Panorama de la educación 2008

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.

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 publica 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 que buscan enseñanzas políticas a investigadores que necesitan datos para la elaboración de análisis, hasta el público que desea seguir el progreso de su sistema educativo en la producción de estudiantes a escala mundial. Esta publicación examina la calidad de los resultados de la educación, los instrumentos políticos y los factores contextuales que condicionan dichos resultados, así como los diversos beneficios individuales y sociales derivados de la inversión en educación.

Panorama de la educación es el producto de 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, Diana Toledo Figueroa, Sophie Vayssettes y Jean Yip. Se ha contado con el apoyo administrativo de Cécile Bily y Sandrine Meireles, y el apoyo editorial de Elisabeth Villoutreix. Los Coordinadores Nacionales de INES de los países miembros han dirigido la elaboración de esta publicación, que ha tenido el apoyo económico y material de los tres países responsables de coordinar las redes INES, a saber, Estados Unidos, Países Bajos y Suecia. Al final del libro se facilita la lista 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.

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 en las agendas políticas nacionales, en las que las comparaciones internacionales puedan ofrecer valor importante a los análisis y las evaluaciones de ámbito nacional. En segundo lugar, los indicadores deben respetar tanto la posibilidad de comparación internacional como la fidelidad a las peculiaridades nacionales 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 de los detalles que reflejan la

existencia de realidades educativas complejas. Por último, aunque se intenta limitar el conjunto de indicadores, este ha de ser lo suficientemente amplio como 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 en sus siglas en inglés), 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 Secretariado General de la OCDE.

Índice

Nombre del indicador en la edición 2007

Prólogo 3

Editorial 13

Introducción 19

Guía del lector 23

CAPÍTULO A RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE **27**

Indicador A1 ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos? ..... 28 — **A1**

Tabla A1.1a. Nivel de educación de la población adulta (2006) 42

Tabla A1.2a. Población que ha alcanzado al menos el nivel de la segunda etapa de educación secundaria (2006) 43

Tabla A1.3a. Población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (2006) 44

Tabla A1.4. Campos de estudio (2004) 45

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 64 años con niveles CINE 5A y 6, por campos de estudio (2004) 46

Tabla A1.6. Proporción de población en edad de trabajar con distintas ocupaciones (CIUO) (1998, 2006) 47

Tabla A1.7. Proporción de la población en edad de trabajar con distintas ocupaciones por destino de educación terciaria (2006) 49

Indicador A2 ¿Cuántos estudiantes finalizan la educación secundaria y acceden a la educación terciaria? ..... 52 — **A2, C2**

Tabla A2.1. Tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2006) 65

Tabla A2.2. Tendencias de las tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (1995-2006) 66

Tabla A2.3. Tasas de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2006) 67

Tabla A2.4. Tasas de ingreso en educación terciaria y distribución por edad de nuevos matriculados (2006) 68

Tabla A2.5. Tendencias de las tasas de ingreso en educación terciaria (1995-2006) 69

Tabla A2.6. Porcentaje de nuevos matriculados en educación terciaria y proporción de mujeres, por campo de estudio (2006) 70

Indicador A3 ¿Cuántos estudiantes terminan la educación terciaria? ..... 72 — **A3**

Tabla A3.1. Tasas de titulación en educación terciaria (2006) 86

Tabla A3.2. Tendencias de las tasas de titulación en educación terciaria (1995-2006) 87

Tabla A3.3. Tasas de titulación en diferentes niveles de educación terciaria y proporción de titulados internacionales y extranjeros en el número total de titulados terciarios (2006) 88

Tabla A3.4a. Porcentaje de titulados en educación terciaria de tipo A y en programas de investigación avanzada, por campo de estudio (2000, 2006) 89

Nombre del indicador en la edición 2007

Tabla A3.5a. Porcentaje de mujeres tituladas en educación terciaria de tipo A y en programas de investigación avanzada, por campo de estudio (2000, 2006) 90
Tabla A3.6. Titulados en ciencias, por sexo (2006) 91

Indicador A4 ¿Cuántos estudiantes terminan y cuántos abandonan la educación terciaria? ..... 92 — **A3**
Tabla A4.1. Tasas de finalización en educación terciaria (2005) 98
Tabla A4.2. Tasas de finalización en educación terciaria de tipo A por modalidad de estudios (2005) 99

Indicador A5 ¿Qué saben hacer los alumnos de 15 años en ciencias? 100
Tabla A5.1. Puntuación media, variación y diferencias entre los sexos en el rendimiento de los alumnos en la escala de ciencias de PISA (2006) 114
Tabla A5.2. Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia en la escala de ciencias de PISA (2006) 116
Tabla A5.3. Puntuación media, variación y diferencias entre los sexos en el rendimiento de los alumnos en las escalas de competencia científica de PISA (2006) 117

Indicador A6 ¿Cuál es la percepción de los padres respecto al colegio y al aprendizaje de las ciencias? 120
Tabla A6.1. Información que ofrecen los padres acerca de las lecturas científicas de sus hijos en el pasado y el rendimiento del alumno en la escala de ciencias de PISA (2006) 128
Tabla A6.2a. Opinión de los padres acerca del estándar de logro del colegio de sus hijos y entorno socioeconómico (PISA 2006) 129
Tabla A6.2b. Opinión de los padres acerca del ambiente de disciplina en el colegio de sus hijos y entorno socioeconómico (PISA 2006) 130
Tabla A6.2c. Opinión de los padres acerca de la calidad docente del colegio de sus hijos y entorno socioeconómico (PISA 2006) 131
Tabla A6.3a. Percepción de los padres respecto a la competencia y dedicación de los profesores de sus hijos (PISA 2006) 132
Tabla A6.3b. Percepción de los padres respecto al contenido impartido y los métodos docentes empleados en el colegio de sus hijos (PISA 2006) 133
Tabla A6.3c. Percepción de los padres respecto al seguimiento por parte del colegio del progreso de sus hijos (PISA 2006) 134
Tabla A6.3d. Percepción de los padres respecto a la información regular y útil sobre el progreso de sus hijos proporcionada por el colegio (PISA 2006) 135

Indicador A7 ¿Afecta el estatus socioeconómico de los padres al acceso de los alumnos a la educación superior? ..... 136 — **A7**

Indicador A8 ¿Cómo afecta la participación en la educación a la participación en el mercado de trabajo? ..... 142 — **A8**
Tabla A8.1a. Tasas de empleo y nivel de educación por sexo (2006) 151
Tabla A8.2a. Tasas de desempleo y nivel de educación por sexo (2006) 153
Tabla A8.3a. Tendencias de las tasas de empleo por nivel de educación (1997-2006) 155
Tabla A8.4. Tendencias de las tasas de empleo para los grupos de población de 55 a 64 años, por nivel de educación (1997-2006) 157
Tabla A8.5a. Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1997-2006) 159

Nombre del indicador en la edición 2007

Indicador A9 **¿Cuáles son los beneficios económicos de la educación?** ..... 162 — A9

Tabla A9.1a. Ingresos relativos de la población con sueldos del empleo (2006 o último año disponible) 173

Tabla A9.1b. Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (2006 o último año disponible) 175

Tabla A9.2a. Tendencias de los ingresos relativos: población adulta (1997-2006) 176

Tabla A9.3. Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2006) 177

Tabla A9.4a. Distribución de la población de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de educación (2006 o último año disponible) 179

Indicador A10 **¿Cuáles son los incentivos para invertir en educación?** 182

Tabla A10.1. Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, CINE 3/4 (2004) 196

Tabla A10.2. Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la educación terciaria, CINE 5/6 (2004) 196

Tabla A10.3. Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la segunda etapa de educación secundaria a los 40 años (2004) 197

Tabla A10.4. Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la educación terciaria a los 40 años (2004) 197

Tabla A10.5. Tasas internas de retorno (TIR) públicas para un individuo que obtiene la educación superior como parte de su educación inicial (2004) 198

Tabla A10.6. Tasas internas de retorno (TIR) públicas para un individuo que obtiene la educación superior a los 40 años (2004) 198

CAPÍTULO B **RECURSOS FINANCIEROS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN** 199

Indicador B1 **¿Cuánto se gasta en educación por alumno?** ..... 202 — B1

Tabla B1.1a. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios (2005) 218

Tabla B1.1b. Gasto anual por alumno en servicios básicos, servicios complementarios e I+D (2005) 219

Tabla B1.2. Distribución del gasto en instituciones educativas (como porcentaje) en comparación con el número de alumnos matriculados en cada nivel de educación (2005) 220

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 (2005) 221

Tabla B1.3b. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración media de los estudios terciarios (2005) 222

Tabla B1.4. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con el PIB por habitante (2005) 223

Tabla B1.5. Cambios en el gasto en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores, por nivel de educación (1995, 2000, 2005) 224

			Nombre del indicador en la edición 2007
Indicador B2	**¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación?**	226	**B2**
Tabla B2.1.	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por niveles de educación (1995, 2000, 2005)	237	
Tabla B2.2.	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por niveles de educación (2005)	238	
Tabla B2.3.	Cambios en el gasto en instituciones educativas y cambios en el PIB (1995, 2000, 2005)	239	
Tabla B2.4.	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2005)	240	
Indicador B3	**¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación?**	242	**B3**
Tabla B3.1.	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas para todos los niveles de educación (2000, 2005)	251	
Tabla B3.2a.	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, por nivel de educación (2000, 2005)	252	
Tabla B3.2b.	Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, para la educación terciaria (2000, 2005)	253	
Tabla B3.3.	Tendencias de las proporciones relativas del gasto público en instituciones educativas e índice de cambio entre 1995 y 2005 (2000 = 100), para educación terciaria (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)	254	
Indicador B4	**¿Cuánto es el gasto público total en educación?**	256	**B5**
Tabla B4.1.	Gasto público total en educación (1995, 2000, 2005)	262	
Tabla B4.2.	Distribución del gasto público total en educación (2005)	263	
Indicador B5	**¿Cuánto pagan los alumnos de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?**	264	**B5**
Tabla B5.1a.	Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A a alumnos nacionales (año académico 2004/2005)	280	
Tabla B5.1b.	Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo B a alumnos nacionales (año académico 2004/2005)	282	
Tabla B5.1c.	Distribución de la ayuda financiera a los alumnos en comparación con el importe de tasas de matrícula cobradas en educación terciaria de tipo A (año académico 2004/2005)	284	
Tabla B5.1d.	Gobierno de instituciones terciarias (año académico 2004/2005)	285	
Tabla B5.1e.	Ayuda financiera a través de préstamos públicos a los alumnos de educación terciaria de tipo A (año académico 2004/2005)	289	
Tabla B5.2.	Ayudas públicas a familias y otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, en educación terciaria (2005)	291	
Indicador B6	**¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?**	292	**B6**
Tabla B6.1.	Gasto en instituciones educativas por categoría de servicio como porcentaje del PIB (2005)	300	

Nombre del indicador en la edición 2007

Tabla B6.2a. Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos en educación primaria y secundaria (2005) 301
Tabla B6.2b. Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos y nivel de educación (2005) 302

Indicador B7 ¿Con qué eficacia se utilizan los recursos en educación? 304
Tabla B7.1. Indicadores sociales y económicos y la relación con el rendimiento en ciencias (2005, 2006) 316
Tabla B7.2. Contribución de varios factores al coste de retribución por alumno en el nivel de segunda etapa de educación secundaria (2004) 317
Tabla B7.3. Relaciones entre el gasto por alumno como porcentaje del PIB por habitante y 10 variables explicativas, en la segunda etapa de educación secundaria (2005, 25 países de la OCDE) 319

CAPÍTULO C ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN **321**

Indicador C1 ¿Cuál es la importancia de los programas de formación profesional? 322 C1
Tabla C1.1. Patrones de matriculación en la segunda etapa de educación secundaria (2006) 331
Tabla C1.2. Porcentaje de titulados de formación preprofesional y profesional en la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, por campo de estudio (2006) 332
Tabla C1.3. Gasto anual de las instituciones educativas por alumno en todos los servicios, por orientación del programa (2005) 334
Tabla C1.4. Rendimiento de los alumnos de 15 años en la escala de ciencias de PISA, por orientación de los programas (2006) 335

Indicador C2 ¿Quién participa en la educación? 336 C2
Tabla C2.1. Tasas de matriculación por edad (2006) 343
Tabla C2.2. Tendencias de las tasas de matriculación (1995-2006) 344
Tabla C2.3. Características de la transición de las edades de 15 a 20 años, por nivel de educación (2006) 345
Tabla C2.4. Alumnos en educación primaria y secundaria, por tipo de institución o modalidad de estudio (2006) 346
Tabla C2.5. Alumnos en educación terciaria por tipo de institución o modalidad de estudio (2006) 347

Indicador C3 ¿Quién estudia en el extranjero y dónde? 348 C3
Tabla C3.1. Movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2000, 2006) 366
Tabla C3.2. Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2006) 367
Tabla C3.3. Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2006) 369
Tabla C3.4. Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por nivel y tipo de educación terciaria (2006) 371
Tabla C3.5. Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por campo de estudio (2006) 372
Tabla C3.6. Tendencias en el número de estudiantes extranjeros matriculados fuera de su país de origen (de 2000 a 2006) 373

			Nombre del indicador en la edición 2007
Indicador C4	**¿Cuánto éxito tienen los alumnos al pasar de la educación al trabajo?**	374	**C4**
Tabla C4.1a.	Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 19 años (2006)	385	
Tabla C4.1b.	Tendencias en la expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (1998-2006)	387	
Tabla C4.2a.	Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2006)	389	
Tabla C4.3.	Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2006)	391	
Tabla C4.4a.	Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995, 1998-2006)	393	
Indicador C5	**¿Participan los adultos en formación y educación durante su vida laboral?**	398	**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)	407	
Tabla C5.1b.	Número de horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por nivel educativo alcanzado (2003)	409	
CAPÍTULO D	**EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES**	411	
Indicador D1	**¿Cuánto tiempo pasan los alumnos en clase?**	412	**D1**
Tabla D1.1.	Horas lectivas obligatorias y previstas en centros públicos (2006)	420	
Tabla D1.2a.	Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2006)	421	
Tabla D1.2b.	Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 12 a 14 años (2006)	422	
Indicador D2	**¿Cuáles son la ratio alumnos-profesor y el tamaño de las clases?**	424	**D2**
Tabla D2.1.	Tamaño medio de la clase, por tipo de institución y nivel de educación (2006)	436	
Tabla D2.2.	Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas (2006)	437	
Tabla D2.3.	Ratio alumnos-profesor, por tipo de institución (2006)	438	
Indicador D3	**¿Cuál es la retribución de los profesores?**	440	**D3**
Tabla D3.1.	Retribución de los profesores (2006)	452	
Tabla D3.2.	Cambios en la retribución de los profesores (1996 y 2006)	454	
Tabla D3.3a.	Decisiones sobre pagos a los profesores en instituciones públicas (2006)	455	
Indicador D4	**¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?**	458	**D4**
Tabla D4.1.	Organización de la jornada laboral de los profesores (2006)	466	
Indicador D5	**¿Cómo se utilizan las evaluaciones y los controles en los sistemas educativos?**	468	
Tabla D5.1.	Exámenes nacionales en programas de educación general (primera etapa de educación secundaria, 2006)	476	
Tabla D5.2.	Evaluaciones nacionales periódicas en programas de educación general (primera etapa de educación secundaria, 2006)	477	

 © Santillana 2008

Nombre del indicador en la edición 2007

Tabla D5.3. Posible influencia de los exámenes nacionales (primera etapa de educación secundaria, 2006) 478
Tabla D5.4. Posible influencia de las evaluaciones nacionales periódicas (primera etapa de educación secundaria, 2006) 479
Tabla D5.5. Posible influencia de las evaluaciones de los centros escolares realizadas por la inspección (primera etapa de educación secundaria, 2006) 480
Tabla D5.6. Posible influencia de las autoevaluaciones de los centros escolares (primera etapa de educación secundaria, 2006) 481

Indicador D6 ¿En qué nivel se toman las decisiones en los sistemas educativos? 482
Tabla D6.1. Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de las administraciones en primera etapa de educación secundaria pública (2007) 489
Tabla D6.2a. Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de las administraciones en primera etapa de educación secundaria pública, por área (2007) 490
Tabla D6.2b. Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de las administraciones en primera etapa de educación secundaria pública, por área (2007) 491
Tabla D6.3. Porcentaje de decisiones tomadas en el nivel del centro educativo en primera etapa de educación secundaria pública, según la forma en que se ha realizado la toma de decisiones (2007) 492
Tabla D6.4a. Porcentaje de decisiones tomadas en el nivel del centro educativo en primera etapa de educación secundaria pública, según la forma en que se ha realizado la toma de decisiones y por área (2007) 493
Tabla D6.4b. Porcentaje de decisiones tomadas en el nivel del centro educativo en primera etapa de educación secundaria pública, según la forma en que se ha realizado la toma de decisiones y por área (2007) 494
Tabla D6.5. Nivel de la administración en que se toman distintos tipos de decisiones referentes al currículo en primera etapa de educación secundaria pública (2007) 495
Tabla D6.6. Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de las administraciones en primera etapa de educación secundaria pública (2007, 2003 y diferencia) 497

ANEXO 1 Características de los sistemas educativos 499
Tabla X1.1a. Edades habituales de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2006) 500
Tabla X1.1b. Edades habituales de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2006) 501
Tabla X1.1c. Edades habituales de titulación en educación terciaria (2006) 502
Tabla X1.2a. Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países de la OCDE 503
Tabla X1.2b. Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países asociados 504
Tabla X1.3. Resumen de los requisitos de titulación en programas de segunda etapa de educación secundaria 505

Nombre del indicador en la edición 2007

ANEXO 2 **Estadísticas de referencia** 507
Tabla X2.1. Visión general del contexto económico mediante las variables básicas (periodo de referencia: año natural 2005, precios corrientes de 2005) ... 508
Tabla X2.2. Estadísticas básicas de referencia (periodo de referencia: año natural 2005, precios corrientes de 2005) 509
Tabla X2.3a. Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por nivel de educación (1996, 2006) 510
Tabla X2.3b. Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores (1996, 2006) 512
Tabla X2.3c. Retribuciones de los profesores (2006) 513

ANEXO 3 **Fuentes, métodos y notas técnicas** 515

Referencias 517
Personas que han participado en esta publicación 519
Publicaciones relacionadas de la OCDE 523

Editorial

Por Barbara Ischinger, Directora de Educación

Decisiones duras o tiempos duros: hacia estrategias sostenibles para invertir en sistemas educativos en expansión

Los gobiernos de la OCDE tienen grandes ambiciones para sus sistemas educativos, cuyo volumen y calidad pretenden promover. Sin embargo, los presupuestos públicos se enfrentan a grandes limitaciones y la educación sigue siendo, en gran medida, una empresa pública. ¿Ha podido su financiación satisfacer las extraordinarias demandas que tiene que atender? ¿Podrá seguir haciéndolo en el futuro?

En lo que respecta al volumen, continúa la expansión de las últimas décadas de la participación y los logros en educación, y a un ritmo que supera al de muchas proyecciones pasadas. Ahora que la finalización de la segunda etapa de educación secundaria es casi universal en la mayoría de los países de la OCDE, la más reciente expansión se ha producido en el sector terciario. Mientras que en 1895 un 37 % de una cohorte accedió a programas de nivel universitario, dicha proporción asciende ahora a un 57 % como media en los países de la OCDE (Indicadores A2). Siempre es difícil predecir el futuro a partir de las tendencias del pasado. ¿Continuará la expansión de la educación terciaria a este rápido ritmo, propulsado por una demanda siempre creciente de individuos con altas capacidades, o se estabilizará y disminuirán los ingresos relativos? A comienzos del siglo XX pocos habrían predicho que a finales de ese mismo siglo, la segunda etapa de educación secundaria sería casi universal en los países de la OCDE. Es asimismo difícil predecir cómo habrán evolucionado las cualificaciones terciarias a finales del siglo XXI.

Lo que está claro es que los incentivos para tener una cualificación terciaria siguen siendo sólidos, debido a unas mejores perspectivas de empleo y de salario (Indicadores A9 y A10). Además, la demanda de trabajadores con altas cualificaciones por parte del mercado laboral ha crecido significativamente (Indicador A1).

Satisfacer la demanda al mismo tiempo que se mantiene la calidad aumentará seguramente la presión para que se mantengan o crezcan los niveles actuales de gasto y mejore la eficacia del gasto en educación. En los últimos años se han producido aumentos considerables en los niveles de gasto, tanto en términos absolutos como en la proporción de los presupuestos públicos. En la década pasada aumentó en todos los países el importe total de los fondos asignados a las instituciones educativas en todos los niveles educativos, y un 19 % como media solo entre 2000 y 2005 (Indicador B3). En 2005, los países de la OCDE gastaron un 6,1 % de su PIB colectivo en la educación a todos los niveles. Un 86 % del mismo provenía de fuentes públicas, y de los 28 países de la OCDE, todos excepto 7 gastaban al menos un 5 % (Indicador B2). Otra indicación patente de los esfuerzos realizados por los gobiernos se manifiesta en el hecho de que de 1995 a 2005, el gasto público en educación creció más de un punto porcentual como proporción del gasto público (del 11,9 % al 13,2 % en 2005). El incremento del gasto en educación aumentó al menos con la misma rapidez que el gasto público en otros sectores en todos los países salvo en Canadá, Francia, Hungría, Portugal y Suiza (Indicador B4).

Además del aumento del gasto público en educación, también ha habido una búsqueda de nuevas fuentes de financiación para adaptarse al rápido crecimiento del número de estudiantes (sobre todo

en el nivel terciario) y para aumentar los recursos disponibles para las instituciones educativas. Aunque un 86 % del gasto en educación proviene aún de fuentes públicas para todos los niveles de educación combinados, el gasto privado aumentó con mayor rapidez que el público entre 1995 y 2005 en casi tres cuartas partes de los países examinados. En algunos de ellos, la proporción de fondos públicos para las instituciones educativas terciarias es lo suficientemente alta como para desafiar al punto de vista de que la educación terciaria es fundamentalmente una responsabilidad del Estado. De hecho, este punto de vista está siendo gradualmente reemplazado por la percepción de que, dados los retornos compartidos públicos y privados que la educación conlleva, los costes en las responsabilidades de su provisión también han de ser compartidos entre los que se benefician directamente y la sociedad en su conjunto (es decir, las familias y las empresas privadas, así como los gobiernos), al menos en el nivel terciario de la educación (Indicador B3).

Aun cuando quedan patentes en los indicadores de este año los esfuerzos para aumentar las inversiones en educación, persiste la duda de si los recursos han estado a la altura de los cambios demográficos y estructurales que han tenido lugar durante la pasada década. Los Indicadores B1 y B2 muestran que el gasto en educación primaria y secundaria aumentó con mayor rapidez que el número de alumnos en todos los países entre 1995 y 2005, e incluso con mayor rapidez que el PIB por habitante en más de dos tercios de los países. Aunque el gasto por estudiante en el nivel primario y secundario se elevó con menor rapidez, como media, entre 2000 y 2005 que entre 1995 y 2000, se elevó un 30 % o más en ocho países de la OCDE y países asociados durante el último periodo (Indicadores B1 y B2). Como consecuencia, los recursos disponibles por alumno de educación primaria y secundaria han aumentado considerablemente en la última década. Además, en 23 de los 30 países de la OCDE, el tamaño de la población de estudiantes de 5 a 14 años va a disminuir a lo largo de los próximos 10 años (Indicador A11 de *Panorama de la educación 2006*), lo cual sugiere que los recursos por alumno en educación primaria y secundaria podrían continuar creciendo si las partidas presupuestarias generales continúan siendo estables, liberando los recursos necesarios para medidas que mejoren la calidad de los programas y el rendimiento de los estudiantes.

No obstante, el modelo es diferente en el nivel terciario de educación. Entre 1995 y 2005, el gasto por alumno de educación terciaria disminuyó abruptamente en algunos casos, pues no se adaptó al creciente número de alumnos. Si continúa aumentando el número de estudiantes de educación terciaria y no se hacen inversiones adicionales, este hecho, junto con la movilidad de los estudiantes en el área de la OCDE, que añade presiones extra en los países en que los estudiantes extranjeros no pagan el coste completo de su educación, podría incluso acelerar la tendencia hacia el descenso del coste unitario. Por otra parte, si persisten las tendencias actuales, podrían ampliarse las disparidades en los niveles de financiación de distintos países. En 2005, el gasto por alumno terciario varió por un factor de siete, de 3.421 dólares estadounidenses en Federación Rusa a más de 20.000 dólares estadounidenses en Suiza y Estados Unidos (Indicador B1).

Por lo tanto, son evidentes los desafíos para satisfacer las necesidades financieras adicionales, al menos en lo que respecta a la educación terciaria. Sin embargo, también es evidente que no será suficiente con invertir más dinero. Las inversiones en educación han de ser mucho más efectivas. El Departamento de Economía de la OCDE ha examinado esta cuestión y considera que los países de la OCDE suelen tener, por término medio, el potencial de aumentar sus logros educativos en un 22 %, al tiempo que mantienen los actuales niveles de recursos (Indicador B7 de *Panorama de la educación 2007*). Esto indica el grado de esfuerzo necesario para que la educación se reinvente a sí misma, como ya lo han hecho otras profesiones, y aporte un mejor servicio a un mejor precio. Los resultados de la evaluación PISA también han revelado que la relación en distintos países entre los

recursos invertidos en educación y los resultados del aprendizaje es moderada, en el mejor de los casos, lo cual indica que el dinero es un requisito necesario pero no suficiente por sí mismo para producir unos resultados del aprendizaje de alta calidad.

La edición de este año de *Panorama de la educación* profundiza en este análisis, examinando las medidas que han puesto en marcha los países para invertir sus recursos, incluyendo las compensaciones entre las horas que los alumnos pasan en clase, el número de años que pasan en el centro educativo, el número de horas que trabajan los profesores, los tamaños de las clases (tamaño representativo) y las retribuciones de los profesores. Los resultados muestran que niveles similares de gasto por países pueden enmascarar diversas medidas que contrastan entre sí en la segunda etapa de educación secundaria. Esto explica, en parte, por qué no hay una relación simple entre el gasto total en educación y el nivel de rendimiento de los alumnos. En Corea y Luxemburgo, por ejemplo, los costes salariales por alumno (como porcentaje del PIB por habitante, para equilibrar las diferencias significativas en la renta nacional de estos países) están muy por encima de la media de la OCDE (15,5 % y15,2 %, respectivamente, en comparación con una media del 10,9 %). No obstante, mientras Corea invierte los recursos en pagar a los profesores salarios relativamente altos al precio de tamaños de clase relativamente grandes, en Luxemburgo se pueden atribuir casi enteramente a los tamaños muy reducidos de las clases unos costes salariales por alumno más altos que la media (Indicador B7). Si los países quieren aumentar la eficiencia de sus servicios educativos, habrán de analizar cuidadosamente las medidas por las que han optado y mejorar la base de conocimiento para saber qué elecciones les proporcionarán mejor servicio a mejor precio.

El análisis revela también varias tendencias más. En los países que tienen el coste salarial por alumno más bajo en la segunda etapa de educación secundaria (como porcentaje del PIB por habitante), la razón principal de ello suelen ser unos niveles salariales relativamente bajos como proporción del PIB por habitante. Esto es lo que sucede en Irlanda, Islandia, Noruega, Polonia, República Eslovaca y Suecia. México constituye la principal excepción, pues los costes salariales de los profesores en relación con el PIB por habitante están muy por encima de la media de la OCDE, lo cual se ve compensado por unos tamaños de clase grandes (Indicador B7).

Hay que insistir en este punto: los países que están experimentando aumentos del coste por alumno tienen que analizar cuidadosamente cómo se acomete este.

En el nivel terciario han emergido modelos de financiación que difieren de los aplicados en educación primaria y secundaria. En primer lugar, el uso de fondos privados es mucho más común en este nivel que en primaria y secundaria. La financiación privada representa como media un 27 % del gasto total, excede el 50 % en Australia, Estados Unidos, Japón y el país asociado Israel, y supera el 75 % en Corea y el país asociado Chile (Indicador B3). El equilibrio entre financiación privada y pública, por un lado, y la capacidad de los países para proporcionar diversas formas de ayudas públicas a la educación terciaria, por otro, han sido los factores que ayudan a explicar las amplias diferencias que existen en los modelos de financiación de la educación terciaria. Algunos países han encontrado nuevas fuentes privadas, otros han ampliado los fondos públicos, mientras que los países que no han hecho ni lo uno ni lo otro se enfrentan a crecientes dificultades para reconciliar expansión y calidad.

Así, los países nórdicos han conseguido una expansión asignando masivamente fondos públicos a la educación terciaria, incluyendo tanto el apoyo a las instituciones educativas como a los estudiantes y a sus familias; lo consideran una inversión que rinde altos dividendos tanto a los individuos como a la sociedad. Otros países como Australia, Canadá, Corea, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido han expandido la participación en la educación terciaria desviando parte de la carga financiera a los alumnos y a sus familias. En muchos de estos países son la instituciones educativas las

que fijan las tasas de matrícula (suelen tener un techo) y pueden variar según las perspectivas del alumno en el mercado laboral y el nivel salarial que puede esperar alcanzar cuando se titule (Indicador B5). Estas medidas suelen ir de la mano de un apoyo económico a los alumnos de entornos desfavorecidos, en forma de préstamos o becas, así como préstamos con condiciones ventajosas de los que pueden disponer todos los estudiantes. En Australia y Nueva Zelanda, por ejemplo, el gobierno aplica planes de préstamos dependientes de los ingresos para las tasas de matrícula a todos los estudiantes, lo cual significa ayuda compensatoria probada para gastos de manutención y becas para ayudar a la educación general y los costes de alojamiento, dirigidas a los estudiantes de entornos socioeconómicos más desfavorecidos.

Por el contrario, muchos países europeos no han aumentado sus inversiones públicas en las universidades en el grado necesario para mantener los niveles de gasto por alumno anteriores, y tampoco permiten a las universidades que cobren tasas de matrícula. En consecuencia, están aumentando las dificultades presupuestarias de sus instituciones educativas, lo cual podría poner en peligro, en último término, la calidad de los programas ofrecidos. A este respecto, resulta llamativa la diferencia entre el gasto medio por alumno terciario en la mayoría de los países europeos y el gasto en Estados Unidos, que es bastante más del doble. Aunque es difícil elegir entre mayores inversiones públicas o una mayor proporción de dinero privado, no elegir en absoluto cuando un país se enfrenta a una demanda creciente de mayor y mejor educación terciaria parece una opción inviable.

Los países necesitan, para impulsar sus sistemas educativos, emplear una perspectiva múltiple, que garantice que la educación recibe los fondos adecuados. Además de dar prioridad a la educación en la asignación de fondos públicos, quizá necesiten analizar cómo obtener más financiación privada en el nivel terciario de educación, qué áreas han de tener prioridad para mejorar la calidad dentro del sistema educativo y de qué formas pueden emplear con mayor eficacia los recursos. Uno de los retos que ello implica es conseguirlo de forma que no comprometa la igualdad. Los indicadores muestran que en muchos países los alumnos acceden con mucha mayor probabilidad a la educación terciaria si sus padres han obtenido una titulación terciaria. Esto sugiere la necesidad de medidas que ayuden al progreso intergeneracional en cualificaciones educativas. El refuerzo de los subsidios públicos y conseguir un equilibrio adecuado entre la ayuda financiera en forma de préstamos a estudiantes y becas puede ser un modo de mejorar la igualdad en el acceso a la educación terciaria. Algunos análisis sugieren que las becas pueden ser más eficientes que los préstamos para animar a los alumnos que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos a que continúen estudiando, mientras que los préstamos pueden funcionar mejor para el resto de las categorías socioeconómicas (Indicadores A7 y B5).

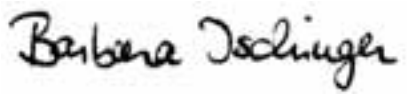
Más allá de la cuestión de la asignación de los recursos, mejorar los mecanismos de orientación para que los alumnos hagan elecciones bien informadas entre los programas de nivel secundario y terciario podría también tener un impacto en las tasas de titulación y aliviar la presión sobre el gasto, ya que, como media, aproximadamente un 35 % de alumnos no completan los estudios de nivel terciario en los cuales se han matriculado en los 19 países de la OCDE para los que se dispone de datos (Indicador A4).

El Indicador A1 sugiere también que adaptar los programas que producen un rendimiento pobre en el mercado laboral a las crecientes necesidades de recursos humanos en sectores específicos es una cuestión que debe tenerse en cuenta. En los países de la OCDE, la proporción de trabajos cualificados en la economía suele ser mayor que la oferta potencial de individuos con un nivel educativo alto y una formación acorde con esos trabajos.

Los países de la OCDE han de hallar la manera de enfrentarse a varios retos difíciles, como manejar el crecimiento y el desarrollo de sistemas educativos de forma que mejoren el acceso, la calidad y la

relación entre un buen servicio y un buen precio. La sociedad del conocimiento va a perdurar y requiere una ciudadanía capaz, innovadora y con altas cualificaciones. El crecimiento de la participación en la educación sugiere que los jóvenes y sus familias han captado el mensaje. Aunque nadie puede predecir hasta qué punto va a continuar la expansión en educación terciaria, los países necesitan tener sistemas financieros sostenibles capaces de responder al creciente número de estudiantes. Si no lo hacen, la sociedad del conocimiento podría convertirse en un mundo polarizado, poblado por aquellos que pueden permitirse tener una educación y los que no.

Esto requiere hacer elecciones duras. Uno de los objetivos importantes de la edición de este año de *Panorama de la educación* es analizar cómo se toman algunas de estas decisiones sobre medidas educativas en diferentes países. Se ha de hacer mucho más para entender cómo se combinan con mayor eficacia las distintas medidas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes contextos en que operan los países. Las comparaciones internacionales pueden ser un instrumento poderoso para facilitar este entendimiento, pues permiten a los sistemas educativos observarse a sí mismos a la luz de las diferentes medidas planificadas, aplicadas, y que están funcionando en otras partes del mundo. También demuestran qué se puede hacer para mejorar la calidad, la igualdad y la eficacia de los servicios educativos, y pueden fomentar un mejor entendimiento de cómo diferentes sistemas educativos se enfrentan a problemas similares. La OCDE va a seguir trabajando con ahínco para que se desarrollen comparaciones internacionales significativas sobre medidas educativas, no solo en las áreas actuales, sino también en aquellas en las que aún se ha de hacer una inversión considerable de trabajo conceptual. La creación del Teaching and Learning International Survey (TALIS, Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje) de la OCDE, que representa un gran avance tanto en términos metodológicos como conceptuales, el posterior desarrollo del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE y su extensión a través del Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIACC, Programa para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta), así como el trabajo inicial de exploración del Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO, Encuesta sobre los Resultados del Aprendizaje en Educación Superior), serán importantes pasos en esta dirección.



Introducción: los Indicadores y su Estructura

Estructura organizativa

Panorama de la educación 2008. 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 estos 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 de los resultados educativos 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 de los resultados educativos individuales	**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 (INES) 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 solo 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 cualificaciones 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, efectividad 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 2008* 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

En muchos indicadores se 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 in-

significante 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 y 2000, la media de la OCDE y el total de la OCDE han sido calculados para los países que tienen datos disponibles de 1995, 2000 y 2005, lo cual permite realizar una comparación de la media de la OCDE 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/eag2008* 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 para 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/eag2008* 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 2008* aparece en la página web *www.oecd.org/edu/eag2008*.

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 2008 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	IRL	Irlanda
BEL	Bélgica	ISL	Islandia
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
ESP	España	PRT	Portugal
USA	Estados Unidos	UKM	Reino Unido
EST	Estonia	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

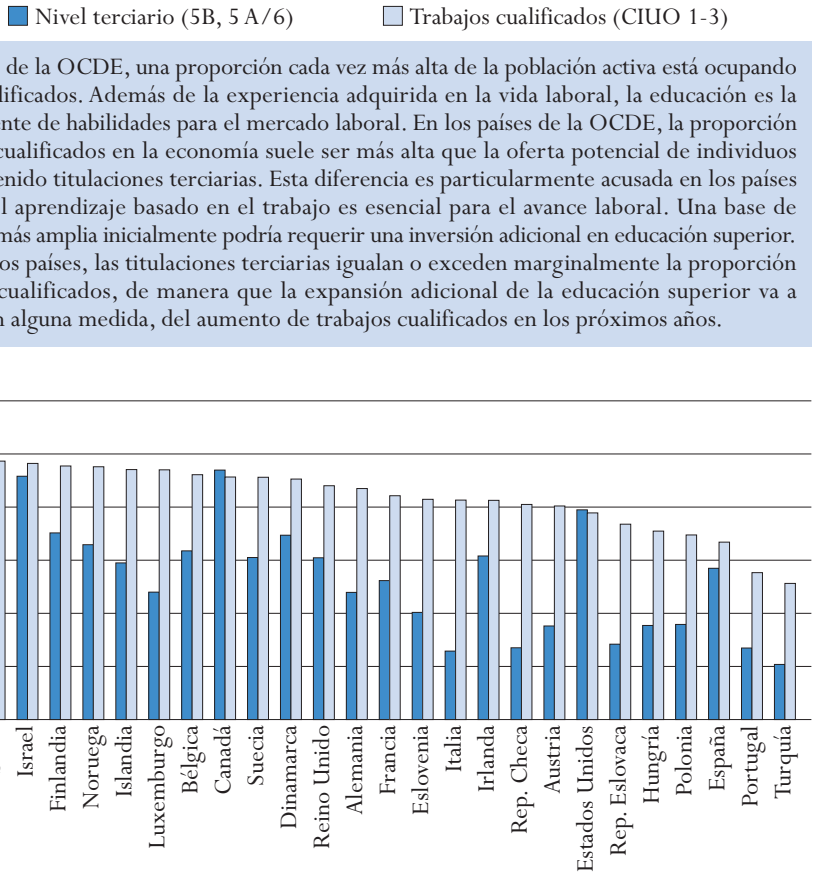
¿HASTA QUÉ NIVEL HAN ESTUDIADO LOS ADULTOS?

Este indicador presenta el nivel de formación de la población adulta, obtenido a través de las titulaciones académicas de carácter formal. Como tal, proporciona una muestra del conocimiento y las habilidades disponibles para diferentes economías y sociedades nacionales. En este indicador se analiza, para tener un mejor conocimiento de las necesidades educativas, la distribución de las ocupaciones en los países de la OCDE y la proporción de los individuos con titulaciones terciarias en trabajos que requieren una alta cualificación. Los datos sobre los logros en distintos campos de estudio y por diferentes grupos de edad sirven para examinar la distribución de las 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.

Resultados clave

Gráfico A1.1. Proporción de la población con trabajos cualificados y proporción de la población con titulación terciaria (2006)

El gráfico muestra la proporción de la población activa de 25 a 64 años de edad con trabajos cualificados y la proporción de la población de 25 a 64 años con educación terciaria (2006)



En los países de la OCDE, una proporción cada vez más alta de la población activa está ocupando trabajos cualificados. Además de la experiencia adquirida en la vida laboral, la educación es la principal fuente de habilidades para el mercado laboral. En los países de la OCDE, la proporción de trabajos cualificados en la economía suele ser más alta que la oferta potencial de individuos que han obtenido titulaciones terciarias. Esta diferencia es particularmente acusada en los países en los que el aprendizaje basado en el trabajo es esencial para el avance laboral. Una base de capacidades más amplia inicialmente podría requerir una inversión adicional en educación superior. En unos pocos países, las titulaciones terciarias igualan o exceden marginalmente la proporción de trabajos cualificados, de manera que la expansión adicional de la educación superior va a depender, en alguna medida, del aumento de trabajos cualificados en los próximos años.

Nota: Para Estados Unidos, los grupos CIUO 3 y 9 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO.

Los países están clasificados en orden descendente según la proporción de la población con trabajos cualificados.

Fuente: OCDE. Tabla A1.3a y Tabla A1.6 . Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

 © Santillana 2008

Otros puntos destacables de este indicador

- La proporción de individuos que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria ha venido aumentando en casi todos los países de la OCDE, convirtiéndose en norma entre los grupos jóvenes. En 2006, en 18 países de la OCDE, la proporción oscila entre el 80 y el 97 % en la generación de 25 a 34 años.
- Los niveles de titulaciones terciarias también han aumentado significativamente, hasta una media del 33 % en la generación de 25 a 34 años en los países de la OCDE. Este dato apunta a un aumento general de los niveles de educación terciaria en los años venideros. En Corea, Francia, Irlanda y Japón hay una diferencia de 25 puntos porcentuales o más en titulaciones terciarias entre los grupos con mayor y menor edad.
- Los principales campos de estudio en la mayoría de los países son ciencias sociales, empresariales y derecho. Ha completado estos estudios el 28 % de la población titulada en los niveles CINE 5A y 6. En los países de la OCDE, como media, hay 3,6 veces más titulados en estas disciplinas entre los del grupo más joven que entre los del grupo de mayor edad. En el campo de la educación, en los países de la OCDE esta proporción se acerca a 1.
- Entre 1998 y 2006 hubo en los países de la OCDE una marcada tendencia al cambio de trabajos semicualificados a trabajos cualificados, con un aumento de casi 4 puntos porcentuales en trabajos cualificados y un descenso de casi 4 puntos porcentuales en las ocupaciones semicualificadas. Por otra parte, la proporción de la población con trabajos no cualificados sigue siendo esencialmente la misma. En la mayoría de los países, el descenso no se ha producido en el extremo más bajo de la distribución de capacidades, sino en los trabajos semicualificados.
- En la mayoría de los países de la OCDE, el aumento en trabajos cualificados ha sido igualado o superado por los aumentos en la proporción de la población con titulaciones terciarias. No obstante, el número de trabajos cualificados generalmente excede en gran medida al número de individuos con titulaciones terciarias. Como media, en los países de la OCDE, un 69 % de todos los individuos que tienen una cualificación terciaria de tipo 5B y un 85 % de los que tienen una cualificación de tipo 5A/6 tiene trabajos cualificados. No obstante, hay diferencias significativas entre países respecto a la correspondencia de la educación superior y los trabajos cualificados. En Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, y en el país asociado Eslovenia, las personas que tienen una cualificación 5A/6 tienen bastantes más probabilidades de encontrar un trabajo cualificado, dadas las condiciones del mercado laboral para aquellos con titulaciones terciarias.

A1

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una población con un buen nivel de educación y de formación es esencial 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. No obstante, 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 del capital humano disponible 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 ratios de sustitución en los diferentes campos de estudio, calculadas como la relación de aquellos individuos que se han incorporado recientemente al mercado de trabajo con 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 hasta qué punto la formación a lo largo de la vida proporciona una alternativa para adquirir habilidades específicas.

La Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) permite relacionar el sistema educativo con el mercado laboral. Básicamente, la clasificación de las ocupaciones está relacionada con el nivel de desarrollo económico y con la demanda de habilidades en el mercado laboral, y proporciona una medida de las necesidades educativas en general. Suministrar al mercado laboral el nivel y la diversidad de capacidades que los empleadores necesitan es una cuestión clave en cualquier sistema educativo. Por lo tanto, la correspondencia entre niveles de formación educativos y ocupaciones se puede considerar como un indicador del nivel y de la calidad general de las inversiones en educación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

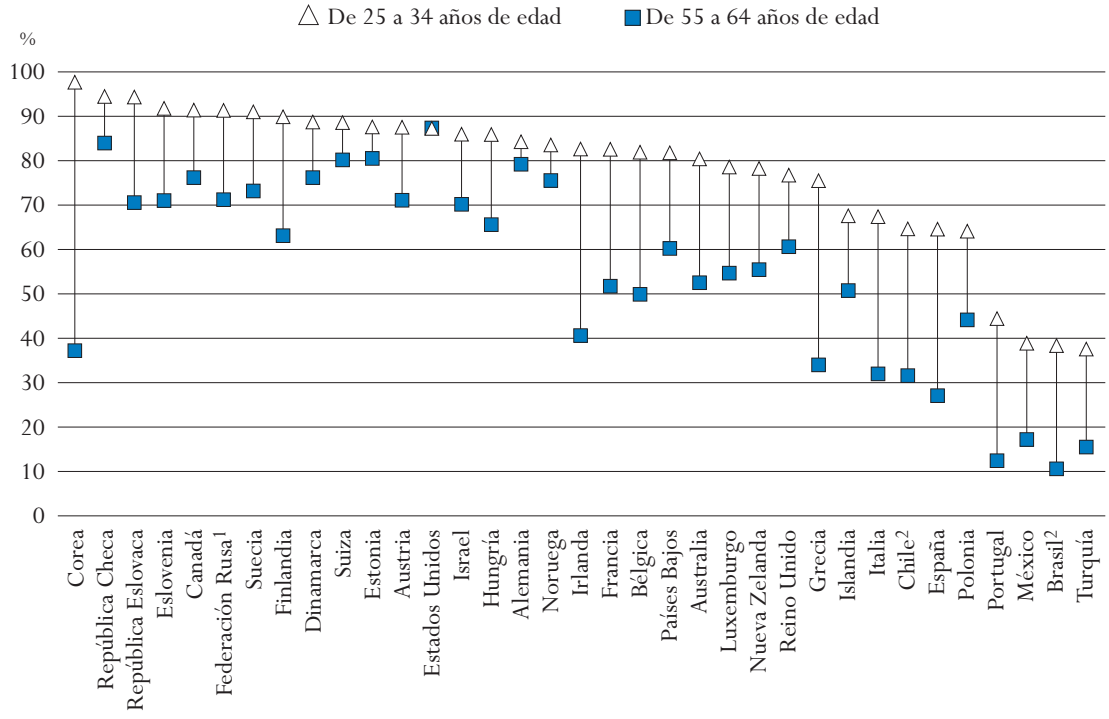
Niveles de educación en los países de la OCDE

Por término medio, en los países de la OCDE, menos de un tercio de los adultos (31 %) ha completado solo un nivel de educación primaria o primera etapa de secundaria, un 42 % de la población adulta ha obtenido una titulación en la segunda etapa de educación secundaria y un cuarto (27 %) ha obtenido una titulación en educación terciaria (Tabla A1.1a). No obstante, hay marcadas diferencias entre los distintos países en la distribución de los niveles de formación de la población.

