la OCDE	Alemania[5]	■	■		■	■	■	■
	Australia		■	■	■	■	■	■
	Austria						■	■
	Bélgica (Fl.)		■	■	■		■	
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	■	■	■	■	■	■	■
	Dinamarca	■	■	■		■		■
	Escocia	■	■	■	■	■	■	■
	España				■	■	■	■
	Estados Unidos		■					
	Finlandia		■					■
	Francia	■	■	■	■	■	■	■
	Grecia	■			■	■	■	■
	Hungría		■			■		■
	Inglaterra		■	■	■	■	■	■
	Irlanda	■		■	■	■	■	■
	Islandia	■	■		■	■		■
	Italia		■	■				■
	Japón					■		
	Luxemburgo	■	■	■	■	■		■
	México	■	■		■			■
	Noruega	■	■	■		■		■
	Nueva Zelanda	■		■	■	■	■	■
	Países Bajos	■		■	■	■	■	■
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	■	■		■	■	■	■
	República Checa				■		■	■
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	■	■	■	■	■	■	■
	Suiza				■		■	
	Turquía	■	■		■		■	■
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	■	■		■		■	■

■: existe en el país.

1. Existencia de estadísticas de seguimiento del progreso de los alumnos en educación superior o/y en el mercado laboral.
2. Existencia de un marco administrativo legal u oficial que exige que los centros sean inspeccionados regularmente.
3. Existencia de un marco administrativo legal u oficial que exige que los centros lleven a cabo autoevaluaciones periódicas.
4. Existencia, en la administración central, de unidad(es) que lleva(n) a cabo evaluaciones sistemáticas de los alumnos o de los centros.
5. Respuesta afirmativa si más del 50% de los estados federales proporcionan una respuesta afirmativa.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068530238142

Tabla D5.2.

Utilización de la información sobre la evaluación y control de los centros escolares públicos (primera etapa de educación secundaria, 2005)

		Disponibilidad de información sobre la evaluación y control			Utilización de la información sobre la evaluación de centros a niveles administrativos más altos	
		Información disponible para la comunidad escolar local o el público general	Información disponible para grupos determinados (por ejemplo, padres)	Información disponible para los padres para elección de centro escolar	Para proporcionar recompensa o sanción económica al centro	Para motivar decisiones que respalden la mejora del centro
Países de la OCDE	Alemania[1]	■	■			■
	Australia	■	■	■		■
	Austria	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	■	■	■	■	■
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m
	Corea			a	■	■
	Dinamarca	■	■	■		■
	Escocia	■	■	■		■
	España	■	■			■
	Estados Unidos	■	■	■	■	■
	Finlandia	a	a	a	a	a
	Francia	■	■	a	a	■
	Grecia					■
	Hungría					
	Inglaterra	■	■	■		■
	Irlanda					■
	Islandia	■	■	a		■
	Italia		■	■		
	Japón					
	Luxemburgo	■	■	a		■
	México	■	■			
	Noruega	■	■	a		■
	Nueva Zelanda	■	■	■		■
	Países Bajos	■	■	■		m
	Polonia	m	m	m	m	m
	Portugal	■	■			■
	República Checa	■	■	a		■
	República Eslovaca	m	m	m	m	m
	Suecia	■	■	■		■
	Suiza					
	Turquía		■	a		
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m
	Israel					■

■: existe en el país.

1. Respuesta afirmativa si más del 50 % de los estados federales proporcionan una respuesta afirmativa.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/068530238142

Anexo

1

Características de los Sistemas Educativos

La edad habitual de titulación en un nivel o programa es la correspondiente al final del último año académico del mismo. Tal edad se corresponde con la edad en la cual normalmente se obtiene la titulación. (Nótese que en ciertos niveles educativos el término «edad de titulación» puede no resultar muy apropiado, pero aquí se utiliza como una pura convención.)

Tabla X1.1a.

Edades habituales de titulación en la segunda etapa de educación secundaria

		Orientación del programa		Objetivos educativos y laborales			
		Programas generales	Programas preprofesionales/ profesionales	Programas CINE 3A	Programas CINE 3B	Programas cortos CINE 3C[1]	Programas largos CINE 3C [1]
Países de la OCDE	**Alemania**	19	19	19	19	19	a
	Australia	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
	Austria	18	18	18	18	18	a
	Bélgica	18	18	18	a	18	18
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Corea	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Dinamarca	19-20	19-20	19-20	a	19-20	19-20
	España	17	17	17	a	17	17
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	19	19	19	a	a	a
	Francia	m	m	m	m	m	m
	Grecia	17-18	17-18	17-18	a	16-17	17-18
	Hungría	18	18	18-20	a	16-17	18
	Irlanda	17-18	18	17-18	a	19	17-18
	Islandia	20	20	20	19	18	20
	Italia	19	19	19	19	17	a
	Japón	18	18	18	18	18	18
	Luxemburgo	17-19	17-19	17-19	19	17-19	17-19
	México	18	18	18	a	a	18
	Noruega	18-19	18-19	18-19	a	m	18-19
	Nueva Zelanda	17-18	17-18	18	17	17	17
	Países Bajos	18-20	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	Polonia	18	20	19-20	a	a	19-20
	Portugal	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m
	República Checa	18-19	18-19	18-19	18-19	a	18-19
	República Eslovaca	18-20	18-20	19-20	a	17	18-19
	Suecia	19	19	19	a	a	19
	Suiza	18-20	18-20	18-20	18-20	m	17-19
	Turquía	16-17	16-17	16-17	a	m	a
Economías asociadas	**Brasil**	17	18	19	18	a	a
	Chile	18	18	18	a	a	a
	Eslovenia	19	19	19	19	17-18	a
	Estonia	19	19	19	a	a	a
	Federación Rusa	17	17	17	17	17	17-18
	Israel	18	18	18	a	a	18

1. Duración de los programas CINE 3C: cortos, como mínimo un año menos que los programas CINE 3A/3B; largos, duración similar a los programas CINE 3A o 3B.

Fuente: OCDE.

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

Tabla X1.1b.
Edades habituales de titulación en educación postsecundaria no terciaria

		Objetivos educativos o laborales		
		Programas CINE 4A	Programas CINE 4B	Programas CINE 4C
Países de la OCDE	Alemania	22	22	a
	Australia	a	a	18-19
	Austria	19	20	20
	Bélgica	19	19	19-21
	Canadá	m	m	m
	Corea	a	a	a
	Dinamarca	21-22	a	a
	España	18	a	a
	Estados Unidos	m	m	m
	Finlandia	a	a	25-29
	Francia	m	m	m
	Grecia	a	a	19-20
	Hungría	a	a	19-22
	Irlanda	a	a	18-19
	Islandia	a	a	21
	Italia	a	a	20
	Japón	m	m	m
	Luxemburgo	a	a	20-25
	México	a	a	a
	Noruega	19	a	20
	Nueva Zelanda	18	18	18
	Países Bajos	a	a	18-20
	Polonia	a	a	21
	Portugal	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m
	República Checa	20	a	20
	República Eslovaca	20-21	a	a
	Suecia	a	a	19-20
	Suiza	19-21	21-23	a
	Turquía	a	a	a
Economías asociadas	Brasil	a	a	a
	Chile	a	a	a
	Eslovenia	20	20	a
	Estonia	a	a	21
	Federación Rusa	a	a	19
	Israel	m	m	a

Fuente: OCDE.
Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

Tabla X1.1c.

Edades habituales de titulación en educación terciaria

		Programas terciarios de tipo B (CINE 5B)	Programas terciarios de tipo A (CINE 5A)			Programas de investigación avanzada (CINE 6)
			De 3 a menos de 5 años	De 5 a 6 años	De más de 6 años	
Países de la OCDE	**Alemania**	21-22	25	26	a	28
	Australia	23-29	20	20	22	24-28
	Austria	20-22	22	23	25	25
	Bélgica	21-23	22-24	23-24	25-27	25-29
	Canadá	m	22	23	25	29
	Corea	20	m	m	m	26
	Dinamarca	21-25	22-24	25-26	26-28	30-34
	España	19	20	22	24	25-27
	Estados Unidos	20	22	24	25	27
	Finlandia	21-22	22-26	24-28	30-34	29
	Francia	20-21	m	m	m	25-26
	Grecia	24	21-22	22-24	22-24	24-28
	Hungría	21	m	m	m	30
	Irlanda	20	21-22	23-24	24	27
	Islandia	22-24	23	25	a	29
	Italia	22-23	22	23-25	a	27-29
	Japón	20	22	24	a	27
	Luxemburgo	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	24-28
	Noruega	20	22	24	25	27
	Nueva Zelanda	20	21-22	22-24	23-24	28
	Países Bajos	19-20	22-23	22-24	25-26	25
	Polonia	24-25	24	25	a	26
	Portugal	21	22	23	25-26	m
	Reino Unido	20-21	21	23	24	24
	República Checa	23-24	22-23	24-25	a	27-28
	República Eslovaca	21-22	21-22	23-24	a	27
	Suecia	22-23	23-25	25-26	a	27-29
	Suiza	23-29	23-26	23-26	28	29
	Turquía	19	22-24	24-28	30-34	30-34
Economías asociadas	**Brasil**	24	m	m	m	27
	Chile	m	m	m	m	25
	Eslovenia	m	m	m	m	28
	Estonia	m	m	m	m	28
	Federación Rusa	m	m	m	m	25-30
	Israel	20-22	22-26	a	a	28-30

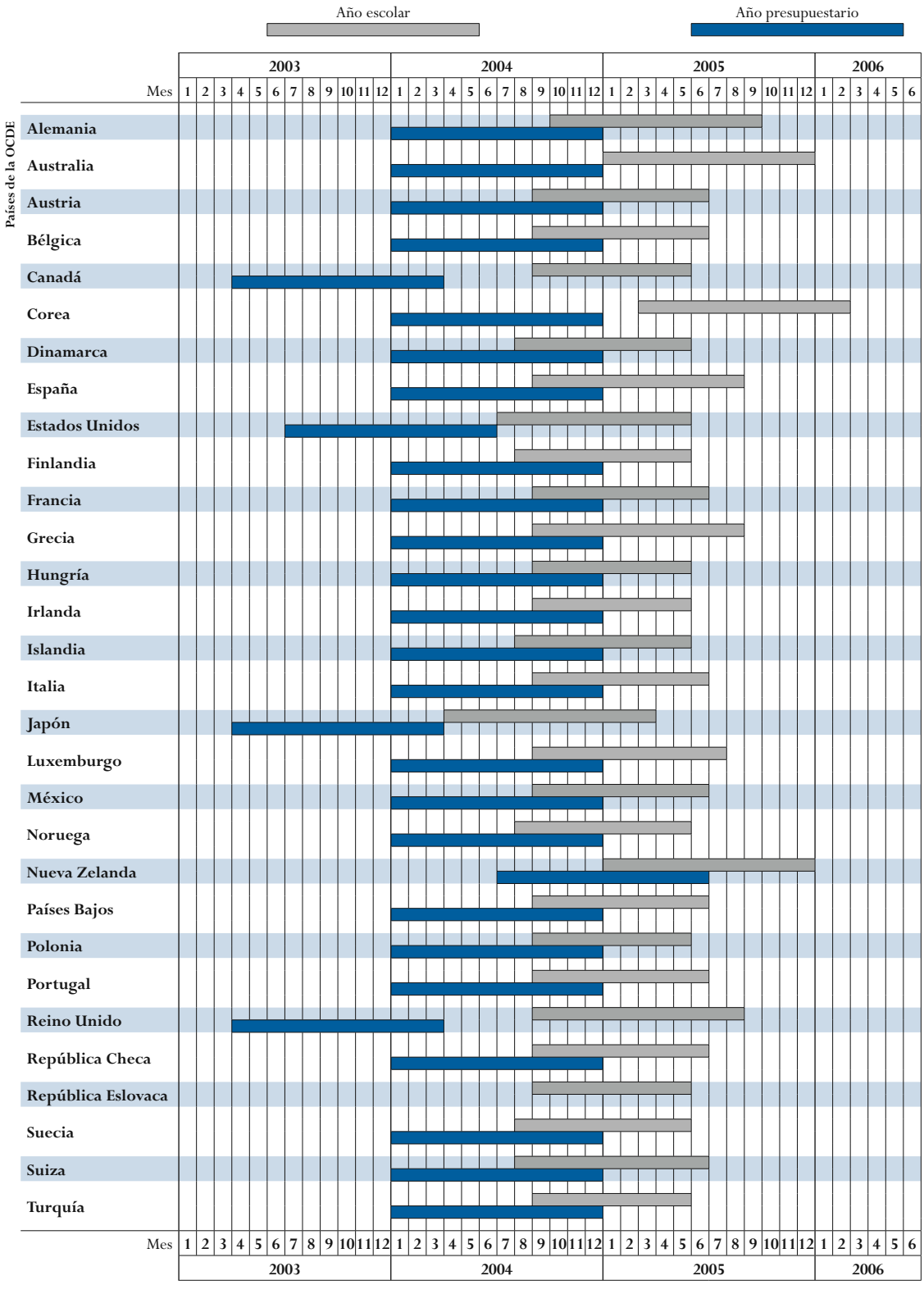
Nota: Cuando los datos de educación terciaria de tipo A están disponibles según la duración del programa A, la tasa de titulación de todos los programas es la suma de las tasas de titulación por la duración del programa.

Fuente: OCDE.

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

Tabla X1.2a.

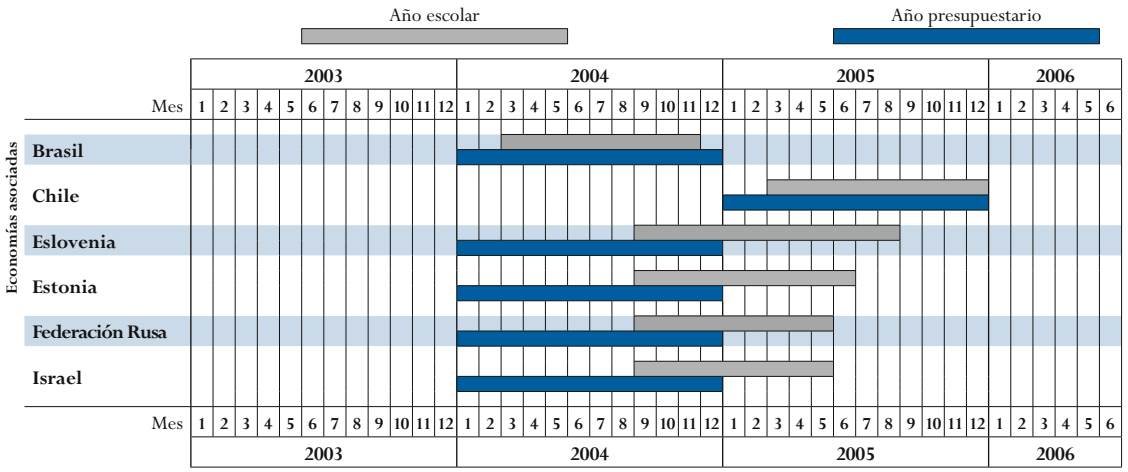
Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países de la OCDE



Fuente: OCDE.

Tabla X1.2b.

Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para las economías asociadas



Fuente: OCDE.

Tabla X1.3.

Resumen de los requisitos de titulación en programas de segunda etapa de secundaria (CINE 3)

		Programas CINE 3A				Programas CINE 3B				Programas CINE 3C			
		Examen final	Series de exámenes a lo largo del programa	Número específico de horas de curso Y examen	Solo un número específico de horas de curso	Examen final	Series de exámenes a lo largo del programa	Número específico de horas de curso Y examen	Solo un número específico de horas de curso	Examen final	Series de exámenes a lo largo del programa	Número específico de horas de curso Y examen	Solo un número específico de horas de curso
Países de la OCDE	**Alemania**	S	S	N	N	S	S	N	N	a	a	a	a
	Australia[1,2]	S/N	S	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N
	Austria	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S	S	N
	Bélgica (Fl.)[3]	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Bélgica (Fr.)	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Canadá (Québec)[1]	N	S	S	N					N	S	S	N
	Corea	N	N	N	S					N	N	N	S
	Dinamarca[1]	S	S	S		a	a	a	a	S	S	S	
	España	N	S	S	N					S/N	S/N	S/N	N
	Estados Unidos[1]	20 estados, S; 30 estados, N	AE	AE	S[5]	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	S/N	S	S	N								
	Francia	S	N	S	N	a	a	a	a	S/N	S	N	
	Grecia[1]	N	S	N	N					N	S	N	N
	Hungría	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	Irlanda[1]	S	N	N	N	a	a	a	a	S	S	S	N
	Islandia[1]	S/N	S	N	N	S	S	N	N	S/N	S	N	N
	Italia	S	N	S/N	N	S	S/N	S/N	N	S	N	S/N	N
	Japón	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N
	Luxemburgo	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N
	México	N	S	S	N					S/N	S	S	N
	Noruega	N	S	S	N	a	a	a	a	N	S	S	N
	Nueva Zelanda	S	N	N	N								
	Países Bajos[1]	S	S	S	N	a	a	a	a	S	S	S	N
	Polonia	S/N	N	N	N	a	a	a	a	S	N	N	N
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido[1]	N[4]	S	N	N	a	a	a	a		S	N	N
	República Checa[1]	S	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	N
	República Eslovaca[1]	S	N	S	N					S	N	S	N
	Suecia	S/N	S/N	N	S/N								
	Suiza	S	S	S		S	S	S		S		S	
	Turquía[1]	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N
Economía asociada	**Israel**[1]	S/N	S	S	N	a	a	a	a	S/N	S	S	

Nota: S = Sí; N = No; AE = Algunos estados.

1. Para ver notas sobre los requisitos de titulación, consulte Anexo 3 (*www.OCDE.org/edu/eag2007*).
2. Los requisitos de titulación para CINE 3A varían según estados y territorios. Esta información es una generalización de los diversos requisitos.
3. Solo incluye los programas generales.
4. No suele haber examen final, aunque algunos programas CINE 3A pueden incluir tal requisito de titulación.
5. Casi todos los estados se ajustan a los niveles de los créditos Carnegie (es decir, créditos adquiridos mediante el seguimiento de un curso de dos semestres sobre temas específicos que varían de un estado a otro).

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

Fuente: OCDE.

Anexo

2

Estadísticas de Referencia

Tabla X2.1.