En 22 de los 29 países de la OCDE –así como en los países asociados Eslovenia, Estonia, Federación Rusa e Israel– un 60 % o más de la población de 25 a 64 años ha completado al menos la segunda etapa de educación secundaria (Tabla A1.2a). Sin embargo, algunos países muestran un perfil diferente. Por ejemplo, en México, Portugal y Turquía, y en el país asociado Brasil, más del 50 % de la población de 25 a 64 años no ha completado la segunda etapa de educación secundaria. En general, la comparación de los niveles de formación en los grupos de menor y mayor edad indica un marcado progreso en la obtención de titulaciones en segunda etapa de educación secundaria (Gráfico A1.2). La proporción de personas de 25 a 34 años que han completado la segunda etapa de la educación

Gráfico A1.2. Población que ha alcanzado al menos la segunda etapa de educación secundaria (2006)

Porcentaje por grupo de edad



1. Año de referencia 2002.
2. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de 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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

secundaria en los países de la OCDE es, por término medio, 23 puntos porcentuales más alta que la de las personas de 55 a 64 años. Este aumento ha sido particularmente acusado en Bélgica, Corea, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia y Portugal, así como en el país asociado Chile. Todos estos países han registrado un crecimiento de 30 o más puntos porcentuales.

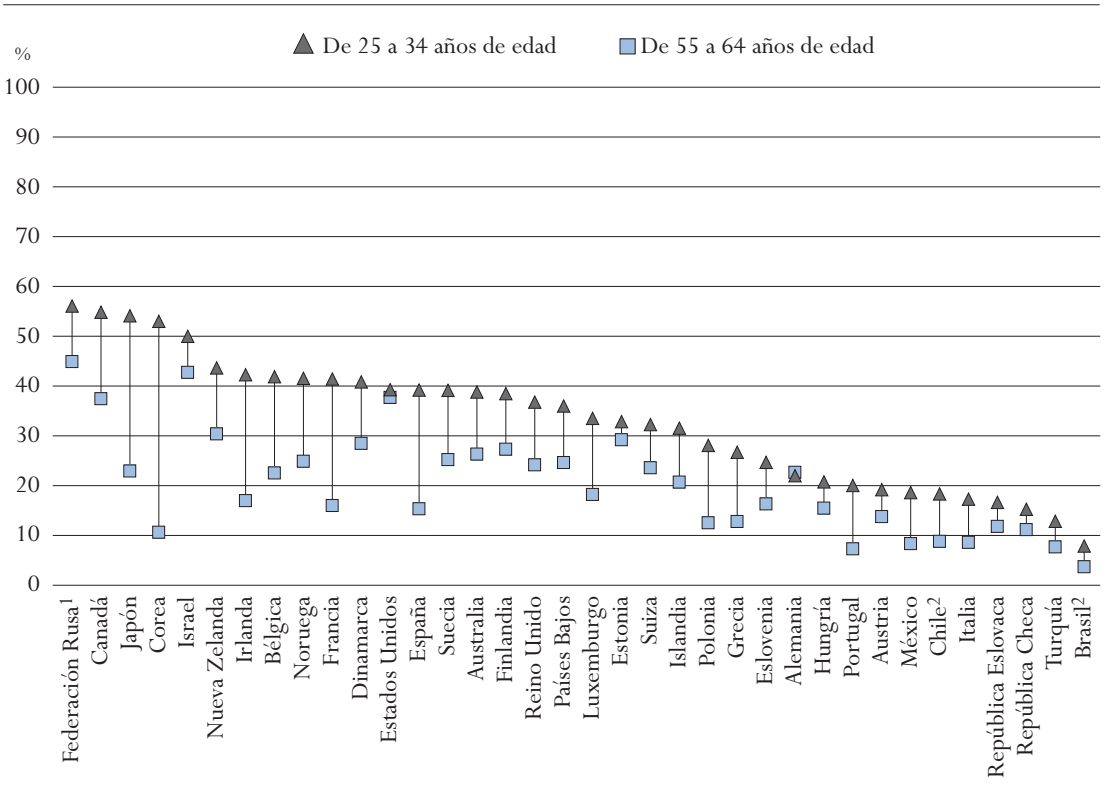
En los países cuya población adulta tiene generalmente un nivel de formación alto son menos pronunciadas las diferencias entre grupos de edad (Tabla A1.2). En países donde más del 80 % de los individuos de 25 a 64 años de edad ha completado al menos la segunda etapa de educación secundaria, la diferencia en la proporción de individuos de 25 a 34 años de edad que han completado la segunda etapa de educación secundaria y la proporción de personas de 55 a 64 años de edad que han obtenido este nivel es de 12 puntos porcentuales por término medio. En Alemania y Estados Unidos, la proporción de titulaciones en la segunda etapa de educación secundaria es casi idéntica entre todos los grupos de edad. En países en los que hay más margen para los aumentos, el incremento medio en titulaciones entre estos grupos de edad es de 28 puntos porcentuales, aunque las situaciones son diferentes. En Noruega y Suiza, la diferencia en las titulaciones en la segunda etapa de educación secundaria entre los individuos de 25 a 34 años y los que tienen de 55 a 64 años está por debajo de 10 puntos porcentuales; en Corea, la diferencia llega a los 60 puntos porcentuales.

A1

En casi todos los países, el grupo de personas de 25 a 34 años de edad tiene un nivel de formación más alto que la generación que está a punto de abandonar el mercado laboral (55 a 64 años de edad). Como media en los países de la OCDE, un 33 % del grupo más joven ha obtenido una titulación en educación terciaria, alcanzada tan solo por un 19 % del grupo de más edad, mientras que esa media es del 27 % en la población total de 25 a 64 años de edad. En los distintos países hay diferencias significativas respecto a la expansión de la educación terciaria. En Corea, Francia, Irlanda y Japón, la diferencia en titulaciones terciarias entre los grupos de mayor y menor edad es de 25 puntos porcentuales o más (Tabla A1.3a).

Gráfico A1.3. Población que ha alcanzado al menos el nivel de educación terciaria (2006)

Porcentaje por grupo de edad



1. Año de referencia 2002.
2. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de individuos de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A1.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

Esta rápida expansión ha colocado a Corea y Japón en el grupo más avanzado (Gráfico A1.3). En Alemania, los cambios en los niveles de titulación entre los grupos de más y menos edad han sido negativos, mientras que en otros países como Estados Unidos y la República Checa, y los países asociados Brasil y Estonia, la expansión solo ha sido de unos cuantos puntos porcentuales, aunque los niveles de titulaciones en toda la población siguen estando bastante por encima de la media de la OCDE en Estados Unidos y Estonia. Los niveles de titulación terciaria más altos de toda la población se registran en Canadá y en el país asociado Federación Rusa, donde un 47 % y un 54 % de la población, respectivamente, tienen una titulación terciaria.

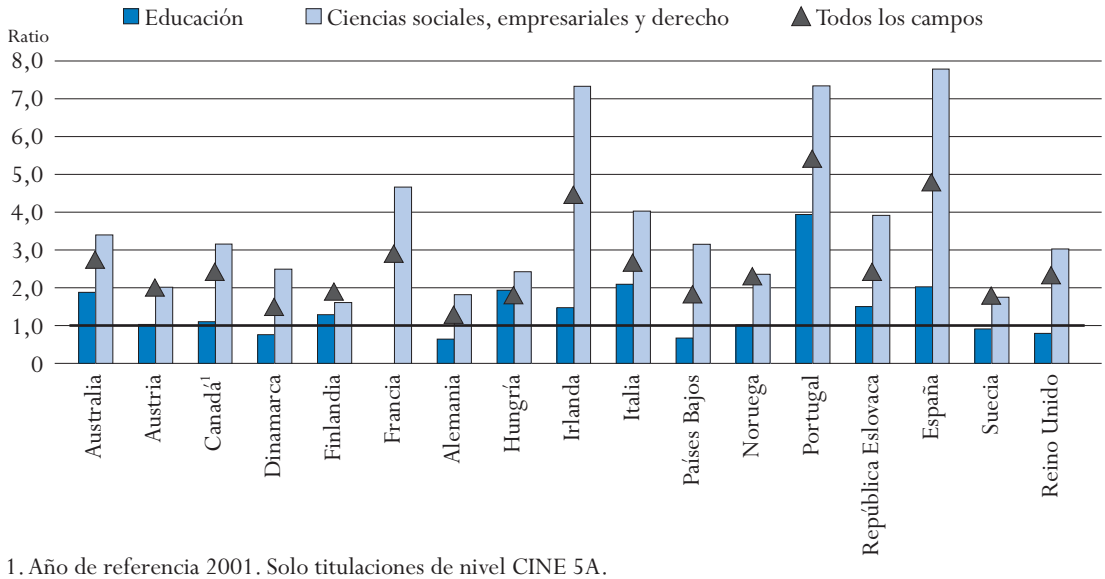
Variación en los niveles de titulaciones por campos de estudio

Como se ha mencionado antes, los niveles de obtención de las titulaciones terciarias han registrado, en muchos países, un marcado aumento entre los grupos más jóvenes. No obstante, este aumento no se distribuye de manera equivalente en los diferentes campos de estudio, y se han producido grandes cambios al respecto. La Tabla A1.4 muestra la distribución de los adultos en los niveles CINE 5A y 6 por campo de estudio. En la mayoría de los países, las principales materias elegidas son ciencias sociales, empresariales y derecho. Sin embargo, en Irlanda las ciencias constituyen el principal campo de estudio, la educación en Noruega, la ingeniería en Finlandia y la República Eslovaca, y la salud y asistencia social en Dinamarca. Respecto a la población con los niveles de formación CINE 5A y 6 en los países que aparecen en la Tabla A1.4, un 28 % estudia ciencias sociales, empresariales y derecho, un 15 % ingeniería, un 14 % educación, un 13 % salud y asistencia social, un 12 % artes y humanidades, y un 10 % ciencias.

El predominio de las ciencias sociales, empresariales y derecho se debe fundamentalmente a los recientes aumentos en titulaciones terciarias en estos campos de estudio. Las proporciones de la Tabla A1.5 indican los cambios que se han producido, comparando el número de los individuos que tienen un nivel CINE 5A de formación en el grupo de edad de 25 a 30 años y los que tienen un nivel CINE 6 en el grupo de edad de 30 a 39 años con los que tienen los niveles CINE 5A y 6 en el grupo de edad de 55 a 64 años, en cada campo de estudio. El Gráfico A1.4 muestra estas diferencias generacionales en los campos de estudio de ciencias sociales y educación.

Gráfico A1.4. Diferencias generacionales en ciencias sociales y educación (2004)

Este gráfico muestra la proporción de individuos de 25 a 34 años con nivel de educación CINE 5A y de individuos con nivel de educación CINE 6, en comparación con los individuos de 55 a 64 años con nivel de educación CINE 5A y 6 en ciencias sociales y educación.



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

Fuente: OCDE. Tabla A1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

Hay tres veces y media más titulados en ciencias sociales, empresariales y derecho en el grupo de edad más joven que en el de mayor edad. Esto refleja un aumento generalizado de los niveles de titulaciones, así como la atracción que ejerce este campo de estudio sobre la población adulta. En España, Francia, Irlanda, Italia y Portugal, hay más de cuatro veces más titulados en ciencias sociales,

empresariales y derecho en el grupo de edad más joven que en el grupo de edad menos joven. En todos los países, excepto en Finlandia, la expansión supera al aumento medio entre los dos grupos de edad en todos los campos de estudio.

En la educación como campo de estudio, una comparación de grupos de edad mayor y menor muestra que la oferta de titulados no ha crecido por término medio. Esto refleja en gran medida la relativa estabilidad de la mayor parte de los sistemas educativos en los distintos países. No obstante, en Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, la ratio de sustitución es inferior a uno, lo cual puede apuntar a un problema en la sustitución de los profesores de más edad cuando se jubilen dentro de unos años.

La Tabla A1.5 también muestra grandes variaciones entre los países en el grado en que los individuos más jóvenes han elegido ciencias o ingeniería, en comparación con el grupo de edad más alta. En estos campos de estudio clave también existe una variación significativa entre distintos países, ya que los niveles de oferta en ciencias han aumentado más que las ingenierías en todos los países de la OCDE, excepto en Finlandia, Italia y Suecia. En Dinamarca, Hungría y Noruega, el hecho de que las ciencias sean un campo de estudio relativamente reducido podría explicar algunos de los aumentos en las titulaciones en ciencias con relación a las ingenierías.

Titulaciones terciarias y trabajos cualificados

Los gobiernos que quieren expandir la educación terciaria suelen tener en cuenta que una economía del conocimiento avanzada necesita más habilidades de alto nivel y, por lo tanto, formar a una proporción mucho mayor de la población activa más allá de la educación secundaria. Como se constata en *Panorama de la educación 2007*, no parece haber pruebas de que la expansión de la educación terciaria haya producido algún efecto negativo en el mercado laboral, lo cual sugiere que el número de trabajos cualificados disponibles sigue siendo superior a la oferta de titulados en educación terciaria. CIUO proporciona otra oportunidad de observar con mayor detalle la correspondencia entre el sistema educativo y el mercado laboral en diferentes países.

La posibilidad de proporcionar empleo a un número cada vez más elevado de individuos con titulaciones terciarias depende de la estructura de la industria y del nivel general de desarrollo económico de cada país. La composición de las categorías ocupacionales de un país refleja en cierta medida estos factores, ya que la distribución de las ocupaciones refleja la importancia de los diferentes sectores y de las capacidades de alto nivel para la economía.

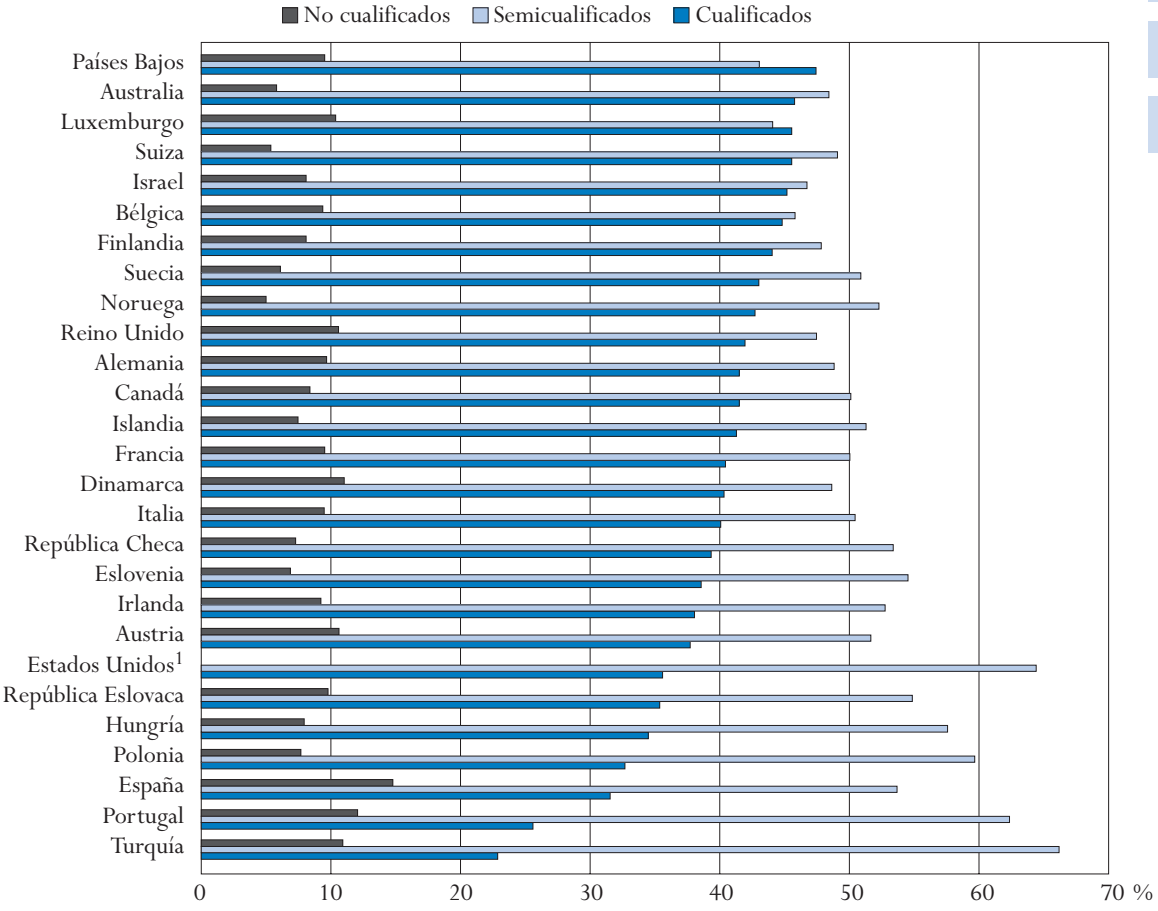
La Tabla A1.6 muestra la composición general de la población activa en lo que respecta a los niveles de capacidad ocupacional en 2006 y 1998. Hay tres categorías ocupacionales que contribuyen a facilitar el análisis de la educación terciaria y los trabajos cualificados: CIUO 1-3 corresponde a las ocupaciones que requieren una alta cualificación; CIUO 4-8, a las que requieren una cualificación media, y CIUO 9, a las que no requieren ninguna cualificación. La tabla muestra esta clasificación para toda la población activa y para la población activa de personas de 25 a 64 años en relación con la población que ha obtenido una titulación terciaria (de 25 a 64 años).

El grupo ocupacional más grande en los países de la OCDE suele ser Técnicos y profesionales asociados (CIUO 3), que ha superado al de los que trabajan en Artes mecánicas y oficios relacionados (CIUO 7) como la principal categoría ocupacional en los últimos ocho años. Se ha registrado un descenso general en las ocupaciones que requieren una cualificación media en los países de la OCDE. Las categorías que muestran el mayor descenso desde 1998 son la de Administrativo (CIUO 4), junto con la de los que trabajan en Artes mecánicas y oficios relacionados (CIUO 7). La única ocupación que requiere una cualificación media y que ha registrado un leve aumento desde 1998 es la de

A1

Gráfico A1.5. Distribución en la población activa de trabajos que requieren un nivel alto, un nivel medio o un nivel bajo de cualificación (2006)

Porcentajes según la cualificación de los trabajos



1. Los grupos CIUO 3 y 9 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO.

Los países están clasificados en orden descendente por trabajos cualificados.

Fuente: OCDE. Tabla A1.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

los Proveedores de servicios (CIUO 5). Este grupo de trabajadores tiene una importancia clave en países como Estados Unidos, Islandia, Noruega y Suecia, en los que representa más del 20 % de la población activa. Desde 1998 ha crecido el número de trabajadores con ocupaciones que requieren una alta cualificación, y el aumento relativo de Profesionales (CIUO 2), Técnicos y profesionales asociados (CIUO 3) ha sido de alrededor de 2 puntos porcentuales. La proporción de la población activa en los dos extremos de la distribución de capacidades –Legisladores, altos funcionarios y directivos (CIUO 1) y Ocupaciones básicas (CIUO 9)– ha sido estable a lo largo de dicho periodo.

Por lo tanto, el gran cambio en la tendencia ocupacional de los países de la OCDE desde 1998 se ha producido entre los trabajos cualificados y semicualificados, con casi 4 puntos porcentuales más de trabajos cualificados y cerca de 4 puntos porcentuales menos en trabajos semicualificados. Como media, en cada uno de estos ocho años, un 0,5 % del total de la población activa ha pasado a tener un trabajo cualificado. La mayor disminución de trabajo no parece situarse, por lo tanto, en el extremo más bajo (trabajos no cualificados), sino en los trabajos de gama media. Entre los países de los que

hay datos disponibles tanto en 1998 como en 2006, esto se ha traducido en la creación de aproximadamente 24 millones de trabajos cualificados, de los cuales 16 millones se han creado fuera de Estados Unidos; 8 millones de trabajos que requieren una cualificación media, de los cuales menos de un millón se han creado fuera de Estados Unidos; y aproximadamente 3 millones de trabajos no cualificados fuera de Estados Unidos (los trabajos básicos no se incluyen en la clasificación CIUO en Estados Unidos). Pese a que se han de interpretar estas cifras con cierta precaución, ya que unos cuantos países han revisado su clasificación CIUO, las cifras que se presentan en la Tabla A1.6 hacen patente una tendencia general hacia trabajos más cualificados en el área de la OCDE.

El Gráfico A1.5 muestra la distribución de los trabajos cualificados, los que requieren una cualificación media y los que no requieren ninguna cualificación en 2006. La proporción de la población activa con trabajos no cualificados varía en cierta medida en distintos países, aunque suele ser inferior al 10 % de todos los trabajos en la mayoría de los países. La principal diferencia entre unos países y otros es la proporción de la población activa con trabajos cualificados y trabajos semicualificados. Este dato revela diferencias, además, en el mercado laboral para los individuos con educación terciaria en los países de la OCDE. El extremo superior del mercado laboral revela, a largo plazo, su necesidad de dichos individuos. La proporción de la población activa con una profesión cualificada supera a la proporción de los que tienen trabajos que requieren una cualificación media en Luxemburgo y Países Bajos. Debido al actual crecimiento que registran los trabajos cualificados en los países de la OCDE, solo es cuestión de tiempo que esto se extienda a Australia, Bélgica y Suiza, y al país asociado Israel.

La diferencia entre trabajos cualificados y la proporción de la población activa con una titulación terciaria, que se muestra en el Gráfico A1.1, sugiere que una mayor expansión de la educación terciaria puede seguir siendo una opción interesante para la mayoría de los países. En consecuencia, el Gráfico A1.6 relaciona los cambios en trabajos cualificados y en titulaciones terciarias entre 1998 y 2006 con la diferencia entre trabajos cualificados y personas con titulaciones terciarias que sigue habiendo en 2006. Al relacionar las ocupaciones con el nivel de formación, es necesario recordar que la oferta de titulados en educación terciaria difiere entre los distintos países dependiendo de la participación en el mercado laboral y de los índices de empleo de grupos con diferentes niveles educativos. Además, los niveles de formación terciaria proporcionan información sobre la oferta potencial de individuos con titulaciones terciarias en el mercado laboral. Con el objeto de restringir las condiciones del mercado laboral a las que se enfrentan los individuos que tienen una educación superior en diferentes países, el análisis se limita a la población de 25 a 64 años de edad (como en el Gráfico A1.1).

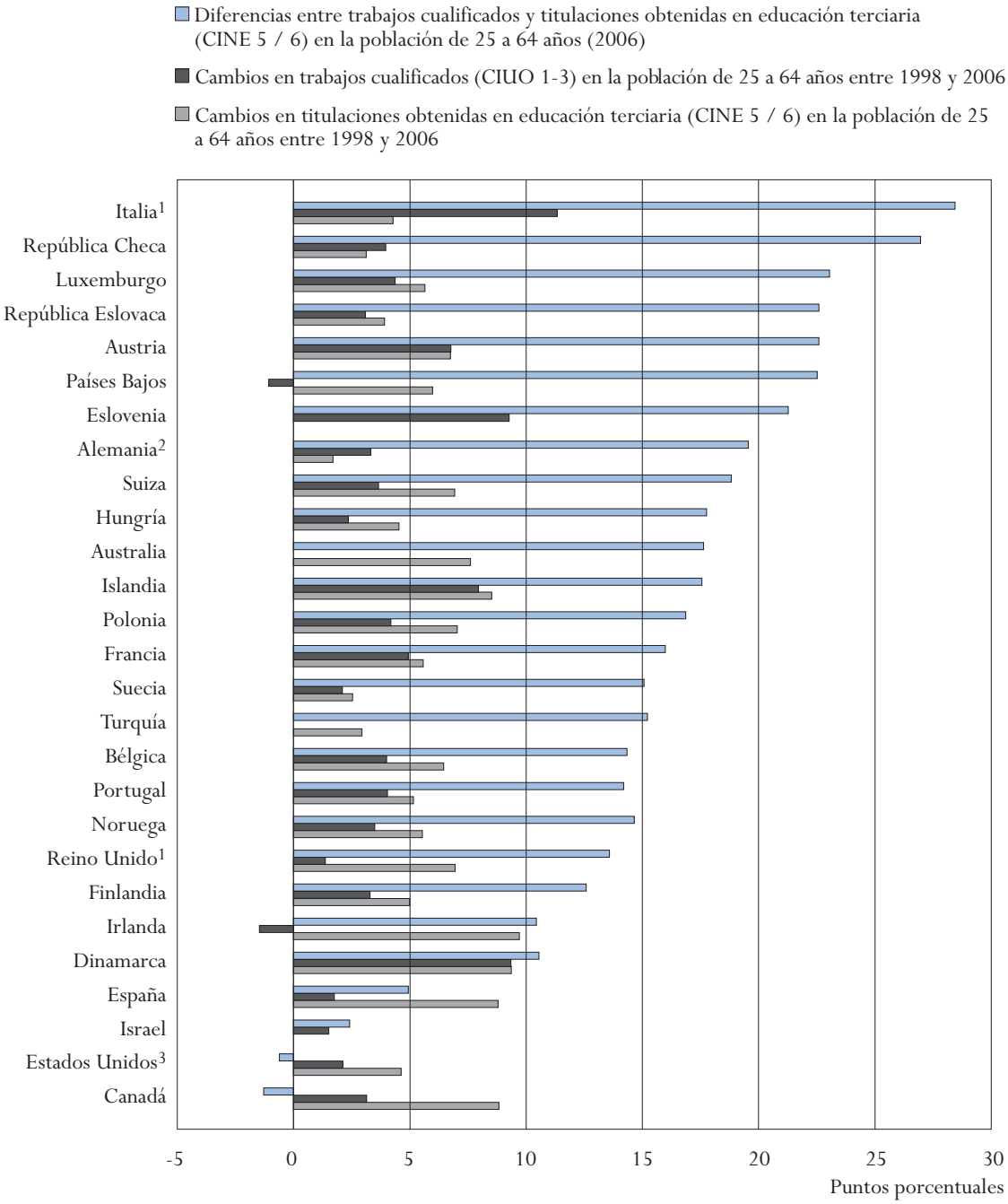
Los cambios en la proporción de la población con titulaciones terciarias y la proporción de la población con trabajos cualificados sugieren que los niveles de titulación terciaria han aumentado relativamente con más rapidez que los trabajos cualificados en la mayoría de los países de la OCDE entre 1998 y 2006. Alemania, Italia y República Checa constituyen excepciones notables: en estos países, la proporción de trabajos cualificados ha crecido más rápidamente que los niveles de formación en los últimos ocho años. Austria y Dinamarca también constituyen una excepción, puesto que en estos países la expansión de las titulaciones terciarias equivale a la de los trabajos cualificados. En Irlanda y Países Bajos ha descendido la proporción de la población de 25 a 64 años de edad que tiene un trabajo cualificado, lo cual significa que se han creado bastantes más trabajos no cualificados y trabajos que requieren capacidades medias durante este periodo (Gráfico A1.6).

Aunque el aumento en la proporción de población con titulaciones terciarias haya sido superior al aumento en la proporción de población con trabajos cualificados en la mayoría de los países de la

A1

Gráfico A1.6. Diferencias entre trabajos cualificados (CIUO 1-3) y proporción de individuos con titulaciones terciarias en 2006, y cambios en trabajos cualificados y titulaciones terciarias entre 1998 y 2006

Porcentajes según la cualificación de los trabajos



1. Cambios efectuados en la metodología para la realización de encuestas entre 1998 y 2006 afectan a la comparabilidad.
2. El año de referencia es 1999, no 1998.
3. Los grupos CIUO 3 y 9 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO.

Los países están clasificados en orden descendente según la diferencia entre trabajos cualificados y titulaciones terciarias.

Fuente: OCDE. Tabla A1.3a y Tabla A1.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

OCDE durante los últimos ocho años, subsiste un desequilibrio significativo en muchos países. La cuestión fundamental que cabe plantearse en los países que registran grandes diferencias entre el número de trabajos cualificados y el número de titulaciones terciarias es si se podría lograr un mayor crecimiento en los trabajos cualificados si hubiera más individuos con titulaciones terciarias en el mercado laboral o si la experiencia del mercado laboral y la formación en la edad adulta bastan para proporcionar las habilidades necesarias.

En cuatro países, las diferencias entre la proporción de población con titulaciones terciarias y la proporción de población con trabajos cualificados son escasas. En Canadá y Estados Unidos, la diferencia entre el nivel de titulaciones terciarias y el nivel de trabajos cualificados es marginalmente negativa, mientras que en Israel y España es inferior a cinco puntos porcentuales. Una estrecha correspondencia entre el nivel de titulaciones terciarias y el nivel de trabajos cualificados sugiere que los individuos que han obtenido titulaciones terciarias tendrán más dificultades para encontrar un trabajo cualificado, al menos hasta el momento en que el crecimiento de los trabajos cualificados sea superior al crecimiento de titulaciones terciarias.

Correspondencia entre individuos con titulaciones terciarias y trabajos cualificados

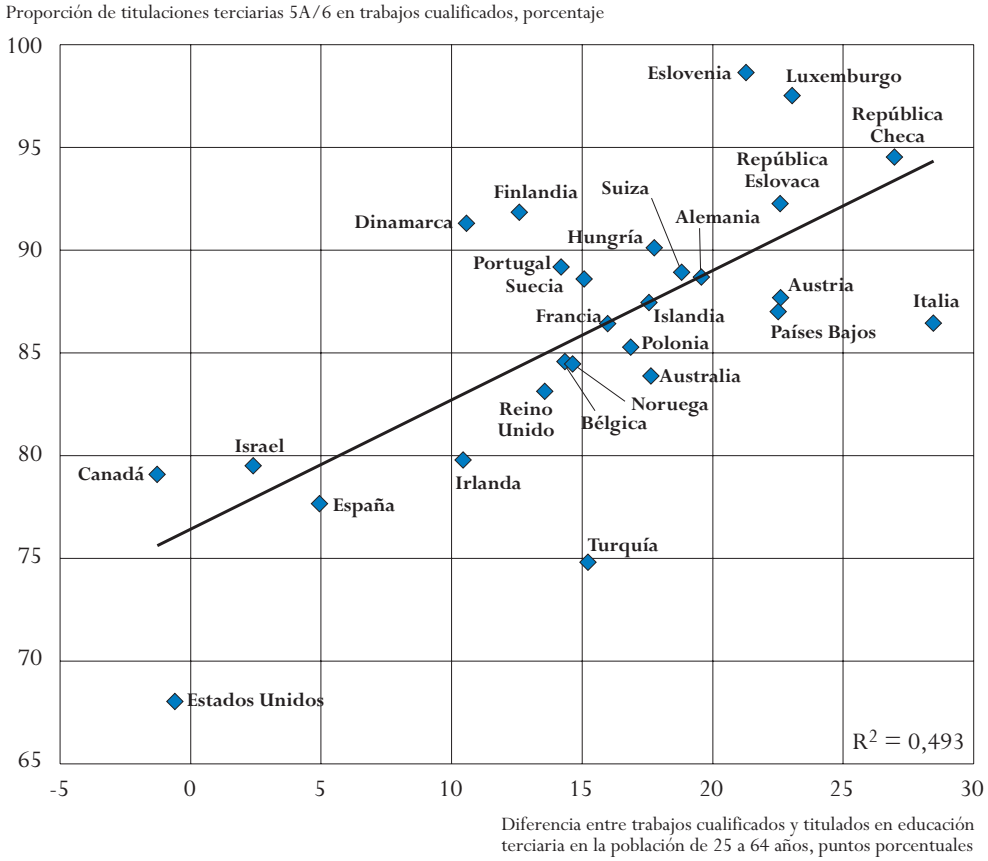
La correspondencia entre individuos con titulaciones terciarias y trabajos cualificados aparece en la Tabla A1.7. En los países de la OCDE, la principal ocupación de los que tienen una titulación terciaria 5B es Técnicos y profesionales asociados (CIUO 3), aunque existen diferencias notables entre países. En Dinamarca, Francia, República Checa y Suecia, casi un 50 % de todos los individuos con titulaciones terciarias de tipo 5B tienen este tipo de trabajo, mientras que en Alemania, Austria y España cerca de un 20 % de los que tienen una titulación de tipo 5B trabajan en Artes mecánicas y oficios relacionados (CIUO 7). En Estados Unidos, una gran proporción de individuos con titulaciones 5B y 5A/6 trabajan en el sector de Servicios (CIUO 5).

El principal destino de los que tienen un nivel 5A/6 de cualificación es Profesionales (CIUO 2). En Alemania, Austria, Luxemburgo y Portugal, y en el país asociado Eslovenia, más del 60 % de la población activa tiene este tipo de ocupación. En los países de la OCDE, un 53 % de la población activa entra en esta categoría y un 14 % de los que tienen un nivel de cualificación 5A/6 son también Legisladores, altos funcionarios o directivos (CIUO 1); en Bélgica, Estados Unidos y Reino Unido, esta cifra está por encima del 20 %.

Como media, en los países de la OCDE, un 69 % de los individuos que tienen una cualificación terciaria de tipo 5B y un 85 % de los que tienen una cualificación terciaria de tipo 5A/6 encuentran un trabajo cualificado. No obstante, hay marcadas diferencias entre el nivel de educación terciaria y de trabajos cualificados en distintos países. Gran parte de esta variación se debe a la oferta y la demanda de trabajos cualificados en diferentes países. En otras palabras, cuantos más titulados hay en educación terciaria en relación con el número de trabajos cualificados, más difícil es que ocupen este tipo de trabajo. El Gráfico A1.7 muestra esta relación al comparar la diferencia entre trabajos cualificados y educación terciaria (del Gráfico A1.1) y relacionarla con la correspondencia entre el número de individuos con titulaciones terciarias de tipo 5A/6 y el número de trabajos cualificados.

En la economía de un país existe una relación muy marcada entre una gran parte de los individuos con titulaciones terciarias de nivel 5A/6 que tienen trabajos cualificados y la diferencia entre las proporciones de trabajos cualificados y los individuos que tienen titulaciones terciarias. Cerca de un 50 % de la correspondencia de los individuos con niveles de titulación terciaria 5A/6 con los trabajos cualificados se explica por las diferencias entre el número de trabajos cualificados y el de titulados en educación terciaria. El empleo de una perspectiva de regresión es también una forma

Gráfico A1.7. Relación entre la correspondencia de la educación terciaria (5A/6) y los trabajos cualificados y la diferencia entre el número de trabajos cualificados y la proporción de titulados en educación terciaria en la economía



Fuente: OCDE. Tablas A1.3a, A1.6 y A1.7 Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

de equilibrar el campo de juego, al evaluar el éxito de los países al proporcionar trabajos cualificados a los individuos con titulaciones superiores. Si tenemos en cuenta las diferencias en la oferta y la demanda de trabajos cualificados, los países que sobrepasan la línea de regresión tienen una mayor equivalencia entre el número de titulados en educación terciaria y el número de trabajos cualificados, mientras que los países que no alcanzan esa línea tienen una equivalencia bastante menor en este aspecto.

Siguiendo este modelo de razonamiento, Canadá y el país asociado Israel tienen una correspondencia bastante más marcada que la mayoría de los países entre la proporción de individuos con titulaciones terciarias y la de trabajos cualificados en sus economías. Estos países están por debajo de la media de la OCDE del 85 % de individuos con niveles de educación terciaria 5A/6 y en trabajos cualificados (Tabla A1.7). Dadas las diferencias entre la oferta y la demanda potenciales de capacidades de alto nivel, en Dinamarca, Finlandia y Luxemburgo, y en el país asociado Eslovenia, los titulados en educación terciaria tienen bastantes más probabilidades de encontrar un trabajo cualificado. En Estados Unidos, Italia y Turquía sucede lo contrario, pues un 8 % o más de los individuos con titulaciones terciarias no consigue el trabajo cualificado que las condiciones del mercado laboral parecen ofrecerles.

A1

La correspondencia entre individuos con titulaciones terciarias y trabajos cualificados proporciona información sobre la calidad de la educación recibida y la capacidad de respuesta de los sistemas de educación terciaria a las demandas cambiantes del mercado laboral. No obstante, se han de interpretar con cautela estas cifras, puesto que la mayoría de los trabajos requieren cualificaciones cada vez más altas en el desempeño de ciertas tareas, que en general no están adecuadamente reflejadas en la actual clasificación CIUO. Sería necesaria, para una mejor comprensión de las diferencias entre distintos países, una mayor precisión en la clasificación CIUO, así como información adicional sobre campos de estudio.

El empleo del capital humano es de vital importancia, pero la correspondencia entre individuos con titulaciones terciarias y trabajos cualificados no es más que una indicación del éxito de los sistemas de educación superior. Existen otros indicadores que proporcionan información adicional, en ocasiones más crucial, sobre los resultados de los sistemas educativos. Los datos muestran claramente que la educación superior proporciona importantes gratificaciones en todos los países, y que no haber completado siquiera la segunda etapa de educación secundaria trae consigo graves penalizaciones. La ventaja económica media asociada a la educación terciaria es, en todos los países, superior al 15 %, y en algunos llega a superar el 100 % (véase el Indicador A9). En los países de la OCDE, el índice medio de desempleo de los que solo han superado la primera etapa de educación secundaria es 4 puntos porcentuales más alto que el de los que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria, y 6 puntos más alto que el de los titulados en educación terciaria (Indicador A8).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de población y nivel de educación 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/eag2008*).

Los perfiles de los niveles de educación se han establecido a partir de los porcentajes de población activa de 25 a 64 años que han completado un nivel de educación específico. Para definir el nivel de educación se ha utilizado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97). La descripción de los programas educativos de CINE-97 y de los niveles de educación de CINE-97 para cada país está disponible en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

Alcanzar el nivel de 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. La superación de programas de tipo C (destinados al mercado de trabajo) de duración significativamente inferior no se clasifican como nivel de segunda etapa de educación secundaria.

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 por campos de estudio de las titulaciones terciarias de tipo 5A/6 en la población fueron extraídos, en la mayor parte de los casos, de la Encuesta de Población Activa de EUROSTAT o de Encuestas Nacionales de Población Activa.

Los datos de las Tablas A1.6 y A1.7 son proporcionados por el grupo de trabajo de Oferta de Habilidades de la Red B de INES. La información se basa en una recopilación de datos de CIUO (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones) y en la información CINE sobre los países de la OCDE. El CIUO es el sistema de clasificación más empleado para organizar las ocupaciones en distintos grupos, de acuerdo con las tareas y los deberes que implican. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) es la que mantiene este sistema. Se está actualizando la versión actual, CIUO-88, para su publicación en 2008.

El sistema CIUO facilita la comunicación internacional sobre los trabajos, hace posible que se realicen comparaciones internacionales y funciona como un modelo para el desarrollo de sistemas de clasificación de ocupaciones nacionales. En el sistema CIUO hay nueve grupos principales de ocupaciones, que a su vez se dividen en subgrupos. El análisis del Indicador A1 se sitúa en el nivel del grupo principal.

Al igual que otros sistemas de clasificación internacionales, CIUO solamente se modifica cuando se hacen revisiones en profundidad del sistema, lo cual quiere decir que no refleja fielmente cualquier cambio en el mercado laboral a lo largo del tiempo. Los trabajos van evolucionando, así como los requisitos para desempeñarlos. Desaparecen ciertos tipos de trabajo y aparecen otros, y la naturaleza de estas nuevas ocupaciones no siempre está descrita con detalle en el sistema CIUO. En consecuencia, se han de interpretar con cautela las comparaciones de series temporales del sistema CIUO, teniendo en cuenta las limitaciones inherentes a un sistema de clasificación estático.

Otras referencias

Para más información sobre la expansión de la educación terciaria, véase OECD Education Working Paper, «Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effects and labour market matches for higher education» (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/10.1787/401474646362

- ***Nivel de educación de la población adulta, por sexo (2006)***
  Tabla A1.1b. Hombres
  Tabla A1.1c. Mujeres
- ***Población con un nivel de educación igual o superior a la segunda etapa de educación secundaria, por sexo (2006)***
  Tabla A1.2b. Hombres
  Tabla A1.2c. Mujeres
- ***Población con un nivel de educación terciaria, por sexo (2006)***
  Tabla A1.3b. Hombres
  Tabla A1.3c. Mujeres
- ***Tabla A1.3d. Titulaciones terciarias, por edad (1998)***

A1

Tabla A1.1a.

Nivel de educación de la población adulta (2006)

Distribución de la población de 25 a 64 años según el nivel de educación más alto completado

		Educación infantil y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria			Todos los niveles de educación
				CINE 3C (programas cortos)	CINE 3C (programas largos)/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	7	9	14	1	100
	Australia	9	24	a	a	31	3	9	24	x(8)	100
	Austria	x(2)	18	2	47	6	10	7	10	x(8)	100
	Bélgica	15	18	a	9	24	2	18	14	1	100
	Canadá	5	10	a	x(5)	27	12	23	24	x(8)	100
	Corea	11	12	a	x(5)	44	a	9	23	x(8)	100
	Dinamarca	1	16	2	43	4	n	8	27	1	100
	España	23	27	a	8	13	n	9	19	1	100
	Estados Unidos	5	8	x(5)	x(5)	48	x(5)	5	33	1	100
	Finlandia	10	10	a	a	44	n	16	18	1	100
	Francia	14	19	a	30	11	n	11	15	1	100
	Grecia	28	11	3	3	26	8	7	15	n	100
	Hungría	2	20	a	30	29	2	n	17	n	100
	Irlanda	16	18	n	a	25	11	11	19	n	100
	Islandia	3	27	6	16	10	8	4	25	1	100
	Italia	16	32	1	7	30	1	1	12	n	100
	Japón	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	60	a	18	23	x(8)	100
	Luxemburgo	18	9	8	17	20	5	8	15	2	100
	México	48	30	a	7	x(2)	a	1	14	x(8)	100
	Noruega	n	21	a	31	12	3	2	30	1	100
	Nueva Zelanda	x(2)	22	8	11	9	11	15	23	x(8)	100
	Países Bajos	7	20	x(4)	16	23	3	2	28	1	100
	Polonia	x(2)	14	33	a	31	4	x(8)	18	x(8)	100
	Portugal	57	15	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	13	1	100
	Reino Unido	n	14	17	23	16	n	9	21	n	100
	República Checa	n	10	a	42	35	a	x(8)	14	x(8)	100
	República Eslovaca	1	13	x(4)	35	37	x(5)	1	13	n	100
	Suecia	6	10	a	x(5)	47	6	9	22	x(8)	100
	Suiza	3	10	2	46	6	3	10	17	3	100
	Turquía	61	10	a	8	10	a	x(8)	10	x(8)	100
		Nivel de primera etapa de educación secundaria o inferior		*Nivel de segunda etapa de educación secundaria*				*Nivel de educación terciaria*			
	Media OCDE	***31***		***42***				***27***			
	Media UE19	***31***		***45***				***24***			
Países asociados	**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	16	a	28	32	a	10	9	2	100
	Estonia	1	11	a	5	43	7	11	22	n	100
	Federación Rusa[2]	3	8	x(4)	16	18	x(4)	33	20	n	100
	Israel	4	17	a	x(5)	34	a	15	30	1	100

Notas: Debido a discrepancias en los datos, no se han calculado las medias para cada columna individualmente.

1. Año de referencia 2004.

2. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401474646362

A1

Tabla A1.2a.

Población que ha alcanzado al menos el nivel de la segunda etapa de educación secundaria[1] (2006)

Porcentaje por grupo de edad

		Grupo de edad				
		25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64
Países de la OCDE	Alemania	83	84	85	83	79
	Australia	67	80	68	63	52
	Austria	80	87	84	77	71
	Bélgica	67	82	74	60	50
	Canadá	86	91	89	85	76
	Corea	77	97	90	62	37
	Dinamarca	82	88	84	78	76
	España	50	64	55	43	27
	Estados Unidos	88	87	88	89	87
	Finlandia	80	90	87	80	63
	Francia	67	82	72	61	52
	Grecia	59	75	67	53	34
	Hungría	78	86	82	77	66
	Irlanda	66	82	71	58	41
	Islandia	63	67	67	64	51
	Italia	51	67	55	47	32
	Luxemburgo	66	78	67	60	55
	México	32	39	36	28	17
	Noruega	79	83	79	77	75
	Nueva Zelanda	69	78	72	69	55
	Países Bajos	72	81	76	70	60
	Polonia	53	64	51	49	44
	Portugal	28	44	28	20	12
	Reino Unido	69	76	70	67	61
	República Checa	90	94	94	89	84
	República Eslovaca	87	94	91	86	70
	Suecia	84	91	90	82	73
	Suiza	85	88	87	84	80
	Turquía	28	37	25	22	15
	Media OCDE	*68*	*78*	*72*	*65*	*55*
	Media UE19	*69*	*80*	*73*	*65*	*55*
Países asociados	Brasil[2]	30	38	32	27	11
	Chile[2]	50	64	52	44	32
	Eslovenia	82	91	85	77	71
	Estonia	88	87	93	92	80
	Federación Rusa[3]	88	91	94	89	71
	Israel	80	86	82	76	70

1. Excepto CINE 3C programas cortos.
2. Año de referencia 2004.
3. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Tabla A1.3a.

Población que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (2006)

Porcentaje de la población que ha alcanzado el nivel 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 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64	25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64	25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE	Alemania	9	7	10	10	9	15	15	16	15	14	24	22	25	25	23
	Australia	9	10	9	9	8	24	29	24	23	18	33	39	33	32	26
	Austria	7	6	8	9	7	10	13	11	9	7	18	19	19	18	14
	Bélgica	18	22	20	15	13	14	19	15	12	10	32	42	35	27	22
	Canadá	23	26	25	22	18	24	29	26	21	19	47	55	51	43	37
	Corea	9	20	9	3	1	23	33	28	16	10	33	53	37	19	11
	Dinamarca	8	9	8	7	7	27	32	28	26	22	35	41	36	33	28
	España	9	13	10	6	3	20	26	21	17	12	28	39	31	22	15
	Estados Unidos	5	5	5	5	5	35	35	36	34	33	39	39	41	40	38
	Finlandia	16	9	21	18	14	19	29	20	16	13	35	38	41	34	27
	Francia	11	18	11	8	5	16	24	15	12	11	26	41	27	19	16
	Grecia	7	9	9	6	3	15	18	18	14	9	22	27	26	20	13
	Hungría	0	1	0	0	0	17	20	17	17	15	18	21	17	17	15
	Irlanda	11	14	12	9	6	20	28	20	15	11	31	42	33	24	17
	Islandia	4	3	4	6	3	26	28	30	24	18	30	32	34	29	21
	Italia	1	1	1	0	0	12	17	13	11	8	13	17	14	11	9
	Japón	18	24	21	16	9	23	30	25	24	14	40	54	46	39	23
	Luxemburgo	8	11	7	5	8	16	23	17	14	11	24	33	24	19	18
	México	1	1	1	1	1	14	17	15	14	8	15	19	16	15	8
	Noruega	2	2	2	4	2	31	40	32	27	23	33	42	35	30	25
	Nueva Zelanda	15	14	15	17	16	23	30	25	21	15	38	44	39	38	30
	Países Bajos	2	2	2	2	2	28	34	28	28	23	30	36	30	30	25
	Polonia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	18	28	17	13	13	18	28	17	13	13
	Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	20	14	11	7	13	20	14	11	7
	Reino Unido	9	8	9	9	8	22	29	21	20	16	30	37	31	29	24
	República Checa	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	15	15	13	11	14	15	15	13	11
	República Eslovaca	1	1	1	1	1	13	16	12	13	11	14	17	13	14	12
	Suecia	9	9	9	10	8	22	31	21	19	17	31	39	29	29	25
	Suiza	10	9	11	11	8	20	23	22	19	15	30	32	33	29	24
	Turquía	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	13	9	9	8	10	13	9	9	8
	Media OCDE	*8*	*10*	*9*	*8*	*6*	*19*	*25*	*20*	*17*	*14*	*27*	*33*	*28*	*24*	*19*
	Media UE19	*8*	*9*	*9*	*7*	*6*	*17*	*23*	*18*	*15*	*13*	*24*	*30*	*25*	*21*	*18*
Países asociados	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]	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
	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 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401474646362

A1

Tabla A1.4.

Campos de estudio (2004)

Distribución por campos de estudio de la población de 25 a 64 años con titulaciones CINE 5A y 6 (porcentaje)

		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**[3]	22	9	22	8	22	2	12	2	n	100
	Australia	15	11	32	11	10	1	17	2	1	100
	Austria	10	15	34	9	15	2	13	2	n	100
	Bélgica	4	15	30	13	19	2	12	2	3	100
	Canadá[1, 2]	16	12	34	12	11	2	12	2	n	100
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	16	11	19	4	13	1	34	1	n	100
	España	15	11	32	10	12	2	12	4	n	100
	Estados Unidos[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	12	12	22	7	27	4	12	4	n	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	n	100
	Irlanda	12	13	22	23	11	2	10	3	5	100
	Islandia	13	13	32	8	13	c	16	5	n	100
	Italia	4	19	33	12	14	2	15	1	n	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	n	100
	República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	20	6	22	8	26	6	7	4	n	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	***14***	***12***	***28***	***10***	***15***	***2***	***13***	***3***	***2***	***100***

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

1. Año de referencia 2001.
2. Solo titulaciones de nivel CINE 5A.
3. Distribución de titulaciones para la población de 20 años o más.

Fuente: OCDE, recopilación especial de datos de la Red B del Grupo de trabajo sobre oferta 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/10.1787/401474646362

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 64 años con niveles CINE 5A y 6, por campos de estudio (2004)

Países de la OCDE	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)
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, 2]	1,1	2,1	3,2	4,4	2,3	2,1	1,9	5,3	n	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)	n	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[2]	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	n	1,8
Francia	x(10)	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	n	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	n	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	n	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	***1,4***	***2,4***	***3,6***	***4,1***	***2,3***	***2,6***	***2,2***	***4,3***	***3,2***	***2,5***

Nota: Ciencias incluye ciencias naturales, matemáticas, estadística e informática.
1. Año de referencia 2001.
2. Solo titulaciones de nivel CINE 5A.
Fuente: OCDE, recopilación de datos de la Red B del Grupo de trabajo sobre oferta de habilidades.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Tabla A1.6.

Proporción de población en edad de trabajar con distintas ocupaciones (CIUO) (1998, 2006)

Porcentaje por grupos CIUO

													Fuerza de trabajo total			Población de 25 a 64 años		
			Directores ejecutivos y gerentes; personal directivo de la administración pública y miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos	Profesionales científicos e intelectuales	Técnicos y profesionales de nivel medio	Personal de apoyo administrativo	Trabajadores del sector servicios	Trabajadores cualificados agrícolas y pesqueros	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	Operadores de instalaciones y máquinas; ensambladores	Ocupaciones elementales	Todas las ocupaciones	Trabajos cualificados	Trabajos semicualificados	Trabajos no cualificados	Trabajos cualificados	Trabajos semicualificados	Trabajos no cualificados
			CIUO 1	CIUO 2	CIUO 3	CIUO 4	CIUO 5	CIUO 6	CIUO 7	CIUO 8	CIUO 9	Total (1-9)	CIUO 1-3	CIUO 4-8	CIUO 9	CIUO 1-3	CIUO 4-8	CIUO 9
Países de la OCDE	**Alemania**[1]	2006	5	14	22	12	12	2	15	7	10	100	42	49	10	44	47	9
		1998	5	13	20	13	12	1	18	8	10	100	38	52	10	40	50	9
	Australia	2006	13	19	14	13	14	2	12	7	6	100	46	48	6	51	44	6
		1998	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	2006	7	10	21	13	13	5	14	7	11	100	38	52	11	40	49	11
		1998	7	10	14	14	14	6	17	9	9	100	31	60	9	33	57	10
	Bélgica	2006	12	21	12	15	11	2	10	8	9	100	45	46	9	46	45	9
		1998	11	19	10	16	11	2	13	8	9	100	41	51	9	42	49	9
	Canadá	2006	9	17	15	14	14	2	10	10	8	100	41	50	8	46	47	7
		1998	10	16	14	14	14	3	10	11	9	100	39	52	9	43	50	8
	Dinamarca	2006	3	15	22	12	17	1	12	8	11	100	40	49	11	45	46	9
		1998	3	13	16	13	16	1	13	9	15	100	32	53	15	36	51	13
	España	2006	8	12	12	9	15	3	17	9	15	100	32	54	15	33	52	14
		1998	9	12	9	10	14	5	17	11	14	100	29	57	14	32	55	13
	Estados Unidos[4]	2006	15	21	a	13	28	1	10	12	a	100	36	64	a	39	61	a
		1998	15	15	3	14	26	4	2	17	4	100	33	63	4	37	59	4
	Finlandia	2006	10	17	17	7	16	5	12	8	8	100	44	48	8	48	45	7
		1998	8	17	17	9	12	7	12	10	8	100	42	50	8	44	49	7
	Francia	2006	9	13	18	12	13	4	12	9	10	100	40	50	10	42	48	10
		1998	8	11	17	14	13	5	14	11	8	100	36	56	8	37	55	8
	Hungría	2006	8	13	14	9	15	3	18	12	8	100	34	58	8	35	57	8
		1998	6	12	13	9	13	4	23	11	9	100	31	60	9	33	58	9
	Irlanda	2006	15	17	6	13	17	1	14	8	9	100	38	53	9	41	50	9
		1998	18	15	5	13	14	1	13	10	10	100	39	52	10	43	48	9
	Islandia	2006	9	17	15	8	20	5	13	6	7	100	41	51	7	47	48	5
		1998	8	12	14	9	18	7	17	7	9	100	34	57	9	39	54	7
	Italia[2]	2006	9	10	22	11	11	2	17	9	9	100	40	50	9	41	49	10
		1998	3	10	15	14	16	4	19	9	9	100	28	62	9	30	61	9
	Noruega	2006	6	12	25	7	24	3	11	7	5	100	43	52	5	48	48	4
		1998	11	9	20	10	20	4	11	8	7	100	40	53	7	44	51	5
	Luxemburgo[1]	2006	6	21	18	17	9	2	10	6	10	100	46	44	10	47	43	10
		1998	6	16	19	16	9	3	14	7	10	100	41	49	10	43	47	10
	Países Bajos[3]	2006	11	19	18	12	14	2	9	6	10	100	47	43	10	53	40	7
		1998	13	17	18	12	13	2	10	6	8	100	48	43	8	54	40	7
	Polonia	2006	6	15	11	7	12	14	16	10	8	100	33	60	8	35	58	8
		1998	7	10	12	8	10	18	19	9	8	100	28	63	8	31	61	8

Nota: Las medias OCDE se han calculado para los países de los que se cuenta con datos de todos los grupos CIUO para ambos años.

1. 1999 en lugar de 1998.

2. Italia: cambio efectuado en la metodología para la realización de encuestas entre 1998 y 2006 afecta a la comparabilidad. Reino Unido: cambio efectuado en el marco nacional de codificación ocupacional en 2000 afecta a la comparabilidad para CIUO.

3. 2000 en lugar de 1998.

4. Los grupos CIUO 3 y 9 en 2006 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO.

Fuente: OCDE, recopilación especial de datos de la Red B del Grupo de trabajo sobre oferta de habilidades.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Tabla A1.6. *(continuación)*

Proporción de población en edad de trabajar con distintas ocupaciones (CIUO) (1998, 2006)

Porcentaje por grupos CIUO

												Fuerza de trabajo total			Población de 25 a 64 años		
		Directores ejecutivos y gerentes; personal directivo de la administración pública y miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos	Profesionales científicos e intelectuales	Técnicos y profesionales de nivel medio	Personal de apoyo administrativo	Trabajadores del sector servicios	Trabajadores cualificados agrícolas y pesqueros	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	Operadores de instalaciones y máquinas; ensambladores	Ocupaciones elementales	Todas las ocupaciones	Trabajos cualificados	Trabajos semicualificados	Trabajos no cualificados	Trabajos cualificados	Trabajos semicualificados	Trabajos no cualificados
		CIUO 1	CIUO 2	CIUO 3	CIUO 4	CIUO 5	CIUO 6	CIUO 7	CIUO 8	CIUO 9	Total (1-9)	CIUO 1-3	CIUO 4-8	CIUO 9	CIUO 1-3	CIUO 4-8	CIUO 9
Portugal	2006	8	9	9	10	15	10	20	8	12	100	26	62	12	28	60	12
	1998	7	6	8	9	13	11	23	9	13	100	21	66	13	24	63	13
Reino Unido[2]	2006	15	14	13	14	17	1	9	7	11	100	42	47	11	44	50	6
	1998	15	16	9	17	15	1	12	8	8	100	39	53	8	43	50	7
República Checa	2006	7	11	22	7	12	2	18	14	7	100	39	53	7	40	52	7
	1998	7	10	18	8	12	2	21	13	9	100	35	57	9	37	55	9
República Eslovaca	2006	5	11	19	6	14	1	19	15	10	100	35	55	10	37	54	10
	1998	6	10	17	8	13	2	22	14	10	100	32	58	10	34	56	10
Suecia[1]	2006	6	18	19	9	20	1	9	11	6	100	43	51	6	46	49	6
	1998	6	16	20	11	19	1	11	11	7	100	41	52	7	43	50	6
Suiza	2006	6	18	21	12	14	4	15	5	5	100	46	49	5	49	46	6
	1998	6	16	20	14	14	4	15	5	5	100	42	52	5	45	49	6
Turquía	2006	6	11	6	7	8	9	28	14	11	100	23	66	11	26	64	11
	1998	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Media OCDE	*2006*	*8,1*	*14,9*	*16,7*	*10,8*	*14,8*	*3,3*	*13,7*	*8,6*	*9,1*	*100*	*39,8*	*51,2*	*9,1*	*42,5*	*49,2*	*8,4*
Media OCDE	*1998*	*8,2*	*13,0*	*14,7*	*11,8*	*13,8*	*4,3*	*15,7*	*9,3*	*9,2*	*100*	*35,9*	*54,9*	*9,2*	*38,6*	*52,7*	*8,7*
Variación 2006-1998		*0,0*	*1,9*	*2,1*	*-1,0*	*0,9*	*-0,9*	*-2,0*	*-0,7*	*-0,2*		*3,9*	*-3,8*	*-0,2*	*3,9*	*-3,6*	*-0,3*
Países asociados																	
Israel	2006	7	15	23	11	16	1	10	8	8	100	45	47	8	48	44	7
	1998	8	13	22	12	14	2	12	9	8	100	44	48	8	47	46	7
Eslovenia	2006	7	15	17	8	12	7	11	16	7	100	39	55	7	41	52	6
	1998	6	10	13	12	12	10	11	21	5	100	29	66	5	32	63	5

Nota: Las medias OCDE se han calculado para los países de los que se cuenta con datos de todos los grupos CIUO para ambos años.

1. 1999 en lugar de 1998.
2. Italia: cambio efectuado en la metodología para la realización de encuestas entre 1998 y 2006 afecta a la comparabilidad. Reino Unido: cambio efectuado en el marco nacional de codificación ocupacional en 2000 afecta a la comparabilidad para CIUO.
3. 2000 en lugar de 1998.
4. Los grupos CIUO 3 y 9 en 2006 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO.

Fuente: OCDE, recopilación especial de datos de la Red B del Grupo de trabajo sobre oferta de habilidades.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

Tabla A1.7.

Proporción de la población en edad de trabajar con distintas ocupaciones por destino de educación terciaria (2006)

Porcentaje de individuos con educación terciaria (CINE 5B y 5A/6) en distintas ocupaciones (CIUO)

Países de la OCDE		Directores ejecutivos y gerentes; personal directivo de la administración pública y miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos	Profesionales científicos e intelectuales	Técnicos y profesionales de nivel medio	Personal de apoyo administrativo	Trabajadores del sector servicios	Trabajadores cualificados agrícolas y pesqueros	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	Operadores de instalaciones y máquinas; ensambladores	Ocupaciones elementales	Todas las ocupaciones	Trabajos cualificados	Trabajos semicualificados	Trabajos no cualificados
		CIUO 1	CIUO 2	CIUO 3	CIUO 4	CIUO 5	CIUO 6	CIUO 7	CIUO 8	CIUO 9	Total (1-9)	CIUO 1-3	CIUO 4-8	CIUO 9
Alemania	5B	8	13	37	7	8	2	18	3	3	100	59	38	3
	5A/6	9	65	14	5	2	0	1	1	2	100	89	10	2
Australia	5B	16	26	23	11	12	2	5	2	2	100	65	33	2
	5A/6	16	56	12	6	5	1	2	1	1	100	84	15	1
Austria	5B	13	25	25	4	5	6	18	2	2	100	62	35	2
	5A/6	12	62	13	5	3	1	1	1	1	100	88	11	1
Bélgica	5B	11	45	16	19	4	1	2	1	1	100	72	26	1
	5A/6	22	52	10	11	2	0	1	0	1	100	85	15	1
Canadá	5B	9	17	22	17	14	2	8	6	5	100	48	47	5
	5A/6	14	47	17	7	6	1	2	3	2	100	79	19	2
Dinamarca	5B	4	9	48	13	11	2	6	4	4	100	61	35	4
	5A/6	6	49	37	4	3	0	0	1	1	100	91	7	1
España	5B	7	6	24	16	13	1	19	8	5	100	37	57	5
	5A/6	10	50	18	10	6	0	2	1	3	100	78	20	3
Estados Unidos[1]	5B	12	26	a	15	24	0	13	11	a	100	38	62	0
	5A/6	25	43	a	9	17	0	3	3	a	100	68	32	0
Finlandia	5B	14	15	41	12	8	3	4	2	2	100	70	28	2
	5A/6	19	56	16	3	3	1	1	0	1	100	92	8	1
Francia	5B	10	12	48	14	7	2	4	2	1	100	70	29	1
	5A/6	16	54	16	6	3	1	1	1	1	100	86	12	1
Hungría	5B	11	15	37	18	13	0	2	2	2	100	63	35	2
	5A/6	18	58	15	5	3	1	1	1	0	100	90	10	0
Irlanda	5B	16	23	11	16	17	1	9	3	4	100	50	46	4
	5A/6	15	55	9	8	6	0	2	1	2	100	80	18	2
Islandia	5B	12	38	41	5	3	0	1	0	0	100	91	9	0
	5A/6	16	59	12	4	5	1	1	1	1	100	87	11	1
Italia	5B	6	47	27	5	5	0	5	2	3	100	80	17	3
	5A/6	8	51	28	7	3	0	1	1	1	100	86	12	1
Luxemburgo	5B	6	67	23	3	1	0	0	0	0	100	95	4	0
	5A/6	11	76	10	1	0	0	0	0	0	100	98	2	0
Noruega	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	5A/6	10	30	44	3	8	1	2	1	1	100	84	15	1
Países Bajos	5B	19	31	31	10	7	0	2	0	0	100	80	20	0
	5A/6	14	55	18	6	4	0	1	1	1	100	87	12	1
Polonia	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	5A/6	14	58	13	6	4	1	1	1	0	100	85	14	0
Portugal	5B	10	41	30	9	4	1	3	1	1	100	81	18	1
	5A/6	11	61	18	6	3	0	1	0	1	100	89	10	1

1. Los grupos CIUO 3 y 9 en 2006 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO.

Fuente: OCDE, recopilación especial de datos de la Red B del Grupo de trabajo sobre oferta de habilidades.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Tabla A1.7. *(continuación)*

Proporción de la población en edad de trabajar con distintas ocupaciones por destino de educación terciaria (2006)

Porcentaje de individuos con educación terciaria (CINE 5B y 5A/6) en distintas ocupaciones (CIUO)

		Directores ejecutivos y gerentes; personal directivo de la administración pública y miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos	Profesionales científicos e intelectuales	Técnicos y profesionales de nivel medio	Personal de apoyo administrativo	Trabajadores del sector servicios	Trabajadores cualificados agrícolas y pesqueros	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	Operadores de instalaciones y máquinas; ensambladores	Ocupaciones elementales	Todas las ocupaciones	Trabajos cualificados	Trabajos semicualificados	Trabajos no cualificados
		CIUO 1	CIUO 2	CIUO 3	CIUO 4	CIUO 5	CIUO 6	CIUO 7	CIUO 8	CIUO 9	Total (1-9)	CIUO 1-3	CIUO 4-8	CIUO 9
Reino Unido	5B	20	14	29	11	13	1	6	2	3	100	63	33	3
	5A/6	21	45	18	8	5	0	1	1	1	100	83	16	1
República Checa	5B	5	30	50	8	3	0	2	1	1	100	86	13	1
	5A/6	16	54	25	2	2	0	1	1	0	100	95	5	0
República Eslovaca	5B	11	25	44	8	5	0	3	3	2	100	79	19	2
	5A/6	16	52	24	3	3	0	1	0	1	100	92	7	1
Suecia	5B	7	20	49	6	10	1	2	3	2	100	76	22	2
	5A/6	9	59	21	4	5	0	1	1	1	100	89	10	1
Suiza	5B	12	29	27	7	7	4	11	2	1	100	68	31	1
	5A/6	12	56	21	4	4	0	2	1	1	100	89	10	1
Turquía	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	5A/6	15	43	16	12	6	2	3	1	1	100	75	24	1
Media OCDE	***5B***	***11***	***27***	***32***	***10***	***9***	***1***	***6***	***3***	***2***	***100***	***69***	***29***	***2***
	5A/6	***14***	***53***	***19***	***6***	***5***	***1***	***2***	***1***	***1***	***100***	***85***	***14***	***1***
Países asociados														
Israel	5B	7	6	39	11	13	1	11	7	6	100	51	43	6
	5A/6	11	41	28	7	6	0	2	2	2	100	80	18	2
Eslovenia	5B	13	49	26	4	3	1	2	1	0	100	88	12	0
	5A/6	21	71	7	1	1	0	0	0	0	100	99	1	0

1. Los grupos CIUO 3 y 9 en 2006 no están separados y por eso se distribuyen entre los restantes grupos CIUO.

Fuente: OCDE, recopilación especial de datos de la Red B del Grupo de trabajo sobre oferta de habilidades.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

INDICADOR A2

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES FINALIZAN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y ACCEDEN A LA EDUCACIÓN TERCIARIA?

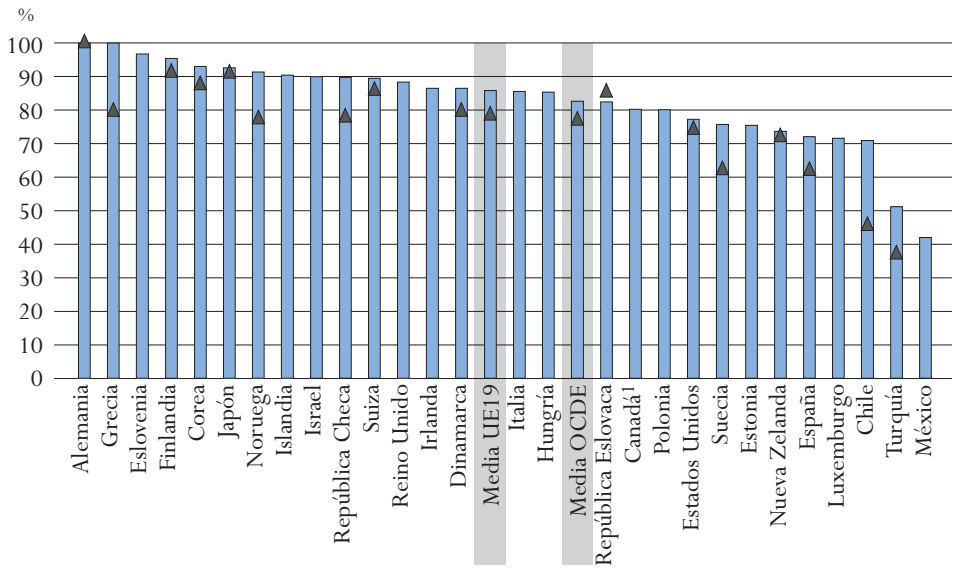
Este indicador muestra el rendimiento actual de los sistemas educativos en lo que se refiere a la titulación en la segunda etapa de educación secundaria, es decir, el porcentaje de la población en edad típica de finalizar dicho nivel que completa con éxito los programas correspondientes. También muestra el porcentaje de la cohorte más joven que se matriculará en diferentes programas de educación terciaria a lo largo de su vida. Por último, arroja luz sobre la distribución de nuevos matriculados en el nivel terciario en diferentes campos de estudio, así como sobre la proporción relativa de mujeres entre ellos.

Resultados clave

Gráfico A2.1. Tasas de titulación en segunda etapa de educación secundaria (1995, 2006)

El gráfico muestra el número de alumnos que ha completado la segunda etapa de la educación secundaria por primera vez en 1995 y en 2006, como porcentaje del grupo de edad al 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 en segunda etapa de educación secundaria en países de la OCDE en los últimos once años ha aumentado en 7 puntos porcentuales. En 22 de 24 países de la OCDE y en todos los países asociados para los que hay datos comparables, la proporción de titulados en la segunda etapa de educación secundaria respecto a la población de la edad típica de titulación sobrepasa el 70%. En Alemania, Corea, Finlandia, Grecia, Islandia, Japón, Noruega y República Checa, y en los países asociados Israel y Eslovenia, las tasas de titulación alcanzan o sobrepasan el 90%.



1. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de titulación en segunda etapa de educación secundaria en 2006.

Fuente: OCDE. Tabla A2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

Otros puntos destacables de este indicador

- Las mujeres tienen actualmente mayores probabilidades que los hombres de terminar la segunda etapa de la educación secundaria en la mayor parte de los países de la OCDE y países asociados, una inversión de las pautas históricas. Hoy día, las tasas de titulación de mujeres solo son inferiores a las de los hombres en Suiza y Turquía.
- La mayor parte de los estudiantes obtienen las titulaciones en segunda etapa de educación secundaria que les dan acceso a los estudios terciarios (CINE 5A), si bien hay diferencias significativas entre los distintos países en el grado en que los estudiantes se matriculan en educación superior.
- 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 República Checa, un 20 % o más de una cohorte de edad típica completa un programa de segunda etapa de educación postsecundaria no terciaria.
- Las tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo A registraron un aumento significativo entre 1995 y 2006, con una media de 20 puntos porcentuales en los países de la OCDE. Entre 2000 y 2006, este crecimiento fue superior a los 10 puntos porcentuales en 11 de los 25 países de la OCDE para los que se dispone de datos. En 2006, en Australia, Finlandia, Hungría, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, República Eslovaca y Suecia, y el país asociado Federación Rusa, aproximadamente un 65 % o más de los adultos jóvenes se matriculará en programas terciarios de tipo A.
- Se suelen matricular menos estudiantes en programas terciarios de tipo B que en programas terciarios de tipo A. En los países de la OCDE para los que se dispone de datos, como media un 16 % de adultos jóvenes se matriculará en programas terciarios de tipo B, un 56 % se matriculará en programas terciarios de tipo A, y un 2,8 % se matriculará en programas de investigación avanzada.
- En Bélgica, y en el país asociado Eslovenia en menor medida, el acceso generalizado a los programas terciarios de tipo B compensa unas tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A relativamente bajas. Nueva Zelanda destaca con unas tasas de ingreso en ambos niveles que son las más altas de los países de la OCDE.
- En casi todos los países, la mayoría de los que acceden por primera vez a la educación terciaria eligen programas relacionados con las ciencias sociales, empresariales, derecho o servicios.
- Un 54 % de los nuevos matriculados en educación terciaria en los países de la OCDE son mujeres. No obstante, las diferencias de ingreso por sexo varían considerablemente en diferentes campos de estudio. Hay dos campos que destacan por una fuerte representación femenina: salud y asistencia social, con un 75 % de matriculadas, y humanidades, arte y educación, con un 68 % de matriculadas. La proporción de mujeres que eligen campos de estudio relativos a las ciencias (incluyendo ciencias de la vida, ciencias físicas, matemáticas, informática, ingeniería, industria y construcción y agricultura) oscilan entre menos de un 25 % en España, Japón, Países Bajos y Suiza, y el país asociado Chile, y más de un 35 % en Dinamarca, Islandia, Italia y Nueva Zelanda.

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, en los países de la OCDE los jóvenes 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 en la segunda etapa de educación secundaria sean elevadas no garantiza que un sistema educativo haya proporcionado a sus titulados las habilidades básicas y el conocimiento necesarios 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 requisitos mínimos del mercado laboral.

La tasa de ingreso es el cálculo de la probabilidad de que un joven que termina la educación secundaria se matricule en educación terciaria a lo largo de su vida. En consecuencia, indica la accesibilidad de la educación terciaria y el valor percibido de acceder a programas de educación terciaria. Además, proporciona una indicación parcial del grado en que una población está adquiriendo el alto nivel de capacidades y de conocimiento que valora el mercado laboral en la actual sociedad del conocimiento. Unas tasas de ingreso y participación altas en educación terciaria contribuyen a asegurar el desarrollo y mantenimiento de una población y de unos trabajadores con un gran nivel de formación.

Las tasas de ingreso tanto en programas terciarios de tipo A como en programas terciarios de tipo B han aumentado a la par que la conciencia que tienen los estudiantes de los beneficios sociales y económicos de la educación terciaria. El crecimiento continuado de la participación, unido a una diversidad cada vez mayor en los intereses y orígenes de los que aspiran a cursar una educación terciaria, hacen necesarios nuevos tipos de oferta educativa. Las instituciones terciarias se enfrentan al reto no solo de satisfacer la creciente demanda ofreciendo más plazas, sino también de adaptar los programas educativos, la enseñanza y el aprendizaje para que satisfagan las diversas necesidades de la nueva generación de estudiantes. Por otra parte, la relativa popularidad de los diversos campos de estudio afecta a la demanda de cursos y de profesores.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Titulaciones en programas de segunda etapa de educación secundaria

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 en segunda etapa de educación secundaria de los países de la OCDE con datos comparables ha subido, por término medio, 7 puntos porcentuales. Los que registraron un crecimiento más alto fueron Grecia, Noruega, Suecia y Turquía, y el país asociado Chile; mientras que en la última década se ha mantenido estable el nivel de Alemania, Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda y República Eslovaca. En México y Turquía han aumentado considerablemente desde el año 2000 las tasas de titulación en segunda etapa de educación secundaria, reduciéndose así la diferencia entre estos países y otros de la OCDE (Tabla A2.2).

En 22 de 24 países de la OCDE y en todos los países asociados con datos comparables, las tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria exceden el 70 % (Gráfico A2.1). En Alema-

nia, Corea, Finlandia, Grecia, Islandia, Japón, Noruega y República Checa, y en los países asociados Eslovenia e Israel, las tasas de titulación igualan o exceden el 90 %.

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 o 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 22 de 24 países de la OCDE y en todos los países asociados, las tasas de titulación de las mujeres en la segunda etapa de educación secundaria superan a las de los hombres (Tabla A2.1). Las excepciones son Suiza y Turquía, donde las tasas de titulación masculina superan a las de la femenina. La diferencia entre sexos es mayor en Dinamarca, España, Irlanda, Islandia, Noruega y Nueva Zelanda, así como en los países asociados Eslovenia y Estonia, donde las tasas de titulación de las mujeres superan en más de 10 puntos porcentuales a las de los hombres.

Aunque la titulación en la segunda etapa de la educación secundaria se está convirtiendo en norma, 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 países asociados, la mayoría de los programas de la segunda etapa de educación secundaria están diseñados básicamente para preparar a los alumnos para los estudios terciarios, y su orientación puede ser general, preprofesional o profesional (véase Indicador C1).

En 2006, en casi todos los países de la OCDE y países asociados con datos comparables, la tasa de titulación de las mujeres en programas generales supera a la de los hombres, sobre todo en Austria, Italia, Noruega, Portugal, República Checa y República Eslovaca, y en los países asociados Eslovenia y Estonia, donde hay tres mujeres tituladas por cada dos hombres titulados. La tasa media de titulación en programas generales en los países de la OCDE es de un 53 % para mujeres y de un 41 % para hombres, donde hay tres mujeres tituladas por cada dos hombres titulados. Corea y Turquía son los únicos países en los que las proporciones de ambos sexos son casi equivalentes (Tabla A2.1).

Asimismo, actualmente es mayor el número de mujeres que se gradúa en programas de formación profesional, con una media de un 44 % en los países de la OCDE. Este modelo puede afectar a las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo B en años venideros (Tabla A2.1).

Transiciones posteriores a la segunda etapa de educación secundaria

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 el país asociado Eslovenia, donde es más probable que tanto hombres como mujeres completen programas que dan acceso a estudios terciarios de tipo B (Tabla A2.1).

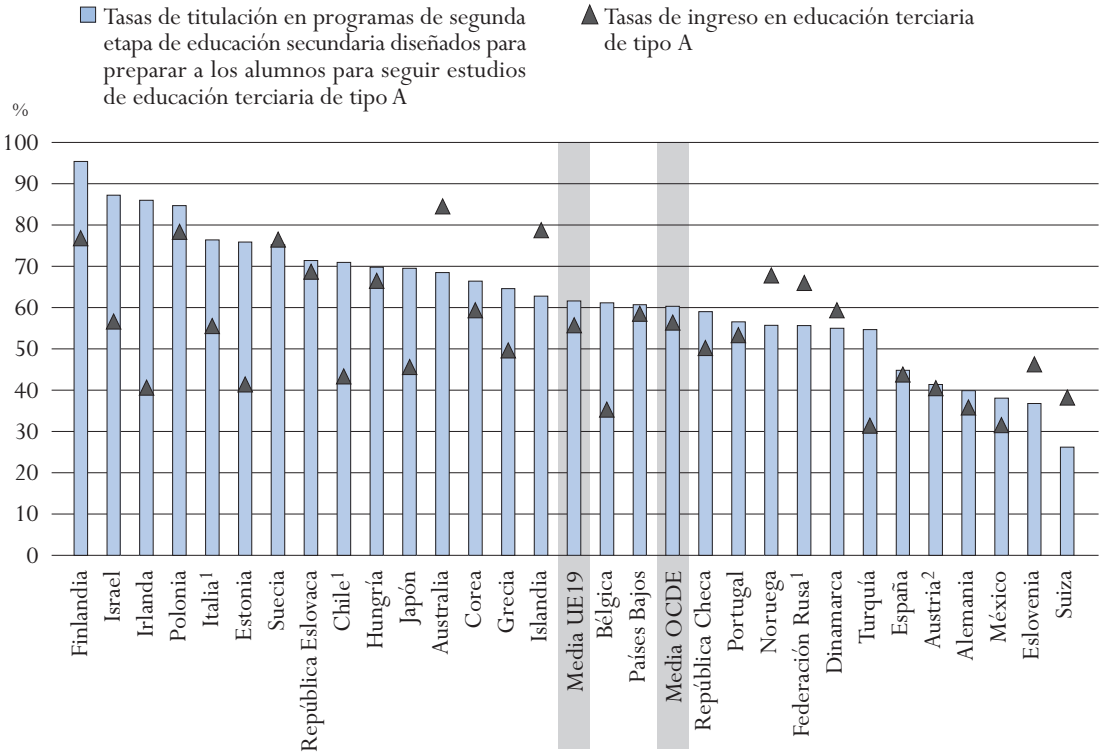
En los países de la OCDE, la tasa de graduación en programas CINE 3C (largos) es del 20 % por término medio.

No obstante, es interesante comparar la proporción de alumnos titulados en programas concebidos como preparatorios 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 compara-

A2

ción y refleja diferencias significativas entre distintos países. Por ejemplo, en los países de la OCDE Bélgica, Irlanda, Italia, Japón y Turquía, y los países asociados Chile, Estonia e Israel, es bastante grande la diferencia entre las tasas de titulados en programas de la segunda etapa de educación secundaria concebidos para programas A de nivel terciario y la tasa de escolaridad real en este tipo de programas (más de 20 puntos porcentuales). Esto indica que muchos estudiantes que consiguen las cualificaciones que necesitan para entrar en la universidad no llegan a matricularse en ella. No obstante, al menos en Bélgica y en los países asociados Estonia e Israel, dichos programas de segunda etapa de educación secundaria también proporcionan 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.

Gráfico A2.2. Acceso a educación terciaria de tipo A de titulados en segunda etapa de educación secundaria (2006)



1. La tasa de ingreso en programas de educación terciaria de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso.
2. Incluye programas CINE 4A («Berufsbildende Höhere Schulen»).
Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de titulación en programas de segunda etapa de educación secundaria diseñados para preparar a los alumnos para seguir estudios de educación terciaria de tipo A en 2006.
Fuente: OCDE. Tablas A2.1 y A2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

Por el contrario, en Australia, Islandia, Noruega y Suiza, y países asociados Eslovenia y Federación Rusa, la tasa de titulación en segunda etapa de educación secundaria es muy inferior a la tasa de ingreso en programas terciarios de tipo A. En Australia, Noruega y Suiza, esto podría deberse al alto número de estudiantes extranjeros o internacionales (véase Indicador C3).

Titulaciones en programas de educación postsecundaria no terciaria

En 26 países de la OCDE y 4 países asociados se ofrecen programas postsecundarios no terciarios de varios tipos. Desde el punto de vista de una comparación internacional, dichos programas tienen un pie en la segunda etapa de 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 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 (Tabla A2.3).

Ejemplos típicos de dichos programas serían los títulos de formación profesional y de oficios, la formación de profesores de educación infantil 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 la República Checa, un 20 % o más de la cohorte de edad típica completa un programa de educación postsecundaria no terciaria.

En 13 de los 24 países de la OCDE con datos comparables y en un país asociado 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 hay un 50 % más de mujeres que de hombres que ha completado un programa CINE 4C, mientras que en Irlanda se da el caso contrario, puesto que el número de mujeres tituladas es siete 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 8 de 24 países de la OCDE, y en 2 países asociados, 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, más de dos tercios de los titulados completan programas CINE 4B (Tabla A2.3).

Acceso general a la educación terciaria

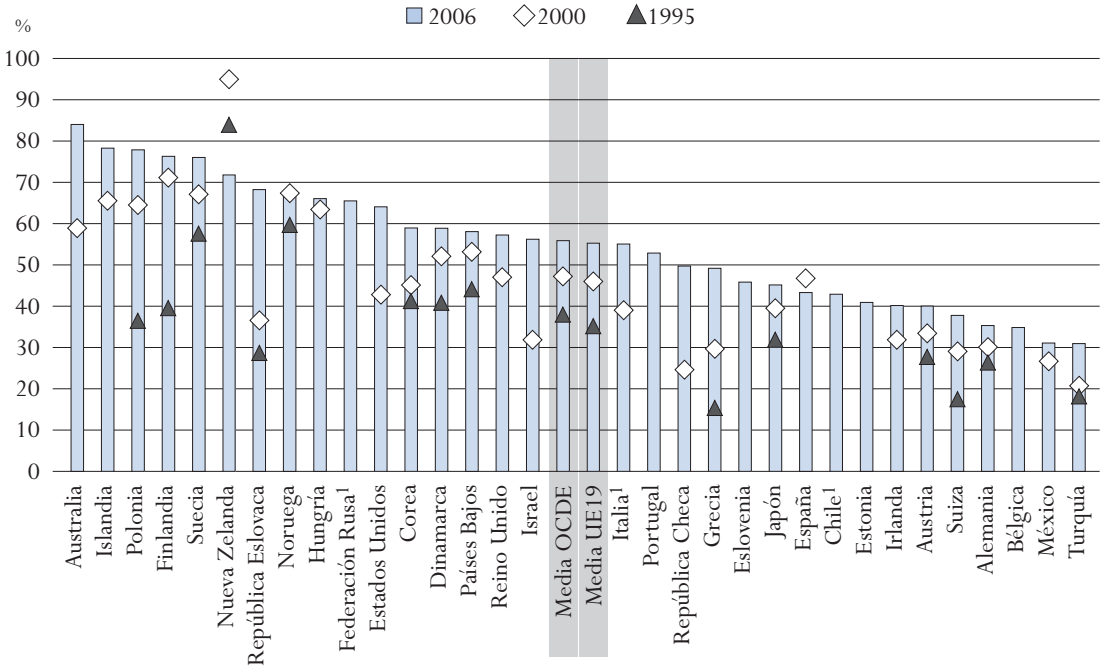
Los titulados en programas de segunda etapa de educación secundaria y la población activa que quiera actualizar sus capacidades pueden elegir entre una amplia gama de programas de educación terciaria. Cuanto más altas sean las tasas de titulación en segunda etapa de educación secundaria, más altas serán las tasas de ingreso previstas en educación terciaria. Este indicador examina la orientación de los alumnos hacia la educación terciaria y ayuda a comprender las elecciones que hacen al final de la segunda etapa de educación secundaria. Además, dicha orientación es extremadamente importante y va a afectar posteriormente a las tasas de abandono (véase Indicador A4), así como a las tasas de desempleo (véase Indicador A8), en el caso de que los programas propuestos no se ajusten a las necesidades del mercado laboral.

Este indicador distingue entre diferentes categorías de cualificaciones terciarias: programas terciarios de tipo B (CINE 5B), programas terciarios de tipo A (CINE 5A) y programas de investigación avanzada al nivel de doctorado (CINE 6). Los programas terciarios de tipo A tienen una base teórica y han sido concebidos para proporcionar cualificaciones para la entrada en programas de investiga-

A2

ción avanzada y profesiones que requieren una alta cualificación. Los programas terciarios de tipo B requieren el mismo nivel de competencia que los programas terciarios de tipo A, pero están más orientados hacia el acceso directo al mercado laboral. Suelen tener una duración más corta que los programas terciarios de tipo A (normalmente de dos o tres años) y no han sido diseñados generalmente para acceder a titulaciones universitarias. La situación institucional de programas puede proporcionar una idea bastante clara de su naturaleza (por ejemplo, institución universitaria o no universitaria de educación superior), pero estas distinciones se han hecho más difusas y, por lo tanto, no se aplican en los indicadores de la OCDE.

Gráfico A2.3. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A (1995, 2000 y 2006)



1. La tasa de ingreso para programas de educación terciaria de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso en 2006.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo A en 2006.

Fuente: OCDE. Tabla A2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

Si persisten los actuales modelos de acceso, se calcula que un 56 % de jóvenes adultos de los países de la OCDE van a matricularse en programas terciarios de tipo A a lo largo de su vida. En Australia, Finlandia, Hungría, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, República Eslovaca y Suecia, así como en el país asociado Federación Rusa, un 65 % o más de los jóvenes adultos acceden a programas de educación terciaria de tipo A. Estados Unidos tiene una tasa de ingreso de un 64 %, pero tanto los programas terciarios de tipo A como los de tipo B se incluyen en las cifras de los programas terciarios de tipo A (véase Tabla A2.4).

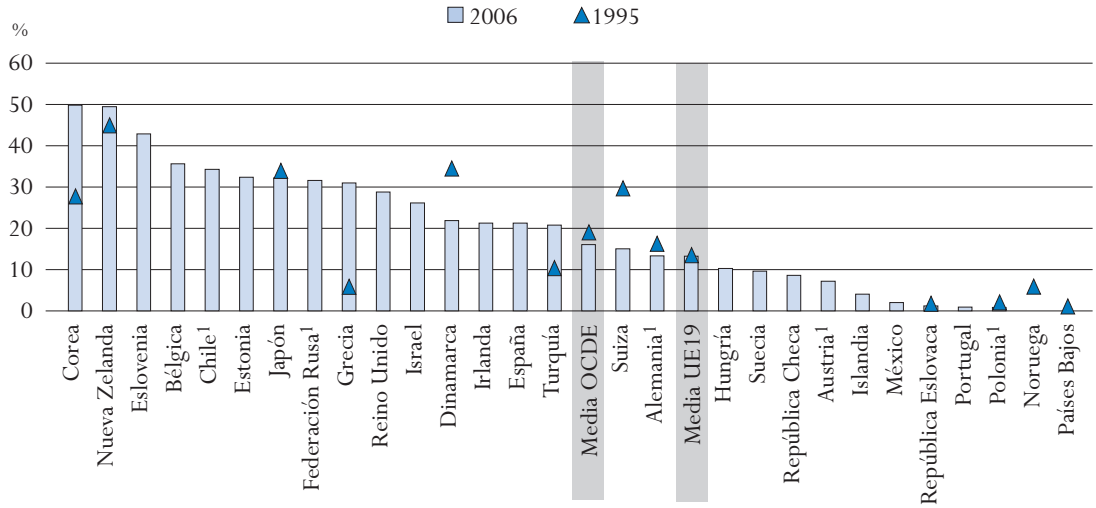
Aun cuando en Turquía se ha registrado un gran aumento del número de estudiantes que acceden a programas terciarios de tipo A, su tasa de ingreso es solo del 31 %, lo que la sitúa, junto con México, en el extremo inferior de la escala.

En la mayoría de los países de la OCDE, la proporción de personas que acceden a programas de educación terciaria de tipo B suele ser menor, porque estos programas están menos desarrollados.