Visión general del contexto económico mediante las variables básicas (periodo de referencia: año natural 2004, precios corrientes de 2004)

		Gasto público total como porcentaje del PIB	PIB por habitante, en dólares estadounidenses convertidos mediante la paridad de poder adquisitivo (PPA)	Deflactor del PIB (1995 = 100)	Número de alumnos matriculados en instituciones educativas en equivalentes a tiempo completo como porcentaje de la población total
Países de la OCDE	**Alemania**	47,1	29.916	105,67	20,3
	Australia	m	30.875	125,00	22,5
	Austria	50,3	33.235	110,38	19,4
	Bélgica	m	31.975	114,47	25,3
	Canadá	39,9	32.413	118,03	m
	Corea	28,1	20.723	131,51	24,2
	Dinamarca	55,1	32.335	120,47	25,5
	España	38,7	26.018	135,65	19,2
	Estados Unidos	36,4	39.660	118,84	22,9
	Finlandia	50,3	29.833	114,18	24,5
	Francia	53,2	29.006	113,63	24,1
	Grecia	39,4	27.691	146,56	19,3
	Hungría	m	16.519	248,77	20,9
	Irlanda	33,9	36.536	143,12	24,5
	Islandia	44,7	33.271	139,66	30,7
	Italia	47,8	27.744	129,18	19,0
	Japón	37,2	28.930	91,56	16,5
	Luxemburgo	43,1	64.843	118,67	m
	México	23,4	10.145	302,43	30,2
	Noruega	45,8	41.880	141,74	25,1
	Nueva Zelanda	31,1	24.834	119,95	27,0
	Países Bajos	46,4	33.571	126,12	21,9
	Polonia	m	13.089	187,56	23,9
	Portugal	46,7	19.324	134,11	20,7
	Reino Unido	43,3	31.780	126,15	24,8
	República Checa	44,4	19.426	156,29	21,3
	República Eslovaca	23,1	14.651	163,63	22,6
	Suecia	56,8	31.072	112,11	24,9
	Suiza	46,0	34.740	105,04	m
	Turquía	m	7.212	3.972,22	19,7
Economías asociadas	**Brasil**	32,7	9.054	224,69	27,2
	Chile[1]	m	12.635	150,09	27,9
	Eslovenia	47,4	21.536	184,81	20,1
	Estonia	34,2	14.441	187,99	24,7
	Federación Rusa	m	9.899	868,01	14,8
	Israel	49,2	24.512	146,38	30,1

1. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE.

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

Tabla X2.2.

Estadísticas básicas de referencia (periodo de referencia: año natural 2004, precios corrientes de 2004)[1]

		PIB (en millones de la divisa nacional)[2]	PIB (ajustado al año presupuestario)[3]	Gasto público total (en millones de la divisa nacional)	Población total en miles (estimaciones a mitad de año)	Paridad de poder adquisitivo (PPA) (dólar EEUU = 1)	Paridad de poder adquisitivo (PPA) (Zona Euro = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el consumo privado (PPA) (dólar EEUU = 1)
Países de la OCDE	**Alemania**	2.207.200		1.039.600	82.501	0,89429	1,0327	0,9
	Australia	857.765	848.008	m	20.204	1,359422	1,5698	1,4
	Austria	235.819		118.664	8.175	0,867975	1,0023	0,89
	Bélgica	288.089		m	10.421	0,864572	0,9984	0,91
	Canadá	1.290.788		515.468	31.989	1,24549	1,4382	1,26
	Corea	779.380.500		218.768.500	48.082	782,194214	903,2266	888,8
	Dinamarca	1.467.310		807.820	5.403	8,398717	9,6983	8,94
	España	840.106		325.095	42.692	0,756343	0,8734	0,78
	Estados Unidos	11.657.300	11.469.975	4.243.239	293.933	1	1,1547	1
	Finlandia	151.935		76.484	5.227	0,974275	1,1250	1,07
	Francia	1.659.020		883.116	62.324	0,917704	1,0597	0,95
	Grecia	212.734		83.801	11.062	0,694512	0,8020	0,75
	Hungría	20.712.284		m	10.107	124,053262	143,2486	133,39
	Irlanda	147.569		50.072	4.059	0,99503	1,1490	1,08
	Islandia	915.286		409.233	293	94,023652	108,5723	103,46
	Italia	1.388.870		663.443	58.175	0,860514	0,9937	0,91
	Japón[4]	496.050.500	491.920.250	183.222.000	127.751	133,100917	153,6962	152,31
	Luxemburgo	26.996		11.647	453	0,918444	1,0606	0,9
	México	7.709.096		1.802.610	104.000	7,306949	8,4376	7,9
	Noruega	1.716.933		786.170	4.591	8,929665	10,3114	9,72
	Nueva Zelanda	148.484		46.234	4.063	1,471595	1,6993	1,5
	Países Bajos	489.854		227.535	16.276	0,896506	1,0352	0,91
	Polonia	922.157		m	38.180	1,845321	2,1309	2,07
	Portugal	143.478		66.975	10.502	0,706991	0,8164	0,75
	Reino Unido	1.176.527	1.126.854	509.421	59.835	0,618715	0,7145	0,61
	República Checa	2.781.060		1.235.094	10.207	14,02564	16,1959	15,06
	República Eslovaca	1.355.262		312.732	5.382	17,186158	19,8454	18,89
	Suecia	2.565.056		1.456.493	8.994	9,178642	10,5989	9,57
	Suiza	447.309		205.981	7.454	1,727346	1,9946	1,86
	Turquía	430.511		m	71.789	0,831471	0,9601	0,9
	Zona Euro					***0,866***	***1,0000***	***m***
Economías asociadas	**Brasil**	1.941.498		634.416	182.937	1,1722	1,3536	m
	Chile[5]	64.549.001		m	16.295	313,522	362,0346	m
	Eslovenia	6.271.795		2.974.939	1.996	145,8705	168,4417	m
	Estonia	146.694		50.217	1.351	7,5186	8,6820	m
	Federación Rusa	17.008.400		m	143.850	11,9443	13,7925	m
	Israel	548.936		270.251	6.809	3,289	3,7979	m

1. En los países de la Zona Euro, los datos sobre PIB, PPA y gasto público total se presentan en euros.
2. El PIB de Australia y el PIB y el gasto público total de 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 gasto educativo, el PIB se calcula como sigue: wt-1 (PIBt – 1) + wt (PIBt), 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 Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón y Reino Unido.
4. Gasto público total ajustado al año presupuestario.
5. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE.

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

Tabla X2.3.

Estadísticas básicas de referencia (periodo de referencia: año natural 1995, precios corrientes de 1995)[1]

		PIB (en millones de la divisa nacional)[2]	PIB (ajustado al año presupuestario)[3]	PIB (precios constantes de 2003, año de base = 1995)[2]	Gasto público total (en millones de la divisa nacional)	Población total en miles (estimaciones a mitad de año)	Paridad de poder adquisitivo (PPA) (dólar EEUU = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el consumo privado (PPA) (dólar EEUU = 1)
Países de la OCDE	**Alemania**	1.848.450		2.088.821	1.012.330	81.661	1,02654	0,99959
	Australia	518.144	502.361	686.212	184.270	18.193	1,319122	1,37969
	Austria	175.526		213.639	98.374	7.948	0,949892	0,98335
	Bélgica	207.782		251.680	107.927	10.137	0,921861	0,95232
	Canadá	810.426	771.914	1.093.593	381.542	29.302	1,214619	1,27027
	Corea	398.837.700		592.620.667	83.080.800	45.093	690,03741	685,20741
	Dinamarca	1.019.545		1.217.947	606.983	5.230	8,589436	8,91466
	España	447.205		619.337	192.633	39.388	0,708614	0,75011
	Estados Unidos	7.342.300	7.261.100	9.809.217	2.717.835	266.588	1	1
	Finlandia	95.916		133.067	59.039	5.108	0,979608	1,13104
	Francia	1.194.808		1.460.042	650.674	59.419	0,959259	1,02936
	Grecia	102.790		145.150	m	10.634	0,578868	0,64704
	Hungría	5.767.686		8.325.998	2.327.299	10.329	59,296251	61,86322
	Irlanda	53.147		103.107	21.840	3.601	0,817283	0,89372
	Islandia	454.213		655.371	186.845	267	75,172041	87,62692
	Italia	947.339		1.075.108	499.713	56.844	0,775789	0,82553
	Japón[4]	493.271.700	488.212.650	541.780.074	m	125.472	174,850793	197,74651
	Luxemburgo	15.110		22.748	5.996	410	1,002795	0,96317
	México	1.837.019		2.549.055	380.924	90.164	2,928674	3,17044
	Noruega	937.445		1.211.317	483.072	4.358	9,012985	9,53392
	Nueva Zelanda	93.387		123.793	31.743	3.676	1,462794	1,47642
	Países Bajos	305.261		388.412	170.327	15.460	0,903208	0,91699
	Polonia	337.222		491.667	147.561	38.588	1,147401	1,25985
	Portugal	85.138		106.983	m	10.030	0,61231	0,63843
	Reino Unido	719.747	690.268	932.671	322.934	58.025	0,623732	0,64311
	República Checa	1.466.522		1.779.434	783.678	10.331	10,857984	12,26405
	República Eslovaca	585.784		828.265	189.100	5.363	13,140138	13,24353
	Suecia	1.787.889		2.287.929	1.199.338	8.827	9,421095	10,211
	Suiza	372.250		425.849	157.093	7.081	1,997352	2,10287
	Turquía	7.762		10.838	m	61.644	0,022613	0,02584
Economías asociadas	**Brasil**	646.192		745.444	224.283	152.945	0,63	m
	Chile	25.875.699		43.007.633	5.265.291	14.210	247,49	m
	Eslovenia	m		3.393.643	m	1.990	0,4017	m
	Estonia	43.061		78.031	m	1.448	4,8101	m
	Federación Rusa	1.540.493		1.959.467	m	147.613	1,63	m
	Israel	283.038		389.898	147.374	5.545	2,986	m

1. En los países de la Zona Euro, los datos sobre PIB, PPA y gasto público total se presentan en euros.
2. En Australia y Nueva Zelanda, el PIB y el gasto público total se calculan para el año fiscal.
3. En los países en los cuales el PIB no tiene el mismo período de referencia que los datos sobre gasto educativo, el PIB se calcula como sigue: wt-1 (PIBt – 1) + wt (PIBt), 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 Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón y Reino Unido.
4. Gasto público total ajustado al año presupuestario.