En los países de la OCDE para los que se dispone de datos, una media de un 16 % de jóvenes adultos acceden a programas de educación terciaria de tipo B. La media de los países de la OCDE difiere, en parte, de la media de los 19 países de la UE (13 %). Las cifras oscilan desde un 4 % o menos en Islandia, México, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal y República Eslovaca, a más de un 30 % en Bélgica, Grecia y Japón, y en los países asociados Chile, Eslovenia, Estonia y Federación Rusa, hasta más de un 45 % en Corea y Nueva Zelanda. La proporción de programas terciarios de tipo B en Países Bajos es muy pequeña, pero va a aumentar debido a un nuevo programa de «titulaciones mixtas». Finlandia ya no tiene programas de educación terciaria de tipo B en su sistema educativo (Tabla A2.4 y Gráfico A2.4).

En Bélgica y, en menor medida, en el país asociado Eslovenia, un amplio acceso a los programas de educación terciaria de tipo B compensa unas tasas de ingreso comparativamente bajas en programas de educación terciaria de tipo A, mientras que en Islandia, Noruega, Polonia y Suecia las tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo A están muy por encima de la media de la OCDE, y las tasas de ingreso en programas de educación terciaria de tipo B están comparativamente muy por debajo. Nueva Zelanda destaca con unas tasas de ingreso en ambos niveles entre las más altas de los países de la OCDE.

Gráfico A2.4. Tasas de ingreso en educación terciaria de tipo B (1995, 2006)



1. La tasa de ingreso para programas de educación terciaria de tipo B se calcula como tasa bruta de ingreso en 2006.
Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de ingreso en educación terciaria de tipo B en 2006.
Fuente: OCDE. Tabla A2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

Como media en todos los países de la OCDE con datos comparables, ocho puntos porcentuales más de jóvenes adultos acceden actualmente a programas terciarios de tipo A que en 2000, y más de 20 puntos porcentuales más que en 1995. Las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo A han aumentado más de 15 puntos porcentuales entre 2000 y 2006 en Australia, Grecia, Italia, República Checa y República Eslovaca, y en el país asociado Israel. España y Nueva Zelanda son los únicos países de la OCDE que registran un descenso en el acceso a programas terciarios de tipo A, si bien en España este descenso se ve compensado por un aumento significativo en las tasas de ingreso en programas terciarios de tipo B entre 2000 y 2006 (Tabla A2.5). En Nueva Zelanda, el crecimiento

y descenso de las tasas de ingreso en el periodo de 2000 a 2006 reflejó el crecimiento y descenso en el número de estudiantes internacionales a lo largo de ese mismo periodo.

Entre 1995 y 2006, las tasas netas medias de ingreso en los programas terciarios de tipo B se han mantenido estables en los países de la OCDE, aunque descendieron ligeramente, salvo en Corea, Grecia, Nueva Zelanda y Turquía, países en los que aumentaron, y en Polonia y República Eslovaca, donde permanecieron estables. La nueva clasificación de programas terciarios de tipo B como programas terciarios de tipo A en Dinamarca a partir de 2000 explica parcialmente los cambios registrados entre 1995 y 2006 (Tabla A2.5 y Gráficos A2.3 y A2.4).

Más de un 2,8 % de los jóvenes adultos de los 20 países de la OCDE con datos comparables accederán a programas de investigación avanzada a lo largo de su vida. Estas cifras oscilan entre menos de un 1 % en México y Turquía, y en los países asociados Chile y Eslovenia, y un 4 % o más en Austria, España, Grecia, Portugal y Suiza (Tabla A2.4).

Las tasas de ingreso en la educación terciaria también deberían ser consideradas a la luz de la participación en programas de educación postsecundaria no terciaria, una importante alternativa a la educación terciaria en algunos países de la OCDE.

Conexiones entre programas terciarios de tipo A y programas terciarios de tipo B

En algunos países, diferentes tipos de instituciones proveen programas terciarios de tipo A y B, pero esto está cambiando. Cada vez es más frecuente que las universidades u otras instituciones ofrezcan programas de ambos tipos; es más, los dos niveles se parecen cada vez más en cuanto a las materias impartidas, la orientación y los resultados educativos.

Los titulados en programas terciarios de tipo B suelen tener la oportunidad de ser admitidos en programas terciarios de tipo A, ya sea en el segundo o en el tercer año del programa, o incluso en un máster. Según el país o el programa de que se trate, esta vía de acceso suele estar sujeta a determinadas condiciones (examen especial, logros personales o profesionales en el pasado, realización de un programa «puente», etc.). Por su parte, los estudiantes que abandonan la educación terciaria de tipo A sin haberse licenciado pueden, en algunos casos, orientarse con éxito hacia un programa terciario de tipo B (véase Indicador A4).

Los países con altas tasas de ingreso pueden ser también los países que tienen vías de acceso entre los dos tipos de programas. En Australia y Nueva Zelanda, un 17 y un 14 %, respectivamente, de estudiantes que acceden a programas terciarios de tipo A por primera vez han estudiado anteriormente un programa terciario de tipo B (véase Tabla A2.7 en Internet).

Edad de los que acceden por primera vez a la educación terciaria

La edad de los que acceden por primera vez a la educación terciaria varía en diferentes países de la OCDE. La edad típica de graduación en la segunda etapa de educación secundaria puede ser diferente o los graduados en segunda etapa de educación secundaria pueden haber accedido al mercado laboral antes de matricularse en educación terciaria. Las personas que acceden a programas terciarios de tipo B también pueden acceder a programas terciarios de tipo A posteriormente. Por lo tanto, sumar las tasas de ingreso en los programas terciarios de tipo A y los de tipo B para obtener las tasas de ingreso totales en el nivel de formación terciario podría resultar en una sobreestimación de los datos.

En muchos países de la OCDE, los alumnos suelen acceder a programas terciarios de tipo A nada más completar la segunda etapa de educación secundaria. Por ejemplo, en Corea, España, Irlanda,

Japón, México, Países Bajos y Polonia, y en el país asociado Eslovenia, más de un 80 % de los que acceden por primera vez a programas terciarios de tipo A tienen menos de 23 años de edad (Tabla A2.4).

En otros países de la OCDE y países asociados, la transición al nivel terciario de formación suele retrasarse, en algunos casos porque se pasa cierto tiempo en el mercado de trabajo. Los que acceden a programas terciarios de tipo A en estos países suelen ser mayores y la gama de edad en el momento del acceso es mucho más amplia. En Dinamarca, Islandia y Suecia, y en el país asociado Israel, más de la mitad de los estudiantes acceden a este nivel por primera vez a la edad de 22 años o más (Tabla A2.4). La proporción de las personas de más edad que acceden por primera vez a programas terciarios de tipo A puede reflejar, entre otros factores, la flexibilidad de estos programas y su adecuación a los estudiantes fuera del típico grupo de edad. También puede reflejar una visión del valor de la experiencia laboral para los estudios de educación superior, característica de los países nórdicos, y extendida en Australia, Hungría, Nueva Zelanda, República Checa y Suiza, donde una considerable proporción de los que acceden por primera vez a este nivel de formación tienen una edad muy superior a la edad típica de acceso. También puede reflejar el servicio militar obligatorio que se ha de prestar en algunos países, que pospondría el acceso a la educación terciaria. En el país asociado Israel, por ejemplo, el servicio militar es obligatorio para los hombres de 18 a 21 años y para las mujeres de 18 a 20 años. En Australia, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Suecia y Suiza, más del 20 % de los que acceden por primera vez a este nivel de educación tienen 27 o más años de edad.

Tasas de ingreso por campo de estudio

En casi todos los países, la mayoría de los alumnos eligen programas de educación terciaria en el campo de las ciencias sociales, empresariales, derecho y servicios. Más de un tercio de las matriculaciones corresponden a este campo de estudio, excepto en Alemania, Corea, Finlandia, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suecia. En Alemania y Reino Unido, la proporción más alta de nuevas matriculaciones se da en el campo de las humanidades, las artes y la educación.

En los países de la OCDE, una media de poco más de un cuarto de todos los estudiantes accede por primera vez al campo de las ciencias, que incluye ciencias de la vida, ciencias físicas y agricultura, matemáticas, informática, ingeniería, fabricación y construcción. Esta proporción oscila entre menos de un 20 % en Islandia, Noruega y Países Bajos y un 30 % o más en Alemania, Corea, Finlandia, México, República Eslovaca y Suecia, y los países asociados Federación Rusa e Israel (Tabla A2.6).

La distribución de los programas de investigación avanzada por campo de estudio es muy diferente a la que se observa en la educación terciaria en su conjunto. La mayor parte de los alumnos cursan estudios en el campo de las ciencias. Solo Noruega y Portugal tienen menos de un 30 % de estudiantes en estos campos, con un 21 % y un 28 %, respectivamente, de nuevas matriculaciones (véase Tabla A2.6b en Internet).

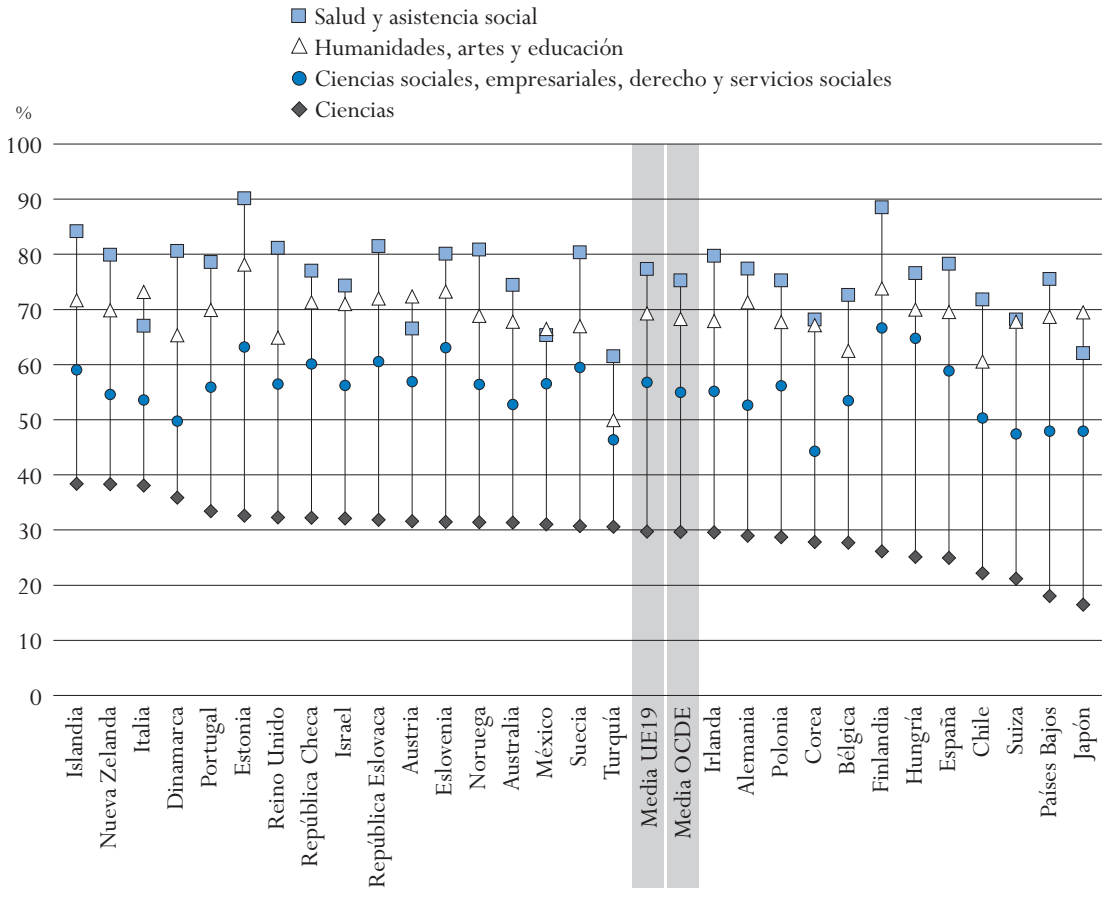
Las mujeres representan, por término medio, un 54 % de los matriculados en educación terciaria en los países de la OCDE. No obstante, la composición por sexo varía considerablemente por campos de estudio. Las mujeres son mayoría entre los matriculados en salud y asistencia social, humanidades, artes y educación, donde representan el 75 % y el 68 %, respectivamente, de los nuevos matriculados. En todos los países para los que se dispone de datos, el número de mujeres supera con mucho al de hombres. Pese a que las mujeres son mayoría en ciencias sociales, empresariales y derecho, tienen una menor representación, salvo en Finlandia, Hungría, República Checa y República Eslovaca, y en los países asociados Eslovenia y Estonia, donde representan más del 60 % de las nuevas matriculaciones.

A2

Las ciencias (incluyendo ciencias de la vida, ciencias físicas, matemáticas, informática, ingeniería, fabricación, construcción y agricultura) atraen a un número menor de mujeres. La proporción de mujeres que eligen estudios en ciencias oscila entre menos del 25 % en Japón, Países Bajos y Suiza, y en el país asociado Chile, y más del 35 % en Dinamarca, Islandia, Italia y Nueva Zelanda (Gráfico A2.5). Si aumentara la proporción de mujeres que acceden a campos de estudio de ciencias se podría aliviar la carencia de trabajadores de estos campos en el mercado laboral (véase Indicador A1).

La situación en el amplio campo de estudio de las ciencias difiere de la de otros campos de estudio. Más de un 77 %, como media, de los nuevos matriculados en el campo de la ingeniería, la fabricación y la construcción son hombres. Esta proporción excede el 85 % en Irlanda, Japón, Países Bajos y Suiza. La proporción de mujeres en este campo sigue siendo una minoría, aunque Dinamarca e Islandia registran las cifras más elevadas, con más de un 30 % de matriculadas. Hay un 76 % de hombres matriculados por primera vez en matemáticas e informática, mientras que la proporción de mujeres en este campo excede el 30 % solo en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, México,

Gráfico A2.5. Proporción de mujeres entre los nuevos matriculados en educación terciaria, por campo de estudio (2006)



Nota: Ciencias incluyen ciencias biológicas, ciencias físicas, matemáticas, informática, ingeniería, fabricación, construcción y agricultura.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de mujeres en ciencias.

Fuente: OCDE. Tabla A2.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

Nueva Zelanda y Turquía. En comparación con los demás campos que se incluyen en las ciencias, las mujeres están mejor representadas en ciencias de la vida, ciencias físicas y agricultura, donde hay un 50 % de nuevas matriculadas.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos que corresponden al año académico 2005/06 proceden del cuestionario UOE de estadísticas de educación que realizó la OCDE en 2007 (para más información, véase Anexo 3 en *www.OCDE.org/edu/eag2008*).

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 esto no es necesario (véase Anexo 1).

La tasa de titulación de la segunda etapa de educación secundaria se calcula 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 (véase 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. Por lo tanto, 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 se contarían dos veces. Esta consideración es igualmente aplicable a la tasa 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 cuatro de los seis países asociados 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 esto no es necesario.

Las tasas de alumnos 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 teórica de finalización de la segunda etapa de educación secundaria (véase Anexo 1). La tasa de titulación tiene en cuenta a los individuos que obtienen el título a la edad teórica (modal), y a los alumnos de más o menos edad. El total no duplicado de titulados se calcula excluyendo a aquellos alumnos 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 al mismo nivel. Los recuentos de los titulados de programas CINE 4A, 4B y 4C pueden incluir duplicaciones. No se pueden añadir 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 habituales de titulación no son necesariamente las mismas en los diferentes tipos de programas.

La Tabla A2.4 y la Tabla A2.5 muestran la suma de las tasas netas de ingreso para todas las edades. La tasa neta de ingreso para una edad específica se obtiene dividiendo el número de los individuos de esa edad que acceden por primera vez a cada tipo de educación terciaria por la población total del correspondiente grupo de edad. La suma de las tasas netas de ingreso se calcula añadiendo las tasas de cada año de edad. El resultado representa un cálculo de la probabilidad de que una persona joven acceda a la educación terciaria a lo largo de su vida, partiendo del supuesto de que persistan las actuales tasas de ingreso por edad específica. La Tabla A2.4 también muestra los percentiles 20, 50 y 80 de la distribución por edad en los nuevos matriculados, es decir, la edad por debajo de la cual están el 20, 50 y 80 % de los nuevos matriculados.

Los nuevos matriculados son alumnos que se matriculan por primera vez en el nivel correspondiente de educación. Los alumnos extranjeros que se matriculan por primera vez en un programa de postlicenciatura se consideran matriculados por primera vez.

No todos los países de la OCDE pueden distinguir entre los alumnos que acceden a un programa de educación terciaria por primera vez y los que cambian a diferentes niveles de educación terciaria, o los que repiten un nivel o vuelven a acceder a él tras un periodo de ausencia. Por lo tanto, las tasas de primera matriculación en cada nivel de educación terciaria no se pueden añadir a la tasa de ingreso total en la educación terciaria, porque podría producirse una duplicación del número de nuevos matriculados.

En la Tabla A2.5, los datos sobre tendencias de las tasas de ingreso para los años 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004 se basan en una encuesta especial llevada a cabo en países de la OCDE y cuatro de los seis países asociados en enero de 2007.

En la Tabla A2.6, se clasifica a los nuevos matriculados en educación terciaria por campos de estudio basados en su campo de especialización. Estas cifras incluyen a los nuevos matriculados en todos los programas de educación terciaria de los que se informa en la Tabla A2.4. Los 25 campos de estudio empleados en los mecanismos de recopilación de datos de la UOE siguen la nueva clasificación CINE por campo de estudio. Se utiliza la misma clasificación por campo de estudio para todos los niveles educativos.

Otras referencias

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

- ***Tabla A2.6a. Porcentaje de nuevos matriculados en programas de educación terciaria de tipo A, por campo de estudio (2006)***
- ***Tabla A2.6b. Porcentaje de nuevos matriculados en programas de investigación avanzada, por campo de estudio (2006)***
- ***Tabla A2.6c. Porcentaje de nuevos matriculados en programas de educación terciaria de tipo B, por campo de estudio (2006)***
- ***Tabla A2.7. Conexiones de acceso entre programas de educación terciaria de tipo A y de tipo B (2006)***

A2

Tabla A2.1.

Tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2006)

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 (sin duplicar)			CINE 3A (diseñado para la preparación del ingreso directo en educación terciaria de tipo A)		CINE 3B (diseñado para la preparación del ingreso directo en educación terciaria de tipo B)		CINE 3C (largo) de duración similar a los programas 3A o 3B		CINE 3C (corto) de duración inferior a los programas 3A o 3B		Programas generales		Programas preprofesionales/ 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	103	102	104	40	45	62	59	a	a	1	1	40	45	63	59
	Australia	m	m	m	68	74	x(8)	x(9)	41	45	x(8)	x(9)	68	74	41	45
	Austria	m	m	m	17	20	50	38	m	m	m	m	17	20	50	38
	Bélgica	m	m	m	61	67	a	a	20	18	14	17	37	43	58	60
	Canadá[1]	80	77	84	77	82	a	a	8	7	a	a	77	82	8	7
	Corea	93	92	94	66	67	a	a	27	27	a	a	66	67	27	27
	Dinamarca	86	78	96	55	66	a	a	50	56	n	n	55	66	51	56
	España	72	64	80	45	53	a	a	18	19	17	19	45	53	35	38
	Estados Unidos	77	75	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	95	91	100	95	100	a	a	a	a	a	a	51	61	88	97
	Francia[1]	m	m	m	51	59	14	13	48	47	a	a	51	59	63	60
	Grecia	100	96	104	65	73	a	a	36	31	x(8)	x(9)	63	72	35	30
	Hungría	85	81	90	70	77	a	a	18	14	x(8)	x(9)	70	77	18	14
	Irlanda	86	81	93	86	92	a	a	5	5	25	37	63	65	53	69
	Islandia	90	81	100	63	73	1	2	37	30	17	23	66	76	55	54
	Italia	86	84	88	76	81	2	3	a	a	21	19	31	41	69	62
	Japón	93	92	93	70	73	1	n	22	20	x(8)	x(9)	70	73	23	21
	Luxemburgo	72	69	74	41	49	9	7	20	17	2	2	28	33	44	41
	México	42	38	46	38	42	a	a	4	4	a	a	38	42	4	4
	Noruega	91	80	103	56	68	a	a	42	40	m	m	56	68	42	40
	Nueva Zelanda	74	63	85	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	61	67	a	a	18	20	22	18	36	39	66	67
	Polonia	80	76	84	85	90	a	a	13	8	a	a	59	70	36	26
	Portugal	m	m	m	57	67	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	40	50	13	13
	Reino Unido	88	85	92	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	90	88	92	59	69	n	n	30	22	a	a	18	23	72	69
	República Eslovaca	82	80	85	71	77	a	a	20	15	1	1	23	28	69	65
	Suecia	76	73	79	75	79	x(4)	x(5)	n	n	m	m	34	40	42	39
	Suiza	89	90	89	26	28	62	55	10	13	m	m	30	34	69	62
	Turquía	51	55	47	55	51	a	a	n	n	m	m	35	35	19	16
	Media OCDE	*83*	*79*	*87*	*60*	*66*	*8*	*7*	*20*	*18*	*7*	*8*	*47*	*53*	*45*	*44*
	Media UE19	*86*	*82*	*90*	*62*	*68*	*9*	*7*	*19*	*17*	*8*	*9*	*42*	*49*	*51*	*50*
Países asociados	Brasil[1]	m	m	m	62	72	8	10	a	a	a	a	62	72	8	10
	Chile	71	67	75	71	75	a	a	a	a	a	a	39	43	32	33
	Eslovenia	97	89	105	37	45	47	51	n	n	30	26	34	43	79	79
	Estonia	75	68	83	76	84	a	a	a	a	n	n	58	72	18	12
	Federación Rusa	m	m	m	56	x(4)	13	x(6)	20	11	4	2	56	x(12)	36	x(14)
	Israel	90	88	92	87	91	a	a	3	1	a	a	58	63	32	29

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. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401482730488

A2

Tabla A2.2.

Tendencias de las tasas de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (1995-2006)

Porcentaje de titulados en segunda etapa de educación secundaria (titulados por primera vez) respecto de la población de la edad típica de titulación (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

		Edad típica de titulación en 2006[1]	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	Alemania	19-20	101	92	92	94	97	99	100	103
	Australia	17	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	17-18	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	18	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	17-18	m	m	m	m	m	m	80	m
	Corea	17	88	96	100	99	92	94	93	93
	Dinamarca	19	80	90	91	93	87	90	86	86
	España	17	62	60	66	66	67	66	72	72
	Estados Unidos	18	74	74	70	72	75	74	76	77
	Finlandia	19	91	91	85	84	90	95	94	95
	Francia	17-20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	18	80	54	76	85	96	93	102	100
	Hungría	19	m	m	m	m	m	m	84	85
	Irlanda	18-19	m	74	77	78	91	92	91	86
	Islandia	20	m	67	67	79	79	84	80	90
	Italia	19	m	78	81	78	m	82	82	86
	Japón	18	91	94	93	92	91	91	93	93
	Luxemburgo	18-19	m	m	m	69	71	69	76	72
	México	18	m	33	34	35	37	39	40	42
	Noruega	18-20	77	99	105	97	92	100	93	91
	Nueva Zelanda	17-18	72	80	79	77	78	75	72	74
	Países Bajos	17-20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia	19-20	m	90	93	91	86	79	86	80
	Portugal	17-18	67	52	48	50	59	53	m	m
	Reino Unido	16	m	m	m	m	m	m	86	88
	República Checa	18-19	78	m	84	83	88	87	89	90
	República Eslovaca	19-20	85	87	72	60	56	83	84	82
	Suecia	19	62	75	71	72	76	78	78	76
	Suiza	18-20	86	88	91	92	89	87	89	89
	Turquía	16	37	37	37	37	41	55	48	51
	Media OCDE		*77*	*76*	*77*	*77*	*78*	*80*	*82*	*83*
	Media OCDE para países con datos de 1995 y 2006		*78*							*85*
	Media UE19		*78*	*77*	*78*	*77*	*80*	*82*	*86*	*86*
Países asociados	Brasil	18	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	18	46	63	m	61	64	66	73	71
	Eslovenia	18-19	m	m	m	m	m	m	95	97
	Estonia	19	m	m	m	m	m	m	m	75
	Federación Rusa	17	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	17	m	m	m	90	89	93	89	90

1. La edad típica se corresponde con la edad más común al final del último curso/año académico del nivel correspondiente y del programa en el que se ha obtenido la titulación. Puede cambiar ligeramente a lo largo del año.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401482730488

A2

Tabla A2.3.

Tasas de titulación en educación postsecundaria no terciaria (2006)

Porcentaje de titulados en educación postsecundaria no terciaria respecto de la población de la edad típica de titulación, por destino del programa y sexo

		Total (sin duplicar)			CINE 4A (diseñado para la preparación del ingreso directo en educación terciaria de tipo A)		CINE 4B (diseñado para la preparación del ingreso directo en 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	14,9	16,1	13,7	11,1	10,4	3,8	3,3	a	a
	Australia	m	m	m	a	a	a	a	21,7	25,8
	Austria	m	m	m	24,8	28,2	3,3	5,6	1,7	2,9
	Bélgica	m	m	m	7,3	7,2	3,1	3,4	10,0	11,4
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	a	a	4,6	1,0
	Corea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	1,1	1,5	0,8	1,1	0,8	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	3,1	3,2	3,1	a	a	a	a	7,1	7,7
	Francia[1]	m	m	m	0,7	0,9	a	a	0,7	0,8
	Grecia	13,3	12,0	14,6	a	a	a	a	13,4	14,8
	Hungría	18,6	16,4	20,8	a	a	a	a	23,4	26,1
	Irlanda	11,3	19,6	2,8	a	a	a	a	11,3	2,8
	Islandia	8,3	8,4	8,1	n	n	n	n	8,5	8,4
	Italia	6,6	5,0	8,2	a	a	a	a	6,6	8,2
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	2,6	4,2	0,9	a	a	a	a	2,9	1,4
	México	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	7,4	8,4	6,3	1,1	0,4	a	a	6,5	6,1
	Nueva Zelanda	19,4	13,6	25,6	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
	Países Bajos	m	m	m	a	a	a	a	1,4	1,0
	Polonia	14,5	11,6	17,6	a	a	a	a	14,5	17,6
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	22,0	20,7	23,4	21,8	23,3	a	a	0,2	0,1
	República Eslovaca	3,1	3,8	2,5	3,1	2,5	a	a	a	a
	Suecia	1,6	1,5	1,7	n	n	n	n	1,6	1,8
	Suiza	14,5	10,0	19,0	5,1	4,6	10,3	15,6	a	a
	Turquía	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Media OCDE	*8,1*	*7,8*	*8,5*	*3,2*	*3,3*	*0,9*	*1,2*	*5,5*	*5,5*
	Media UE19	*8,7*	*8,9*	*8,5*	*4,1*	*4,3*	*0,6*	*0,7*	*5,6*	*5,7*
Países asociados	Brasil[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovenia	4,0	3,1	4,9	1,9	2,7	2,1	2,2	n	n
	Estonia	16,1	10,8	21,5	a	a	16,3	21,7	a	a
	Federación Rusa	m	m	m	a	a	a	a	5,7	5,6
	Israel	m	m	m	m	m	a	a	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 (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimados y los de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimados.

1. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401482730488

A2

Tabla A2.4.

Tasas de ingreso en educación terciaria y distribución por edad de nuevos matriculados (2006)

Suma de la tasa neta de ingresos para cada edad, por sexo y forma de participación

		Educación terciaria de tipo B			Educación terciaria de tipo A						Programas de investigación avanzada		
		Tasas netas de ingreso			Tasas netas de ingreso			Edad 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]	13	11	16	35	36	35	19,9	21,2	24,0	m	m	m
	Australia	m	m	m	84	74	94	18,7	20,9	27,1	2,9	2,8	3,0
	Austria[2]	7	6	8	40	36	44	19,4	20,8	23,7	5,6	5,8	5,5
	Bélgica	36	34	38	35	32	38	18,4	19,1	23,2	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	50	47	53	59	62	56	18,3	18,8	20,0	2,0	2,5	1,4
	Dinamarca	22	23	21	59	47	71	20,8	22,6	27,9	2,1	2,2	2,0
	España	21	20	23	43	36	51	18,4	19,0	22,8	4,2	4,0	4,5
	Estados Unidos	x(4)	x(5)	x(6)	64	56	72	18,4	19,5	24,9	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	76	65	88	19,8	21,6	27,8	m	m	m
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	31	29	33	49	38	61	18,2	18,9	25,9	4,6	5,3	3,9
	Hungría	10	7	14	66	60	72	19,3	21,0	28,0	1,7	1,8	1,7
	Irlanda	21	19	23	40	36	44	18,3	19,1	20,6	m	m	m
	Islandia	4	5	3	78	60	97	20,9	23,2	<40	1,4	1,2	1,6
	Italia[3]	m	m	m	55	47	63	19,2	19,8	23,5	2,2	2,1	2,2
	Japón	32	25	40	45	52	38	18,3	18,6	19,2	1,1	1,5	0,6
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	2	2	2	31	31	31	18,4	19,5	22,7	0,2	0,2	0,2
	Noruega	n	n	1	67	53	82	18,8	20,1	29,5	2,5	2,7	2,3
	Nueva Zelanda	49	42	57	72	59	85	18,6	20,8	<40	2,4	2,4	2,3
	Países Bajos	n	n	n	58	54	62	18,4	19,7	22,6	m	m	m
	Polonia[2]	1	n	1	78	72	84	19,5	20,3	22,6	m	m	m
	Portugal	1	1	1	53	43	63	18,6	20,1	27,5	7,2	5,9	8,6
	Reino Unido	29	20	38	57	50	65	18,5	19,6	25,4	2,3	2,5	2,1
	República Checa	9	5	12	50	45	55	19,6	20,5	24,1	3,1	3,5	2,6
	República Eslovaca	1	1	2	68	56	80	19,5	20,7	26,5	3,1	3,3	3,0
	Suecia	10	10	10	76	65	87	20,1	22,4	29,6	2,5	2,5	2,4
	Suiza	15	18	12	38	38	38	20,0	21,7	27,4	4,5	5,1	3,8
	Turquía	21	23	18	31	34	28	18,5	19,8	23,3	0,7	0,8	0,5
	Media OCDE	*16*	*14*	*18*	*56*	*50*	*62*				*2,8*	*2,9*	*2,7*
	Media UE19	*13*	*12*	*15*	*55*	*48*	*63*				*3,5*	*3,5*	*3,5*
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile[2,3]	34	38	31	43	41	45	m	m	m	0,2	0,2	0,2
	Eslovenia	43	42	44	46	34	58	19,2	19,7	20,8	0,4	0,4	0,3
	Estonia	32	23	41	41	32	50	19,1	19,8	23,2	2,3	2,2	2,5
	Federación Rusa[2,3]	32	x(1)	x(1)	65	x(4)	x(4)	m	m	m	1,9	x(10)	x(10)
	Israel	26	24	28	56	52	61	21,3	23,7	26,9	2,2	2,1	2,4

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 (por ejemplo, Luxemburgo) pueden estar subestimados y los de aquellos que son importadores netos pueden estar sobreestimados.

1. Respectivamente 20, 50 y 80% de nuevos matriculados están por debajo de esta edad.
2. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo B está calculada como tasa bruta de ingreso.
3. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401482730488

A2

Tabla A2.5.

Tendencias de las tasas de ingreso en educación terciaria (1995-2006)

Suma de las tasas netas de ingreso para cada año de edad (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

		Educación terciaria de tipo A[1]								Educación terciaria de tipo B							
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países de la OCDE	Alemania[2]	26	30	32	35	36	37	36	35	15	15	15	16	16	15	14	13
	Australia	m	59	65	77	68	70	82	84	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria[2]	27	34	34	31	34	37	37	40	m	m	m	m	8	9	9	7
	Bélgica	m	m	32	33	33	34	33	35	m	m	36	34	33	35	34	36
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	41	45	46	46	47	49	51	59	27	51	52	51	47	47	48	50
	Dinamarca	40	52	54	53	57	55	57	59	33	28	30	25	22	21	23	22
	España	m	47	47	49	46	44	43	43	m	15	19	19	21	22	22	21
	Estados Unidos	m	43	42	64	63	63	64	64	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)
	Finlandia	39	71	72	71	73	73	73	76	32	a	a	a	a	a	a	a
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	15	30	30	33	35	35	43	49	5	21	20	21	22	24	m	31
	Hungría	m	64	56	62	69	68	68	66	m	1	3	4	7	9	11	10
	Irlanda	m	32	39	39	41	44	45	40	m	26	19	18	17	17	14	21
	Islandia	m	66	61	72	83	79	74	78	m	10	10	11	9	8	7	4
	Italia[2,3]	m	39	44	50	54	55	56	55	m	1	1	1	1	1	a	m
	Japón	31	40	41	42	43	42	44	45	33	32	31	30	31	32	32	32
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	27	27	35	29	30	30	31	m	1	2	2	2	2	2	2
	Noruega	59	67	69	75	75	72	76	67	5	5	4	3	1	1	n	n
	Nueva Zelanda	83	95	95	101	107	86	79	72	44	52	50	56	58	50	48	49
	Países Bajos	44	53	54	54	52	56	59	58	n	n	n	n	n	n	n	n
	Polonia[2]	36	65	68	71	70	71	76	78	1	1	1	1	1	1	1	1
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	53	m	m	m	m	m	m	m	1
	Reino Unido	m	47	46	48	48	52	51	57	m	29	30	27	30	28	28	29
	República Checa	m	25	30	30	33	38	41	50	m	9	7	8	9	10	8	9
	República Eslovaca	28	37	40	43	40	47	59	68	1	3	3	3	3	2	2	1
	Suecia	57	67	69	75	80	79	76	76	m	7	6	6	7	8	7	10
	Suiza	17	29	33	35	38	38	37	38	29	14	13	14	17	17	16	15
	Turquía	18	21	20	23	23	26	27	31	9	9	10	12	24	16	19	21
	Media OCDE	*37*	*47*	*48*	*52*	*53*	*53*	*55*	*56*	*18*	*15*	*16*	*16*	*16*	*15*	*15*	*16*
	Media OCDE para países con datos de 1995, 2000 y 2006	*37*	*49*						*57*	*18*	*18*						*18*
	Media UE19	*35*	*46*	*47*	*49*	*50*	*52*	*53*	*55*	*12*	*11*	*13*	*12*	*12*	*12*	*11*	*13*
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile[2,3]	m	m	32	33	33	34	48	43	m	m	36	34	33	35	37	34
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	40	46	m	m	m	m	m	m	49	43
	Estonia	m	m	m	m	m	m	55	41	m	m	m	m	m	m	34	32
	Federación Rusa[2,3]	m	m	m	m	m	m	67	65	m	m	m	m	m	m	33	32
	Israel	m	32	39	39	41	44	55	56	m	26	19	m	17	m	25	26

1. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo A incluye programas de investigación avanzada para 1995, 2000, 2001, 2002, 2003.
2. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo B está calculada como tasa bruta de ingreso en 2006.
3. La tasa de ingreso para programas terciarios de tipo A está calculada como tasa bruta de ingreso en 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401482730488

A2

Tabla A2.6.

Porcentaje de nuevos matriculados en educación terciaria y proporción de mujeres, por campo de estudio (2006)

		Todos los campos educativos	Salud 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
		% de mujeres	% de nuevos matriculados	% de mujeres	% de nuevos matriculados	% de mujeres	% de nuevos matriculados	% de mujeres	% de nuevos matriculados	% de mujeres	% de nuevos matriculados	% de mujeres	% de nuevos matriculados	% de mujeres	% de nuevos matriculados
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	Alemania	55	16	77	8	49	7	35	27	71	26	53	15	16	n
	Australia	55	15	74	7	52	6	19	22	68	41	53	8	22	n
	Austria	53	10	66	8	51	6	22	26	72	35	57	15	24	n
	Bélgica	53	15	73	7	45	3	11	24	62	38	53	13	23	n
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	48	12	68	5	46	3	29	27	67	28	44	25	24	n
	Dinamarca	56	23	81	4	46	8	32	18	65	35	50	12	35	n
	España	55	12	78	3	50	6	16	20	70	35	59	17	23	7
	Estados Unidos	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	56	18	89	5	54	6	32	15	74	29	67	26	19	n
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	59	8	77	5	46	3	24	20	70	51	65	13	19	n
	Irlanda	54	13	80	6	58	3	30	25	68	37	55	15	13	1
	Islandia	60	10	84	6	59	4	17	31	72	40	59	9	33	n
	Italia	55	13	67	9	56	3	26	21	73	40	54	14	29	n
	Japón	49	14	62	4	31	x(4)	x(5)	23	69	37	48	16	13	6
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	50	8	65	6	46	9	35	16	66	41	57	19	24	1
	Noruega	59	17	81	3	57	4	22	25	69	39	56	8	23	4
	Nueva Zelanda	58	11	80	8	56	8	34	29	70	36	55	6	23	1
	Países Bajos	53	19	76	2	45	5	10	22	69	43	48	9	15	1
	Polonia	53	6	75	6	54	6	15	22	68	47	56	13	23	n
	Portugal	58	19	79	6	60	7	23	19	70	35	56	14	27	n
	Reino Unido	59	19	81	8	48	6	28	26	65	25	56	8	19	8
	República Checa	56	11	77	7	58	6	21	18	71	32	60	15	25	10
	República Eslovaca	57	15	81	7	50	5	18	22	72	32	61	18	28	n
	Suecia	56	13	80	6	54	6	27	26	67	30	59	18	25	n
	Suiza	47	8	68	7	43	4	16	21	68	43	47	15	13	1
	Turquía	44	5	62	7	48	4	34	19	50	51	46	14	20	n
	Media OCDE	*54*	*13*	*75*	*6*	*50*	*5*	*24*	*22*	*68*	*37*	*55*	*14*	*22*	*2*
	Media UE19	*55*	*14*	*77*	*6*	*51*	*5*	*23*	*22*	*69*	*36*	*57*	*15*	*23*	*2*
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	48	16	72	5	47	6	15	21	61	36	50	16	16	n
	Eslovenia	56	6	80	5	59	4	23	13	73	52	63	20	26	n
	Estonia	61	10	90	6	55	7	28	18	78	47	63	13	25	n
	Federación Rusa	m	6	m	10	m	x(4)	m	13	m	46	m	23	m	2
	Israel	54	8	74	6	49	3	27	21	71	38	56	21	28	3

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401482730488

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 completa los programas correspondientes, así como la distribución de los titulados en educación terciaria en las diferentes áreas de estudio. Luego describe la evolución en el número de nuevos alumnos matriculados y titulados en educación terciaria de tipo A durante los últimos once años. Muestra, por último, el número de titulados en ciencias con relación al número de personas con empleo. El indicador también arroja luz sobre la eficacia interna de los sistemas de educación terciaria.

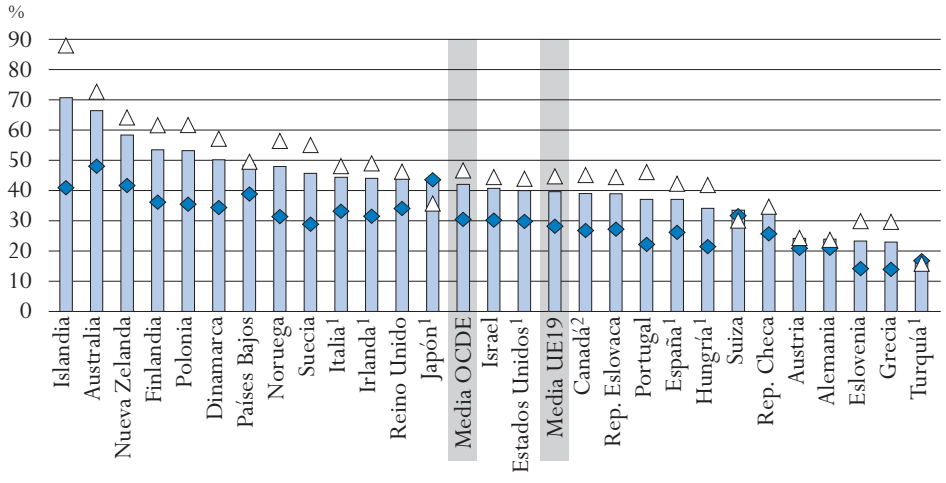
La educación terciaria cubre una amplia gama de programas, pero en conjunto funciona como un indicador del ritmo al que los países producen capacidades avanzadas. Una titulación universitaria tradicional está asociada con la finalización de programas de educación terciaria de tipo A, mientras que el tipo B se refiere por lo general a cursos más cortos, a menudo orientados hacia la formación profesional.

Resultados clave

Gráfico A3.1. Tasas de titulación en educación terciaria de tipo A por sexo en 2006 (primera titulación)

El gráfico muestra el número de estudiantes que completan por primera vez programas de educación terciaria de tipo A en 2006 por sexo, como porcentaje del grupo relevante.

De acuerdo con los patrones actuales de titulación, se estima que una media del 37% del grupo de edad completó la educación terciaria de tipo A en 2006 en los 25 países de la OCDE con datos comparables. Las diferencias entre países son mayores cuando se tiene en cuenta el sexo. Un número significativamente mayor de mujeres que de hombres obtiene titulaciones terciarias de tipo A, con tasas de titulación del 45% y el 30%, respectivamente. La diferencia entre sexos supera el 25% en Polonia y Suecia y el 46% en Islandia.



1. La tasa bruta de titulación está calculada para educación terciaria de tipo A.
2. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A, para hombres y mujeres.

Fuente: OCDE. Tabla A3.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

 © Santillana 2008

Otros puntos destacables de este indicador

- La tasa de titulados en programas terciarios de tipo A oscila entre el 20 % o menos en Grecia y Turquía y más del 45 % en Australia, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda y Polonia.
- Como media en los países de la OCDE, la tasa de titulados en programas terciarios de tipo A ha aumentado 15 puntos porcentuales durante los últimos once años. Prácticamente en todos los países de los que se cuenta con datos comparables, las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A aumentaron entre 1995 y 2006, a menudo de manera bastante sustancial.
- La tasa 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 tasa de titulados en programas terciarios de tipo B es del 9 % y del 1,4 % en programas de investigación avanzada.
- En 2006, entre los estudiantes en edad típica de titulación, más de la mitad obtuvieron su primera titulación en educación terciaria de tipo A en Australia, Finlandia, Islandia y Nueva Zelanda. En Australia y Nueva Zelanda, aproximadamente uno de cada cinco titulados había residido anteriormente en otro país.
- Las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A de las mujeres (primer título) son iguales o superiores a las de los hombres en 26 de los 29 países de la OCDE y en todos los países asociados.
- Como media en los países de la OCDE, más del 70 % de los titulados en educación terciaria de tipo A en humanidades, artes, educación o en salud y asistencia social son mujeres. Sin embargo, en matemáticas e informática o en ingeniería, fabricación y construcción, solo una cuarta parte de las titulaciones corresponde a mujeres.

A3

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las titulaciones en segunda etapa de educación secundaria se han convertido en 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 matriculaciones en programas de estudios terciarios (véase Indicador A2). 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.

Además, el conocimiento y las habilidades específicas en ciencias tienen un especial interés, ya que representan una importante 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 se vean afectadas tanto por las recompensas relativas del mercado laboral a los diferentes campos como por la medida en que el mercado selecciona campos de estudio en países determinados.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

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

Tasas de titulación en educación terciaria

Los programas de educación terciaria de tipo A tienen una base principalmente teórica 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. La organización de los programas de educación terciaria de tipo A varía entre países. 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 del 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).

En muchos países existe una clara distinción entre un primer y un segundo grado de titulaciones universitarias (es decir, entre programas de diplomatura y licenciatura), pero esto no siempre es así. En algunos sistemas, las titulaciones internacionalmente comparables a un máster 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 un 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 los individuos que ya tienen un primer título.

A3

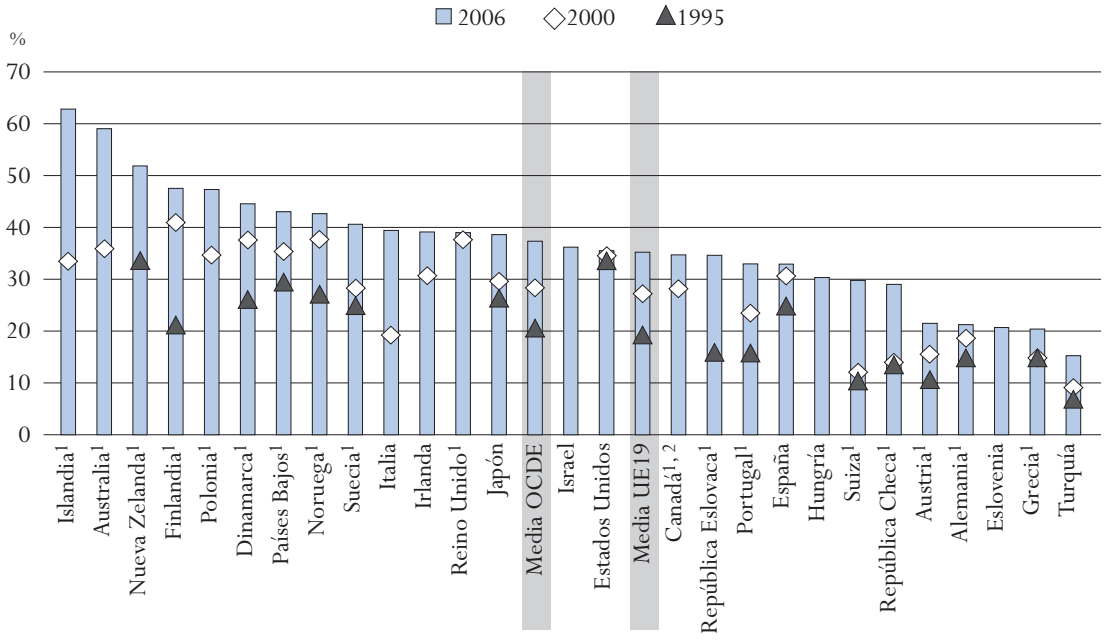
Tasas de primera titulación en educación terciaria de tipo A

Basándose en tendencias actuales de titulación, se calcula que en los 25 países de la OCDE que cuentan con datos comparables una media del 37 % de la cohorte de la población en edad teórica de obtener títulos terciarios ha finalizado estudios terciarios de tipo A hasta 2006. Esta cifra oscila entre el 20 % o menos en Grecia y Turquía y más del 45 % en Australia, Finlandia, Islandia, Nueva Zelanda y Polonia (Tabla A3.1).

Las disparidades entre países son mayores cuando se tiene en cuenta el sexo. Como media en los países de la OCDE, el número de mujeres que obtienen títulos terciarios de tipo A es significativamente mayor que el número de hombres; la tasa de titulación femenina es del 45 %, en comparación con un 30 % en el caso de los hombres. La diferencia entre sexos es superior al 25 % en Polonia y Suecia e igual al 46 % en Islandia. En Alemania, Austria, Suiza y Turquía, los sexos están bastantes equilibrados. En Japón, un número significativamente mayor de hombres obtiene títulos de educación terciaria de tipo A (Tabla A3.1 y Gráfico A3.1).

Como media en los países de la OCDE, las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A aumentaron en 15 puntos porcentuales durante los últimos once años. Prácticamente en todos los países con datos comparables, estas tasas aumentaron entre 1995 y 2006, a menudo de manera bastante sustancial. Uno de los aumentos más significativos se dio en Italia, donde la tasa se duplicó hasta el 39 % entre 2000 y 2006. Esto se debió sobre todo 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 (Tabla A3.2 y Gráfico A3.2).

Gráfico A3.2. Tasas de titulación en educación terciaria de tipo A en 1995, 2000 y 2006 (primera titulación)



1. La tasa neta de titulación está calculada sumando las tasas de titulación por cada año de edad en 2006.
2. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A en 2006.

Fuente: OCDE. Tabla A3.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

A3

Entre 1995 y 2006, las tasas de titulación en educación terciaria evolucionaron de modo bastante diferente en los países de la OCDE y países asociados. En Noruega y Nueva Zelanda, los aumentos fueron más marcados entre 1995 y 2000 que entre 2000 y 2006. Sin embargo, en Grecia, Japón, República Checa, Suecia y Suiza, el aumento tuvo lugar principalmente en los últimos seis años (Tabla A3.2 y Gráfico A3.2).

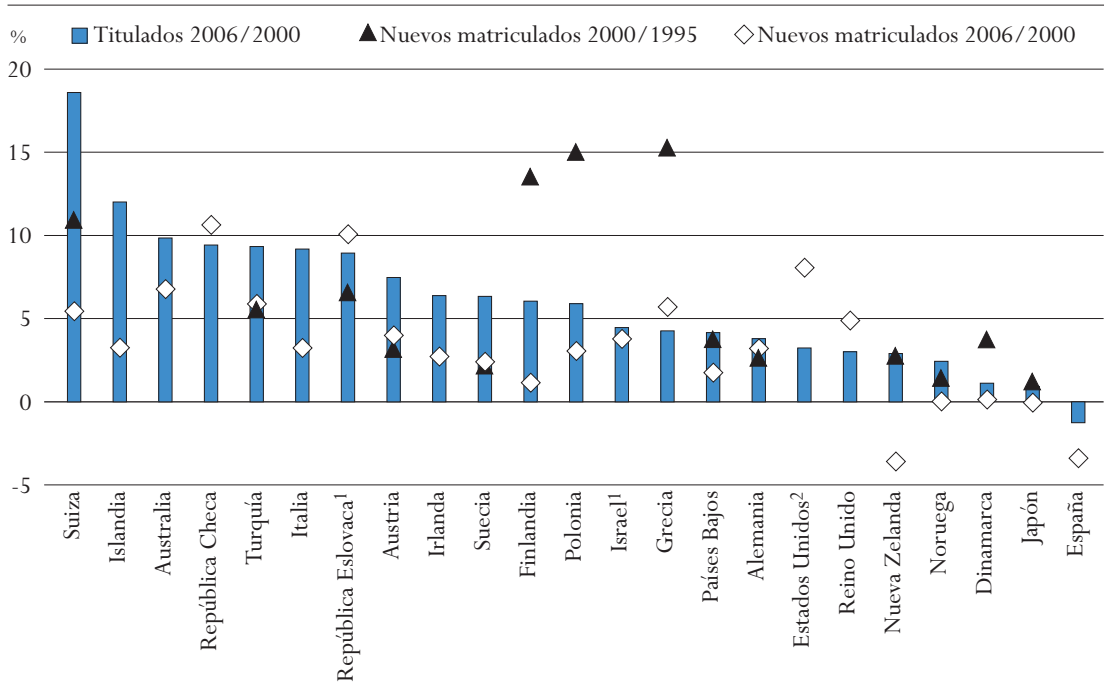
Cambios en el número de nuevos matriculados y titulados en educación terciaria de tipo A (1995, 2000 y 2006)

Los cambios en las tasas de titulación deben relacionarse con cambios en las tasas de ingreso (véase Indicador A2). La tasa de ingreso de un país puede aumentar un año determinado por distintos motivos: la creación de nuevos programas, la reestructuración del sistema de educación terciaria o un aumento en el número de estudiantes que obtienen la titulación en segunda etapa de educación secundaria y continúan sus estudios. La tasa de titulación de un país lógicamente aumenta unos años después si factores tales como la tasas de abandono se mantienen constantes (véase Indicador A4). La diferencia que existe entre ambos indicadores se corresponde con la duración del programa seguido por los estudiantes. Una buena muestra de la evolución del sistema educativo durante los últimos años es la comparación de variaciones anuales en el número de nuevos matriculados (1995-2000) y de primeras titulaciones (2000-2006). Las variaciones anuales en el número de nuevos matriculados (2000-2006) pueden contribuir a predecir tendencias futuras en lo que respecta a los estudiantes titulados.

Las tasas de ingreso aumentaron de manera significativa entre 1995 y 2000 y entre 2000 y 2006 en casi todos los países de la OCDE y países asociados (véase Indicador A2). Sin embargo, los patrones difieren de un país a otro. En 14 países de la OCDE con datos comparables para ambos periodos, la variación anual en el número de nuevos matriculados evolucionó más rápidamente en el primer periodo en Dinamarca, Finlandia, Grecia, Nueva Zelanda, Polonia y Suiza; las cifras se mantuvieron relativamente estables durante ambos periodos en Alemania, Austria, Japón, Noruega, Países Bajos, Suecia y Turquía; y la tasa fue mayor en el último periodo en República Eslovaca. Muchos países introdujeron reformas en sus sistemas de educación terciaria durante la segunda mitad de los 90 para mejorar las tasas de ingreso y de titulación. Esto ha generado una rápida evolución en las cifras de nuevos matriculados (1995-2000) y subsecuentemente (2000-2006) en las cifras de estudiantes titulados por primera vez en educación terciaria de tipo A (Gráfico A3.3)

En Islandia, Italia y Suiza, el impresionante aumento de estudiantes titulados por primera vez claramente excede el aumento de nuevos matriculados tanto en el periodo 1995-2000 como en el periodo 2000-2006. En Suiza, por ejemplo, la creación en 1997 de *Fachhochschulen* y su ulterior ampliación a más instituciones y programas aumentó el número de nuevos matriculados (con un aumento anual del 11 % entre 1995 y 2000) y, por lo tanto, el número de estudiantes titulados por primera vez en educación terciaria de tipo A desde 2001 aumentó un 19 % anual entre 2000 y 2006. Sin embargo, este aumento se ha correspondido con un descenso en las cifras de estudiantes titulados en educación terciaria de tipo B. Dado que un número sustancial de programas de educación terciaria de tipo B se han convertido en programas de *Fachhochschulen*, los titulados de estos programas pueden obtener permiso para cursar una segunda titulación en educación terciaria dentro de las nuevas *Fachhochschulen*, lo cual quiere decir que también pueden convertirse en estudiantes titulados por primera vez en estudios terciarios de tipo A. En estos países, la diferencia entre los cambios en el número de nuevos matriculados y el número de titulados por primera vez descenderá casi con seguridad en el futuro y, como consecuencia, debería corresponderse mejor con el cambio en el número de nuevos matriculados.

Gráfico A3.3. Variación anual en el número de nuevos matriculados y de titulados por primera vez en educación terciaria de tipo A entre 1995, 2000 y 2006



1. Año de referencia 2002 en lugar de 2000 para titulados.
2. Incluye programas de educación terciaria de tipo B.
Los países están clasificados en orden descendente de la variación anual entre 2000 y 2006 en el número de titulados por primera vez en educación terciaria de tipo A.
Fuente: OCDE. Tabla A3.8 en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

En Alemania, Dinamarca, España, Japón, Noruega, Nueva Zelanda y Países Bajos, y en el país asociado Israel, la tasa de crecimiento anual del número de nuevos matriculados y de estudiantes titulados por primera vez es muy baja (menos del 5 % o negativa). De hecho, en España se ha dado un descenso absoluto en el número de titulados y de nuevos matriculados en el periodo 2000-2006, lo cual se compensa con un significativo aumento en las tasas de titulación y de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo B. La situación de Japón se explica por su baja tasa de natalidad: el número de jóvenes de 22 años, que es la edad teórica de obtención de estos títulos entre personas solteras, descendió más de un tercio entre 1995 y 2006, de 2,1 a 1,5 millones.

Sin embargo, algunos países con una situación demográfica similar a la de Japón siguen mejorando sus niveles de ingreso y titulación en el sistema de educación terciaria. Italia, a pesar de un descenso del 25 % en el número de jóvenes entre los 23 y los 25 años entre 1995 y 2006, ha experimentado un aumento anual del 9 % en el número de titulados en educación terciaria de tipo A.

Educación terciaria de tipo A: cuanto más cortos son los programas, mayores son los índices de participación y titulación en este nivel de educación

La duración de los estudios terciarios tiende a ser más larga en los países de la UE que en otros países de la OCDE. Dos tercios del total de los estudiantes de la OCDE obtienen titulación de programas que duran entre tres y menos de cinco años, en comparación con menos del 55 % en países de la UE (Tabla A3.1).

Es obvio que, en general, las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A tienden a ser más elevadas en países en los que los programas suelen tener una duración menor. Por ejemplo, en Alemania, Austria, Grecia y República Checa, la mayor parte de los estudiantes completan programas de cinco años de duración como mínimo y las tasas de titulación en estudios terciarios de tipo A se encuentran por debajo del 30 %. En el futuro, con la implementación del proceso de Bolonia (véase Cuadro A3.1), puede que se reduzca el número de programas de larga duración en los países europeos. En contraste, las tasas de titulación terciaria de tipo A son de, aproximadamente, un 40 % o más en Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suecia, donde los programas regulares duran entre tres y menos de cinco años (más del 90 % de los titulados cursan programas entre tres y menos de cinco años). Polonia constituye una excepción notable: a pesar de que sus programas de estudios terciarios de tipo A son típicamente largos, su tasa de titulación en estudios terciarios de tipo A supera el 40 % (Tabla A3.1).

Tasas de primera 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. Suelen ser de menor duración que los programas de tipo A –normalmente de dos a tres años– y en general no han sido concebidos para conducir a titulaciones de nivel universitario. En la cohorte de edad típica de los 23 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 %. De hecho, la titulación en programas de educación terciaria de tipo B es una característica significativa del sistema de educación terciaria en solo unos pocos países, particularmente en Irlanda, Japón y Nueva Zelanda, y en el país asociado Eslovenia, donde más del 20 % de los individuos de la cohorte de edad típica obtuvo titulaciones terciarias de tipo B en 2006 (Tabla A3.1).

Las tendencias en la provisión de programas de estudios terciarios de tipo B y titulación en los mismos varían a pesar de que la media de la OCDE se ha mantenido estable durante los últimos once años. Por ejemplo, en España, un acusado aumento de las tasas de titulación en educación terciaria de tipo B entre 1995 y 2006 es atribuible al desarrollo de nuevos programas de formación profesional de nivel avanzado. En cambio, en Finlandia estos programas se están suprimiendo y, por lo tanto, la proporción de la cohorte de edad que obtiene estos títulos ha descendido rápidamente (Tabla A3.2).

Tasas de titulación en investigación avanzada

En los 29 países de la OCDE que cuentan con datos comparables, 1,4 % de la población obtuvo en 2006 una titulación de investigación avanzada (como, por ejemplo, un doctorado). La proporción oscila entre 0,1 % en el país asociado Chile y más del 2 % en Alemania, Finlandia, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza (Tabla A3.1).

Tasas de titulación: primeras y segundas titulaciones y titulaciones en investigación avanzada

Hay tasas de primeros títulos disponibles para todos los países, pero no tasas de estudiantes universitarios que obtienen titulación por primera vez, ya que en algunos países los sistemas utilizados para recoger los datos educativos no incluyen suficiente información para generar cifras de estudiantes universitarios que obtienen un primer título.

En 2006, en los países de la OCDE, se calcula que una media del 37 % de la cohorte de la población en edad típica de haber obtenido una titulación en educación terciaria de tipo A había alcanzado dicho nivel. La proporción excede el 50 % en Australia, Finlandia, Islandia y Nueva Zelanda. En Australia

Cuadro A3.1.
Estructura de la educación superior en Europa: el proceso de Bolonia

Los orígenes del proceso de Bolonia datan de la Declaración Conjunta de la Sorbona sobre la Armonización de la Arquitectura del Sistema de Educación Superior Europeo, firmada en 1998 por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Se creó con la intención de proporcionar un marco común para la educación terciaria en estos países en los niveles de grado, máster y doctorado. Con el nuevo sistema, la duración media de una licenciatura es de tres años, la del máster es de dos años y la del doctorado es de tres años.

Como parte de este proceso de transformación, los países involucrados han modificado de manera sustancial la estructura de su sistema educativo. Algunos han completado la transformación y otros aún están en ese proceso. La extensión y el alcance de este proceso ha aumentado gradualmente. Se prevé que, para 2010, esta área común estará completamente operativa en 45 países, principalmente en el área europea. Las reformas permiten un reconocimiento más sencillo de los diplomas y una mayor movilidad de los estudiantes. Gradualmente, también han supuesto la consecución de objetivos relacionados, como la movilidad de los investigadores, un sistema de créditos comunes (ECTS), la inclusión de titulaciones conjuntas y la cooperación europea en la garantía de calidad.

Dado que el proceso de Bolonia pretende hacer equivalentes los sistemas educativos en lo que se refiere a la titulación, esto permitirá una mejor comparación de los datos (por ejemplo, para los programas de primer y segundo grado). A corto plazo, estas reformas también producen un aumento estructural en las tasas de titulación. En algunos países en los que se está reduciendo la duración de algunos de los programas, aquellos estudiantes cuya primera titulación se correspondía con un curso más largo, ahora obtienen su titulación en tres años. También hay muchos países que proponen nuevos programas de estudios y, por lo tanto, aumentan su oferta de diplomas en el nivel terciario. Por ejemplo, el gran y reciente aumento en la tasa de titulación de la República Checa (Tabla A3.2) se debe a la implantación de la nueva estructura del proceso de Bolonia mediante la expansión del sistema terciario.

Sin embargo, en algunos países, determinados campos aún no se han reestructurado en tres ciclos, sino que siguen siendo ciclos largos de cinco o seis años. Este es el caso, por ejemplo, de los estudios de medicina, arquitectura, ingeniería y teología.

y Nueva Zelanda, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes había residido en otro país anteriormente. En cambio, la tasa de titulación es menor del 20 % en Bélgica, México y Turquía, y en el país asociado Chile. Bélgica y el país asociado Eslovenia son los dos países en los cuales un mayor número de personas obtuvo su primer título en programas de mayor orientación profesional (programas de estudios terciarios de tipo B) que en programas con una base más teórica (programas de estudios terciarios de tipo A). En Corea las tasas de titulación son similares para ambos tipos de programas (Tabla A3.3).

Contribución de los estudiantes internacionales al total de las titulaciones

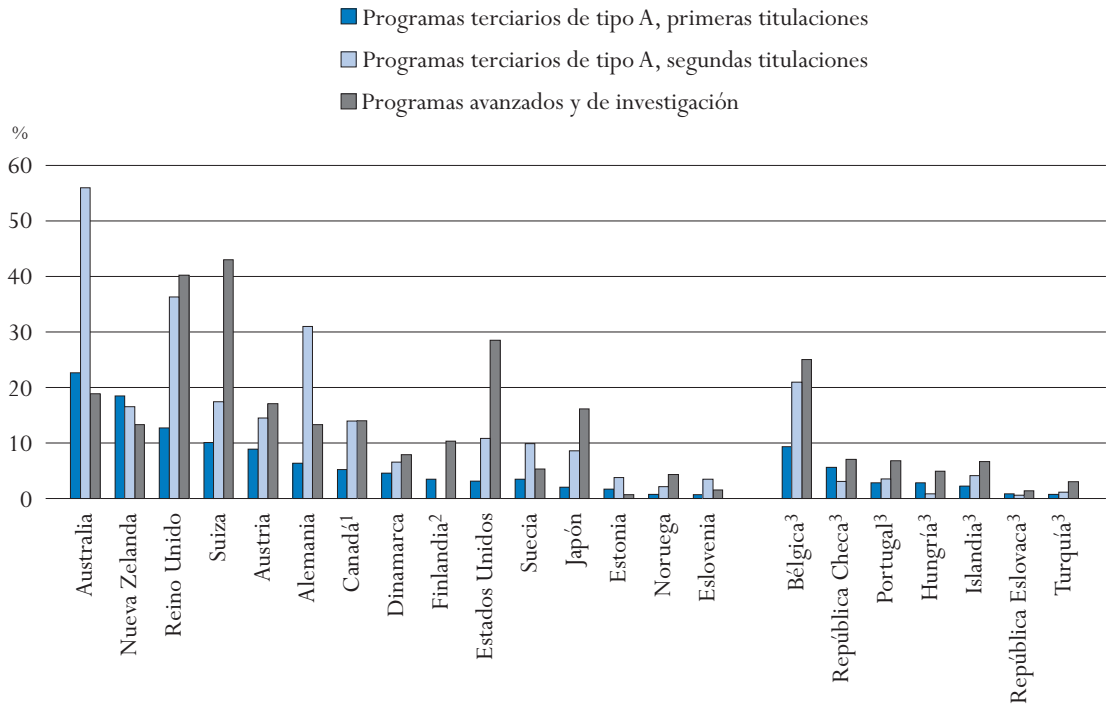
Los estudiantes internacionales suponen una contribución significativa al total de las titulaciones de educación terciaria en varios países y estos estudiantes tienen un impacto importante sobre las tasas de titulación estimados. Para poder comparar las tasas de titulación entre países, es importante examinar el impacto que tienen los estudiantes internacionales sobre el total de las titulaciones.

A3

En Alemania, Australia, Reino Unido y Suiza, más del 30 % de las segundas titulaciones de educación terciaria de tipo A o titulaciones de investigación avanzada las obtienen estudiantes internacionales. Este patrón implica que el total de los titulados nacionales está sobreestimado como proporción de tasas generales de titulación. Esto se da de manera más significativa en programas terciarios de tipo A de segunda titulación en Australia y Reino Unido, y en programas de investigación avanzada en Reino Unido y Suiza, donde los titulados internacionales representan más del 35 % del total de las titulaciones. La contribución de estudiantes internacionales al total de las titulaciones también es significativa, aunque en un grado menor, en Austria, Canadá, Estados Unidos, Japón y Nueva Zelanda. En países para los cuales no hay datos de movilidad disponibles, la contribución de estudiantes extranjeros es significativa en Bélgica (Tabla A3.3 y Gráfico A3.4).

Sin embargo, la contribución de estudiantes internacionales al total de las titulaciones en educación terciaria en Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, y en los países asociados Eslovenia y Estonia, es más limitada. Lo mismo puede decirse de los estudiantes extranjeros en Hungría, Islandia, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Turquía (Tabla A3.3 y Gráfico A3.4).

Gráfico A3.4. Proporción de titulados internacionales y extranjeros en relación con el número total de titulados, por tipo de educación terciaria (2006)



1. Año de referencia 2005.
2. Programas de primeras titulaciones incluyen segundas titulaciones.
3. Proporción de titulados extranjeros en el total de titulaciones terciarias. Estos datos no son comparables con datos sobre titulados internacionales y, por lo tanto, se presentan por separado.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de titulados internacionales en programas de educación terciaria de tipo A (primera titulación).

Fuente: OCDE. Tabla A3.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

Titulaciones por campos de estudio

La fluctuación de oportunidades en el mercado laboral, las diferencias de retribuciones entre ocupaciones y sectores, las políticas de admisión y las prácticas de las instituciones de educación terciaria pueden influir en la elección del campo de estudio por parte de los estudiantes. A su vez, la relativa popularidad de diversos campos educativos afecta a la demanda de programas y de personal docente, así como a la oferta de nuevos estudiantes titulados. La distribución de estudiantes titulados por campos de estudio se ve impulsada por la popularidad relativa de dichos campos entre los estudiantes, el número relativo de estudiantes que son admitidos en las universidades e instituciones equivalentes, y la estructura de las titulaciones de las distintas disciplinas en cada país.

En 26 de los 28 países de la OCDE con datos disponibles, y en todos los países asociados, los campos de las ciencias sociales, empresariales, derecho y servicios reúnen la mayor concentración de títulos en educación terciaria de tipo A y títulos de investigación avanzada (Tabla A3.4a). Por término medio, en los países de la OCDE, más de un tercio de los titulados en educación terciaria de tipo A obtienen un título en estos campos. Esta proporción oscila entre menos del 30 % en Alemania, Corea, Dinamarca, Finlandia y Suecia y más del 45 % en Estados Unidos, Hungría, México y Polonia, y en los países asociados Eslovenia y Federación Rusa. El campo de las humanidades, artes y educación representa la mayor concentración de titulaciones de educación terciaria de tipo A y de investigación avanzada en Alemania, y en Suecia son los campos de la salud y la asistencia social los que concentran el mayor número de títulos.

Una media del 24 % de los estudiantes de educación terciaria de tipo A y de investigación avanzada obtienen títulos en campos relacionados con las ciencias (ingeniería, fabricación y construcción, ciencias biológicas, ciencias físicas y agricultura, matemáticas e informática) en países de la OCDE. La proporción varía entre menos del 16 % en Hungría e Islandia, y en el país asociado Brasil, y más del 30 % en Corea y Finlandia. Como media, en los países de la OCDE, son igualmente populares los campos de las humanidades, las artes y la educación, con el 25 % de los titulados en educación terciaria de tipo A y en investigación avanzada.

En los 27 países de la OCDE que cuentan con datos disponibles, la proporción de titulaciones por campo de estudio de nivel terciario de tipo A (incluyendo titulaciones de investigación avanzada) ha cambiado ligeramente durante los últimos seis años, aumentando la salud y la asistencia social, así como las ciencias sociales, empresariales, derecho y servicios. Estas dos áreas representaban aproximadamente la mitad de los titulados en 2006. Las tasas en los campos relacionados con las ciencias (ingeniería, fabricación y construcción, ciencias biológicas, ciencias físicas y agricultura, matemáticas e informática) han descendido en general del 25 % en 2000 al 24 % en 2006, especialmente en Irlanda, Suiza y Turquía, donde el descenso es de más de cinco puntos porcentuales (Tabla A3.4a). El efecto de este declive puede sentirse en un momento en el que hay riesgo de escasez en los campos científicos del mercado laboral (véase Indicador A1).

El panorama es similar en la educación terciaria de tipo B, cuyos programas tienen una mayor orientación profesional: ciencias sociales, empresariales, derecho y servicios concentran el número mayor de titulados (39 %), seguidos de las humanidades, las artes y la educación (24 %), y los campos relacionados con las ciencias (21 %) (Tabla A3.4b en Internet). La selección de un campo de estudio en este nivel depende en gran medida de las oportunidades que haya de estudiar materias similares. Para ocupaciones similares, los estudiantes pueden estudiar un programa en diferentes niveles educativos, es decir, en la educación postsecundaria no terciaria, educación terciaria de tipo A o de tipo B. Por ejemplo, si las enfermeras en un país concreto se forman principalmente con programas de educación terciaria de tipo B, la proporción de estudiantes que obtienen títulos en ciencias médi-

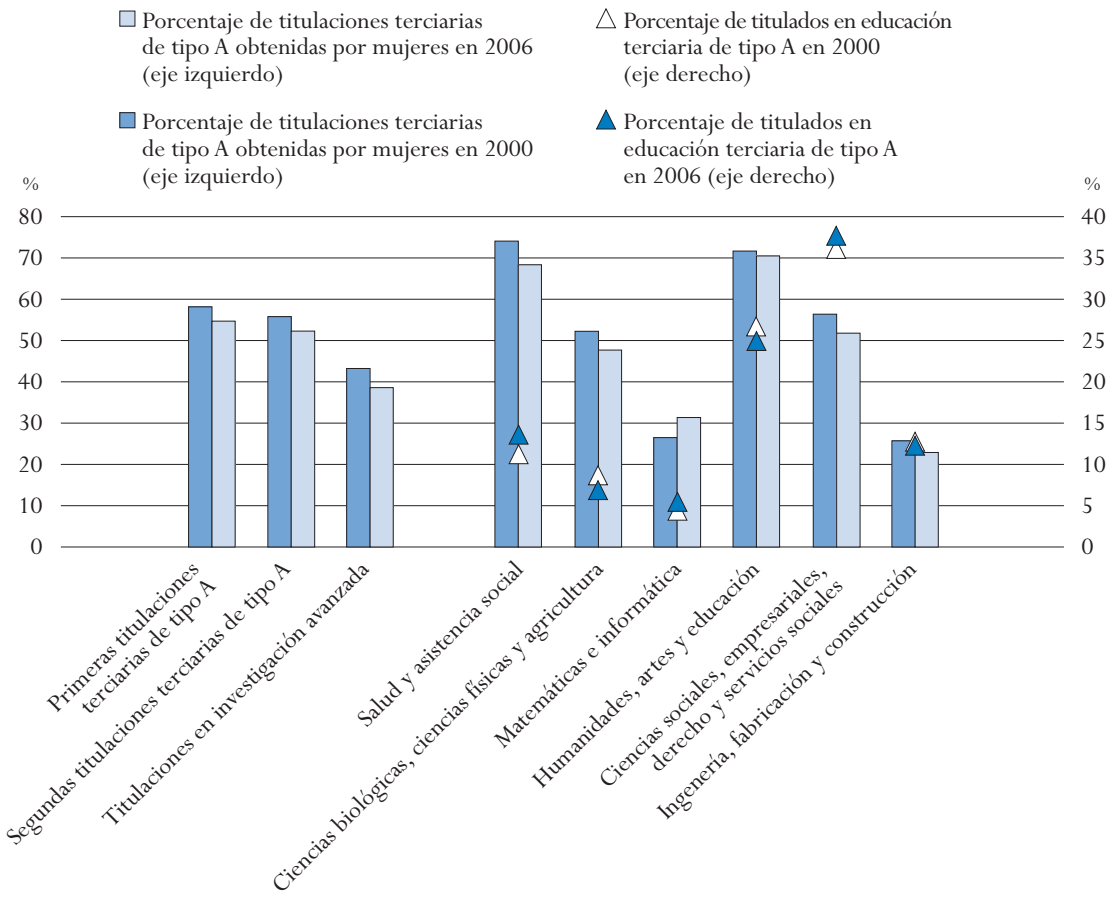
cas en este tipo de programas será más alta que en países donde se forman principalmente por medio de programas de segunda etapa de educación secundaria o educación terciaria de tipo A.

Diferencias de sexo en titulación terciaria (primeros y segundos títulos y títulos de investigación avanzada): cuanto más alto es el nivel de educación, menor es la proporción de mujeres

Hay menos mujeres en los niveles educativos más altos: la proporción de mujeres que obtienen un primer o segundo título de educación terciaria de tipo A es de un 58 % y un 56 %, respectivamente, mientras que las mujeres solo obtienen un 43 % de los títulos de investigación avanzada. Sin embargo, la diferencia existente entre primeros títulos, segundos títulos y doctorados disminuyó entre 2000 y 2006 (Tabla A3.5a y Gráfico A3.5).

En todos los países de la OCDE, excepto en Francia y Nueva Zelanda, la proporción de titulaciones de educación terciaria de tipo A obtenidas por mujeres (primer título) aumentó entre 2000 y 2006 (Tabla A3.5a).

Gráfico A3.5. Porcentaje de titulaciones en educación terciaria de tipo A obtenidas por mujeres y distribución de titulados terciarios por campo de estudio, media de la OCDE (2000, 2006)



Fuente: OCDE. Tablas A3.4a, A3.5a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

Como media en los países de la OCDE, el 58 % de todos los titulados en educación terciaria de tipo A (primer título) son mujeres. Sus tasas de titulación en educación terciaria de tipo A son iguales o exceden a las de los hombres en 26 de los 29 países de la OCDE y en todos los países asociados. En Islandia y Portugal, y en los países asociados Eslovenia y Estonia, la proporción de mujeres que obtienen un título en educación terciaria de tipo A (primer título) es superior al 65 %, pero inferior al 50 % en Corea, Japón y Turquía (Tabla A3.5a).

La proporción de mujeres que obtienen un título en educación terciaria de tipo A (segundo título) es también mayor que la proporción de hombres, particularmente en Polonia, Portugal y Suecia, y en el país asociado Estonia, donde la proporción es del 70 % o más. Como media en los países de la OCDE, las mujeres obtuvieron el 56 % de estos títulos en 2006 en comparación con el 52 % en 2000 (Tabla A3.5a).

En los países de la OCDE sigue siendo más probable que los títulos de investigación avanzada los obtengan los hombres que las mujeres. Las tasas de titulación en programas de investigación avanzada, por ejemplo, programas de doctorado, son más bajas para las mujeres que para los hombres en todos los países, excepto en Islandia, Italia y Portugal, y en los países asociados Brasil, Estonia e Israel. Como media en los países de la OCDE, los hombres seguían constituyendo un 57 % de los títulos de investigación avanzada (en comparación con el 61 % en 2000). En Corea y Japón, los hombres siguen obteniendo aproximadamente tres cuartas partes de los títulos de investigación avanzada, aunque la proporción superara el 80 % en 2000 (Tabla A3.5a).

Sin embargo, se mantienen importantes diferencias entre campos educativos. En 2006, como media entre los países de la OCDE, más del 70 % de los titulados en educación terciaria de tipo A en los campos de humanidades, artes, educación y salud y asistencia social fueron mujeres, las cuales solo obtuvieron el 25 % de los títulos en los campos de matemáticas e informática, ingeniería, fabricación y construcción. En el año 2000, la proporción de mujeres que obtuvieron títulos de salud y asistencia social fue del 68 % y un 31 % en el caso de matemáticas e informática. Esto indica que el aumento en la proporción de titulaciones de mujeres no ha contribuido a mejorar su representación en campos en los que son minoría (Tabla A3.5a).

Titulados en ciencias entre las personas con empleo

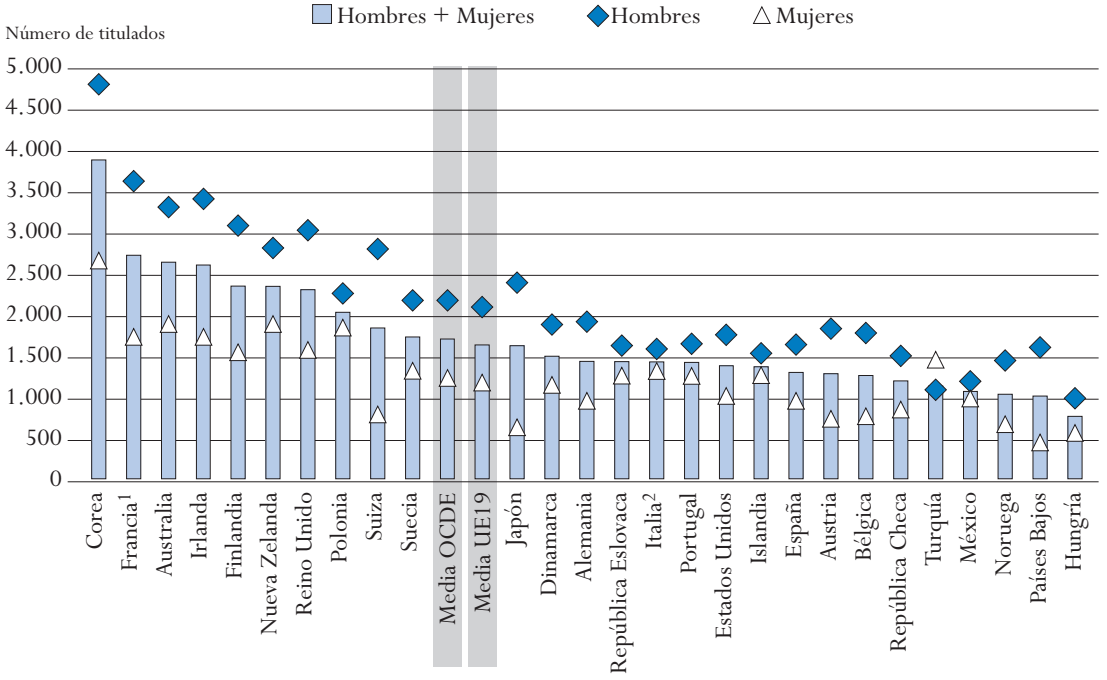
Examinar el número de titulados en ciencias (ingeniería, fabricación y construcción, ciencias biológicas, ciencias físicas y agricultura, matemáticas e informática) por cada 100.000 personas con empleo entre 25 y 34 años proporciona otro método de calibrar el rendimiento reciente de habilidades de alto nivel de los distintos sistemas educativos. El número de titulados en ciencias a nivel terciario por cada 100.000 personas con empleo oscila entre menos de 800 en Hungría y más de 2.200 en Australia, Corea, Finlandia, Francia, Irlanda, Nueva Zelanda y Reino Unido (Tabla A3.6).

La variación en el número de mujeres tituladas en ciencias en estudios terciarios de tipo A y en programas de investigación avanzada por cada 100.000 personas con empleo entre 25 y 34 años es mucho menor que en el caso de los hombres. El número de tituladas en ciencias oscila entre menos de 500 en Hungría, Japón y Países Bajos y más de 1.500 en Australia, Nueva Zelanda y Polonia, mientras que el número de titulados en ciencias oscila entre menos de 500 en Turquía y más de 2.500 en Australia, Finlandia y Reino Unido. La media de la OCDE es de 985 mujeres tituladas en ciencias por cada 100.000 personas con empleo entre 25 y 34 años, en comparación con aproximadamente 1.631 hombres titulados (Tabla A3.6).

Sin embargo, este indicador no proporciona información sobre el número de personas tituladas que se encuentran empleadas en campos científicos o, de modo más general, sobre el número de los que utilizan en su trabajo habilidades y conocimientos adquiridos en sus estudios.

A3

Gráfico A3.6. Número de titulados en ciencias de nivel terciario por cada 100.000 personas de 25 a 34 años de edad con empleo (2006)



1. Año de referencia 2005.
2. Programas de investigación avanzada corresponden al año 2005.

Los países están clasificados en orden descendente del número de titulados en ciencias en programas de educación terciaria de tipo A por cada 100.000 personas de 25 a 34 años de edad con empleo.

Fuente: OECD. Tabla A3.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año académico 2005/06 y se basan en el cuestionario UOE de estadísticas de la educación realizado por la OCDE en 2007 (véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*).

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 estas categorías. 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 en *www.oecd.org/edu/eag2008*. 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 las Tablas A3.1 y A3.3 (desde 2005 en adelante), las tasas de titulación para los primeros programas de estudios terciarios (programas de estudios terciarios de tipo A, B y programas de investigación avanzada) se calculan como porcentajes netos de titulación (es decir, la suma de los porcentajes de titulación de cada edad). Las tasas netas de titulación representan el porcentaje estimado del gru-

po de edad que completará la educación terciaria de tipo A o B (basados en los patrones actuales de titulación). Se presentan tasas brutas de titulación para los países que no pueden proporcionar datos tan detallados. Para las tasas brutas de titulación, los países identifican la edad a la que típicamente se suelen obtener los títulos (véase Anexo 1). El número de titulados, independientemente de su edad, se divide entre la población de la edad típica para obtener un título terciario. Sin embargo, en muchos países resulta difícil definir una edad típica de titulación, ya que los titulados están diseminados en un rango amplio de edades.

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 los seis países asociados en enero de 2007.

En las Tablas A3.4a y A3.5a, los titulados en educación terciaria que recibieron su titulación 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 estudio reflejados en las herramientas del cuestionario UOE corresponden a la clasificación revisada CINE por campo de estudio. Se emplea la misma clasificación por campo de estudio para todos los niveles de educación.

Los datos sobre población activa para la Tabla A3.6 proceden de la base de datos sobre Población Activa de la OCDE, y han sido recopilados a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa y de la Encuesta Europea de Población Activa.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

- *Tabla A3.4b. Porcentaje de titulados en educación terciaria de tipo B, por campo de estudio (2000, 2006)*
- *Tabla A3.5b. Porcentaje de mujeres tituladas en educación terciaria de tipo B, por campo de estudio (2000, 2006)*
- *Tabla A3.7. Tendencias de las tasas netas de titulación en programas de investigación avanzada (1995-2006)*
- *Tabla A3.8. Media de la tasa de crecimiento anual del número de nuevos matriculados y de titulados por primera vez en educación terciaria de tipo A entre 1995, 2000 y 2006*

A3

Tabla A3.1.

Tasas de titulación en educación terciaria (2006)

Suma de las tasas de titulación para cada año de edad por destino 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 (primera titulación)			Proporción de titulados según la duración de los programas (en %)				
								de 3 a menos de 5 años	de 5 a 6 años[1]	Más de 6 años	Doctorado o equivalente	
		H+M	Hombres	Mujeres	H+M	Hombres	Mujeres	H+M	H+M	H+M	H+M	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países de la OCDE	Alemania[3]	10,8	8,2	13,4	21,2	20,2	22,2	40	60	n	2,3	
	Australia	m	m	m	59,1	47,3	71,2	95	4	n	1,8	
	Austria[3]	7,4	7,1	7,8	21,5	20,2	22,8	29	71	n	1,9	
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,3	
	Canadá[5]	m	m	m	34,7	26,1	43,6	m	m	m	0,9	
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,0	
	Dinamarca	10,0	10,8	9,1	44,6	33,7	55,7	63	37	n	1,2	
	España[4]	14,5	13,0	16,1	32,9	25,5	40,8	45	55	n	1,0	
	Estados Unidos[3, 4]	9,9	7,3	12,7	35,5	29,1	42,4	55	39	6	1,4	
	Finlandia	0,1	0,1	n,	47,5	35,5	60,1	59	40	1	2,1	
	Francia[4, 5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,2	
	Grecia	12,2	9,0	15,7	20,4	13,2	28,1	n	100	x(8)	0,9	
	Hungría[3, 4]	4,0	2,6	5,6	30,3	20,8	40,4	m	m	m	0,7	
	Irlanda[3, 4]	27,1	28,4	25,9	39,1	30,8	47,5	55	45	n	1,3	
	Islandia	4,1	4,0	4,1	62,8	40,2	86,5	87	13	n	0,4	
	Italia[3, 4, 6]	n	n	n	39,4	32,5	46,6	61	39	n	1,2	
	Japón[3, 4]	27,9	20,4	35,8	38,6	42,8	34,2	85	15	a	1,0	
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,2	
	Noruega	1,1	1,0	1,2	42,6	30,7	55,0	83	11	6	1,3	
	Nueva Zelanda	24,3	20,1	28,4	51,9	41,0	62,7	94	6	n	1,1	
	Países Bajos	n	n	n	43,0	38,1	48,1	m	m	m	1,5	
	Polonia	0,1	0,1	0,2	47,3	34,8	60,2	26	74	n	1,0	
	Portugal	8,7	6,5	10,9	32,9	21,5	44,7	33	67	n	3,3	
	Reino Unido[7]	15,0	9,9	20,0	39,0	33,4	44,8	97	3	1	2,2	
	República Checa[3]	5,7	3,2	8,3	29,0	25,0	33,2	43	57	n	1,2	
	República Eslovaca	1,2	0,7	1,7	34,6	26,5	43,0	23	77	n	1,5	
	Suecia	4,9	4,0	5,8	40,6	28,2	53,6	96	4	n	2,2	
	Suiza[3]	9,6	12,1	7,2	29,8	31,0	28,6	62	25	14	3,1	
	Turquía[4]	10,8	12,3	9,2	15,2	16,1	14,4	85	13	1	0,2	
	Media OCDE	*9,1*	*7,9*	*10,4*	*37,3*	*29,8*	*45,2*	*64*	*34*	*1*	*1,4*	
	Media UE19	*7,6*	*6,5*	*8,8*	*35,2*	*27,5*	*43,2*	*54*	*46*	*n*	*1,6*	
Países asociados	Brasil[5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,4	
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,1	
	Eslovenia	25,9	20,5	31,6	20,7	13,5	28,4	m	m	m	1,3	
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,8	
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,5	
	Israel	m	m	m	36,2	29,5	43,0	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 de titulación está calculada para Chile, Estados Unidos, Estonia, Federación Rusa, Francia, Irlanda, Italia, Japón, México, Países Bajos, Polonia y Reino Unido.
3. La tasa bruta de titulación está calculada para educación terciaria de tipo B.
4. La tasa bruta de titulación está calculada para educación terciaria de tipo A.
5. Año de referencia 2005.
6. Titulados en programas de investigación avanzada corresponden al año 2005.
7. 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/eag2008*).

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/10.1787/401523756323

A3

Tabla A3.2.