Fuente: OECD.

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

Tabla X2.4.

Gasto anual de las instituciones educativas por alumno en todos los servicios (2004)

En dólares estadounidenses convertidos mediante la paridad de poder adquisitivo (PPA) para el consumo privado, por niveles educativos y en equivalentes a tiempo completo

	Educación preprimaria (para niños de 3 años o mayores)	Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo las actividades I+D)			Toda la educación terciaria excluyendo las actividades de I+D	Desde educación primaria hasta terciaria
			Primera etapa de secundaria	Segunda etapa de secundaria	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE											
Alemania	5.454	4.917	6.043	10.393	7.528	10.506	6.372	13.134	12.177	7.675	7.753
Australia	m	5.609	7.522	8.596	7.923	7.738	8.181	14.565	13.629	9.953	7.820
Austria	5.955	7.479	8.747	9.715	9.213	x(4)	9.823	13.927	13.614	9.358	9.561
Bélgica	4.670	6.304	x(5)	x(5)	7.364	x(5)	x(9)	x(9)	11.250	7.524	7.619
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	2.218	3.952	5.331	6.587	5.950	a	3.752	7.568	6.220	5.416	5.275
Dinamarca	5.001	7.592	7.726	8.893	8.313	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14.303	10.698	9.174
España	4.477	4.814	x(5)	x(5)	6.498	x(5)	8.109	9.291	9.093	6.645	6.399
Estados Unidos	7.896	8.805	9.490	10.468	9.938	m	x(9)	x(9)	22.476	19.842	12.092
Finlandia	3.899	5.081	8.120	5.968	6.775	x(5)	7.948	11.388	11.386	7.009	7.101
Francia	4.770	4.909	7.570	9.547	8.440	3.943	8.803	10.814	10.305	7.121	7.612
Grecia	x(2)	4.255	x(5)	x(5)	4.828	5.267	2.360	6.667	5.179	4.186	4.755
Hungría [1]	3.935	3.572	3.193	3.690	3.434	5.906	4.733	6.694	6.599	5.215	4.023
Irlanda	4.559	4.996	6.397	6.734	6.550	4762	x(9)	x(9)	9.408	6.859	6.185
Islandia	5.556	7.665	7.528	6.662	7.017	x(4, 9)	x(9)	x(9)	8.071	m	7.510
Italia [1]	5.646	6.988	7.240	7.538	7.417	m	7.922	7.296	7.303	4.550	7.303
Japón	3.447	5.725	6.401	6.889	6.655	x(4, 9)	6.658	12.039	10.655	m	7.120
Luxemburgo[1]	X(2)	13.734	18.406	18.094	18.242	m	m	m	m	m	m
México	1.659	1.567	1.481	2.371	1.777	a	x(9)	x(9)	5.345	4.471	1.968
Noruega	3.975	7.839	8.705	11.482	10.206	x(5)	x(9)	x(9)	13.777	9.599	9.850
Nueva Zelanda	5.016	5.092	5.233	7.283	6.179	5.310	5.681	9.648	8.698	8.084	6.179
Países Bajos	5.721	6.130	7.830	6.933	7.429	6.526	a	13.641	13.641	8.508	7.881
Polonia[1]	3.606	2.791	2.516	2.629	2.576	2.806	2.457	3.986	3.933	3.471	2.962
Portugal[1]	4.205	4.413	5.994	5.621	5.815	m	x(9)	x(9)	7.297	m	5.476
Reino Unido	8.037	6.026	x(5)	x(5)	7.191	x(5)	x(9)	x(9)	11.648	8.917	7.374
República Checa	2.959	2.600	4.441	4.461	4.451	2040	3.048	6.651	6.288	5.319	4.176
República Eslovaca	2.343	1.886	2.173	2.870	2.496	x(4)	x(4)	5.945	5.945	5.404	2.782
Suecia	4.236	7.164	7.516	7.882	7.710	3.296	x(9)	x(9)	15.555	8.013	8.714
Suiza[1]	3.326	7.959	8.541	14.272	11.307	7.801	5.545	21.726	20.399	11.622	11.035
Turquía[1]	m	1.035	a	1.670	1.670	a	x(9)	x(9)	m	3.909	1.410
Media OCDE	***4.503***	***5.548***	***6.566***	***7.490***	***6.927***	***4.393***	~	~	***10.526***	***7.575***	***6.682***

1. Solo instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

Tabla X2.5.

Gasto anual de las instituciones educativas por alumno en todos los servicios (2004)

En euros convertidos mediante la paridad de poder adquisitivo (PPA) para el consumo privado, por niveles educativos y en equivalentes a tiempo completo

		Educación preprimaria (para niños de 3 años o mayores)	Educación primaria	Educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo las actividades I+D)			Toda la educación terciaria excluyendo las actividades de I+D	Desde educación primaria hasta terciaria	Porcentaje de alumnos matriculados, en equivalentes a tiempo completo		
				Primera etapa de secundaria	Segunda etapa de secundaria	Toda la educación secundaria		Educación terciaria de tipo B	Educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	Toda la educación terciaria			Educación preprimaria (para niños de 3 años o mayores)	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Toda la educación terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	Alemania	4.754	4.285	5.267	9.057	6.561	9.156	5.554	11.447	10.613	6.689	6.757	13,4	73,1	13,4
	Australia	m	5.002	6.709	7.667	7.066	6.901	7.296	12.990	12.155	8.876	6.974	2,9	81,5	15,5
	Austria	5.288	6.641	7.767	8.627	8.181	x(4)	8.723	12.367	12.089	8.310	8.490	13,2	71,9	15,0
	Bélgica	4.257	5.746	x(5)	x(5)	6.713	x(5)	x(9)	x(9)	10.255	6.859	6.945	15,3	71,4	13,2
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	2.183	3.889	5.245	6.482	5.855	a	3.692	7.447	6.121	5.330	5.191	4,7	67,4	27,9
	Dinamarca	4.610	6.998	7.122	8.198	7.663	x(4,9)	x(9)	x(9)	13.185	9.861	8.457	20,5	64,5	15,0
	España	3.998	4.299	x(5)	x(5)	5.803	x(5)	7.242	8.298	8.121	5.935	5.715	16,8	66,3	16,9
	Estados Unidos	6.838	7.626	8.218	9.065	8.607	m	x(9)	x(9)	19.464	17.183	10.472	8,7	72,4	19,0
	Finlandia	3.708	4.833	7.723	5.676	6.444	x(5)	7.559	10.831	10.829	6.666	6.753	10,8	71,8	17,4
	Francia	4.276	4.401	6.787	8.559	7.566	3.535	7.892	9.694	9.238	6.384	6.824	17,3	67,7	15,0
	Grecia	x(2)	3.979	x(5)	x(5)	4.515	4.926	2.207	6.235	4.843	3.915	4.447	x(13)	71,2	28,8
	Hungría[1]	3.664	3.327	2.973	3.436	3.197	5.500	4.407	6.234	6.144	4.856	3.747	16,4	71,0	12,7
	Irlanda	4.285	4.696	6.012	6.330	6.157	4476	x(9)	x(9)	8.843	6.447	5.814	0,1	82,6	17,3
	Islandia	5.295	7.304	7.174	6.348	6.687	x(4, 9)	x(9)	x(9)	7.691	m	7.157	12,8	73,7	13,5
	Italia[1]	5.171	6.400	6.631	6.903	6.792	m	7.255	6.682	6.688	4.167	6.688	11,7	69,6	18,7
	Japón	3.416	5.673	6.343	6.827	6.595	x(4, 9)	6.598	11.930	10.559	m	7.056	8,4	71,9	18,6
	Luxemburgo[1]	x(2)	11.655	1 5620	15.355	15.481	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	1.554	1.467	1.387	2.220	1.664	a	x(9)	x(9)	5.004	4.186	1.843	12,3	80,2	7,5
	Noruega	3.747	7.389	8.206	10.823	9.620	x(5)	x(9)	x(9)	12.987	9.049	9.285	11,5	72,2	16,0
	Nueva Zelanda	4.427	4.495	4.619	6.429	5.455	4.687	5.015	8.516	7.678	7.136	5.454	6,0	79,1	14,9
	Países Bajos	5.029	5.388	6.883	6.094	6.531	5.737	a	11.991	11.991	7.479	6.927	9,9	76,0	14,1
	Polonia[1]	3.503	2.711	2.444	2.554	2.502	2.725	2.386	3.872	3.821	3.372	2.877	9,2	75,4	15,3
	Portugal[1]	3.863	4.054	5.507	5.163	5.342	m	x(9)	x(9)	6.703	m	5.030	7,8	76,2	16,1
	Reino Unido	6.862	5.145	x(5)	x(5)	6.140	x(5)	x(9)	x(9)	9.945	7.614	6.296	4,3	83,5	12,2
	República Checa	2.752	2.417	4.130	4.148	4.139	1.897	2.834	6.185	5.847	4.946	3.884	13,3	72,2	14,5
	República Eslovaca	2.230	1.796	2.069	2.732	2.376	x(4)	x(4)	5.659	5.659	5.144	2.648	12,6	76,5	10,9
	Suecia	3.825	6.469	6.786	7.117	6.962	2.976	x(9)	x(9)	14.045	7.235	7.868	14,7	71,8	13,5
	Suiza[1]	3.102	7.422	7.964	13.309	10.544	7.275	5.171	20.260	19.023	10.838	10.290	10,6	77,8	11,6
	Turquía[1]	m	970	a	1.565	1.565	a	x(9)	x(9)	m	3.664	1.322	1,6	89,6	8,8
	Media OCDE	*4.105*	*5.051*	*5.983*	*6.827*	*6.301*	*3.986*	*~*	*~*	*9.613*	*6.886*	*6.115*	*10,5*	*74,3*	*15,5*
Economías asociadas	Brasil[1]	1.014	1.004	1.015	694	894	a	x(4)	7.811	7.810	7.710	1.128	9,9	87,5	2,6
	Chile[2]	2.131	1.836	1.823	1.786	1.799	a	3.786	7.006	5.952	m	2.480	8,8	76,6	14,6
	Eslovenia[1]	5.515	x(3)	6.433	4.384	5.651	x(4)	x(9)	x(9)	6937	5.946	5.910	10,4	71,6	18,0
	Estonia[1]	1.027	2.506	3099	3.178	3.137	a	3.632	n	3.942	m	2.946	19,2	76,7	4,1
	Federación Rusa[1]	m	x(5)	x(5)	x(5)	1.398	x(5)	1.613	2.460	2.218	m	1.537	m	m	m
	Israel	3.705	4.496	x(5)	x(5)	5.253	3.700	7.511	10.324	9.776	7.596	5.664	16,0	68,0	15,7

1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

Tabla X2.6a.

Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por niveles de educación (1996, 2005)

		Retribuciones de los profesores en divisas nacionales (1996)[1]								
		Educación primaria			Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria, programas generales		
		Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima
Países de la OCDE	**Alemania**	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Australia	25.693	46.781	46.781	25.693	46.781	46.781	25.693	46.781	46.781
	Austria	19.911	25.522	40.136	20.598	26.791	42.910	21.891	29.334	48.204
	Bélgica (Fl.)[2]	20.479	27.542	32.721	20.950	29.346	35.781	25.998	37.534	45.119
	Bélgica (Fr.)[2]	20.479	27.542	32.721	20.950	29.346	35.781	25.998	37.534	45.119
	Corea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Dinamarca	200.000	244.000	250.000	200.000	244.000	250.000	218.000	310.000	325.000
	Escocia	12.510	20.796	20.796	12.510	20.796	20.796	12.510	20.796	20.796
	España	18.609	21.823	27.940	m	m	m	21.582	25.327	31.780
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	17.660	23.378	24.051	19.846	27.751	28.928	20.519	28.928	30.610
	Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grecia	10.772	12.854	15.148	11.141	13.223	15.518	11.141	13.223	15.518
	Hungría	341.289	462.618	597.402	341.289	462.618	597.402	435.279	574.067	717.756
	Inglaterra	12.113	20.423	20.423	12.113	20.423	20.423	12.113	20.423	20.423
	Irlanda	18.235	28.189	33.362	19.141	29.872	33.679	19.141	29.872	33.679
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	14.939	18.030	21.864	16.213	19.796	24.233	16.213	20.412	25.442
	Japón	3.462.000	5.917.000	8.475.000	3.462.000	5.917.000	8.475.000	3.462.000	5.917.000	8.733.000
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	29.105	38.606	63.264	37.092	47.174	76.196	m	m	m
	Noruega	165.228	201.446	204.211	165.228	201.446	204.211	178.752	207.309	222.078
	Nueva Zelanda	23.000	39.220	39.220	23.000	39.220	39.220	23.000	39.220	39.220
	Países Bajos	21.772	26.537	32.627	22.925	28.847	35.840	23.120	40.273	47.756
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	9.970	15.001	25.902	9.970	15.001	25.902	9.970	15.001	25.902
	República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Suiza	65.504	87.585	100.847	m	m	m	m	m	m
	Turquía	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los datos de las retribuciones de países que ahora están en la Zona Euro se muestran en euros.
2. Los datos de la retribuciones de los profesores en 1996 corresponden a toda Bélgica.

Fuente: OCDE.

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

Tabla X2.6a. *(continuación)*

Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por niveles de educación (1996, 2005)

		Retribuciones de los profesores en divisas nacionales (2005)[2]									
		Educación primaria			Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria, programas generales			
		Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Deflactor del PIB 2005 (1996 = = 100)
Países de la OCDE	Alemania	35.656	44.370	46.264	36.994	45.534	47.536	40.008	49.048	51.249	107
	Australia	43.234	62.240	62.240	43.562	62.384	62.384	43.562	62.384	62.384	130
	Austria	23.485	31.050	46.752	24.598	33.635	48.660	24.780	34.265	51.270	111
	Bélgica (Fl.)	25.280	35.417	43.185	25.280	35.417	43.185	31.375	45.301	54.459	117
	Bélgica (Fr.)	23.970	33.598	40.984	24.066	33.973	41.621	29.995	43.704	52.719	117
	Corea	23.211.000	39.712.000	63.762.000	23.115.000	39.616.000	63.666.000	23.115.000	39.616.000	63.666.000	125
	Dinamarca	294.528	332.015	332.015	294.528	332.015	332.015	289.274	404.229	404.229	121
	Escocia	18.694	29.827	29.827	18.694	29.827	29.827	18.694	29.827	29.827	125
	España	24.169	28.122	35.382	27.199	31.561	39.390	27.784	32.293	40.313	136
	Estados Unidos	33.521	40.734	m	32.225	41.090	m	32.367	41.044	m	120
	Finlandia	27.020	31.490	31.490	31.360	37.080	37.080	33.700	42.120	42.120	114
	Francia	21.109	28.395	41.896	23.381	30.667	44.280	23.608	30.895	44.530	114
	Grecia	17.640	21.476	25.802	17.640	21.476	25.802	17.640	21.476	25.802	141
	Hungría	1.470.996	1.944.576	2.574.420	1.470.996	1.944.576	2.574.420	1.706.028	2.432.388	3.175.116	209
	Inglaterra	18.558	27.123	27.123	18.558	27.123	27.123	18.558	27.123	27.123	125
	Irlanda	28.127	46.591	52.796	28.127	46.591	52.796	28.127	46.591	52.796	145
	Islandia	2.275.524	2.573.556	3.010.140	2.275.524	2.573.556	3.010.140	2.447.000	3.014.000	3.198.000	139
	Italia	20.862	25.234	30.694	22.484	27.487	33.703	22.484	28.259	35.238	126
	Japón	3.335.000	6.236.000	7.956.000	3.335.000	6.236.000	7.956.000	3.335.000	6.237.000	8.192.000	90
	Luxemburgo	45.123	62.139	91.966	65.007	81.258	112.936	65.007	81.258	112.936	129
	México	94.282	124.082	205.700	120.878	157.816	260.864	m	m	m	244
	Noruega	277.032	309.480	344.664	277.032	309.480	344.664	296.508	333.492	361.488	148
	Nueva Zelanda	28.419	54.979	54.979	28.419	54.979	54.979	28.419	54.979	54.979	122
	Países Bajos	28.636	37.210	41.568	29.617	40.880	45.547	29.913	54.712	60.348	125
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	164
	Portugal	13.905	22.775	35.731	13.905	22.775	35.731	13.905	22.775	35.731	134
	República Checa	262.181	343.266	408.694	262.181	343.266	408.694	266.417	349.521	416.924	142
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	162
	Suecia	241.200	283.200	328.700	246.000	290.400	332.400	261.000	313.600	356.600	112
	Suiza	69.749	90.483	109.622	80.203	103.037	124.731	94.308	120.602	143.934	105
	Turquía	15.703.400.000	17.166.140.000	18.960.140.000	a	a	a	15.939.800.000	17.402.540.000	19.196.540.000	2.353
Economías asociadas	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	15.156	17.939	19.083	15.156	17.939	19.082	15.156	17.939	19.083	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	46.240	56.731	78.966	46.240	56.731	78 966	46.240	56.731	78.966	134

1. Para el cálculo de las retribuciones de los profesores en equivalentes a dólares estadounidenses presentado en el indicador D3, la conversión de divisas nacionales a dólares estadounidenses se ha hecho mediante PPA para el PIB en enero de 2004, ajustados según la inflación si es necesario. En la Tabla X2.5 de este Anexo 2 se presentan las retribuciones de los profesores en equivalentes a dólares estadounidenses mediante PPA para consumo final en enero 2004.
2. Los datos de la retribuciones de países que ahora están en la Zona Euro se muestran en euros.
Fuente: OCDE.
Para obtener más información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan, consulte la Guía del lector.