Tendencias de las tasas de titulación en educación terciaria (1995-2006)

Porcentaje de titulados (primera titulación en educación terciaria de tipo A y B) respecto de la población de la edad típica de titulación (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

		Educación terciaria de tipo A									Educación terciaria de tipo B								
		Edad típica de titulación en 2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006[1]	Edad típica de titulación en 2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países de la OCDE	**Alemania**	24-27	14	18	18	18	18	19	20	21	21-23	13	11	11	10	10	10	11	11
	Australia	20-25	m	36	42	46	50	47	59	59	19-22	m	1	1	m	m	m	m	m
	Austria	22-26	10	15	17	18	19	20	20	21	20-21	m	m	m	m	m	7	8	7
	Bélgica	22-24	m	m	m	m	m	m	m	m	21-22	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	22-25	m	28	m	m	m	m	35	m	21-25	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	21	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	24	25	37	39	41	43	44	46	45	23-25	8	10	12	13	14	11	10	10
	España	20-22	24	30	31	32	32	33	33	33	19	2	8	11	13	16	17	17	15
	Estados Unidos	22	33	34	33	32	32	33	34	36	20	9	8	8	8	9	9	10	10
	Finlandia	25-29	20	41	45	49	48	47	48	48	30-34	34	7	4	2	1	a	a	a
	Francia	20-25	m	m	m	m	m	m	m	m	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	22-24	14	15	16	18	20	24	25	20	22-24	5	6	6	7	9	11	12	12
	Hungría	23-24	m	m	m	m	m	29	36	30	21	m	m	m	m	m	3	4	4
	Irlanda	21-25	m	30	29	32	37	39	38	39	20-21	m	15	20	13	19	20	24	27
	Islandia	24-25	m	33	38	41	45	51	56	63	30-34	m	6	8	6	7	5	4	4
	Italia	23-25	m	19	21	25	m	36	41	39	22-23	m	n	1	1	m	n	n	n
	Japón	22.24	25	29	32	33	34	35	36	39	20	28	29	27	27	26	26	27	28
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	23	m	m	m	m	m	m	m	m	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	22-25	26	37	40	38	39	45	41	43	21-22	6	6	6	5	5	3	2	1
	Nueva Zelanda	21-22	33	50	51	46	49	50	51	52	20-23	12	17	17	18	20	21	21	24
	Países Bajos	21-23	29	35	35	37	38	40	42	43	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Polonia	23-25	m	34	40	43	44	45	45	47	22	m	m	m	n	n	n	n	n
	Portugal	22-24	15	23	28	30	33	32	32	33	21-23	6	8	8	7	7	8	9	9
	Reino Unido[3]	20-25	m	37	37	37	38	39	39	39	19-24	m	m	12	12	14	16	17	15
	República Checa	23-25	13	14	14	15	17	20	25	29	22-23	6	5	5	4	4	5	6	6
	República Eslovaca	23-24	15	m	m	23	25	28	30	35	21-22	1	2	2	3	2	3	2	1
	Suecia	25	24	28	29	32	35	37	38	41	22-23	m	4	4	4	4	4	5	5
	Suiza	24-26	9	12	19	21	22	26	27	30	23-29	13	14	11	11	12	12	8	10
	Turquía	22-24	6	9	9	10	11	11	11	15	20-22	m	m	m	m	m	m	m	11
	Media OCDE		***20***	***28***	***30***	***31***	***33***	***35***	***36***	***37***		***10***	***8***	***9***	***8***	***9***	***9***	***9***	***9***
	Media OCDE para países con datos disponibles de 1995 a 2006		***20***							***34***		***10***							***10***
	Media UE19		***18***	***27***	***29***	***30***	***32***	***33***	***35***	***35***		***8***	***6***	***7***	***6***	***8***	***7***	***8***	***8***
Países asociados	**Brasil**	21-24	m	10	10	13	15	m	m	m	21-24	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	24	m	m	m	m	m	m	m	m	20-22	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	25-26	m	m	m	m	m	m	18	21	23-26	m	m	m	m	m	m	24	26
	Estonia	22-24	m	m	m	m	m	m	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	19-24	m	m	m	m	m	m	m	m	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	26	m	m	m	29	31	32	35	36	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Hasta 2004, las tasas de titulación en educación terciaria de tipo A o B se calculaban a partir de tasas brutas de titulación. Desde 2005 y para los países de los que se dispone de datos, las tasas de titulación se calculan como tasas netas de titulación (es decir, como sumas de tasas de titulación para cada año de edad).

1. La tasa neta de titulación está calculada en 2006 para Alemania, Australia, Austria, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia y Suiza, y los países asociados Eslovenia e Israel.
2. La tasa neta de titulación está calculada en 2006 para Dinamarca, España, Finlandia, Grecia, Islandia, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, Suecia y Turquía, y el país asociado 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 lo tanto, representa una sobreestimación de la cifra de primeras titulaciones.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401523756323

A3

Tabla A3.3.

Tasas de titulación en diferentes niveles de educación terciaria y proporción de titulados internacionales y extranjeros en el número total de titulados terciarios (2006)

Calculadas por número de titulados

		Programas de educación terciaria de tipo B (primera titulación)		Programas de educación terciaria de tipo A (primera titulación)		Programas de educación terciaria de tipo A (segunda titulación)		Programas de investigación avanzada	
		Tasa de titulación	Proporción de titulados internacionales / extranjeros en el número total de titulados	Tasa de titulación	Proporción de titulados internacionales / extranjeros en el número total de titulados	Tasa de titulación	Proporción de titulados internacionales / extranjeros en el número total de titulados	Tasa de titulación	Proporción de titulados internacionales / extranjeros en el número total de titulados
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE	Alemania[2]	10,8	m	21,2	6	1,7	31	2,3	13
	Australia[1]	16,4	m	59,1	23	17,8	56	1,8	19
	Austria[1]	7,4	m	21,5	9	1,1	15	1,9	17
	Bélgica[3]	30,6	6	19,4	9	10,4	21	1,3	25
	Canadá[1, 4]	m	m	39,3	5,2	7,3	14	0,9	14
	Corea	34,5	m	35,0	m	3,5	m	1,0	m
	Dinamarca[1]	11,0	4	45,3	5	13,9	7	1,2	8
	España	14,5	m	30,6	m	m	m	1,0	m
	Estados Unidos[1]	9,9	1	35,5	3	15,9	11	1,4	28
	Finlandia[2]	0,1	m	56,8	3	0,8	x(4)	2,1	10
	Francia[4]	24,9	m	34,8	m	m	m	1,2	m
	Grecia	13,0	m	22,3	m	4,9	m	0,9	m
	Hungría[3]	4,5	1	35,9	3	5,0	1	0,7	5
	Irlanda	27,1	m	39,1	m	16,8	m	1,3	m
	Islandia[3]	4,2	1	64,5	2	18,8	4	0,4	7
	Italia[5]	0,1	m	37,6	m	14,5	m	1,2	m
	Japón[1]	27,9	3	38,6	2	5,2	9	1,0	16
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	1,3	m	18,4	m	2,6	m	0,2	m
	Noruega[1]	1,2	6	44,1	1	10,3	2	1,3	4
	Nueva Zelanda[1]	28,4	21	54,9	18	16,3	17	1,1	13
	Países Bajos	n	n	47,3	m	10,3	m	1,5	m
	Polonia	0,8	m	47,3	m	31,0	m	1,0	m
	Portugal[3]	8,6	2	32,9	3	1,9	4	3,3	7
	Reino Unido[1]	15,0	6	39,0	13	23,6	36	2,2	40
	República Checa[3]	5,7	1	29,8	6	8,5	3	1,2	7
	República Eslovaca[3]	1,2	m	34,6	1	8,1	1	1,5	1
	Suecia[1]	5,0	1	41,9	3	3,6	10	2,2	5
	Suiza[2]	21,1	m	27,0	10	8,8	17	3,1	43
	Turquía[3]	10,8	n	15,4	1	2,2	1	0,2	3
	Media OCDE	*12,0*		*36,9*		*9,2*		*1,4*	
	Media UE19	*10,0*		*35,4*		*9,2*		*1,6*	
Países asociados	Brasil[4]	1,2	m	23,1	m	x(4)	m	1,4	m
	Chile	9,0	m	15,4	m	3,5	m	0,1	m
	Eslovenia[1]	28,8	1	21,9	1	3,5	3	1,3	2
	Estonia[1]	21,9	n	28,1	2	7,6	4	0,8	1
	Federación Rusa	27,6	m	45,5	m	0,4	m	1,5	m
	Israel	m	m	36,2	m	12,0	m	1,3	m

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. 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 lo tanto, se presentan separadamente en el gráfico.
4. Año de referencia 2005.
5. Titulados en programas de investigación avanzada corresponden al año 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401523756323

Tabla A3.4a.

Porcentaje de titulados en educación terciaria de tipo A y en programas de investigación avanzada, por campo de estudio (2000, 2006)

		Salud 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	
		2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	Alemania	m	10,1	m	8,9	m	7,8	m	31,0	m	29,5	m	12,6	m	0,2
	Australia	15,0	13,3	8,0	6,2	5,1	8,2	25,2	22,3	38,8	42,8	7,9	7,2	n	n
	Austria	8,1	8,7	9,2	8,7	3,6	9,1	20,4	18,9	41,2	39,9	17,3	14,5	0,2	0,2
	Bélgica	13,3	11,7	11,8	10,2	1,6	4,6	22,8	25,6	37,9	36,5	12,5	11,3	n	0,1
	Canadá[1]	7,9	10,7	9,3	6,6	4,2	4,5	28,4	26,7	39,6	39,0	8,2	8,2	2,4	4,3
	Corea	6,6	8,5	9,7	7,5	4,5	5,2	26,5	26,1	25,3	26,7	27,4	26,0	a	n
	Dinamarca	5,6	27,7	11,9	4,5	2,8	4,0	25,0	25,6	45,7	28,0	9,0	10,2	n	n
	España	11,9	14,6	8,7	7,1	4,4	5,4	22,8	23,8	39,2	34,6	12,9	14,3	n	0,1
	Estados Unidos	9,8	9,8	7,9	6,2	3,7	3,9	27,3	28,6	44,6	45,3	6,5	6,2	0,3	n
	Finlandia	19,3	19,2	6,9	5,7	3,3	5,3	20,5	19,9	26,1	29,2	24,0	20,7	n	n
	Francia[1]	2,9	8,8	13,3	8,8	5,5	5,9	27,3	19,1	39,5	44,8	11,2	12,6	0,3	n
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	7,3	8,8	4,8	4,1	1,1	4,6	31,5	27,7	45,5	48,5	9,8	6,3	a	n
	Irlanda	7,8	14,2	11,8	14,8	9,6	n	29,2	28,6	32,2	34,4	9,3	8,0	0,2	n
	Islandia	15,3	12,4	7,6	5,8	3,8	2,9	37,8	35,3	28,4	36,9	7,1	6,8	a	n
	Italia[2]	17,3	14,2	6,9	6,6	3,7	2,1	18,5	22,3	37,6	37,8	16,0	14,9	n	2,1
	Japón	5,2	6,8	7,8	7,9	x(3)	x(4)	24,4	23,2	37,2	38,1	21,3	19,7	4,0	4,4
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	7,8	9,0	4,2	4,8	6,7	8,2	21,4	18,1	45,9	45,1	14,0	14,3	a	0,4
	Noruega	25,3	25,0	4,0	4,0	3,6	5,5	29,9	26,9	25,4	30,9	6,8	7,6	4,9	0,2
	Nueva Zelanda	12,9	14,5	12,7	7,9	1,7	5,9	33,9	25,7	30,3	39,9	5,6	5,3	2,8	0,8
	Países Bajos	21,1	16,5	6,0	3,3	1,7	4,6	23,6	24,2	37,0	42,8	10,6	8,3	n	0,2
	Polonia	1,7	7,9	3,7	5,1	1,4	4,8	20,6	25,2	40,3	48,3	8,0	8,6	24,2	n
	Portugal	10,2	19,7	5,4	6,6	3,3	5,9	30,8	23,4	39,1	32,6	11,2	11,7	n	n
	Reino Unido	8,3	12,4	12,0	8,5	5,5	6,8	25,7	27,4	28,8	34,7	9,9	8,8	9,8	1,4
	República Checa	12,5	9,4	8,2	7,5	8,3	4,4	20,1	24,3	35,3	34,2	15,5	16,2	a	4,0
	República Eslovaca	8,5	16,5	6,6	7,7	4,6	4,0	26,5	22,2	38,4	34,4	15,4	15,3	a	n
	Suecia	22,8	25,7	5,8	4,8	3,7	3,8	24,5	23,1	22,6	24,6	20,5	18,0	n	n
	Suiza	11,4	9,7	9,0	9,5	6,9	4,0	21,7	23,3	34,9	40,2	15,7	13,0	0,4	0,4
	Turquía	9,5	5,9	12,4	7,9	3,5	3,3	34,2	34,7	27,0	38,7	13,3	9,4	a	n
	Media OCDE	*11,0*	*13,3*	*8,4*	*6,9*	*4,2*	*5,2*	*26,5*	*24,9*	*35,7*	*37,1*	*12,5*	*11,9*	*1,8*	*0,6*
Países asociados	Brasil[1]	m	13,3	m	4,9	m	3,3	m	32,8	m	40,9	m	4,7	m	n
	Chile	m	13,0	m	6,8	m	3,3	m	26,0	m	35,7	m	15,2	m	n
	Eslovenia	m	10,6	m	5,8	m	2,5	m	25,4	m	45,5	m	10,2	m	n
	Estonia	m	6,1	m	9,3	m	5,7	m	28,3	m	40,9	m	9,7	m	n
	Federación Rusa	m	4,3	m	9,8	m	x(4)	m	16,3	m	51,3	m	18,3	m	n
	Israel	m	8,5	m	7,4	m	5,0	m	26,8	m	40,6	m	11,7	m	n

1. Año de referencia 2005.
2. Titulados en programas de investigación avanzada corresponden al año 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401523756323

A3

Tabla A3.5a.

Porcentaje de mujeres tituladas en educación terciaria de tipo A y en programas de investigación avanzada, por campo de estudio (2000, 2006)

		Todos los campos de estudio: educación terciaria de tipo A (primera titulación)		Todos los campos de estudio: educación terciaria de tipo A (segunda titulación)		Todos los campos de estudio: titulación en investigación avanzada		Salud 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	
		2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países de la OCDE	Alemania	m	52	m	48	m	41	m	65	m	51	m	34	m	74	m	53	m	22
	Australia	57	59	56	46	40	47	76	77	50	55	27	23	70	70	52	54	21	24
	Austria	48	53	32	44	36	42	59	65	46	55	15	20	66	70	49	57	18	22
	Bélgica	50	53	53	60	34	38	59	63	40	51	25	20	65	67	52	57	21	25
	Canadá[1]	59	62	52	52	39	44	74	82	53	58	28	27	68	70	58	58	23	25
	Corea	47	49	30	40	20	27	50	63	42	46	49	38	70	71	40	45	23	24
	Dinamarca	51	63	49	54	38	44	59	81	48	53	28	24	69	68	44	50	26	29
	España	59	60	m	m	44	47	76	78	52	56	34	27	72	74	60	61	27	32
	Estados Unidos	57	58	56	59	44	49	75	79	51	54	33	27	68	68	53	55	21	22
	Finlandia	59	64	59	63	45	48	84	87	51	56	35	37	77	78	65	71	19	22
	Francia[1]	57	55	56	55	41	41	60	56	49	50	31	25	73	73	59	60	24	26
	Grecia	m	64	m	53	m	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	34
	Hungría	60	65	36	68	38	44	70	80	42	49	17	20	71	77	51	67	21	29
	Irlanda	55	60	60	60	47	46	75	83	53	49	41	x(10)	69	71	57	57	24	20
	Islandia	67	69	59	62	50	53	82	90	57	55	22	18	83	80	57	61	25	38
	Italia[2]	56	58	56	61	53	52	58	65	51	56	54	37	82	79	55	57	28	30
	Japón	37	43	23	29	19	27	50	58	30	32	x(9)	x(10)	67	68	26	38	9	11
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	52	55	m	50	36	41	61	64	41	46	43	40	65	68	55	59	22	28
	Noruega	64	64	52	55	33	40	82	83	46	57	15	20	75	69	48	54	27	23
	Nueva Zelanda	64	61	54	62	43	50	79	81	46	55	34	27	73	73	53	57	33	28
	Países Bajos	54	56	66	59	m	39	76	75	37	48	16	10	71	73	49	52	13	17
	Polonia	m	63	68	70	m	50	68	71	64	65	58	29	78	78	64	68	24	32
	Portugal	67	67	72	70	52	60	77	80	62	65	56	36	80	78	63	64	35	36
	Reino Unido	54	57	54	56	38	43	71	75	52	50	27	25	67	67	55	56	20	22
	República Checa	51	56	53	57	29	36	70	74	45	58	12	20	71	74	54	60	27	21
	República Eslovaca	52	61	a	56	38	47	69	85	41	51	17	20	71	68	50	60	30	31
	Suecia	60	65	93	76	37	43	79	83	53	58	39	30	75	78	57	62	25	31
	Suiza	42	51	26	39	31	39	54	66	33	43	16	14	62	67	35	44	11	17
	Turquía	41	46	39	47	37	40	53	67	44	44	42	39	45	55	39	41	24	25
	Media OCDE	*55*	*58*	*52*	*56*	*39*	*43*	*68*	*74*	*48*	*52*	*31*	*26*	*70*	*72*	*52*	*56*	*23*	*26*
	Media UE19	*56*	*59*	*54*	*60*	*41*	*44*	*69*	*74*	*49*	*54*	*32*	*26*	*72*	*73*	*55*	*60*	*24*	*27*
Países asociados	Brasil[1]	m	62	m	m	m	55	m	74	m	53	m	28	m	79	m	56	m	31
	Chile	m	56	m	39	m	35	m	68	m	48	m	28	m	69	m	49	m	28
	Eslovenia	m	67	m	53	m	50	m	79	m	62	m	15	m	76	m	64	m	30
	Estonia	m	70	m	73	m	57	m	85	m	67	m	36	m	87	m	70	m	40
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	59	m	58	m	51	m	77	m	54	m	30	m	76	m	57	m	26

1. Año de referencia 2005.
2. Segundas titulaciones en educación terciaria de tipo A corresponden parcialmente a 2005 y titualciones en programas de investigación avanzada corresponden a 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

A3

Tabla A3.6.

Titulados en ciencias, por sexo (2006)

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	238	407	34	1.185	1.454	863	1.423	1.861	897
	Australia	444	592	255	2.178	2.656	1.572	2.622	3.248	1.827
	Austria	336	534	102	937	1.242	577	1.273	1.776	678
	Bélgica	413	656	135	839	1.069	576	1.252	1.725	711
	Canadá[1]	m	m	m	1.119	1.360	847	m	m	m
	Corea	1.820	2.314	1.103	2.042	2.420	1.493	3.863	4.735	2.596
	Dinamarca	251	267	231	1.234	1.559	859	1.484	1.826	1.090
	España	445	644	183	844	941	714	1.289	1.585	897
	Estados Unidos	276	406	115	1.093	1.297	841	1.368	1.703	956
	Finlandia	n	n	n	2.289	2.971	1.449	2.335	3.026	1.484
	Francia[1]	835	1.264	316	1.871	2.300	1.353	2.706	3.564	1.670
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	60	78	33	697	855	475	757	934	508
	Irlanda	1.034	1.511	456	1.555	1.837	1.213	2.589	3.348	1.670
	Islandia	47	80	6	1.310	1.398	1.200	1.357	1.478	1.206
	Italia[2]	n	n	n	1.416	1.530	1.257	1.416	1.530	1.257
	Japón	451	643	176	1.161	1.691	398	1.612	2.334	574
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	127	150	89	930	990	836	1.057	1.140	925
	Noruega	11	16	6	1.011	1.375	607	1.022	1.391	613
	Nueva Zelanda	516	683	318	1.813	2.069	1.509	2.330	2.752	1.827
	Países Bajos	n	n	n	1.002	1.548	391	1.002	1.548	391
	Polonia	a	a	a	2.016	2.203	1.781	2.016	2.203	1.781
	Portugal	262	350	161	1.035	1.140	915	1.410	1.594	1.199
	Reino Unido	316	439	176	1.974	2.528	1.337	2.290	2.967	1.513
	República Checa	74	93	46	1.112	1.353	745	1.186	1.446	791
	República Eslovaca	9	11	5	1.410	1.559	1.196	1.418	1.570	1.201
	Suecia	151	204	90	1.478	1.800	1.112	1.716	2.118	1.260
	Suiza	716	1.194	145	1.109	1.547	586	1.825	2.741	731
	Turquía	558	551	581	564	485	812	1.122	1.037	1.393
	Media OCDE	*361*	*503*	*183*	*1.340*	*1.631*	*985*	*1.694*	*2.118*	*1.172*
	Media UE19	*260*	*380*	*116*	*1.366*	*1.672*	*994*	*1.621*	*2.036*	*1.118*
Países asociados	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 e informática, ingeniería e industria relacionada con la ingeniería, fabricación y tratamiento, arquitectura y construcción.

1. Año de referencia 2005 para el número de titulados en ciencias.
2. Titulados en programas de investigación avanzada corresponden al año 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401523756323

INDICADOR A4

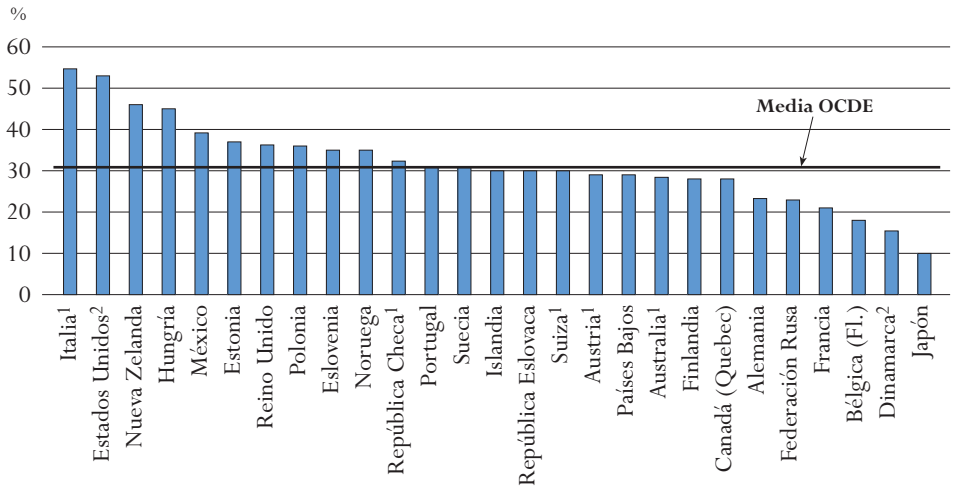
¿CUÁNTOS ESTUDIANTES TERMINAN Y CUÁNTOS ABANDONAN LA EDUCACIÓN TERCIARIA?

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 con la finalización de cursos de educación terciaria de tipo A; la educación terciaria de tipo B se refiere por lo general a cursos más cortos y frecuentemente orientados hacia la formación profesional. Este indicador muestra las tasas actuales de finalización de educación terciaria en los sistemas educativos, es decir, el porcentaje de estudiantes que cursan y logran terminar programas de educación terciaria. Aunque el abandono de los estudios no es necesariamente un indicador de fracaso desde el punto de vista del estudiante individual, un porcentaje elevado de abandonos podría indicar que el sistema educativo no satisface las necesidades de los estudiantes.

Resultados clave

Gráfico A4.1. Proporción de estudiantes que se matriculan en programas de educación terciaria y que abandonan los estudios antes de obtener al menos su primera titulación terciaria (2005)

En los 19 países de la OCDE de los que se dispone de datos, una media del 31% de los estudiantes de educación terciaria no logra completar un programa equivalente a dicho nivel educativo. Las tasas de finalización varían mucho entre los países de la OCDE. En Estados Unidos, Hungría, Italia y Nueva Zelanda, más del 40% de los estudiantes que acceden a programas de educación terciaria los abandonan sin obtener una titulación (ya sea en un programa de tipo A o B) en contraste con sus homólogos en Alemania, Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca, Francia y Japón, y en el país asociado Federación Rusa, donde la proporción es inferior al 24%.



1. Solo programas de educación terciaria de tipo A.
2. Solo estudiantes a tiempo completo.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de estudiantes que se matriculan en un programa de educación terciaria y abandonan los estudios antes de obtener al menos su primera titulación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401536355051

 © Santillana 2008

Otros puntos destacables de este indicador

- Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo B son, con un 62 %, algo inferiores a las de tipo A, y existen grandes diferencias por países. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo B oscilan entre más del 80 % en Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca y Japón y menos del 40 % en Estados Unidos, Nueva Zelanda y Suecia.
- Empezar pero no finalizar un programa de educación terciaria de tipo A no necesariamente supone un fracaso si el estudiante se beneficia del tiempo dedicado al programa para poder pasar a otra vía de educación terciaria. En Francia, y en menor medida en Dinamarca y Nueva Zelanda, una proporción significativa de estudiantes (15 % en Francia y 3 % en los otros dos países) que no terminan un programa de educación terciaria de tipo A logran reorientarse con éxito hacia un programa de tipo B.
- Los estudiantes a tiempo completo tienen una mayor probabilidad de finalizar sus estudios que los estudiantes a tiempo parcial. Como media, en los diez países con datos comparables, el 60 % de los estudiantes a tiempo parcial obtuvieron al menos una titulación inicial de tipo A, mientras que una media del 68 % de los estudiantes a tiempo completo de este nivel obtienen titulación. Las mayores diferencias entre los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial se observan en Canadá (Quebec) y Nueva Zelanda, donde los índices de finalización de los estudiantes a tiempo completo que acceden a la educación terciara de tipo A son al menos 25 puntos porcentuales superiores a las de los estudiantes a tiempo parcial.
- No lograr obtener una titulación no significa que las habilidades y competencias adquiridas se pierdan y no sean valoradas por el mercado laboral. Esto es así especialmente en Canadá, donde un año de estudios puede aportar a los estudiantes oportunidades atractivas de empleo en el mercado laboral. Esto ayuda a explicar las decisiones de los estudiantes de abandonar el sistema educativo antes de graduarse. En Suecia, los estudiantes pueden abandonar un programa de educación terciaria de tipo A antes de finalizarlo, acceder al mercado laboral y continuar sus estudios más adelante. No pierden los beneficios de los módulos que ya hayan completado.
- No existe ninguna relación observable entre el cobro de tasas de matrícula y los índices de finalización. En los países en los que las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas terciarias de tipo A superan los 1.500 dólares estadounidenses (Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido), los índices de finalización en educación terciaria de tipo A son significativamente inferiores a la media de la OCDE en Estados Unidos y Nueva Zelanda, pero superiores al 70 % en los otros países. En contraste, Dinamarca (con un 81 %) muestra que la inexistencia de tasas de matrícula y un nivel elevado de subvenciones públicas a disposición de los estudiantes pueden resultar en tasas de finalización superiores a la media de la OCDE.

A4

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Las tasas de abandonos y de finalización en la educación terciaria pueden ser indicadores útiles de la eficiencia interna de los sistemas educativos terciarios. Sin embargo, los estudiantes pueden abandonar un programa terciario por muchos motivos: se pueden haber dado cuenta de que han elegido una materia o un programa educativo equivocados; puede que no cumplan con los requisitos establecidos por la institución educativa, sobre todo en aquellos sistemas de educación terciaria que ofrecen un acceso relativamente amplio; o puede que encuentren un empleo atractivo antes de finalizar el programa. El abandono de los estudios no es necesariamente una indicación del fracaso de un estudiante concreto, pero una alta tasa de abandonos sí podría indicar que el sistema educativo no está satisfaciendo las necesidades de los estudiantes. Es posible que los estudiantes se encuentren con que los programas educativos ofrecidos no cumplen con sus expectativas ni con las necesidades del mercado laboral. También es posible que los programas requieran más tiempo del que los estudiantes puedan justificar estar fuera del mercado laboral.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Tasas de finalización en educación terciaria

Las tasas globales de finalización en educación terciaria cuentan como estudiantes que «finalizan» la educación terciaria los que acceden a un programa de educación terciara de tipo A y que se gradúan, bien con una titulación terciaria de tipo A o de tipo B, o aquellos que acceden a un programa de educación terciaria de tipo B y que se gradúan, bien con una titulación terciaria de tipo A o de tipo B. En los 19 países de la OCDE con datos comparables, una media del 31 % de los estudiantes de educación terciaria no logra completar un programa equivalente a dicho nivel educativo. Las tasas de finalización varían mucho entre los países de la OCDE y países asociados. En Estados Unidos, Hungría y Nueva Zelanda, más del 40 % de los estudiantes que acceden a un programa de educación terciaria lo dejan sin obtener una titulación terciaria (ya sea de nivel terciario de tipo A o de tipo B) en contraste con sus homólogos en Alemania, Bélgica (Fl.), Dinamarca, Francia y Japón, y en el país asociado Federación Rusa, donde la proporción es inferior al 24 % (Tabla A4.1 y Gráfico A4.1).

La diferencia entre la proporción de empleos cualificados y la proporción de personas con educación terciaria (véase Indicador A1) sugiere que los países podrían beneficiarse de un mayor aumento del número de graduados en educación terciaria. Aumentar la proporción de estudiantes que acceden a un programa de educación terciaria y que consiguen una titulación puede ayudar a mejorar la eficiencia interna de los sistemas educativos terciarios, sobre todo cuando una pequeña proporción de estudiantes de la segunda etapa de educación secundaria acceden a educación terciaria o cuando la tasa de titulación es relativamente baja en comparación con la media de la OCDE. En términos de tres variables (tasas de ingreso, de titulación y de finalización), dos países pueden tener tasas de titulación similares, pero diferencias significativas en las otras dos variables, de manera que podrían adoptar distintas estrategias para mejorar su eficiencia interna. Por ejemplo, Japón y Suecia tuvieron tasas de primera titulación similares en 2006 (39 y 40 %, respectivamente), pero también diferencias significativas en las tasas de ingreso y las tasas de finalización en la educación terciaria de tipo A. Mientras que Japón contrapesa una tasa de ingreso en los programas de educación terciaria de tipo A inferior a la media (41 % en 2001 frente a 48 % de media) con un 91 %, el mayor porcentaje de finalización de los países de la OCDE y países asociados, la tasa de ingreso de Suecia fue muy superior a la media en 2001 (69 %), pero su tasa de finalización fue inferior a la media (69 %).

Tasas de finalización en educación terciaria de tipo A y de tipo B

En los 24 países de la OCDE con datos comparables, una media del 31 % de los estudiantes de educación terciaria de tipo A no llega a finalizar los programas en los que se matrícula. Las tasas de finalización varían mucho entre los países de la OCDE. En Estados Unidos, Hungría, Italia y Nueva Zelanda, menos del 60 % de los estudiantes que se matriculan en programas de educación terciaria de tipo A finalizan con éxito el programa, en contraste con sus homólogos en Dinamarca, Reino Unido y el país asociado Federación Rusa, donde las tasas de finalización son de alrededor del 80 % y en Japón del 91 %. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo B son, con una media del 62 %, algo inferiores a las de los programas terciarios de tipo A, y de nuevo se observan enormes variaciones por países. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo B oscilan entre más del 80 % en Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca y Japón y menos del 40 % en Estados Unidos, Nueva Zelanda y Suecia (Tabla A4.1).

Incrementar las tasas de matrícula para mejorar las tasas de finalización en la educación terciaria de tipo A es algo que se debate a menudo en los países de la OCDE cuyas instituciones educativas cobran tasas de matrícula bajas. De hecho, incrementar las tasas de matrícula cobradas por las instituciones de educación terciaria de tipo A y la exención de tasas de matrícula por mérito académico son medidas ya aplicadas en algunos países de la OCDE para intentar aumentar el incentivo de los estudiantes para terminar sus estudios rápidamente. Sin embargo, es difícil observar una relación entre las tasas de finalización en programas de educación terciaria de tipo A y el nivel de tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas terciarias de tipo A. Los países en los que las tasas cobradas por las instituciones educativas terciarias de tipo A superan los 1.500 dólares estadounidenses son Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido. Las tasas de finalización son significativamente inferiores a la media de la OCDE (69 %) en Estados Unidos y Nueva Zelanda, pero superiores al 70 % en los demás. En contraste, Dinamarca (con un 81 %) no cobra tasas de matrícula y ofrece un elevado nivel de ayudas públicas a los estudiantes, pero tiene unas tasas de finalización superiores a la media de la OCDE. Esto no es sorprendente, ya que todos los indicadores sobre educación terciaria, y especialmente los que guardan relación con las tasas de retorno, muestran que en comparación con la finalización de la segunda etapa de educación secundaria, la finalización de la educación terciaria de tipo A aporta beneficios significativos a los individuos en términos de ingresos y empleo. Esto puede suponer un incentivo de suficiente peso, con independencia del nivel de las tasas de matrícula, para que los estudiantes terminen sus estudios (véanse Indicadores A9, A10 y B5).

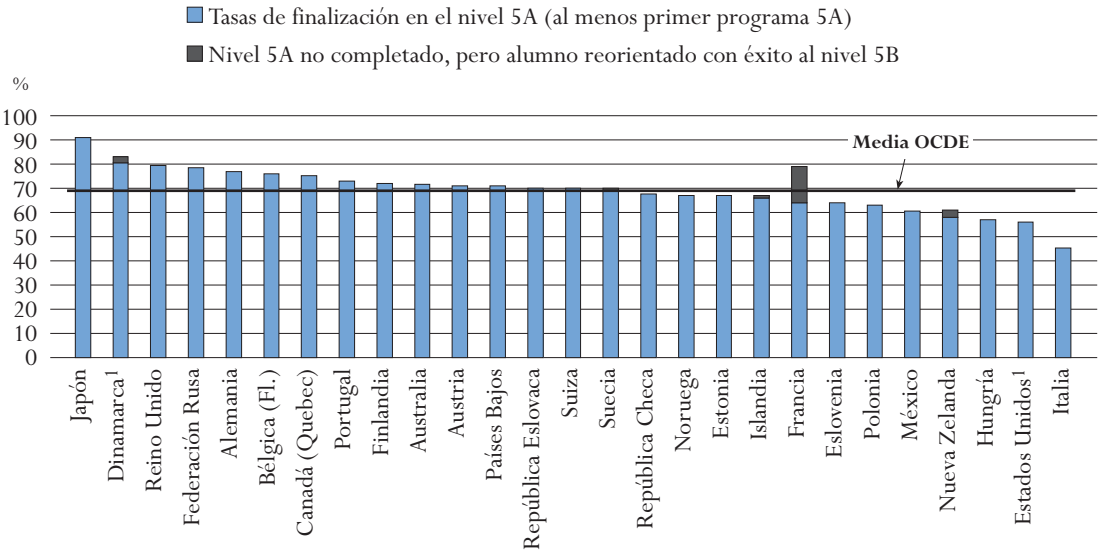
Consecuencias de no finalizar los programas terciarios de tipo A

No finalizar los programas o retrasar su finalización puede tener diversas consecuencias. Por un lado, puede interpretarse como un uso ineficaz de recursos, ya que aumenta el coste de una titulación terciaria y, en sistemas con capacidades limitadas para matricular a los estudiantes, podría evitar (o retrasar) que algunos estudiantes (con la preparación necesaria para acceder a la educación terciaria) iniciaran los programas de su preferencia. También podría ser perjudicial para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (para más detalles, véase OECD, 2008a). Por otro lado, no finalizar un programa terciario no está siempre asociado a un fracaso del sistema educativo ni a una pérdida de tiempo o menores beneficios para los estudiantes (en comparación con aquellos que dejan los estudios tras obtener una titulación de la segunda etapa de educación secundaria) por tres motivos principales.

Es importante resaltar que empezar un programa de educación terciaria tipo A, pero no graduarse, no está ligado necesariamente a un fracaso si los estudiantes pueden reorientarse hacia la otra vía de educación terciaria. Por tanto, en Francia y en menor medida en Dinamarca y Nueva Zelanda, una

A4

Gráfico A4.2. Tasas de finalización en educación terciaria de tipo A



1. Solo estudiantes a tiempo completo.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de finalización en educación terciaria de tipo A.

Fuente: OCDE. Tabla A4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401536355051

proporción significativa de estudiantes (15 % en Francia y 3 % en los otros dos países) que no han completado estudios terciarios de tipo A son reorientados a un nivel terciario de tipo B. En otras palabras, en Francia, de cada 100 estudiantes que empiezan un programa terciario de tipo A, 64 obtendrán al menos una titulación inicial de educación terciaria de tipo A, 15 serán reorientados a un programa terciario de tipo B y solo 21 abandonarán sin una titulación terciaria. La reorientación es más frecuente en la educación terciaria de tipo B: en Islandia, Nueva Zelanda y Suecia el 22, el 9 y el 27 %, respectivamente, de los estudiantes que no completan este nivel son reorientados a un programa terciario de tipo A. Entre estos países, solo Nueva Zelanda cuenta con una gran proporción de estudiantes matriculados en educación terciaria de tipo B (Tabla A4.1 y Gráfico A4.2).

Segundo, en algunos países no todos los programas de educación terciaria de tipo A se cursan para obtener una titulación. Por ejemplo, una persona podría asistir a cursos de un programa dado a tiempo parcial para su propio desarrollo profesional, sin la intención de conseguir la titulación asociada. Otros estudiantes de educación terciaria (por lo general estudiantes maduros) podrían asimismo realizar cursos que no forman parte de un programa para conseguir una titulación con el fin de aumentar sus perspectivas de aprendizaje a lo largo de la vida. Como media, en los diez países de la OCDE con datos comparables, los estudiantes matriculados en estudios a tiempo parcial representan el 23 % de las matriculaciones totales y superan el 40 % en Hungría, Nueva Zelanda y Polonia, y en el país asociado Federación Rusa. Como media, el 60 % de los estudiantes a tiempo parcial que acceden a un programa terciario de tipo A alcanzan al menos una titulación inicial en este nivel; la tasa media de finalización para los estudiantes a tiempo completo en educación terciaria de tipo A es del 68 %. Las mayores diferencias entre los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial se observan en Canadá (Quebec) y Nueva Zelanda, donde los índices de finalización de estudiantes a

tiempo completo en educación terciaria de tipo A son al menos 25 puntos porcentuales superiores a los de estudiantes a tiempo parcial (Tabla A4.2). El gran número de estudiantes a tiempo parcial en Nueva Zelanda explica en parte la elevada proporción de personas que abandonan sin una titulación: es posible que los estudiantes a tiempo parcial se matriculen solo en unos cuantos módulos (por ejemplo, por motivos de desarrollo profesional) sin intención de completar todos los cursos necesarios para obtener una titulación (Tabla A4.2 y Gráfico A4.1).

Por último, en algunos países muchos estudiantes logran finalizar algunas partes de una cualificación, pero no terminan todo el programa. No terminar una cualificación no significa que se pierdan las habilidades y competencias adquiridas y que no sean valoradas por el mercado laboral de esos países. En Canadá, por ejemplo, un año de estudio puede proporcionar a los estudiantes oportunidades de empleo atractivas. Esto puede explicar por qué los estudiantes deciden abandonar el sistema educativo antes de graduarse. En Suecia, los estudiantes pueden dejar un programa de educación terciara de tipo A antes de terminarlo, trabajar durante algún tiempo y luego decidir reemprender sus estudios. No pierden el beneficio de los módulos ya completados con anterioridad. En otros países, los estudiantes pueden finalizar todos los módulos en los que participan, sin embargo no matricularse en suficientes módulos para obtener una titulación. Por ejemplo, en Nueva Zelanda, donde los estudios a tiempo parcial son más frecuentes, se estima que alrededor de uno de cada cinco estudiantes completan todos los módulos en los que se matriculan. Sin embargo, nunca se matriculan en suficientes módulos para obtener una titulación.

Por lo tanto, la medida en que la no finalización de la educación terciaria se convierte en un problema político variará según el país y las tasas de finalización deben interpretarse con cautela. Será interesante comprobar si los cambios del mercado laboral en las próximas décadas en la OCDE y los países asociados tendrán un efecto sobre los incentivos de las personas para completar estudios terciarios. Si surge una mayor expansión de la educación terciaria a lo largo de la próxima década (lo cual es una opción factible en la mayoría de los países), la finalización de los programas terciarios estará más valorada en el mercado laboral, y el beneficio de acceder a la educación terciaria sin graduarse con al menos una titulación inicial se verá debilitada (véase Indicador A1).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre las tasas de finalización fueron recopilados a través de una encuesta especial realizada en 2007. La tasa de finalización se calcula como la proporción del número de estudiantes que se gradúan con una titulación inicial durante el año de referencia frente al número de nuevos ingresos en dicha titulación *n* años antes, siendo *n* el número de años de estudios a tiempo completo necesarios para obtener la titulación. El cálculo de la tasa de finalización se define mediante un análisis de cohortes en la mitad de los países que aparecen en la Tabla A4.1 (método de cohortes reales). La estimación para los demás países asume un flujo constante de estudiantes en educación terciaria, debido a la necesidad de consistencia entre la cohorte de graduados en el año de referencia y la cohorte de ingreso *n* años antes (método transversal). Esta presunción podría ser una simplificación excesiva (véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*).

Se consideran abandonos los de aquellos estudiantes que dejan el nivel específico sin obtener una titulación inicial de dicho nivel. Una titulación inicial se refiere a cualquier titulación, con independencia de la duración de los estudios, obtenida al final de un programa que no exija otra titulación previa del mismo nivel como requisito previo.

A4

Tabla A4.1.

Tasas de finalización en educación terciaria (2005)

Calculadas por separado para programas de educación terciaria de tipo A y de tipo B: el número de titulados en estos programas dividido entre el número de nuevos matriculados en un año típico de ingresos

		Método	Año estudiado para nuevos matriculados: 5A	Año estudiado para nuevos matriculados: 5B	Educación terciaria: Tasa de finalización (al menos primer programa 5B o 5A)[1]	Educación terciaria: Abandono sin titulación terciaria	Educación terciaria de tipo A: Tasa de finalización 5A (al menos primer programa 5A)[2]	Educación terciaria de tipo A: Nivel 5A no completado, pero alumno reorientado con éxito al nivel 5B	Educación terciaria de tipo B: Tasa de finalización 5B (al menos primer programa 5B)[3]	Educación terciaria de tipo B: Nivel 5B no completado, pero alumno reorientado con éxito al nivel 5A
Países de la OCDE	**Alemania**	Transversal	2001-02	2003-04	77	23	77	n	77	n
	Australia	Transversal	2003-05	m	m	m	72	m	m	m
	Austria	Transversal	2000-03	m	m	m	71	m	m	m
	Bélgica (Fl.)	Transversal	1998-2001	2003-04	82	18	76	m	88	m
	Canadá (Quebec)	Cohortes reales	2000	2000	72	28	75	n	63	n
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[4]	Cohortes reales	1995-96	1995-96	85	15	81	3	88	3
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[4]	Cohortes reales	1999	2002	47	53	56	m	33	m
	Finlandia	Cohortes reales	1995	1995	72	28	72	a	a	a
	Francia	Cohortes reales	1996-2003	1996-2003	79	21	64	15	78	2
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	Transversal	2001-04	2004-05	55	45	57	m	44	m
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	Cohortes reales	1996-97	1996-97	70	30	66	1	55	22
	Italia	Cohortes reales	1998-99	1998-99	m	m	45	m	m	m
	Japón	Transversal	2000 y 2002	2004	90	10	91	m	87	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	Transversal	2002-03	2004-05	61	39	61	a	64	a
	Noruega	Cohortes reales	1994-95	1994-95	65	35	67	m	66	m
	Nueva Zelanda	Cohortes reales	1998	1998	54	46	58	3	30	9
	Países Bajos	Cohortes reales	1997-98	1997-98	71	29	71	a	n	n
	Polonia	Transversal	2001-04	2003-04	64	36	63	m	71	m
	Portugal	Transversal	2001-06	2004	69	31	73	m	59	m
	Reino Unido	Transversal	2003-04	2003-04	64	36	79	m	43	m
	República Checa	Transversal	m	m	m	m	68	m	m	m
	República Eslovaca	Transversal	2000-03	2003-04	70	30	70	m	72	m
	Suecia	Cohortes reales	1995-96	1995-96	69	31	69	1	33	27
	Suiza	Cohortes reales	1996-2001	1996-2001	m	m	70	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE				***69***	***31***	***69***	**~**	***62***	**~**
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	Transversal	2001-02	2001-02	65	35	64	m	67	m
	Estonia	Transversal	2003	2003	63	37	67	m	59	m
	Federación Rusa	Transversal	2001-02	2002-03	77	23	79	m	76	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: El método transversal se refiere al número de titulados durante todo el año 2005 y se calcula de acuerdo con el enfoque tradicional de la OCDE que tiene en cuenta distintas duraciones. El método de sección real se define a partir de un análisis de cohortes y está basado en datos de panel.

1. Las tasas de finalización 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 al menos en un primer programa de educación terciaria de tipo A o B.
2. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo A representan la proporción de alumnos que se han matriculado en un programa de educación terciaria de tipo A y continúan sus estudios hasta obtener la titulación al menos en un primer programa de educación terciaria de tipo A.
3. Las tasas de finalización en educación terciaria de tipo B representan la proporción de alumnos que se han matriculado en un programa de educación terciaria de tipo B y continúan sus estudios hasta obtener la titulación al menos en un primer programa de educación terciaria de tipo B.
4. Solo estudiantes a tiempo completo.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401536355051

Tabla A4.2.

Tasas de finalización en educación terciaria de tipo A por modalidad de estudios (2005)

Proporción de estudiantes que acceden a un programa de educación terciaria de tipo A y que obtienen al menos una primera titulación en un programa terciario de tipo A, por modalidad de estudio

		Método	Año estudiado para nuevos matriculados		Proporción de nuevos matriculados en estudios[1]:		Tasa de finalización en el nivel 5A (al menos primer programa 5A)	
			5A	5B	A tiempo completo	A tiempo parcial	A tiempo completo	A tiempo parcial
Países de la OCDE	**Canadá (Quebec)**	Cohortes reales	2000	2000	91	9	79	38
	Dinamarca	Cohortes reales	1995-96	1995-96	m	m	81	m
	Estados Unidos	Cohortes reales	1999	2002	m	m	56	m
	Hungría	Transversal	2001-04	2004-05	53	47	60	54
	Italia	Cohortes reales	1998-99	1998-99	100	n	45	n
	Japón	Transversal	2000 y 2002	2004	97	3	91	85
	México	Transversal	2002-03	2004-05	100	n	61	n
	Noruega	Cohortes reales	1994-95	1994-95	85	15	69	57
	Nueva Zelanda	Cohortes reales	1998	1998	42	58	73	48
	Países Bajos	Cohortes reales	1997-98	1997-98	90	10	73	57
	Polonia	Transversal	2001-04	2003-04	50	50	66	61
	República Eslovaca	Transversal	2000-03	2003-04	66	34	64	81
	Media OCDE				***77***	***23***	***68***	***60***
Países asociados	**Estonia**	Transversal	2003	2003	80	20	70	55
	Federación Rusa	Transversal	2001-02	2002-03	57	43	74	83

1. Basado en datos recogidos en el estudio 2008 de la OCDE.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401536355051

INDICADOR A5

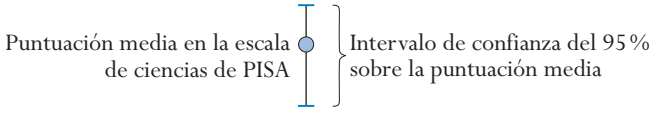
¿QUÉ SABEN HACER LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS EN CIENCIAS?