Tabla X2.6b.

Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores (1996, 2005)

		Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (2004)[1]	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (2005)[1]	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (enero 2005)[1]	PIB (en millones de la divisa nacional, año natural 2005)[1]	Población total en miles (año natural 2005)	PIB por habitante (en equivalentes a dólares estadounidenses, año natural 2005)[2]	Fechas de referencia para los datos de retribuciones de 2005	Ajustes según la inflación (2005)
Países de la OCDE	**Alemania**	0,89	0,88	0,89	2.241.000	82.464.000	30.777	2004/2005	1,00
	Australia	1,36	1,38	1,37	965.969	20.474.000	34.240	2005	0,98
	Austria	0,87	0,87	0,87	245.103	8.233.306	34.393	2004/2005	1,00
	Bélgica (Fl.)[3]	0,86	0,86	0,86	298.180	10.473.901	32.996	Enero 2005	1,00
	Bélgica (Fr.)[3]	0,86	0,86	0,86	298.180	10.473.901	32.996	2004/2005	1,00
	Corea	782,19	755,82	769,01	806.621.900	48.294.000	22.098	2005	1,00
	Dinamarca	8,40	8,40	8,40	1.551.967	5.419.000	34.091	2005	0,98
	Escocia[4]	0,62	0,62	0,62	1.224.461	60.218.000	32.860	2004/2005	1,00
	España	0,76	0,76	0,76	905.455	43.398.200	27.400	2004/2005	1,00
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	12.397.900	296.677.000	41.789	2004/2005	1,00
	Finlandia	0,97	0,97	0,97	157.377	5.245.100	30.959	01 de octubre 2004	1,00
	Francia	0,92	0,90	0,91	1.710.024	62.702.400	30.266	2004/2005	1,00
	Grecia	0,69	0,69	0,69	228.156	11.103.924	29.578	2004	1,02
	Hungría	124,05	124,90	124,47	22.026.763	10.087.452	17.483	Mayo 2005	1,00
	Inglaterra[4]	0,62	0,62	0,62	1.224.461	60.218.000	32.860	Enero 2005	1,00
	Irlanda	1,00	1,00	1,00	161.163	4.148.662	38.850	2004/2005	1,00
	Islandia	94,02	94,55	94,29	1.012.201	295.864	36.183	2004/2005	1,00
	Italia	0,86	0,86	0,86	1.417.241	58.530.300	28.094	2005	1,00
	Japón	133,10	127,52	130,31	501.402.600	127.773.000	30.773	2004/2005	1,00
	Luxemburgo	0,92	0,92	0,92	29.396	457.300	70.244	2004/2005	1,00
	México	7,31	7,48	7,39	8.369.246	105.300.000	10.627	2004/2005	1,00
	Noruega	8,93	8,73	8,83	1.903.841	4.622.000	47.207	2004/2005	1,00
	Nueva Zelanda	1,47	1,46	1,47	155.885	4.101.000	25.950	2005	0,99
	Países Bajos	0,90	0,88	0,89	505.646	16.316.000	35.120	2004/2005	1,00
	Polonia	1,85	1,85	1,85	979.191	38.161.000	13.894	2003/2004	1,00
	Portugal	0,71	0,70	0,71	147.787	10.549.424	19.889	2004/2005	1,00
	República Checa	14,03	14,08	14,06	2.970.261	10.234.092	20.606	2004/2005	1,00
	República Eslovaca	17,19	17,09	17,14	1.471.131	5.387.099	15.983	2002/2003	1,00
	Suecia	9,18	9,21	9,19	2.670.547	9.030.000	32.111	2005	1,00
	Suiza	1,73	1,70	1,72	455.594	7.501.000	35.650	2005	1,00
	Turquía	831.471,00	876.766,00	854.119	487.202	72.065.000	7.711	2005	0,97
Economías asociadas	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	0,60	0,60	0,60	27.625	2.001.000	22.908	2004/2005	1,00
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	3,16	3,12	3,14	553.970	6.909.000	25.670	2004/2005	1,00

1. Los datos de las retribuciones de países que ahora están en la Zona Euro se muestran en euros.
2. El PIB por habitante en divisas nacionales (2005) se calcula a partir de la población total (2005) y del PIB total (2005), y se convierte a dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB (2005). Estos datos están disponibles en esta tabla.
3. Los datos del PIB y de la población total corresponden a toda Bélgica.
4. Los datos del PIB y de la población total corresponden al Reino Unido.

Los ajustes por inflación se utilizan si el año de referencia se desvía de 2004/2005 y la inflación entre el año de referencia actual y 2004/2005 se desvía más del 1 por ciento.

Fuente: OCDE.

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

Tabla X2.6c.

Retribuciones de los profesores (2005)

Retribuciones anuales reglamentarias de los profesores en instituciones públicas: inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima por niveles educativos, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Educación primaria				Primera etapa de educación secundaria				Segunda etapa de educación secundaria			
		Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio y el PIB por habitante	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio y el PIB por habitante	Retribución inicial/ formación mínima	Retribución tras 15 años de ejercicio profesional/ formación mínima	Retribución máxima/ formación mínima	Proporción entre la retribución tras 15 años de ejercicio y el PIB por habitante
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	**Alemania**	35.229	43.838	45.710	1,62	36.551	44.989	46.967	1,66	39.529	48.461	50.635	1,79
	Australia	27.093	39.003	39.003	1,30	27.298	39.093	39.093	1,30	27.298	39.093	39.093	1,30
	Austria	23.789	31.452	47.357	1,04	24.917	34.071	49.290	1,13	25.101	34.708	51.934	1,15
	Bélgica (Fl.)	25.699	36.004	43.901	1,24	25.699	36.004	43.901	1,24	31.895	46.052	55.361	1,59
	Bélgica (Fr.)	24.368	34.155	41.663	1,18	24.465	34.537	42.310	1,19	30.492	44.428	53.592	1,53
	Corea	26.501	45.340	72.799	2,34	26.391	45.231	72.690	2,33	26.391	45.231	72.690	2,33
	Dinamarca	30.306	34.164	34.164	1,14	30.306	34.164	34.164	1,14	29.766	41.594	41.594	1,39
	Escocia	26.527	42.324	42.324	1,47	26.527	42.324	42.324	1,47	26.527	42.324	42.324	1,47
	España	27.962	32.535	40.935	1,35	31.468	36.514	45.572	1,52	32.144	37.361	46.640	1,55
	Estados Unidos	29.431	35.764	m	0,97	28.294	36.077	m	0,98	28.419	36.037	m	0,98
	Finlandia	24.414	28.453	28.453	1,05	28.335	33.504	33.504	1,23	30.450	38.057	38.057	1,40
	Francia	20.380	27.415	40.450	1,03	22.574	29.609	42.752	1,11	22.793	29.829	42.993	1,12
	Grecia	22.673	27.603	33.164	1,06	22.673	27.603	33.164	1,06	22.673	27.603	33.164	1,06
	Hungría	10.376	13.716	18.159	0,89	10.376	13.716	18.159	0,89	12.034	17.157	22.396	1,12
	Inglaterra	26.333	38.487	38.487	1,33	26.333	38.487	38.487	1,33	26.333	38.487	38.487	1,33
	Irlanda	24.758	41.010	46.472	1,20	24.758	41.010	46.472	1,20	24.758	41.010	46.472	1,20
	Islandia	21.189	23.965	28.030	0,75	21.189	23.965	28.030	0,75	22.786	28.066	29.779	0,88
	Italia	21.269	25.726	31.293	1,04	22.923	28.023	34.360	1,14	22.923	28.810	35.925	1,17
	Japón	22.470	42.017	53.606	1,56	22.470	42.017	53.606	1,56	22.470	42.023	55.196	1,56
	Luxemburgo	43.214	59.510	88.075	0,96	62.257	77.820	108.158	1,26	62.257	77.820	108.158	1,26
	México	11.197	14.736	24.430	1,58	14.356	18.743	30.981	2,01	m	m	m	m
	Noruega	27.554	30.781	34.280	0,74	27.554	30.781	34.280	0,74	29.491	33.169	35.954	0,80
	Nueva Zelanda	16.744	32.393	32.393	1,42	16.744	32.393	32.393	1,42	16.744	32.393	32.393	1,42
	Países Bajos	28.267	36.731	41.032	1,19	29.235	40.353	44.960	1,31	29.527	54.007	59.570	1,75
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	17.300	28.337	44.457	1,62	17.300	28.337	44.457	1,62	17.300	28.337	44.457	1,62
	República Checa	16.378	21.443	25.530	1,19	16.378	21.443	25.530	1,19	16.642	21.834	26.044	1,21
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	23.033	27.044	31.389	0,96	23.492	27.731	31.742	0,98	24.924	29.947	34.053	1,06
	Suiza	35.697	46.308	56.104	1,48	41.047	52.733	63.836	1,68	48.266	61.723	73.664	1,97
	Turquía	15.724	17.189	18.985	2,54	a	a	a	a	15.961	17.426	19.222	2,57
	Media OCDE	***24.341***	***33.015***	***40.094***	***1,28***	***26.140***	***35.403***	***43.007***	***1,30***	***27.353***	***37.964***	***45.550***	***1,41***
	Media UE19	***24.857***	***33.155***	***40.159***	***1,19***	***26.661***	***35.276***	***42.435***	***1,25***	***27.793***	***38.307***	***45.887***	***1,36***
Economías asociadas	**Brasil**	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
	Eslovenia	22.080	26.134	27.801	1,30	22.080	26.134	27.801	1,30	22.080	26.134	27.801	1,30
	Estonia	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
	Israel	12.921	15.852	22.065	0,70	12.921	15.852	22.065	0,70	12.921	15.852	22.065	0,70

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).