Este indicador analiza el rendimiento en ciencias de los alumnos de 15 años basándose en los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2006 de la OCDE. Describe la competencia en ciencias de cada país en términos de los porcentajes de alumnos situados en cada uno de los 6 niveles de la escala de competencia y con respecto a las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en distintos aspectos de las ciencias y en la escala general de ciencias. Asimismo, este indicador examina la distribución de la puntuación de los alumnos en cada país.

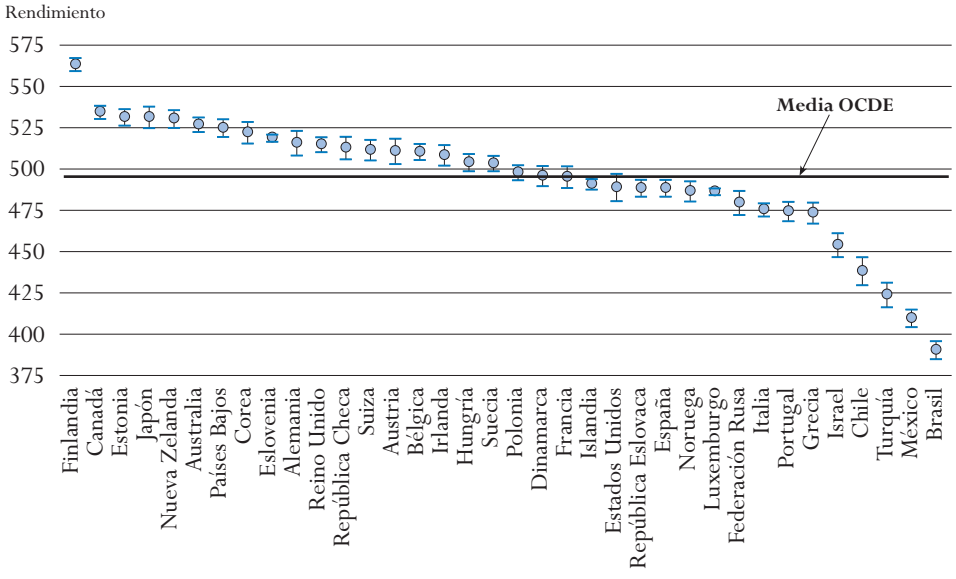
Resultados clave

Gráfico A5.1. Distribución del rendimiento de los alumnos en la escala de ciencias de PISA (2006)

El gráfico resume el rendimiento de los alumnos de 15 años en la escala PISA 2006 de ciencias en los diferentes países. La altura de los símbolos indica la incertidumbre estadística en la estimación del rendimiento medio.



Finlandia, con 563 puntos, obtuvo la puntuación más alta y se situó estadísticamente por encima de la puntuación media de otros países. Otros cuatro países que también obtuvieron puntuaciones altas (entre 530 y 534 puntos) fueron Canadá, Japón y Nueva Zelanda y el país asociado Estonia. En 11 países se obtuvo una puntuación significativamente superior a la media de la OCDE (500 puntos): Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Corea, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido, República Checa y Suiza y el país asociado Eslovenia, y en otros cinco países (Dinamarca, Francia, Hungría, Polonia y Suecia) se obtuvieron puntuaciones cercanas a la media de la OCDE. Los 15 países restantes (11 países de la OCDE y 4 países asociados) se situaron por debajo de la media.



Los países están clasificados en orden descendente de la puntuación media.

Fuente: OCDE. Tabla A5.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag/2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

Otros puntos destacables de este indicador

- Como promedio en los países de la OCDE, el 1,3 % de los alumnos de 15 años alcanzó el nivel más alto de competencia en ciencias (Nivel 6 en la escala de ciencias de PISA 2006). En Finlandia y Nueva Zelanda, el porcentaje fue al menos del 3,9 %, tres veces la media de la OCDE. En Australia, Canadá, Japón y Reino Unido, y en el país asociado Eslovenia, entre el 2 % y el 3 % de los alumnos alcanzó el Nivel 6.
- Todos los países de la OCDE, salvo Finlandia y el país asociado Estonia, tienen al menos un 10 % de alumnos en el Nivel 1 de la escala de competencia o por debajo del mismo. En 15 países, más del 20 % de los alumnos alcanzó este nivel. En México y el país asociado Brasil, la mayoría de los alumnos tiene un rendimiento igual o inferior al Nivel 1.
- Los países mostraron puntos fuertes y débiles relativos en las competencias científicas específicas medidas por PISA (*identificar cuestiones científicas, explicar fenómenos de manera científica y utilizar pruebas científicas*). En México y Portugal, la puntuación de los alumnos en *identificar cuestiones científicas* fue al menos 10 puntos superior a la puntuación total, mientras que en Hungría, Polonia, Republica Checa y República Eslovaca, y en los países asociados Estonia y Federación Rusa, fue al menos 10 puntos inferior. La puntuación de los alumnos de Hungría, República Checa y República Eslovaca fue al menos 10 puntos superior a la puntuación total en ciencias en *explicar fenómenos de manera científica*, mientras que en Corea, Francia y el país asociado Israel fue al menos 10 puntos inferior. En *utilizar pruebas científicas,* la puntuación de Corea, Francia y Japón fue al menos 10 puntos superior a la media de la OCDE, y en Noruega, República Checa y República Eslovaca, y en el país asociado Brasil, fue al menos 10 puntos inferior.
- En la mayoría de los países, incluidos 22 de los 30 países de la OCDE, el rendimiento en la escala de ciencias es el mismo para ambos sexos. En dos países de la OCDE y en un país asociado, la media obtenida por las mujeres fue superior a la de los hombres, mientras que la media obtenida por los hombres fue superior en seis países de la OCDE y en dos países asociados. La diferencia por sexo en la puntuación global de ciencias no superó los 12 puntos en ningún país. No obstante, la semejanza de los resultados en el rendimiento medio oculta ciertas diferencias por sexo. En la mayoría de los países, las mujeres alcanzaron una media más alta en *identificar cuestiones científicas,* mientras que la media de los hombres fue más alta en *explicar fenómenos de manera científica*.

A5

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Durante gran parte del siglo pasado, el contenido de los currículos escolares de matemáticas y ciencias estuvo marcado por la necesidad de servir de base para la formación profesional de un pequeño número de matemáticos, científicos e ingenieros. No obstante, debido a la creciente importancia de la ciencia, las matemáticas y la tecnología en la vida moderna, los objetivos de realización personal, empleo y plena participación en la sociedad requieren cada vez más que todos los adultos –y no solo aquellos que aspiran a una carrera científica– sean competentes en matemáticas, ciencias y tecnología. Muchas situaciones, problemas y cuestiones a los que se enfrentan los individuos en su vida cotidiana requieren una comprensión previa de la ciencia y la tecnología que les permita comprender o encarar dichas cuestiones. Además, estos individuos han de ser capaces de emplear sus conocimientos sobre la ciencia y aplicar el pensamiento científico no solo en su contexto personal, sino también en el contexto comunitario, nacional y global. La comprensión de la ciencia y la tecnología es un elemento esencial que prepara a una persona joven para vivir en una sociedad moderna. Al mismo tiempo, capacita a los individuos para participar en la elaboración de políticas relacionadas con aspectos científicos y tecnológicos que afectan a sus vidas. Este indicador analiza la competencia científica de los alumnos de 15 años basándose en los datos obtenidos por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2006, cuyo principal objeto de estudio fueron las ciencias.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Este indicador analiza la competencia científica de los alumnos de 15 años de varias maneras (véase Cuadro A5.1 para la definición de competencia científica en PISA). En primer lugar, muestra el rendimiento mediante las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en la escala general de ciencias y compara dichas puntuaciones medias con las de otros países y con la media de la OCDE. Después describe la competencia en términos del porcentaje de alumnos de cada país que alcanzaron los diferentes niveles de rendimiento en la escala de ciencias, subrayando el rendimiento en los niveles más alto y más bajo de la distribución. Por último, muestra los países en los que los alumnos obtuvieron un rendimiento relativamente superior e inferior en las tres competencias científicas, así como las diferencias entre los sexos en el rendimiento en dichas competencias.

Puntuaciones medias en ciencias

La observación de las puntuaciones medias nacionales de los alumnos también permite resumir el rendimiento de estos y comparar la posición relativa de los países en este ámbito. En la medida en que se puede considerar que un rendimiento alto a la edad de 15 años dará lugar en el futuro a una mano de obra altamente preparada, los países con un rendimiento medio elevado tendrán una ventaja económica y social importante. Esta sección indica las medias de los países en la escala general.

El Cuadro A5.2 resume el rendimiento académico de alumnos de diferentes países en la escala general de ciencias en cuanto a su puntuación media. Indica qué países obtuvieron un rendimiento superior, igual o inferior a la media de la OCDE y, al mismo tiempo, muestra el rendimiento comparativo de un país con respecto al de otros países. Solo se deben tener en cuenta las diferencias estadísticamente significativas.

Los alumnos de Finlandia obtuvieron una media de 563 puntos frente a la media de la OCDE (500 puntos). Esta puntuación fue aproximadamente 29 puntos superior a la de cualquier otro país, por lo que Finlandia fue el país con la puntuación más alta en ciencias.

Otros cuatro países (Canadá, Japón y Nueva Zelanda y el país asociado Estonia) obtuvieron puntuaciones que oscilaron entre los 530 y los 534 puntos. En Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Corea, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido, República Checa y Suiza, y en el país asociado Eslovenia, los

Cuadro A5.1. ¿Qué es la competencia científica en PISA?

La competencia científica se define como la capacidad de un individuo para:

- Tener conocimientos científicos y emplearlos para identificar cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre fenómenos relacionados con la ciencia.
- Comprender los rasgos característicos de la ciencia como forma de conocimiento humano y de investigación.
- Mostrar interés por cómo la ciencia y la tecnología determinan nuestro entorno material, intelectual y cultural.
- Participar como un ciudadano reflexivo en temas relacionados con la ciencia y con sus ideas.

¿Qué escala se utiliza? PISA resume el rendimiento escolar en una escala general de ciencias que muestra el conocimiento en ciencias de los alumnos de 15 años. Los resultados empleados para calcular dicha escala general se completan con un análisis más detallado del rendimiento mediante escalas de las competencias en ciencias (identificar cuestiones científicas, explicar fenómenos de manera científica y utilizar pruebas científicas), dominios del conocimiento (conocimiento sobre las ciencias y conocimiento de las ciencias) y áreas de contenido («Sistemas físicos», «Sistemas vivos» y «Sistemas terrestres y espaciales»). Estas tres competencias fueron esenciales a la hora de organizar el esquema y se muestran por separado debido a su importancia en la práctica de las ciencias y por su relación con habilidades cognitivas clave tales como el razonamiento inductivo/deductivo, el pensamiento basado en sistemas, la toma de decisiones en sentido crítico, la transformación de la información, la elaboración y comunicación de argumentos y explicaciones basados en datos, el pensamiento en términos de modelos y la utilización de la ciencia.

¿Qué significan las puntuaciones de la escala? Las puntuaciones de cada escala representan niveles de competencia en cada dimensión o aspecto de las ciencias (en este indicador se utilizan la escala de ciencias y las escalas de competencia en ciencias). Por ejemplo, una puntuación baja en una escala indica que un alumno tiene habilidades más limitadas, mientras que una puntuación alta indica que las habilidades de un alumno son más avanzadas en esta área.

¿Qué son los niveles de competencia? En un intento por captar esta progresión, cada una de las escalas de ciencias está dividida en 6 niveles en función del tipo de conocimientos y habilidades que los alumnos necesitan demostrar en un nivel determinado. Los alumnos que tienen un nivel determinado de competencia no solo son capaces de demostrar los conocimientos y destrezas asociados con ese nivel, sino también las competencias incluidas en los niveles inferiores. Así, todos los alumnos que se encuentran en el Nivel 3 de competencia también son competentes en el Nivel 1 y el Nivel 2.

alumnos también obtuvieron una puntuación estadísticamente significativa superior a la media de la OCDE. Otros cinco países (Dinamarca, Francia, Hungría, Polonia y Suecia) obtuvieron puntuaciones cercanas a la media de la OCDE. Los 15 países restantes (11 países de la OCDE y 4 países asociados) obtuvieron una puntuación estadísticamente significativa inferior a la media de la OCDE. De los 30 países de la OCDE, 21 obtuvieron una puntuación con un margen de diferencia de 25 puntos con respecto a la media de la OCDE (500 puntos). Dentro de este grupo apretado de países, la puntuación media de cada uno fue muy similar a la del resto. Existe una discontinuidad en las puntuaciones medias inferiores a la de Grecia (473 puntos): el siguiente país en puntuación, Israel, obtuvo 454 puntos y solo dos países de la OCDE puntuaron por debajo de los 473 puntos.

A5

Gráfico A5.2. Comparaciones múltiples del rendimiento medio en la escala de ciencias de PISA (2006)

	Media del país	S.E.	Finlandia	Canadá	Estonia	Japón	Nueva Zelanda	Australia	Países Bajos	Corea	Eslovenia	Alemania	Reino Unido	República Checa	Suiza	Austria	Bélgica	Irlanda	Hungría	Suecia
	563	(2,0)	563	534	531	531	530	527	525	522	519	516	515	513	512	511	510	508	504	503
Finlandia	563	(2,0)		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Canadá	534	(2,0)	▼		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Estonia	531	(2,5)	▼	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Japón	531	(3,4)	▼	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nueva Zelanda	530	(2,7)	▼	○	○	○		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Australia	527	(2,3)	▼	▼	○	○	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Países Bajos	525	(2,7)	▼	▼	○	○	○	○		○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Corea	522	(3,4)	▼	▼	▼	○	○	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Eslovenia	519	(1,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○		○	○	○	▲	○	▲	▲	▲	▲
Alemania	516	(3,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○		○	○	○	○	○	○	▲	▲
Reino Unido	515	(2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○		○	○	○	○	○	▲	▲
República Checa	513	(3,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○		○	○	○	○	▲	▲
Suiza	512	(3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○		○	○	○	○	▲
Austria	511	(3,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○		○	○	○	○
Bélgica	510	(2,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○		○	○	▲
Irlanda	508	(3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○	○		○	○
Hungría	504	(2,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○		○
Suecia	503	(2,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	▼	○	○	
Polonia	498	(2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○
Dinamarca	496	(3,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○
Francia	495	(3,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Islandia	491	(1,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Estados Unidos	489	(4,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
República Eslovaca	488	(2,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
España	488	(2,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Noruega	487	(3,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Luxemburgo	486	(1,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Federación Rusa	479	(3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Italia	475	(2,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Portugal	474	(3,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Grecia	473	(3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Israel	454	(3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Chile	438	(4,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Turquía	424	(3,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
México	410	(2,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Brasil	390	(2,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼

País con diferencia estadísticamente significativa por encima de la media de la OCDE

País sin diferencia estadísticamente significativa respecto a la media de la OCDE

País con diferencia estadísticamente significativa por debajo de la media de la OCDE

▲ Media estadísticamente significativa superior a la del país con el que se compara

○ Sin diferencia estadísticamente significativa respecto al país con el que se compara

▼ Media estadísticamente significativa inferior a la del país con el que se compara

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, Figura 2.11b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Gráfico A5.2. *(continuación)* Comparaciones múltiples del rendimiento medio en la escala de ciencias de PISA (2006)

Polonia	Dinamarca	Francia	Islandia	Estados Unidos	República Eslovaca	España	Noruega	Luxemburgo	Federación Rusa	Italia	Portugal	Grecia	Israel	Chile	Turquía	México	Brasil	Media del país		
498	496	495	491	489	488	488	487	486	479	475	474	473	454	438	424	410	390			
(2,3)	(3,1)	(3,4)	(1,6)	(4,2)	(2,6)	(2,6)	(3,1)	(1,1)	(3,7)	(2,0)	(3,0)	(3,2)	(3,7)	(4,3)	(3,8)	(2,7)	(2,8)	S.E.		
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,0)	563	Finlandia
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,0)	534	Canadá
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,5)	531	Estonia
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,4)	531	Japón
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,7)	530	Nueva Zelanda
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,3)	527	Australia
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,7)	525	Países Bajos
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,4)	522	Corea
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1,1)	519	Eslovenia
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,8)	516	Alemania
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,3)	515	Reino Unido
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,5)	513	República Checa
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,2)	512	Suiza
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,9)	511	Austria
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,5)	510	Bélgica
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,2)	508	Irlanda
○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,7)	504	Hungría
○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,4)	503	Suecia
	○	○	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,3)	498	Polonia
○		○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,1)	496	Dinamarca
○	○		○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,4)	495	Francia
▼	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1,6)	491	Islandia
○	○	○	○		○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(4,2)	489	Estados Unidos
▼	○	○	○	○		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,6)	488	República Eslovaca
▼	○	○	○	○	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,6)	488	España
▼	▼	○	○	○	○	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,1)	487	Noruega
▼	▼	▼	▼	○	○	○	○		○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1,1)	486	Luxemburgo
▼	▼	▼	▼	○	▼	▼	○	○		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	(3,7)	479	Federación Rusa
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	(2,0)	475	Italia
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○		○	▲	▲	▲	▲	▲	(3,0)	474	Portugal
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○		▲	▲	▲	▲	▲	(3,2)	473	Grecia
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	(3,7)	454	Israel
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	(4,3)	438	Chile
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	(3,8)	424	Turquía
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	(2,7)	410	México
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		(2,8)	390	Brasil

País con diferencia estadísticamente significativa por encima de la media de la OCDE

País sin diferencia estadísticamente significativa respecto a la media de la OCDE

País con diferencia estadísticamente significativa por debajo de la media de la OCDE

▲ Media estadísticamente significativa superior a la del país con el que se compara

○ Sin diferencia estadísticamente significativa respecto al país con el que se compara

▼ Media estadísticamente significativa inferior a la del país con el que se compara

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, Figura 2.11b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Competencia científica

PISA también aporta información acerca de la competencia en ciencias de los alumnos. Dicha competencia se organiza en seis niveles de rendimiento, cada uno de los cuales representa tareas de creciente complejidad (Cuadro A5.2). El Gráfico A5.3 presenta un perfil global de la competencia de los alumnos en la escala de ciencias. La longitud de los espacios coloreados de las barras muestra el porcentaje de alumnos competentes en cada uno de los 6 niveles. A la izquierda se indica el porcentaje de alumnos por debajo del Nivel 2 para cada país y a la derecha, el porcentaje de alumnos que alcanzaron al menos dicho nivel. En el Nivel 2, los alumnos comienzan a demostrar las competencias en ciencias que les permitirán participar de forma activa en situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la ciencia y la tecnología. En los países de la OCDE, el 19,2 % de los alumnos tuvo un rendimiento por debajo del Nivel 2, incluyendo al 5,2 % que lo hizo por debajo del Nivel 1, mientras que una media del 1,3 % alcanzó el Nivel 6 (nivel más alto), el 9 % alcanzó el Nivel 5 o superior, el 29,3 % alcanzó el Nivel 4 o superior, el 56,7 % alcanzó el Nivel 3 o superior y el 80,8 % alcanzó el Nivel 2 o superior (Tabla A5.2).

Niveles altos de competencia

El análisis por países del rendimiento por su nivel de competencia muestra que, en Finlandia y Nueva Zelanda, al menos un 3,9 % de los alumnos alcanzó el Nivel 6 de competencia en ciencias (el más alto en la escala de ciencias de PISA), es decir, tres veces la media de la OCDE. En Australia, Canadá, Japón y Reino Unido, y en el país asociado Eslovenia, el porcentaje que alcanzó el Nivel 6 osciló entre el 2 % y el 3 %.

Al incluir el Nivel 5, la proporción de alumnos que alcanzó un alto nivel de competencia asciende a 9,0 % de media en los países de la OCDE. El 20,9 % y el 17,6 % de alumnos de Finlandia y Nueva Zelanda, es decir, uno de cada cinco y uno de cada seis alumnos, respectivamente, alcanzó al menos el Nivel 5. En Australia, Canadá y Japón, el porcentaje osciló entre el 14 % y el 16 %. Por el contrario, en dos países de la OCDE y en un país asociado menos del 1 % de alumnos alcanzó el Nivel 5 o el Nivel 6, y en seis países de la OCDE y en tres países asociados menos del 5 % de alumnos llegó a situarse en los dos niveles más altos. Esto indica que el número de estudiantes con un rendimiento académico alto en ciencias está distribuido de forma desigual entre los países.

Niveles medios de competencia

Al menos una tercera parte de los alumnos alcanzó el Nivel 4 en 12 países de la OCDE y en dos países asociados. En todos los países de la OCDE salvo en cinco y en cuatro países asociados, la mayoría de alumnos alcanzó el Nivel 3 o superior. En todos los países de la OCDE excepto en tres y en tres países asociados, las tres cuartas partes de los alumnos alcanzaron al menos el Nivel 2.

Niveles bajos de competencia

El porcentaje de alumnos con niveles muy bajos de competencia es un importante indicador del nivel de preparación con el que esos alumnos cuentan para participar plenamente en la sociedad y en el mercado laboral. En el Nivel 2, los alumnos comienzan a demostrar las competencias en ciencias que les permitirán participar activamente en situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la ciencia y la tecnología. En los países de la OCDE, el 19,2 % de los alumnos se clasificó por debajo del Nivel 2 %, incluyendo al 5,2 % por debajo del Nivel 1. En todos los países, excepto en Finlandia y en el país asociado Estonia, al menos el 10 % alcanzó el Nivel 1 o inferior a este y en 11 países de la OCDE y en cuatro países asociados, el porcentaje superó el 20 %. En México y en el país asociado Brasil, la mayoría de los estudiantes no pudo completar tareas por encima del Nivel 1 de forma consistente.

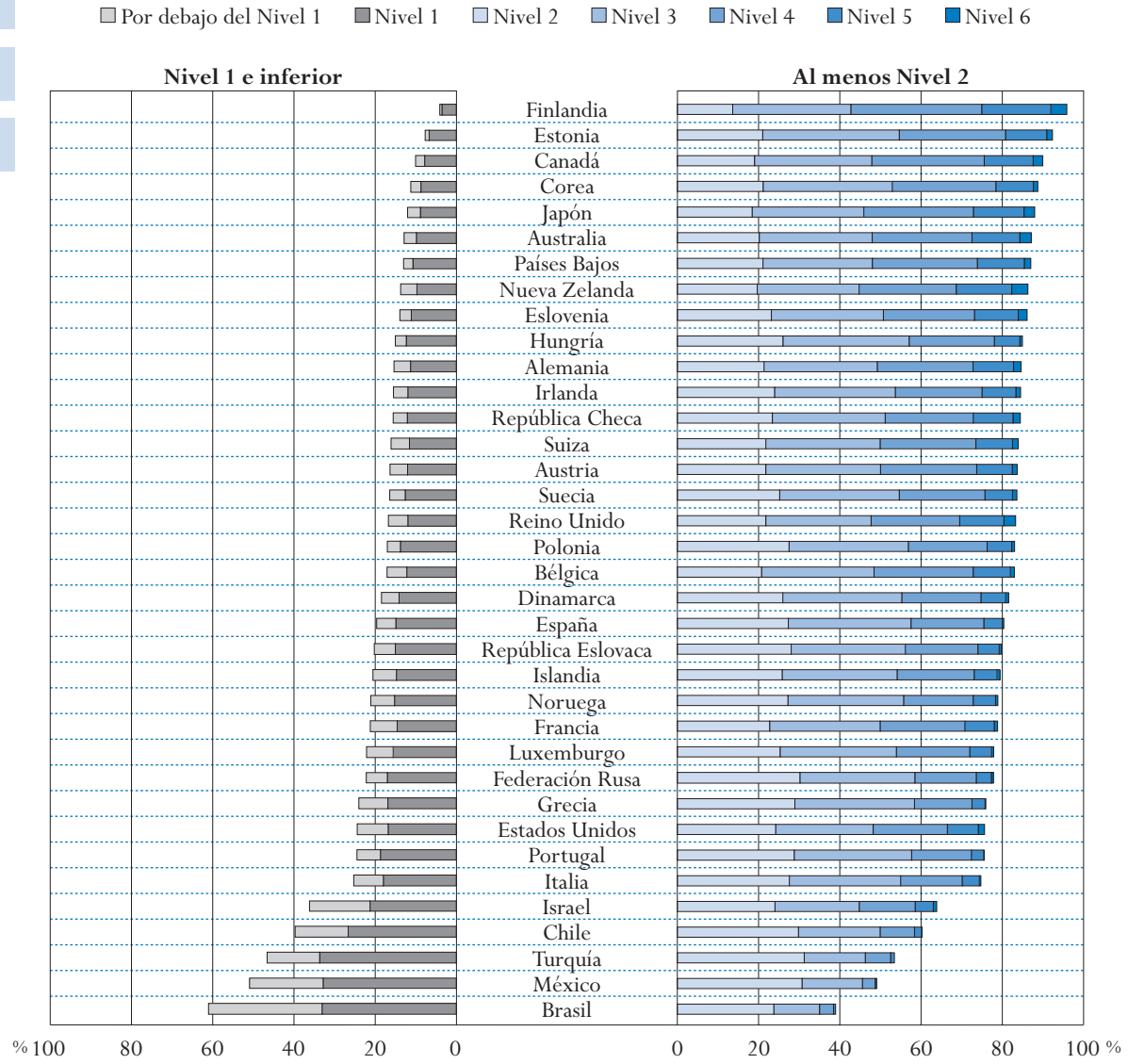
Cuadro A5.2. ¿Qué saben hacer los alumnos en cada nivel de la escala de competencia y qué resultados se asocian a dichos niveles?

Nivel	Límite inferior de puntuación	Porcentaje de alumnos capaces de realizar tareas en o por encima de cada nivel (media de la OCDE)	Qué son capaces de hacer los alumnos generalmente en cada nivel
6	707,9	1,3 % de los alumnos de la OCDE pueden realizar tareas de Nivel 6 en la escala de ciencias.	En el Nivel 6, los alumnos pueden identificar, explicar y aplicar conocimientos científicos y conocimiento sobre las ciencias de manera consistente en diversas situaciones complejas de la vida real. Pueden relacionar diferentes fuentes de información y explicaciones y utilizar pruebas provenientes de esas fuentes para justificar decisiones. Demuestran de manera clara y consistente un pensamiento y un razonamiento científico avanzado y demuestran disposición para utilizar su comprensión científica en la solución de situaciones científicas y tecnológicas no familiares. Los alumnos de este nivel son capaces de usar el conocimiento científico y de desarrollar argumentos que apoyen recomendaciones y decisiones centradas en situaciones personales, sociales o globales.
5	633,3	9,0 % de los alumnos de la OCDE son capaces de realizar tareas de Nivel 5 como mínimo en la escala de ciencias	En el Nivel 5, los alumnos pueden identificar los componentes científicos de muchas situaciones complejas de la vida real, aplicar tanto conceptos científicos como conocimiento sobre las ciencias a estas situaciones, y son capaces de comparar, seleccionar y evaluar las pruebas científicas adecuadas para responder a situaciones de la vida real. Los alumnos de este nivel son capaces de utilizar capacidades de investigación bien desarrolladas, relacionar el conocimiento de manera adecuada y aportar una comprensión crítica a las situaciones. Son capaces de elaborar explicaciones basadas en pruebas y argumentos basados en su análisis crítico.
4	558,7	29,3 % de los alumnos dentro de la OCDE son capaces de realizar tareas de Nivel 4 como mínimo en la escala de ciencias	En el Nivel 4, los alumnos son capaces de trabajar de manera eficaz con situaciones y cuestiones relacionadas que pueden implicar fenómenos explícitos que requieran deducciones por su parte con respecto al papel de las ciencias y la tecnología. Son capaces de seleccionar e integrar explicaciones de diferentes disciplinas de la ciencia y la tecnología y relacionar dichas explicaciones directamente con aspectos de situaciones de la vida real. En este nivel, los alumnos son capaces de reflexionar sobre sus acciones y comunicar decisiones utilizando conocimientos y pruebas científicas.
3	484,1	56,7 % de los alumnos de la OCDE son capaces de realizar tareas de Nivel 3 en la escala de ciencias	En el Nivel 3, los alumnos pueden identificar cuestiones científicas descritas claramente en diversos contextos. Son capaces de seleccionar hechos y conocimientos para explicar fenómenos y aplicar modelos simples o estrategias de investigación. En este nivel, los alumnos son capaces de interpretar y utilizar conceptos científicos de distintas disciplinas y son capaces de aplicarlos directamente. Son capaces de elaborar exposiciones breves utilizando información objetiva y de tomar decisiones basadas en conocimientos científicos.
2	409,5	80,8 % de los alumnos de la OCDE son capaces de realizar tareas de Nivel 2 como mínimo en la escala de ciencias	En el Nivel 2, los alumnos tienen un conocimiento científico adecuado para aportar explicaciones posibles en contextos familiares o para llegar a conclusiones basadas en investigaciones simples. Son capaces de razonar de manera directa y de realizar interpretaciones literales de los resultados de una investigación científica o de la solución de problemas tecnológicos.
1	334,9	94,8 % de los alumnos de la OCDE son capaces de realizar tareas de Nivel 1 como mínimo en la escala de ciencias	En el Nivel 1, los alumnos tienen un conocimiento científico tan limitado que solo puede ser aplicado a unas pocas situaciones familiares. Son capaces de presentar explicaciones científicas obvias que se derivan explícitamente de las pruebas dadas.

A5

Gráfico A5.3. Competencia científica de los alumnos de 15 años (PISA 2006)

Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia en la escala de ciencias



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de los alumnos de 15 años en Niveles 2, 3, 4, 5 y 6.
Fuente: OCDE. Tabla A5.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag/2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

Puntuaciones medias en las tres escalas de competencia en ciencias

Una de las ventajas del Informe PISA 2006 es su análisis de las competencias en ciencias de los alumnos y del dominio de su propio conocimiento en dicha materia (esto último no se muestra en este indicador). Es importante, aunque no suficiente, que los alumnos comprendan con claridad las teorías y los hechos científicos para que puedan explicar los fenómenos de forma científica. También han de ser capaces de reconocer cuestiones que se pueden enfocar desde el punto de vista científico y analizar cómo se pueden emplear los resultados para aplicar sus conocimientos científicos.

El perfil de las habilidades de los alumnos en las tres competencias científicas –*identificar cuestiones científicas, utilizar pruebas científicas* y *explicar fenómenos de manera científica*– es diferente en cada país. El análisis comparativo de los puntos fuertes en las diferentes competencias científicas y el dominio del conocimiento pueden aportar datos a los legisladores a la hora de elaborar estrategias adecuadas para lograr la competencia científica. Una manera más sencilla de estudiar estos puntos fuertes consiste en analizar la secuencia que se sigue a la hora de enfrentarse a los problemas científicos. Primero se ha de identificar el problema para, después, aplicar el conocimiento de los fenómenos científicos y, por último, interpretar y utilizar los resultados obtenidos. La enseñanza tradicional de las ciencias suele prestar más atención a *explicar fenómenos de manera científica*, lo que requiere que los alumnos estén familiarizados con conocimientos y teorías científicas esenciales. Si, aun así, los alumnos no son capaces de reconocer un problema científico e interpretar las conclusiones de forma relevante para el mundo real, su competencia en ciencias no es plena. Por ejemplo, un alumno que domina una teoría científica pero que no sabe valorar la prueba apenas recurrirá a la ciencia cuando sea adulto. Esto sugiere que aquellos países cuyos alumnos tienen como punto débil *identificar cuestiones científicas* o *utilizar pruebas científicas* tal vez necesiten reflexionar acerca del modo en el que estos pueden ampliar sus habilidades científicas, mientras que aquellos cuyo punto débil es *explicar fenómenos de manera científica* tal vez deban centrarse en el conocimiento científico.

El Gráfico A5.4 presenta la diferencia de rendimiento entre la escala general de ciencias y la escala de cada competencia. El color azul indica que el rendimiento de un país fue relativamente mayor en esa escala que en la escala general y el color más marcado indica la diferencia más amplia y, por lo tanto, sus puntos fuertes. El color gris indica que el rendimiento de un país fue relativamente menor en esa escala que en la escala general y el color más marcado señala el mayor grado de debilidad y, por lo tanto, su punto débil.

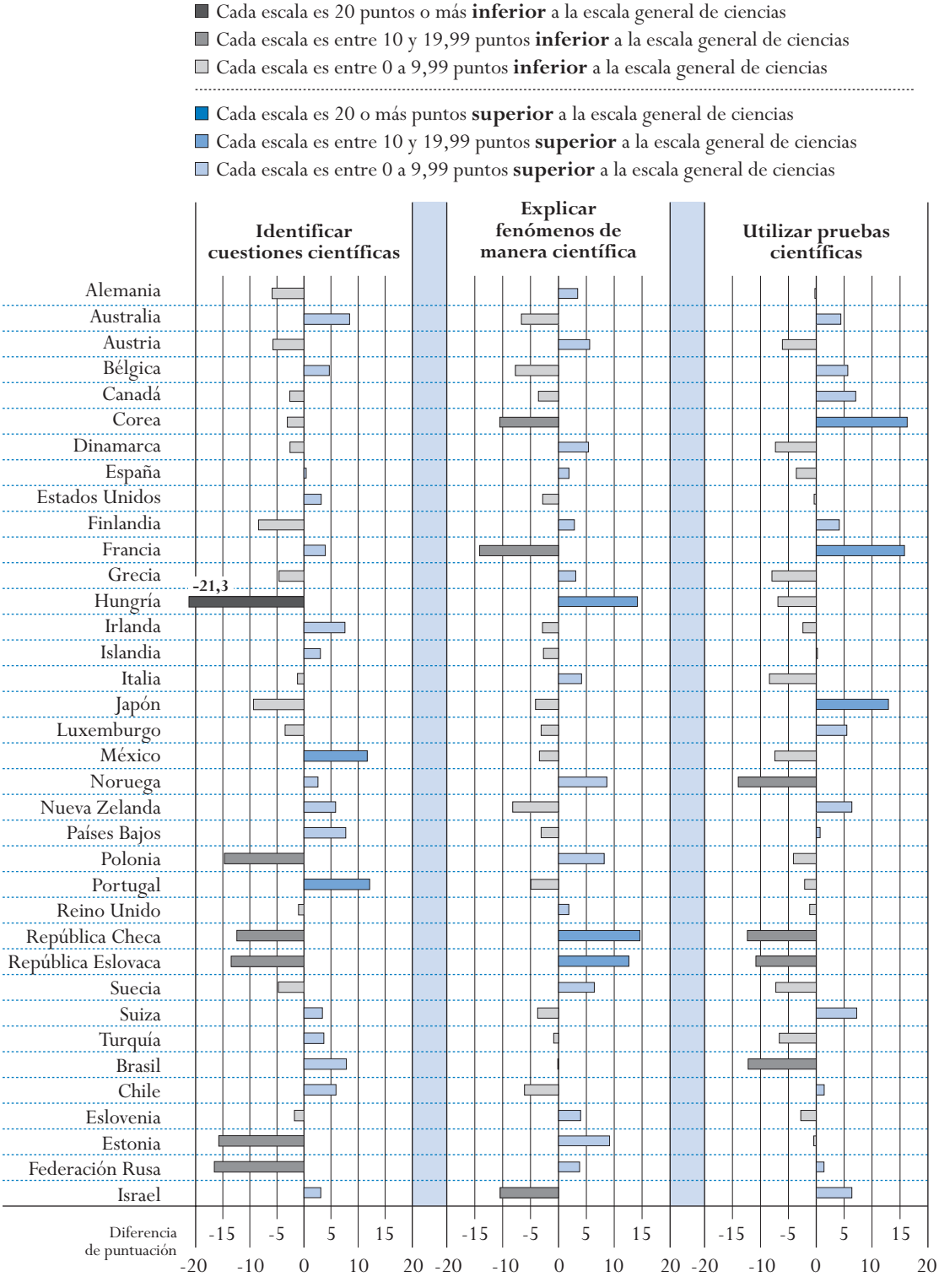
Se pueden agrupar los países por su similitud en los puntos débiles y los puntos fuertes en las competencias en ciencias:

- En México y Portugal, el rendimiento de los estudiantes fue relativamente superior en *identificar cuestiones científicas* que en la escala general de ciencias, mientras que en Hungría, Polonia, República Checa y República Eslovaca, y en los países asociados Estonia y Federación Rusa, los alumnos obtuvieron más de 10 puntos menos en dicha competencia que en la escala general de ciencias.
- En algunos países, el rendimiento de los alumnos fue relativamente mayor en *explicar fenómenos de manera científica* que en las otras competencias. Los alumnos de Hungría, República Checa y República Eslovaca obtuvieron una puntuación más de 10 puntos superior en *explicar fenómenos de manera científica* que en la escala general de ciencias. En algunos países ocurrió lo contrario: el rendimiento de los alumnos fue menor en *explicar fenómenos de manera científica* que en las otras competencias. En Corea, Francia y el país asociado Israel, los alumnos obtuvieron 10 puntos más en la escala general de ciencias que en *explicar fenómenos de manera científica*.
- En algunos países, los estudiantes mostraron una habilidad relativamente fuerte en *utilizar pruebas científicas.* En Corea, Francia y Japón, el rendimiento de los alumnos en la escala de *utilizar pruebas científicas* fue superior en 10 puntos o más a su puntuación en la escala general de ciencias. En otros países, el rendimiento de los estudiantes en *utilizar pruebas científicas* fue más débil. Los alumnos de Noruega, República Checa, República Eslovaca y el país asociado Brasil obtuvieron 10 puntos menos en *utilizar pruebas científicas* que en la escala general de ciencias.

En algunos de estos casos, las diferencias en el rendimiento en dos competencias fueron considerables. Por ejemplo, los alumnos de Corea y Francia obtuvieron 27 y 30 puntos más respectivamente en *utilizar pruebas científicas* que en *explicar fenómenos de manera científica*.

A5

Gráfico A5.4. Comparación del rendimiento en las distintas escalas de competencia en ciencias (PISA 2006)



Fuente: OCDE. Tabla A5.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag/2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

Diferencias por sexo

Al contrario que en lectura y matemáticas, en donde se observaron diferencias por sexo significativas, en 22 de los 30 países de la OCDE no se observaron diferencias en el rendimiento global en ciencias entre alumnos y alumnas. Solo en Dinamarca, Luxemburgo, México, Países Bajos, Reino Unido y Suiza, los alumnos lograron una pequeña ventaja (entre seis y diez puntos), mientras que en Grecia y Turquía las alumnas obtuvieron una ventaja entre 11 y 12 puntos. En el resto de los países de la OCDE no se registraron diferencias estadísticamente significativas. Entre los países asociados, los alumnos aventajaron a las alumnas en Brasil y Chile, y las alumnas a los alumnos en Eslovenia (Tabla A5.1).

No obstante, las similitudes en el rendimiento medio enmascaran ciertas diferencias por sexo: en muchos países, el rendimiento de las jóvenes fue mayor en *identificar cuestiones científicas*, mientras que el de los jóvenes fue mayor en *explicar fenómenos de manera científica* (Gráfico A5.5, Tabla A5.3):

- En *identificar cuestiones científicas,* las jóvenes obtuvieron una media de 17 puntos de diferencia con respecto a los jóvenes en los países de la OCDE. En algunos países como Finlandia, Grecia, Islandia y Turquía y el país asociado Eslovenia, la diferencia fue superior a 25 puntos.
- Por otro lado, en *explicar fenómenos de manera científica*, los jóvenes obtuvieron una media de 15 puntos de ventaja con respecto a las jóvenes. Como en el punto anterior, la diferencia fue mayor en algunos países, como en Chile, que fue de 34 puntos. En los países de la OCDE, la diferencia fue de 25 puntos en Luxemburgo, de 22 puntos en Hungría y República Eslovaca y de 21 puntos en Alemania, Dinamarca, Reino Unido y República Checa.
- Al contrario que en *identificar cuestiones científicas* y en *explicar fenómenos de manera científica*, las diferencias por sexo fueron poco significativas en *utilizar pruebas científicas*, en donde solo en tres países las jóvenes superaron a los jóvenes con una ligera diferencia global de tres puntos.

Al interpretar estas diferencias por sexo junto con el rendimiento global de los países en sus respectivas escalas, estas implican que, a veces, los niveles de rendimiento de alumnos y alumnas fueron muy diferentes en las diversas áreas de ciencias. Por ejemplo, la puntuación media de las alumnas en *identificar cuestiones científicas* en Francia fue de 507 puntos, superior a la media de la OCDE, pero su rendimiento medio fue muy inferior en *explicar fenómenos de manera científica,* 474 puntos, equivalente a algunos de los países de la OCDE con el rendimiento más bajo.

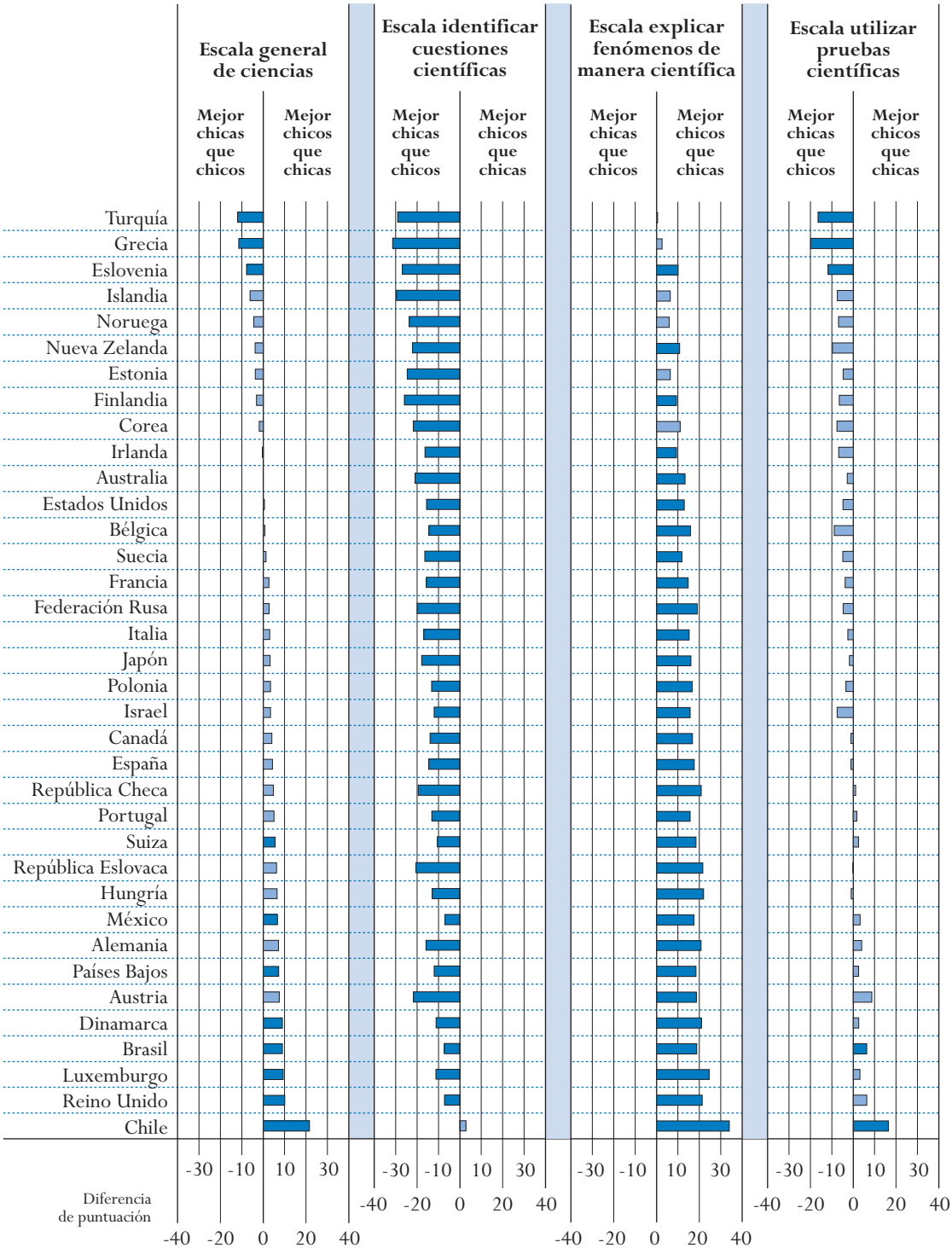
El hecho de que el rendimiento de las jóvenes con respecto al de los jóvenes fuera muy superior en *identificar cuestiones científicas* e inferior en *explicar fenómenos de manera científica* puede indicar una diferencia sistemática entre los sexos en la manera en la que los estudiantes se relacionan con la ciencia y con el currículo de ciencias. Esto indica que tal vez los jóvenes gestionan el conocimiento científico de forma más eficaz, mientras que las jóvenes son más eficaces al distinguir cuestiones científicas en una situación determinada. Aunque hay que señalar que, en muchos países, las diferencias entre sexos fueron mínimas en comparación con las diferencias entre un mismo sexo, el rendimiento global podría aumentar de forma significativa si se pudieran identificar y abordar los factores que hay detrás de la diferencia por sexos.