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

Tabla X2.7

Ingresos públicos por los conceptos expresados en los encabezamientos de las columnas como porcentaje del PIB, 2004

	Ingresos y Ganancias	Seguridad Social	Nóminas	Propiedad	Bienes y Servicios	Otros
Alemania	9,5	14,1	~	0,9	10,1	0,0
Australia	18,2	~	1,4	2,7	8,9	~
Austria	12,5	14,4	2,6	0,6	12,0	0,4
Bélgica	17,4	14,1	~	1,8	11,3	0,0
Canadá	15,6	5,1	0,7	3,4	8,7	0,1
Corea	6,9	5,1	0,1	2,8	8,9	0,9
Dinamarca[1]	29,5	1,2	0,2	1,8	16,0	0,0
España[1]	9,8	12,1	~	2,8	9,8	0,2
Estados Unidos	11,1	6,7	~	3,1	4,7	~
Finlandia	17,1	11,9	~	1,1	14,0	0,0
Francia[1]	10,1	16,1	1,1	3,3	11,1	1,6
Grecia	8,2	12,1	~	1,5	13,0	~
Hungría	9,0	11,5	0,9	0,9	15,5	0,3
Irlanda	11,8	4,5	0,2	2,1	11,4	~
Islandia	17,0	3,2	~	2,5	15,9	0,1
Italia	12,9	12,5	~	2,5	10,8	2,3
Japón	8,5	10,0	~	2,6	5,3	0,1
Luxemburgo	12,6	10,7	~	3,0	11,5	0,1
México	4,7	3,1	0,2	0,3	10,5	0,1
Noruega[1]	20,3	9,5	~	1,1	13,1	~
Nueva Zelanda	21,7	~	~	1,8	12,0	~
Países Bajos	9,2	13,8	~	2,0	12,0	0,2
Polonia	6,1	14,0	0,3	1,3	12,4	~
Portugal[1]	8,3	11,0	~	1,6	13,3	0,2
Reino Unido	13,2	6,8	~	4,3	11,5	~
República Checa	9,7	16,2	~	0,4	12,0	0,0
República Eslovaca[1]	5,7	11,9	~	0,6	12,1	~
Suecia	19,0	14,3	2,4	1,6	13,0	0,1
Suiza	12,7	7,1	~	2,5	6,9	~
Turquía	6,9	7,5	~	1,0	14,9	1,0
Media OCDE	***12,5***	***9,4***	***0,3***	***1,9***	***11,4***	***0,2***

1. Los ingresos públicos totales se han reducido por la cantidad de fondos públicos transferidos. La transferencia de fondos públicos se han repartido entre los conceptos de los encabezamientos de las columnas proporcionalmente, según el informe acerca de los ingresos públicos.

Fuente: OCDE, ESTADÍSTICAS DE INGRESOS FISCALES 1965-2005- ISBN9264028129 - © OECD 2006 (Tabla 6).

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

Notas generales

Definiciones

Producto interior bruto (PIB) Se refiere al 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.

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. Los datos se basan en el año 1995.

PIB por habitante Es el producto interior bruto (en 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 Referido al 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 2007 de *National Accounts of OECD Countries: Main Aggregates*, Volumen I.

Desde hace años el marco teórico utilizado para las cuentas nacionales procede de la publicación de Naciones Unidas *A System of National Accounts*, editada en 1968. Existe una versión actualizada en 1993 (más conocida como SNA93).

Base de Datos Analítica de la OCDE, enero de 2007.

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 la siguiente dirección: *www.oecd.org/edu/eag2007*

Referencias

Bowles, S. y **H. Gintis** (2000), «Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?», K. Arrow, S. Bowles and S. Durlauf (eds.), *Meritocracy and Economic Inequality,* Princeton University Press, Princeton.

Eccles, J.S. (1994), «Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles *et al.* model of achievement-related choices», *Psychology of Women Quarterly,* Vol. 18, Blackwell Publishing, Oxford.

Kelo, M., U. Teichler y **B. Wächter** (eds.) (2005), «EURODATA: Student Mobility in European Higher Education», Verlags and Mediengesellschaft, Bonn, 2005.

OECD (2002), *Education at Glance: OECD Indicators – 2002 Edition,* OECD, Paris.

OCDE (2004a), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003,* OECD, Paris.

OCDE (2004b), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003,* OECD, Paris.

OCDE (2004c), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD, Paris.

OCDE (2004d), *Education at Glance: OECD Indicators – 2004 Edition,* OECD, Paris.

OCDE (2005a), *Trends in International Migration – 2004 Edition,* OECD, Paris.

OCDE (2005b), *PISA 2003 Technical Report*, OECD, Paris.

OCDE (2005c), *Education at Glance: OECD Indicators – 2005 Edition,* OECD, Paris.

OCDE (2006a), *Education at Glance: OECD Indicators – 2006 Edition,* OECD, Paris.

OCDE (2006b), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003,* OECD, Paris.

OCDE (2006c), *OECD Revenue Statistics 1965-2005,* OECD, Paris.

Tremblay, K. (2005) «Academic Mobility and Immigration», *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, No. 3, Association for Studies in International Education, Thousands Oaks, pp. 1-34.

 © Santillana 2007

Personas que han participado en esta Publicación

Muchas personas han participado en la realización de esta publicación. La lista que sigue incluye los nombres de los representantes nacionales, investigadores y expertos que han tomado parte activa en los trabajos preparatorios de esta edición de *Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*.
La OCDE desea agradecerles sus valiosas aportaciones.

Coordinadores nacionales

Barbara MEYER-WYK (Alemania)
Evelyn OBELE (Alemania)
Brendan O'REILLY (Australia)
Mark NEMET (Austria)
Dominique BARTHÉLÉMY (Bélgica)
Maddy BOLLEN (Bélgica)
Oroslinda Maria GOULART (Brasil)
Amanda SPENCER-HODGKINSON (Canadá)
Atilio PIZARRO (Chile)
Sun-Ho KIM (Corea)
Jakob Birklund ANDERSEN (Dinamarca)
Helga KOCEVAR (Eslovenia)
Enrique ROCA COBO (España)
Valena White PLISKO (Estados Unidos)
Sylvia KIMMEL (Estonia)
Mark AGRANOVITCH (Federación Rusa)
Matti KYRÖ (Finlandia)
Claude SAUVAGEOT (Francia)
Gregory KAFETZOPOULOS (Grecia)
Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hungría)
Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Margrét HARÐARDÓTTIR (Islandia)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Fiorella FARINELLI (Italia)
Kenji SAKUMA (Japón)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Rafael FREYRE MARTINEZ (México)
David LAMBIE (Nueva Zelanda)
Kjetil MÅSEIDE (Noruega)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Jerzy WISNIEWSKI (Polonia)
João Trocado MATA (Portugal)
Janice ROSS (Reino Unido)
Lubomir MARTINEC (República Checa)
Vladimir POKOJNY (República Eslovaca)
Dan ANDERSSON (Suecia)
Dominique Simone RYCHEN (Suiza)
Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquía)

Grupo técnico de estadísticas e indicadores de educación

Heinz-Werner HETMEIER (Alemania)
Kirsten OTTO (Alemania)
Alexander RENNER (Alemania)
Martin A. SCHULZE (Alemania)
Brendan O'REILLY (Australia)
Lars STAHRE (Australia)
Sabine MARTINSCHITZ (Austria)
Wolfgang PAULI (Austria)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)
Philippe DIEU (Bélgica)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Liës FEYEN (Bélgica)
Guy STOFFELEN (Bélgica)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
Carmilva FLORES (Brasil)
Williams MACIEL (Brasil)
Vanessa NESPOLI DE OLIVEIRA (Brasil)
Jean-Claude BOUSQUET (Canadá)
Lynn BARR-TELFORD (Canadá)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)
Eduardo CORREA (Chile)
Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
Jeongwon HWANG (Corea)
Kwanghyun LEE (Corea)
Leo JENSEN (Dinamarca)
Jakob Birklund ANDERSEN (Dinamarca)
Helga KOCEVAR (Eslovenia)
Tatjana SKRBEC (Eslovenia)
Eduardo DE LA FUENTE (España)
Jesús IBÁÑEZ MILLA (España)
Mary Ann FOX (Estados Unidos)
Lauren GILBERTSON (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Estados Unidos)
Kristi PLOOM (Estonia)
Tiiu-Liisa RUMMO-LAES (Estonia)
Jean-Louis MERCY (EUROSTAT)
Lene MEYER (EUROSTAT)
Mark AGRANOVITCH (Federación Rusa)

Timo ERTOLA (Finlandia)
Riitta LEHTOMAA (Finlandia)
Miikka PAAJAVUORI (Finlandia)
Mika TUONONEN (Finlandia)
Matti VÄISÄNEN (Finlandia)
Michèle JACQUOT (Francia)
Christine RAGOUCY (Francia)
Fabienne ROSENWALD (Francia)
Vassilia ANDREADAKI (Grecia)
Konstantinos STOUKAS (Grecia)
Angelos KARAGIANNIS (Grecia)
Judit KOZMA-LUKÁCS (Hungría)
László LIMBACHER (Hungría)
Mary DUNNE (Irlanda)
Gillian GOLDEN (Irlanda)
Ásta URBANCIC (Islandia)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Anna HEFETZ (Israel)
Gemma DE SANCTIS (Italia)
Giuliana MATTEOCCI (Italia)
Teresa MORANO (Italia)
Paola DI GIROLAMO (Italia)
Paolo TURCHETTI (Italia)
Kazuhiko TAKEDA (Japón)
Midori MIYATA (Japón)
Tokuo OGATA (Japón)
Junichiro HAYASHI (Japón)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Manon UNSEN (Luxemburgo)
David VALLADO (Luxemburgo)
Erika VALLE BUTZE (México)
Marie ARNEBERG (Noruega)
Birgitta BØHN (Noruega)
Geir NYGÅRD (Noruega)
Terje RISBERG (Noruega)
Paul GINI (Nueva Zelanda)
David SCOTT (Nueva Zelanda)
Egon DIETZ (Países Bajos)
Jaco VAN RIJN (Países Bajos)
Dick TAKKENBERG (Países Bajos)
Daphne DE WIT (Países Bajos)
Alina BARAN (Polonia)
Anna NOWOZYNSKA (Polonia)
Jose PAREDES (Portugal)
João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Anthony CLARKE (Reino Unido)
Steve HEWITT (Reino Unido)
Steve LEMAN (Reino Unido)
Vladimir HULIK (República Checa)
Michaela KLENHOVÁ (República Checa)
Felix KOSCHIN (República Checa)
Alzbeta FERENCICOVÀ (República Eslovaca)
Vladimir POKOJNY (República Eslovaca)
Elena REBROSOVA (República Eslovaca)
Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suecia)
Henrik ENGSTROM (Suecia)
Christina SANDSTROM (Suecia)
Katrin HOLENSTEIN (Suiza)
Katrin MUEHLEMANN (Suiza)
Nilgün DURAN (Turquía)
Michael BRUNEFORTH (Unesco)
Said OULDA VOFFAL (Unesco)

Red A sobre resultados educativos

País responsable: Estados Unidos
Responsable de la Red: Jay MOSKOWITZ
Botho PRIEBE (Alemania)
Wendy WHITHAM (Australia)
Helene BABEL (Austria)
Jürgen HORSCHINEGG (Austria)
Christiane BLONDIN (Bélgica)
Liselotte VAN DE PERRE (Bélgica)
Luc VAN DE POELE (Bélgica)
Oroslinda Maria GOULART (Brasil)
Don HOIUM (Canadá)
Tamara KNIGHTON (Canadá)
Jerry MUSSIO (Canadá)
Mee-Kyeong LEE (Corea)
Joern SKOVSGAARD (Dinamarca)
Lis CERCADILLO PÉREZ (España)
Eugene OWEN (Estados Unidos)
Elois SCOTT (Estados Unidos)
Maria STEPHENS (Estados Unidos)
Aki TORNBERG (Finlandia)
Thierry ROCHER (Francia)
Panyotis KAZANTZIS (Grecia)
Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hungría)
Gerry SHIEL (Irlanda)
Julius K. BJORNSSON (Islandia)
Anna Maria CAPUTO (Italia)
Ryo WATANABE (Japón)
Iris BLANKE (Luxemburgo)
Felipe MARTINEZ RIZO (México)
Anne-Berit KAVLI (Noruega)
Lynne WHITNEY (Nueva Zelanda)
Renze PORTENGEN (Países Bajos)
Glória RAMALHO (Portugal)
Lorna BERTRAND (Reino Unido)
Lubomir MARTINEC (República Checa)
Pavla ZIELENIECOVA (República Checa)
Vladislav ROSA (República Eslovaca)
Anna BARKLUND (Suecia)
Anita WESTER (Suecia)
Erich RAMSEIER (Suiza)
Sevki KARACA (Turquía)

Red B sobre resultados educativos y socioeconómicos

País responsable: Suecia
Responsable de la Red: Dan ANDERSSON
Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
Oon Ying CHIN (Australia)
Brendan O'REILLY (Australia)
Mark NÉMET (Austria)
Ariane BAYE (Bélgica)
Isabelle ERAUW (Bélgica)
Oroslinda Maria GOULART (Brasil)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)
Shannon DELBRIDGE (Canadá)
Jihee CHOI (Corea)
David Tranekær KLEMMENSEN (Dinamarca)
Slavica CERNOSA (Eslovenia)
Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (España)
Abe GEORGE (Estados Unidos)
Lisa HUDSON (Estados Unidos)
Dan SHERMAN (Estados Unidos)
Irja BLOMQVIST (Finlandia)
Aila REPO (Finlandia)
Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
Nikolaos BILALIS (Grecia)
Evangelos INTZIDIS (Grecia)
Angelos KARAGIANNIS (Grecia)
Éva TÓT (Hungría)
Philip O'CONNELL (Irlanda)
Asta URBANCIC (Islandia)
Liana VERZICCO (Italia)
Paola UNGARO (Italia)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Cheryl REMINGTON (Nueva Zelanda)
Erik DAHL (Noruega)
Lars NERDRUM (Noruega)
Terje RISBERG (Noruega)
Anne Brit UDAHL (Noruega)
Roy TJOA (Países Bajos)
Johan VAN DER VALK (Países Bajos)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Malgorzata CHOJNICKA (Polonia)
José Luis ALBUQUERQUE (Portugal)
Rute GUERRA (Portugal)
Isabel FARIA VAZ (Portugal)
David MCPHEE (Reino Unido)
Stephen LEMAN (Reino Unido)
Zuzana POLAKOVA (República Checa)
Dan ANDERSSON (Suecia)
Anna JÖNSSON (Suecia)
Kenny PETERSSON (Suecia)
Russell SCHMIEDER (Suecia)
Anna BORKOWSKY (Suiza)
Ali PANAL (Turquía)

Red C sobre características de los centros escolares y procesos

País responsable: Países Bajos
Responsable de la Red: Jaap SCHEERENS
Gerd MÖLLER (Alemania)
Lars STAHRE (Australia)
Christian KRENTHALLER (Austria)
Philippe DELOOZ (Bélgica)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brasil)
Carmilva SOUZA FLORES (Brasil)
Oroslinda Maria GOULART (Brasil)
Nelly MCEWEN (Canadá)
Maria HRABINSKA (Comisión Europea)
Kwanghyun LEE (Corea)
Jeongwon HWANG (Corea)
Jørgen Balling RASMUSSEN (Dinamarca)
Mitja SARDOC (Eslovenia)
Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (España)
Kerry GRUBER (Estados Unidos)
Laura SALGANIK (Estados Unidos)
Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlandia)
Dominique ALLAIN (Francia)
Vassilios CHARISMIADIS (Grecia)
Anna IMRE (Hungría)
Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Annamaria FICHERA (Italia)
Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Jean-Claude FANDEL (Luxemburgo)
Erika VALLE BUTZE (México)
Bodhild BAASLAND (Noruega)
Robyn SMITS (Nueva Zelanda)
Maria HENDRIKS (Países Bajos)
Hans RUESINK (Países Bajos)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Jerzy CHODNICKI (Polonia)
Helder GUERREIRO (Portugal)
Anthony CLARKE (Reino Unido)
Michaela KLENHOVA (República Checa)
Lubomir MARTINEC (República Checa)
Pavlina STASTNOVA (República Checa)
Ulla LINDQVIST (Suecia)
Annika HAGLUND (Suecia)
Eugen STOCKER (Suiza)
Nilgün DURAN (Turquía)
Alison KENNEDY (Unesco)

Otras personas que han participado en esta publicación

Fung-Kwan TAM (Diseño)

Publicaciones Relacionadas de la OCDE

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003
ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us
ISBN 92-64-03608-3

Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00724-5

Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00642-7

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)
ISBN 92-64-00918-3

Education Policy Analysis 2005-2006 (2006)
ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)
ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)
ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)
ISBN 92-64-10572-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)
ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)
ISBN 92-64-17037-5

Se pueden buscar y encargar estas publicaciones en la librería *on-line* de la OCDE (*www.oecdbookshop.org*).

 © Santillana 2007

Obra publicada originalmente por la OCDE en inglés y en francés con los títulos: **Education at a Glance** OECD INDICATORS – 2007 EDITION **Regards sur l'éducation** LES INDICATEURS DE L'OCDE – ÉDITION 2007

© OECD 2007

© Santillana Educación S.L., 2007 para la edición española.
Obra publicada por acuerdo con la OCDE.

Traducción realizada por la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia.

Edición: Alberto Martín Baró.

PRINTED IN SPAIN
Impreso en España por
Icono Imágen Gráfica. S.A.

ISBN: 978-84-294-8114-3
CP: 936364
Depósito legal: M-40331-2007

Esta publicación no puede ser reproducida, copiada, transmitida o traducida sin permiso escrito, que puede solicitarse a OECD Publishing: *rights@oecd.org*, o por fax: (331)45241391. La autorización para fotocopiar una parte de esta obra debe obtenerse a través del Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 París, Francia (*contact@cfcopies.com*).