Conceptos y criterios metodológicos

Las puntuaciones proceden de las pruebas realizadas dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El último estudio PISA se realizó en el año escolar 2006.

A5

Gráfico A5.5. Diferencias por sexo en el rendimiento de los alumnos en las escalas de ciencias de PISA (2006)



Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están señaladas en tono más oscuro.
Los países están clasificados en orden ascendente de las diferencias entre chicos y chicas para la escala general de ciencias.
Fuente: OCDE. Tablas 5.1 y A5.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag/2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

La población estudiada en este indicador ha sido el grupo de los alumnos de 15 años. Operativamente, han quedado incluidos los que tenían entre 15 años y 3 meses (cumplidos) y 16 años y 2 meses (cumplidos) al comienzo del periodo de la prueba y que estaban matriculados en un centro de educación secundario, independientemente del curso o del tipo de centro e independientemente de si participan en educación a tiempo completo o tiempo parcial.

Otras referencias

Para más información sobre PISA 2006, véase *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana* (OECD, 2007c) y *PISA 2006 Technical Report* (OECD, 2008b). Datos sobre PISA están también disponibles en Internet en: *www.pisa.oecd.org.*

A5

Tabla A5.1.

Puntuación media, variación y diferencias entre los sexos en el rendimiento de los alumnos en la escala de ciencias de PISA (2006)

		Todos los alumnos				Diferencias entre los sexos					
		Puntuación media		Desviación típica		Hombres		Mujeres		Diferencia (H - M)	
		Media	E.T.	D.T.	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia de puntuación	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	516	(3,8)	100	(2,0)	519	(4,6)	512	(3,8)	7	(3,7)
	Australia	527	(2,3)	100	(1,0)	527	(3,2)	527	(2,7)	0	(3,8)
	Austria	511	(3,9)	98	(2,4)	515	(4,2)	507	(4,9)	8	(4,9)
	Bélgica	510	(2,5)	100	(2,0)	511	(3,3)	510	(3,2)	1	(4,1)
	Canadá	534	(2,0)	94	(1,1)	536	(2,5)	532	(2,1)	4	(2,2)
	Corea	522	(3,4)	90	(2,4)	521	(4,8)	523	(3,9)	-2	(5,5)
	Dinamarca	496	(3,1)	93	(1,4)	500	(3,6)	491	(3,4)	**9**	(3,2)
	España	488	(2,6)	91	(1,0)	491	(2,9)	486	(2,7)	4	(2,4)
	Estados Unidos	489	(4,2)	106	(1,7)	489	(5,1)	489	(4,0)	1	(3,5)
	Finlandia	563	(2,0)	86	(1,0)	562	(2,6)	565	(2,4)	-3	(2,9)
	Francia	495	(3,4)	102	(2,1)	497	(4,3)	494	(3,6)	3	(4,0)
	Grecia	473	(3,2)	92	(2,0)	468	(4,5)	479	(3,4)	**-11**	(4,7)
	Hungría	504	(2,7)	88	(1,6)	507	(3,3)	501	(3,5)	6	(4,2)
	Irlanda	508	(3,2)	94	(1,5)	508	(4,3)	509	(3,3)	0	(4,3)
	Islandia	491	(1,6)	97	(1,2)	488	(2,6)	494	(2,1)	-6	(3,4)
	Italia	475	(2,0)	96	(1,3)	477	(2,8)	474	(2,5)	3	(3,5)
	Japón	531	(3,4)	100	(2,0)	533	(4,9)	530	(5,1)	3	(7,4)
	Luxemburgo	486	(1,1)	97	(0,9)	491	(1,8)	482	(1,8)	**9**	(2,9)
	México	410	(2,7)	81	(1,5)	413	(3,2)	406	(2,6)	**7**	(2,2)
	Noruega	487	(3,1)	96	(2,0)	484	(3,8)	489	(3,2)	-4	(3,4)
	Nueva Zelanda	530	(2,7)	107	(1,4)	528	(3,9)	532	(3,6)	-4	(5,2)
	Países Bajos	525	(2,7)	96	(1,6)	528	(3,2)	521	(3,1)	**7**	(3,0)
	Polonia	498	(2,3)	90	(1,1)	500	(2,7)	496	(2,6)	3	(2,5)
	Portugal	474	(3,0)	89	(1,7)	477	(3,7)	472	(3,2)	5	(3,3)
	Reino Unido	515	(2,3)	107	(1,5)	520	(3,0)	510	(2,8)	**10**	(3,4)
	República Checa	513	(3,5)	98	(2,0)	515	(4,2)	510	(4,8)	5	(5,6)
	República Eslovaca	488	(2,6)	93	(1,8)	491	(3,9)	485	(3,0)	6	(4,7)
	Suecia	503	(2,4)	94	(1,4)	504	(2,7)	503	(2,9)	1	(3,0)
	Suiza	512	(3,2)	99	(1,7)	514	(3,3)	509	(3,6)	**6**	(2,7)
	Turquía	424	(3,8)	83	(3,2)	418	(4,6)	430	(4,1)	**-12**	(4,1)
	Total OCDE	*491*	*(1,2)*	*104*	*(0,6)*	*492*	*(1,4)*	*490*	*(1,3)*	*3*	*(1,3)*
	Media OCDE	*500*	*(0,5)*	*95*	*(0,3)*	*501*	*(0,7)*	*499*	*(0,6)*	*2*	*(0,7)*
Países asociados	Brasil	390	(2,8)	89	(1,9)	395	(3,2)	386	(2,9)	**9**	(2,3)
	Chile	438	(4,3)	92	(1,8)	448	(5,4)	426	(4,4)	**22**	(4,8)
	Eslovenia	519	(1,1)	98	(1,0)	515	(2,0)	523	(1,9)	**-8**	(3,2)
	Estonia	531	(2,5)	84	(1,1)	530	(3,1)	533	(2,9)	-4	(3,1)
	Federación Rusa	479	(3,7)	90	(1,4)	481	(4,1)	478	(3,7)	3	(2,7)
	Israel	454	(3,7)	111	(2,0)	456	(5,6)	452	(4,2)	3	(6,5)

Nota: Los valores estadísticamente significactivos están indicados en negrita.

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, CD, Tabla 2.1c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

 © Santillana 2008

Tabla A5.1. *(continuación)*

Puntuación media, variación y diferencias entre los sexos en el rendimiento de los alumnos en la escala de ciencias de PISA (2006)

		Percentiles											
		5º		10º		25º		75º		90º		95º	
		Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.	Puntuación	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	345	(8,1)	381	(7,0)	447	(5,3)	587	(3,6)	642	(3,2)	672	(3,6)
	Australia	358	(3,5)	395	(3,4)	459	(2,6)	598	(2,5)	653	(2,9)	685	(3,4)
	Austria	341	(9,3)	378	(6,2)	443	(5,4)	582	(4,1)	633	(3,6)	663	(4,1)
	Bélgica	336	(7,3)	374	(5,4)	442	(3,8)	584	(2,4)	634	(2,3)	660	(2,7)
	Canadá	372	(4,7)	410	(3,7)	472	(2,5)	601	(2,2)	651	(2,4)	681	(2,8)
	Corea	367	(8,4)	403	(5,7)	462	(4,1)	586	(3,8)	635	(4,7)	662	(5,9)
	Dinamarca	341	(5,9)	373	(4,8)	432	(4,3)	562	(2,9)	615	(3,7)	646	(4,3)
	España	338	(4,1)	370	(3,7)	427	(3,0)	552	(3,1)	604	(3,0)	633	(3,1)
	Estados Unidos	318	(4,5)	349	(5,9)	412	(5,4)	567	(4,6)	628	(4,3)	662	(4,8)
	Finlandia	419	(4,4)	453	(3,3)	506	(2,9)	622	(2,5)	673	(2,9)	700	(3,1)
	Francia	320	(6,3)	359	(5,5)	424	(5,3)	570	(4,0)	623	(4,0)	653	(3,8)
	Grecia	317	(7,3)	353	(5,4)	413	(4,4)	537	(3,3)	589	(4,1)	619	(3,8)
	Hungría	358	(4,4)	388	(4,2)	442	(3,5)	566	(3,3)	617	(3,1)	646	(4,2)
	Irlanda	351	(5,8)	385	(4,4)	444	(4,6)	575	(3,4)	630	(3,7)	660	(4,9)
	Islandia	328	(4,9)	364	(3,1)	424	(2,6)	560	(2,3)	614	(2,9)	644	(3,4)
	Italia	318	(3,1)	351	(2,8)	409	(3,0)	543	(2,4)	598	(2,6)	630	(2,8)
	Japón	356	(6,1)	396	(6,2)	465	(5,1)	603	(3,1)	654	(3,1)	685	(3,6)
	Luxemburgo	322	(3,9)	358	(2,8)	419	(2,0)	556	(2,4)	609	(2,8)	640	(2,6)
	México	281	(4,4)	306	(4,2)	354	(3,6)	465	(2,9)	516	(3,0)	544	(3,5)
	Noruega	328	(7,8)	365	(5,6)	422	(3,9)	553	(3,0)	610	(3,5)	641	(3,4)
	Nueva Zelanda	347	(5,2)	389	(4,5)	455	(3,6)	608	(2,9)	667	(3,3)	699	(3,1)
	Países Bajos	362	(5,9)	395	(5,4)	456	(4,7)	596	(2,6)	646	(3,4)	675	(3,6)
	Polonia	352	(3,8)	381	(2,9)	434	(2,7)	562	(3,1)	615	(3,3)	645	(3,3)
	Portugal	329	(5,4)	357	(4,8)	411	(4,2)	539	(3,0)	588	(2,9)	617	(3,2)
	Reino Unido	337	(5,4)	376	(4,3)	441	(3,2)	590	(3,1)	652	(2,9)	685	(3,5)
	República Checa	350	(6,0)	385	(5,2)	443	(4,6)	583	(3,9)	641	(4,3)	672	(4,7)
	República Eslovaca	334	(5,6)	368	(3,7)	426	(3,2)	555	(4,0)	609	(4,1)	638	(3,9)
	Suecia	347	(3,8)	381	(4,0)	439	(3,3)	569	(2,8)	622	(2,6)	654	(3,4)
	Suiza	340	(5,0)	378	(4,9)	445	(3,9)	584	(3,5)	636	(3,8)	665	(4,6)
	Turquía	301	(2,8)	325	(3,2)	366	(2,6)	475	(5,8)	540	(9,7)	575	(9,8)
	Total OCDE	*321*	*(1,8)*	*354*	*(1,9)*	*416*	*(1,6)*	*567*	*(1,3)*	*626*	*(1,3)*	*659*	*(1,5)*
	Media OCDE	*340*	*(1,0)*	*375*	*(0,9)*	*434*	*(0,7)*	*568*	*(0,6)*	*622*	*(0,7)*	*652*	*(0,8)*
Países asociados	Brasil	254	(4,5)	281	(3,2)	328	(2,3)	447	(4,5)	510	(5,6)	549	(5,3)
	Chile	295	(4,8)	323	(4,1)	374	(4,0)	501	(5,9)	560	(6,5)	595	(6,1)
	Eslovenia	358	(3,8)	391	(2,8)	449	(2,7)	589	(2,1)	647	(3,3)	680	(3,0)
	Estonia	392	(4,7)	422	(3,8)	474	(3,2)	589	(3,1)	640	(3,3)	668	(3,7)
	Federación Rusa	333	(5,6)	364	(5,4)	418	(4,4)	541	(4,2)	596	(3,9)	627	(4,2)
	Israel	275	(5,7)	310	(5,2)	374	(4,8)	535	(4,6)	601	(4,5)	636	(5,5)

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, CD, Tabla 2.1c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Tabla A5.2.

Porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia en la escala de ciencias de PISA (2006)

		Niveles de competencia													
		Por debajo del Nivel 1 (menos de 334,94 puntos)		Nivel 1 (de 334,94 a 409,54 puntos)		Nivel 2 (de 409,54 a 484,14 puntos)		Nivel 3 (de 484,14 a 558,73 puntos)		Nivel 4 (de 558,73 a 633,33 puntos)		Nivel 5 (de 633,33 a 707,93 puntos)		Nivel 6 (más de 707,93 puntos)	
		%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.	%	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	4,1	(0,7)	11,3	(1,0)	21,4	(1,1)	27,9	(1,1)	23,6	(0,9)	10,0	(0,6)	1,8	(0,2)
	Australia	3,0	(0,3)	9,8	(0,5)	20,2	(0,6)	27,7	(0,5)	24,6	(0,5)	11,8	(0,5)	2,8	(0,3)
	Austria	4,3	(0,9)	12,0	(1,0)	21,8	(1,0)	28,3	(1,0)	23,6	(1,1)	8,8	(0,7)	1,2	(0,2)
	Bélgica	4,8	(0,7)	12,2	(0,6)	20,8	(0,8)	27,6	(0,8)	24,5	(0,8)	9,1	(0,5)	1,0	(0,2)
	Canadá	2,2	(0,3)	7,8	(0,5)	19,1	(0,6)	28,8	(0,6)	27,7	(0,6)	12,0	(0,5)	2,4	(0,2)
	Corea	2,5	(0,5)	8,7	(0,8)	21,2	(1,0)	31,8	(1,2)	25,5	(0,9)	9,2	(0,8)	1,1	(0,3)
	Dinamarca	4,3	(0,6)	14,1	(0,8)	26,0	(1,1)	29,3	(1,0)	19,5	(0,9)	6,1	(0,7)	0,7	(0,2)
	España	4,7	(0,4)	14,9	(0,7)	27,4	(0,8)	30,2	(0,7)	17,9	(0,8)	4,5	(0,4)	0,3	(0,1)
	Estados Unidos	7,6	(0,9)	16,8	(0,9)	24,2	(0,9)	24,0	(0,8)	18,3	(1,0)	7,5	(0,6)	1,5	(0,2)
	Finlandia	0,5	(0,1)	3,6	(0,4)	13,6	(0,7)	29,1	(1,1)	32,2	(0,9)	17,0	(0,7)	3,9	(0,3)
	Francia	6,6	(0,7)	14,5	(1,0)	22,8	(1,1)	27,2	(1,1)	20,9	(1,0)	7,2	(0,6)	0,8	(0,2)
	Grecia	7,2	(0,9)	16,9	(0,9)	28,9	(1,2)	29,4	(1,0)	14,2	(0,8)	3,2	(0,3)	0,2	(0,1)
	Hungría	2,7	(0,3)	12,3	(0,8)	26,0	(1,2)	31,1	(1,1)	21,0	(0,9)	6,2	(0,6)	0,6	(0,2)
	Irlanda	3,5	(0,5)	12,0	(0,8)	24,0	(0,9)	29,7	(1,0)	21,4	(0,9)	8,3	(0,6)	1,1	(0,2)
	Islandia	5,8	(0,5)	14,7	(0,8)	25,9	(0,7)	28,3	(0,9)	19,0	(0,7)	5,6	(0,5)	0,7	(0,2)
	Italia	7,3	(0,5)	18,0	(0,6)	27,6	(0,8)	27,4	(0,6)	15,1	(0,6)	4,2	(0,3)	0,4	(0,1)
	Japón	3,2	(0,4)	8,9	(0,7)	18,5	(0,9)	27,5	(0,9)	27,0	(1,1)	12,4	(0,6)	2,6	(0,3)
	Luxemburgo	6,5	(0,4)	15,6	(0,7)	25,4	(0,7)	28,6	(0,9)	18,1	(0,7)	5,4	(0,3)	0,5	(0,1)
	México	18,2	(1,2)	32,8	(0,9)	30,8	(1,0)	14,8	(0,7)	3,2	(0,3)	0,3	(0,1)	0,0	a
	Noruega	5,9	(0,8)	15,2	(0,8)	27,3	(0,8)	28,5	(1,0)	17,1	(0,7)	5,5	(0,4)	0,6	(0,1)
	Nueva Zelanda	4,0	(0,4)	9,7	(0,6)	19,7	(0,8)	25,1	(0,7)	23,9	(0,8)	13,6	(0,7)	4,0	(0,4)
	Países Bajos	2,3	(0,4)	10,7	(0,9)	21,1	(1,0)	26,9	(0,9)	25,8	(1,0)	11,5	(0,8)	1,7	(0,2)
	Polonia	3,2	(0,4)	13,8	(0,6)	27,5	(0,9)	29,4	(1,0)	19,3	(0,8)	6,1	(0,4)	0,7	(0,1)
	Portugal	5,8	(0,8)	18,7	(1,0)	28,8	(0,9)	28,8	(1,2)	14,7	(0,9)	3,0	(0,4)	0,1	(0,1)
	Reino Unido	4,8	(0,5)	11,9	(0,6)	21,8	(0,7)	25,9	(0,7)	21,8	(0,6)	10,9	(0,5)	2,9	(0,3)
	República Checa	3,5	(0,6)	12,1	(0,8)	23,4	(1,2)	27,8	(1,1)	21,7	(0,9)	9,8	(0,9)	1,8	(0,3)
	República Eslovaca	5,2	(0,6)	15,0	(0,9)	28,0	(1,0)	28,1	(1,0)	17,9	(1,0)	5,2	(0,5)	0,6	(0,1)
	Suecia	3,8	(0,4)	12,6	(0,6)	25,2	(0,9)	29,5	(0,9)	21,1	(0,9)	6,8	(0,5)	1,1	(0,2)
	Suiza	4,5	(0,5)	11,6	(0,6)	21,8	(0,9)	28,2	(0,8)	23,5	(1,1)	9,1	(0,8)	1,4	(0,3)
	Turquía	12,9	(0,8)	33,7	(1,3)	31,3	(1,4)	15,1	(1,1)	6,2	(1,2)	0,9	(0,3)	0,0	a
	Total OCDE	6,9	(0,3)	16,3	(0,3)	24,2	(0,4)	25,1	(0,3)	18,7	(0,3)	7,4	(0,2)	1,4	(0,1)
	Media OCDE	5,2	(0,1)	14,1	(0,1)	24,0	(0,2)	27,4	(0,2)	20,3	(0,2)	7,7	(0,1)	1,3	(0,0)
Países asociados	Brasil	27,9	(1,0)	33,1	(1,0)	23,8	(0,9)	11,3	(0,9)	3,4	(0,4)	0,5	(0,2)	0,0	(0,0)
	Chile	13,1	(1,1)	26,7	(1,5)	29,9	(1,2)	20,1	(1,4)	8,4	(1,0)	1,8	(0,3)	0,1	(0,1)
	Eslovenia	2,8	(0,3)	11,1	(0,7)	23,1	(0,7)	27,6	(1,1)	22,5	(1,1)	10,7	(0,6)	2,2	(0,3)
	Estonia	1,0	(0,2)	6,7	(0,6)	21,0	(0,9)	33,7	(1,0)	26,2	(0,9)	10,1	(0,7)	1,4	(0,3)
	Federación Rusa	5,2	(0,7)	17,0	(1,1)	30,2	(0,9)	28,3	(1,3)	15,1	(1,1)	3,7	(0,5)	0,5	(0,1)
	Israel	14,9	(1,2)	21,2	(1,0)	24,0	(0,9)	20,8	(1,0)	13,8	(0,8)	4,4	(0,5)	0,8	(0,2)

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, CD, Tabla 2.1a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

 © Santillana 2008

A5

Tabla A5.3.

Puntuación media, variación y diferencias entre los sexos en el rendimiento de los alumnos en las escalas de competencia científica de PISA (2006)

		Escala identificar cuestiones científicas									
		Todos los alumnos				Diferencias entre los sexos					
		Puntuación media		Desviación típica		Hombres		Mujeres		Diferencia (H - M)	
		Media	E.T.	D.T.	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia de puntuación	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	510	(3,8)	98	(2,4)	502	(4,5)	518	(3,9)	**-16**	(3,4)
	Australia	535	(2,3)	98	(1,2)	525	(3,2)	546	(2,6)	**-21**	(3,6)
	Austria	505	(3,7)	90	(2,2)	495	(4,2)	516	(4,7)	**-22**	(4,6)
	Bélgica	515	(2,7)	100	(2,3)	508	(3,8)	523	(3,1)	**-14**	(4,3)
	Canadá	532	(2,3)	97	(1,3)	525	(2,7)	539	(2,4)	**-14**	(2,4)
	Corea	519	(3,7)	91	(2,4)	508	(4,9)	530	(4,2)	**-22**	(5,7)
	Dinamarca	493	(3,0)	90	(1,4)	488	(3,5)	499	(3,2)	**-11**	(3,2)
	España	489	(2,4)	89	(1,1)	482	(2,7)	496	(2,6)	**-15**	(2,1)
	Estados Unidos	492	(3,8)	100	(1,7)	484	(4,6)	500	(3,8)	**-16**	(3,6)
	Finlandia	555	(2,3)	84	(1,1)	542	(2,7)	568	(2,6)	**-26**	(2,8)
	Francia	499	(3,5)	104	(2,4)	491	(4,6)	507	(3,7)	**-16**	(4,7)
	Grecia	469	(3,0)	92	(2,1)	453	(4,1)	485	(3,1)	**-31**	(4,3)
	Hungría	483	(2,6)	81	(1,8)	477	(3,4)	489	(3,3)	**-13**	(4,1)
	Irlanda	516	(3,3)	95	(1,7)	508	(4,4)	524	(3,5)	**-16**	(4,6)
	Islandia	494	(1,7)	103	(1,4)	479	(2,9)	509	(2,4)	**-30**	(4,1)
	Italia	474	(2,2)	99	(1,5)	466	(2,9)	483	(2,5)	**-17**	(3,4)
	Japón	522	(4,0)	106	(2,5)	513	(5,1)	531	(6,6)	**-18**	(8,5)
	Luxemburgo	483	(1,1)	92	(0,9)	477	(1,7)	489	(1,8)	**-11**	(2,8)
	México	421	(2,6)	85	(1,6)	418	(2,9)	425	(2,8)	**-7**	(2,2)
	Noruega	489	(3,1)	94	(2,0)	478	(3,9)	501	(3,3)	**-24**	(3,7)
	Nueva Zelanda	536	(2,9)	106	(1,6)	525	(3,7)	547	(3,7)	**-22**	(4,9)
	Países Bajos	533	(3,3)	103	(2,9)	527	(3,8)	539	(3,5)	**-12**	(3,2)
	Polonia	483	(2,5)	84	(1,1)	476	(2,8)	490	(2,7)	**-13**	(2,5)
	Portugal	486	(3,1)	91	(1,9)	480	(3,6)	493	(3,4)	**-13**	(3,1)
	Reino Unido	514	(2,3)	106	(1,5)	510	(2,9)	517	(2,8)	**-7**	(3,2)
	República Checa	500	(4,2)	99	(3,4)	492	(4,8)	511	(5,3)	**-19**	(5,7)
	República Eslovaca	475	(3,2)	96	(3,6)	465	(4,5)	485	(3,6)	**-20**	(5,1)
	Suecia	499	(2,6)	96	(1,4)	491	(2,9)	507	(3,1)	**-16**	(3,0)
	Suiza	515	(3,0)	95	(1,4)	510	(3,1)	520	(3,3)	**-10**	(2,4)
	Turquía	427	(3,4)	79	(2,7)	414	(4,1)	443	(3,6)	**-29**	(3,8)
	Total OCDE	*491*	*(1,1)*	*102*	*(0,6)*	*483*	*(1,3)*	*499*	*(1,2)*	*-16*	*(1,4)*
	Media OCDE	*499*	*(0,5)*	*95*	*(0,4)*	*490*	*(0,7)*	*508*	*(0,6)*	*-17*	*(0,7)*
Países asociados	Brasil	398	(2,8)	93	(1,9)	394	(3,2)	402	(3,0)	**-7**	(2,5)
	Chile	444	(4,1)	89	(1,7)	445	(5,0)	443	(4,1)	3	(4,5)
	Eslovenia	517	(1.4)	87	(0.8)	504	(2.0)	530	(2.0)	**-27**	(2.8)
	Estonia	516	(2,6)	77	(1,3)	504	(3,1)	528	(2,6)	**-25**	(2,8)
	Federación Rusa	463	(4.2)	89	(1.3)	453	(4.6)	472	(4.1)	**-20**	(2.6)
	Israel	457	(3,9)	114	(2,0)	451	(5,9)	463	(4,0)	-12	(6,6)

Nota: Los valores estadísticamente significativos están indicados en negrita.

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, CD, Tablas 2.2c, 2.3c y 2.4c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

Tabla A5.3. *(continuación-1)*

Puntuación media, variación y diferencias entre los sexos en el rendimiento de los alumnos en las escalas de competencia científica de PISA (2006)

		Escala explicar fenómenos de manera científica									
		Todos los alumnos				Diferencias entre los sexos					
		Puntuación media		Desviación típica		Hombres		Mujeres		Diferencia (H - M)	
		Media	E.T.	D.T.	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia de puntuación	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	519	(3,7)	103	(2,0)	529	(4,5)	508	(3,7)	**21**	(3,7)
	Australia	520	(2,3)	102	(1,0)	527	(3,1)	513	(2,7)	**13**	(3,6)
	Austria	516	(4,0)	100	(2,1)	526	(4,4)	507	(4,7)	**19**	(4,8)
	Bélgica	503	(2,5)	102	(1,9)	510	(3,4)	494	(3,1)	**16**	(4,1)
	Canadá	531	(2,1)	100	(1,2)	539	(2,6)	522	(2,3)	**17**	(2,5)
	Corea	512	(3,3)	91	(2,3)	517	(4,8)	506	(4,0)	11	(5,7)
	Dinamarca	501	(3,3)	96	(1,4)	512	(3,8)	491	(3,7)	**21**	(3,4)
	España	490	(2,4)	98	(1,0)	499	(2,8)	481	(2,7)	**18**	(2,6)
	Estados Unidos	486	(4,3)	110	(1,5)	492	(5,3)	480	(4,0)	**13**	(3,6)
	Finlandia	566	(2,0)	88	(1,1)	571	(2,5)	562	(2,5)	**9**	(3,0)
	Francia	481	(3,2)	100	(1,8)	489	(4,2)	474	(3,4)	**15**	(4,1)
	Grecia	476	(3,0)	93	(1,9)	478	(4,3)	475	(3,0)	3	(4,2)
	Hungría	518	(2,6)	94	(1,5)	529	(3,2)	507	(3,6)	**22**	(4,4)
	Irlanda	505	(3,2)	100	(1,6)	510	(4,4)	501	(3,5)	**9**	(4,6)
	Islandia	488	(1,5)	92	(1,2)	491	(2,6)	485	(2,1)	6	(3,7)
	Italia	480	(2,0)	100	(1,3)	487	(2,8)	472	(2,5)	**15**	(3,4)
	Japón	527	(3,1)	97	(1,8)	535	(4,6)	519	(4,4)	**16**	(6,6)
	Luxemburgo	483	(1,1)	97	(0,9)	495	(1,8)	471	(2,0)	**25**	(3,0)
	México	406	(2,7)	83	(1,6)	415	(3,3)	398	(2,6)	**18**	(2,3)
	Noruega	495	(3,0)	101	(1,7)	498	(3,9)	492	(3,2)	6	(3,9)
	Nueva Zelanda	522	(2,8)	111	(1,5)	528	(4,0)	517	(3,6)	**11**	(5,2)
	Países Bajos	522	(2,7)	95	(1,7)	531	(3,1)	512	(3,1)	**18**	(3,0)
	Polonia	506	(2,5)	95	(1,2)	514	(2,9)	498	(2,8)	**17**	(2,7)
	Portugal	469	(2,9)	87	(1,7)	477	(3,6)	462	(3,0)	**16**	(3,2)
	Reino Unido	517	(2,3)	110	(1,4)	527	(3,0)	506	(2,7)	**21**	(3,5)
	República Checa	527	(3,5)	102	(1,8)	537	(4,3)	516	(4,6)	**21**	(5,7)
	República Eslovaca	501	(2,7)	97	(1,9)	512	(4,0)	490	(3,0)	**22**	(4,7)
	Suecia	510	(2,9)	99	(1,8)	516	(3,0)	504	(3,5)	**12**	(3,1)
	Suiza	508	(3,3)	102	(1,8)	517	(3,4)	498	(3,9)	**18**	(2,8)
	Turquía	423	(4,1)	86	(3,5)	423	(4,7)	423	(4,5)	1	(4,1)
	Total OCDE	*489*	*(1,2)*	*107*	*(0,6)*	*497*	*(1,4)*	*481*	*(1,3)*	*15*	*(1,2)*
	Media OCDE	*500*	*(0,5)*	*98*	*(0,3)*	*508*	*(0,7)*	*493*	*(0,6)*	*15*	*(0,7)*
Países asociados	Brasil	390	(2,7)	91	(2,0)	400	(3,0)	382	(2,9)	**19**	(2,4)
	Chile	432	(4,1)	94	(1,8)	448	(5,1)	414	(4,1)	**34**	(4,6)
	Eslovenia	523	(1,5)	105	(1,1)	528	(2,3)	518	(2,2)	**10**	(3,3)
	Estonia	541	(2,6)	91	(1,3)	544	(3,2)	537	(3,0)	6	(3,3)
	Federación Rusa	483	(3,4)	90	(1,3)	493	(4,0)	474	(3,4)	**19**	(2,6)
	Israel	443	(3,6)	109	(2,0)	451	(5,4)	436	(4,0)	**16**	(6,4)

Nota: Los valores estadísticamente significativos están indicados en negrita.

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, CD, Tablas 2.2c, 2.3c y 2.4c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Tabla A5.3. *(continuación-2)*

Puntuación media, variación y diferencias entre los sexos en el rendimiento de los alumnos en las escalas de competencia científica de PISA (2006)

		Escala utilizar pruebas científicas									
		Todos los alumnos				Diferencias entre los sexos					
		Puntuación media		Desviación típica		Hombres		Mujeres		Diferencia (H - M)	
		Media	E.T.	D.T.	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia de puntuación	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	515	(4,6)	115	(3,3)	517	(5,6)	513	(4,5)	4	(4,3)
	Australia	531	(2,4)	107	(1,1)	530	(3,4)	533	(3,0)	-3	(4,2)
	Austria	505	(4,7)	116	(3,4)	509	(4,9)	500	(6,2)	9	(6,1)
	Bélgica	516	(3,0)	113	(2,4)	512	(3,8)	521	(3,8)	-9	(4,7)
	Canadá	542	(2,2)	99	(1,3)	541	(2,7)	542	(2,3)	-1	(2,3)
	Corea	538	(3,7)	102	(2,9)	535	(5,2)	542	(4,5)	-8	(6,4)
	Dinamarca	489	(3,6)	107	(1,7)	490	(4,1)	487	(4,0)	3	(3,8)
	España	485	(3,0)	101	(1,2)	484	(3,4)	485	(3,1)	-1	(2,5)
	Estados Unidos	489	(5,0)	116	(2,5)	486	(6,1)	491	(4,6)	-5	(4,1)
	Finlandia	567	(2,3)	96	(1,2)	564	(3,0)	571	(2,7)	**-7**	(3,3)
	Francia	511	(3,9)	114	(2,6)	509	(5,0)	513	(4,2)	-4	(4,7)
	Grecia	465	(4,0)	107	(3,2)	456	(5,6)	475	(3,7)	**-20**	(5,4)
	Hungría	497	(3,4)	102	(2,1)	497	(4,1)	498	(4,5)	-1	(5,2)
	Irlanda	506	(3,4)	102	(1,6)	503	(4,8)	509	(3,5)	-7	(4,8)
	Islandia	491	(1,7)	111	(1,4)	487	(3,1)	495	(2,5)	-7	(4,4)
	Italia	467	(2,3)	111	(1,6)	466	(3,2)	468	(3,1)	-2	(4,2)
	Japón	544	(4,2)	116	(2,5)	543	(5,8)	545	(6,4)	-2	(8,9)
	Luxemburgo	492	(1,1)	113	(1,1)	493	(2,0)	490	(2,2)	3	(3,5)
	México	402	(3,1)	94	(1,8)	404	(3,7)	401	(3,0)	3	(2,7)
	Noruega	473	(3,6)	109	(1,9)	469	(4,2)	476	(3,9)	-7	(3,8)
	Nueva Zelanda	537	(3,3)	121	(1,7)	532	(4,4)	541	(4,3)	-10	(5,8)
	Países Bajos	526	(3,3)	106	(2,0)	527	(3,8)	524	(3,7)	3	(3,5)
	Polonia	494	(2,7)	98	(1,4)	492	(3,0)	495	(3,0)	-3	(2,8)
	Portugal	472	(3,6)	103	(1,9)	473	(4,2)	471	(4,0)	2	(3,8)
	Reino Unido	514	(2,5)	117	(1,7)	517	(3,1)	510	(3,1)	6	(3,8)
	República Checa	501	(4,1)	113	(2,4)	501	(5,0)	500	(5,4)	1	(6,5)
	República Eslovaca	478	(3,3)	108	(2,5)	478	(4,8)	478	(3,6)	0	(5,6)
	Suecia	496	(2,6)	106	(1,5)	494	(3,1)	499	(3,2)	-5	(3,4)
	Suiza	519	(3,4)	111	(1,9)	520	(3,6)	517	(3,9)	2	(2,9)
	Turquía	417	(4,3)	97	(3,2)	410	(5,2)	426	(4,6)	**-16**	(4,7)
	Total OCDE	*492*	*(1,5)*	*117*	*(0,9)*	*490*	*(1,7)*	*493*	*(1,6)*	*-2*	*(1,5)*
	Media OCDE	*499*	*(0,6)*	*108*	*(0,4)*	*498*	*(0,8)*	*501*	*(0,7)*	*-3*	*(0,8)*
Países asociados	Brasil	378	(3,6)	105	(2,7)	382	(3,9)	375	(3,8)	**6**	(2,7)
	Chile	440	(5,1)	103	(1,9)	447	(6,2)	431	(5,2)	**16**	(5,3)
	Eslovenia	516	(1,3)	100	(1,0)	510	(2,3)	522	(2,0)	**-12**	(3,4)
	Estonia	531	(2,7)	93	(1,3)	529	(3,2)	533	(3,0)	-5	(3,3)
	Federación Rusa	481	(4,2)	102	(1,6)	478	(4,5)	483	(4,4)	-5	(3,1)
	Israel	460	(4,7)	133	(2,3)	456	(6,7)	464	(5,4)	-8	(7,6)

Nota: Los valores estadísticamente significativos están indicados en negrita.

Fuente: Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, CD, Tablas 2.2c, 2.3c y 2.4c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

INDICADOR A6

¿CUÁL ES LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES RESPECTO AL COLEGIO Y AL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS?

Como parte de la evaluación de PISA 2006, diez países de la OCDE complementaron las perspectivas de los estudiantes y los directores de los colegios con datos recabados de los padres de los estudiantes. Dichos datos permiten conocer de forma significativa las percepciones de los padres respecto al colegio de sus hijos y la calidad docente, y cómo dichas percepciones están ligadas tanto al rendimiento de los alumnos como al impacto que el entorno social tiene sobre los resultados de aprendizaje.

Resultados clave

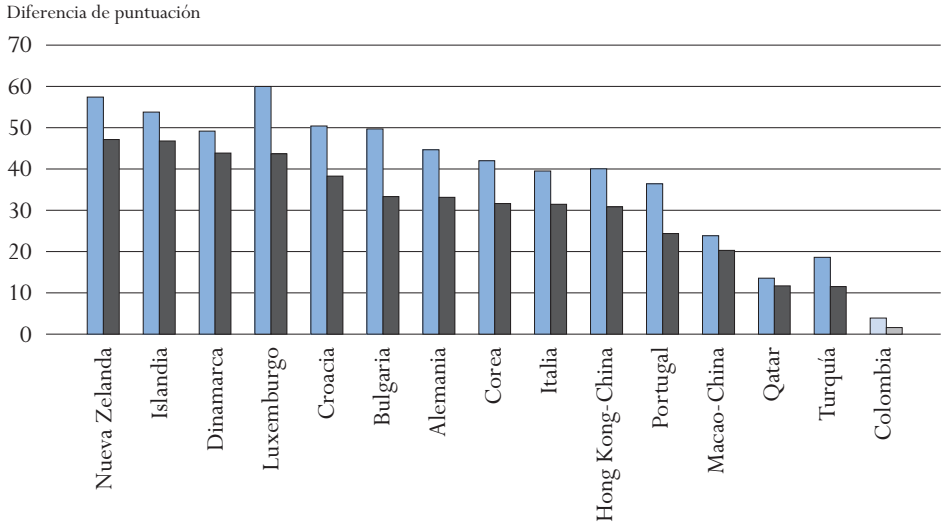
Gráfico A6.1. Información que ofrecen los padres acerca de las lecturas científicas de sus hijos en el pasado y el rendimiento del alumno en la escala de ciencias de PISA (2006)

Este gráfico muestra la diferencia en el rendimiento en la escala de ciencias entre los alumnos cuyos padres contestan «muy a menudo o regularmente» y aquellos cuyos padres contestan «nunca o solo algunas veces», a la pregunta: «Al recordar lo que su hijo hacía a la edad de 10 años, ¿con qué frecuencia leía su hijo libros sobre descubrimientos científicos?»

Diferencia de puntuación **antes** de tener en cuenta el entorno socioeconómico de los alumnos

Diferencia de puntuación **después** de tener en cuenta el entorno socioeconómico de los alumnos

En comparación con los alumnos de 15 años que no habían leído libros sobre descubrimientos científicos a los 10 años, los estudiantes que sí lo habían hecho obtuvieron un rendimiento, como media, superior en 45 puntos en la evaluación de ciencias de PISA 2006, equivalente a más de un año académico, y dicha ventaja siguió siendo significativa, con 35 puntos, incluso después de tener en cuenta factores socioeconómicos (un año académico corresponde a una media de 38 puntos en la escala de ciencias de PISA).



Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están señaladas en tono más oscuro.
Los países se han clasificado en orden descendente de la diferencia de puntuación después de tener en cuenta el entorno socioeconómico de los alumnos.
Fuente: OCDE PISA 2006, Tabla A6.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

 © Santillana 2008

Otros puntos destacables de este indicador

- En los 10 países de la OCDE con datos disponibles, una media del 77 % de los padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» en que el estándar de logro es alto en el colegio de sus hijos. Sus hijos obtuvieron 20 puntos por encima de la media en comparación con los estudiantes cuyos padres «están en desacuerdo o muy en desacuerdo» con esta afirmación.

- Una media del 79 % de los padres dicen estar satisfechos con el ambiente disciplinario del colegio de sus hijos y el 85 % opina que el colegio ofrece una buena educación a los estudiantes. En ambos casos, sus hijos mostraron una ventaja de rendimiento de 12 puntos como media.

- Una media del 88 % de los padres «está muy de acuerdo o de acuerdo» en que los profesores de sus hijos parecen competentes y dedicados, pero la relación con el rendimiento de los estudiantes no es consistente en todos los países, aunque con una ventaja media de 7 puntos.

- Alrededor del 80 % de los padres dicen estar satisfechos con el contenido impartido y los métodos docentes empleados en el colegio de sus hijos y el 75 % considera que el progreso de sus hijos se sigue atentamente. Sin embargo, en ambos casos, la diferencia en las puntuaciones de los estudiantes varía mucho entre los países, con una pequeña ventaja general media de 2 puntos.

- Aunque el 73 % de los padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» en que el colegio ofrece información regular y útil sobre el progreso de sus hijos, la relación de este parámetro con el rendimiento de los estudiantes varía y es principalmente negativa en los diversos países.

A6

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Cuadro A6.1. El cuestionario de padres

El cuestionario de padres de PISA 2006 se completa en unos diez minutos y se entregó un cuestionario por cada estudiante evaluado por PISA. Cubre tanto el entorno socioeconómico de los padres como aspectos de las siguientes áreas de estudio:

- La información que ofrecen los padres sobre el colegio y el aprendizaje de las ciencias: actividades científicas del estudiante en el pasado, percepción de los padres del valor y la calidad de la educación del estudiante, opinión de los padres sobre las carreras de ciencias y valor general y personal que otorgan los padres a las ciencias.
- Visión de los padres sobre el entorno: conocimiento de los padres sobre la visión del entorno y optimismo ante el entorno.
- Gasto anual en la educación de los hijos.
- Datos de los padres: edad, ocupación (ambos progenitores), educación (ambos progenitores) e ingresos de la unidad familiar.

Diez países de la OCDE, Alemania, Corea, Dinamarca, Islandia, Italia, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal y Turquía, participaron en el cuestionario. Asimismo, los siguientes seis países y economías asociadas aportaron datos de este cuestionario: Bulgaria, Colombia, Croacia, Hong Kong-China, Macao-China y Qatar.

Entorno socioeconómico y el papel de los padres

Las respuestas de los padres muestran una estrecha relación entre la participación de sus hijos en actividades científicas a los 10 años y su rendimiento en ciencias a los 15. Los estudiantes cuyos padres informaron de que sus hijos habían leído libros sobre descubrimientos científicos a los 10 años «muy a menudo» o «con regularidad», obtuvieron en la evaluación de ciencias de PISA 2006 (como media en los nueve países de la OCDE que respondieron a esta pregunta en el cuestionario para padres; Polonia no respondió a la pregunta) 45 puntos más que los estudiantes cuyos padres informaron de que sus hijos «nunca» o «solo a veces» lo habían hecho. Esta ventaja en el rendimiento es mayor que las diferencias medias asociadas a un año académico (un año académico corresponde a una media de 38 puntos en la escala de ciencias de PISA). La ventaja de rendimiento es mayor en Islandia, Luxemburgo y Nueva Zelanda, donde se sitúa entre 54 y 60 puntos en la escala de ciencias. Incluso después de tener en cuenta el nivel socioeconómico de los padres, esta ventaja en el rendimiento sigue siendo importante, con una diferencia media de 35 puntos (Gráfico A6.1).

Los padres en el cuartil inferior de la distribución socioeconómica tienen menos probabilidades de contestar que sus hijos habían leído libros sobre descubrimientos científicos «a menudo» o «con regularidad». De hecho, en el cuartil superior de la distribución socioeconómica el porcentaje es, con una media del 18,3 % en los nueve países de la OCDE, casi el doble que en el cuartil inferior (9,6 %). Sin embargo, es destacable que en la mayoría de los países la ventaja de rendimiento de los estudiantes en el cuartil inferior de la distribución socioeconómica que habían leído libros sobre descubrimientos científicos «a menudo» o «con regularidad» a los 10 años, según sus padres, sigue siendo significativa, con una diferencia media de 29 puntos. En Dinamarca, por ejemplo, la ventaja

de rendimiento es de 64 puntos en el cuartil más desfavorecido socioeconómicamente, y en Alemania, Islandia y Luxemburgo aún es de 35 puntos o más (véase Tabla A6.1b). Una explicación de esta observación es que las actividades educativas en la infancia pueden compensar una parte considerable de las desventajas socioeconómicas.

En familias con desventajas socioeconómicas, aunque ligeramente menos pronunciadas, se observan efectos similares en niños que veían programas de televisión sobre ciencias «a menudo» o «con regularidad» a los 10 años o que veían, leían o escuchaban ciencia ficción. Sobre la frecuencia con la cual los niños de 10 años visitaban páginas web sobre temas de ciencias o acudían a un club de ciencias, según lo referido por los padres, las relaciones son diversas, pero los porcentajes de estudiantes que participaron en estas actividades fueron, por lo general, reducidos (*Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*).

Percepción de los padres respecto a la calidad del colegio

Las opiniones de los padres sobre el colegio de sus hijos respecto a aspiraciones de alto rendimiento, clima disciplinario o competencia y dedicación de los profesores también son predictores importantes del rendimiento de los estudiantes.

Una media del 77 % de los padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» en que el estándar de logro en el colegio de sus hijos es alto, una cifra que oscila entre aproximadamente el 71 % en Alemania y Corea y más del 87 % en Nueva Zelanda y Polonia. Los estudiantes cuyos padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» en que el estándar de logro en el colegio de sus hijos es alto puntuaron, como media en los diez países de la OCDE, 20 puntos por encima de los estudiantes cuyos padres «están en desacuerdo o muy en desacuerdo» con esta afirmación (Gráfico A6.2a). En Alemania y Corea la ventaja es de 30 puntos. Parte de esta diferencia en los resultados se debe a factores socioeconómicos, pero en Alemania, Corea, Luxemburgo y Turquía, la ventaja en los resultados de los estudiantes cuyos padres informan de un elevado estándar de logro es de más de 23 puntos tanto en el cuartil superior como en el inferior de la distribución socioeconómica (véase Tabla A6.2a).

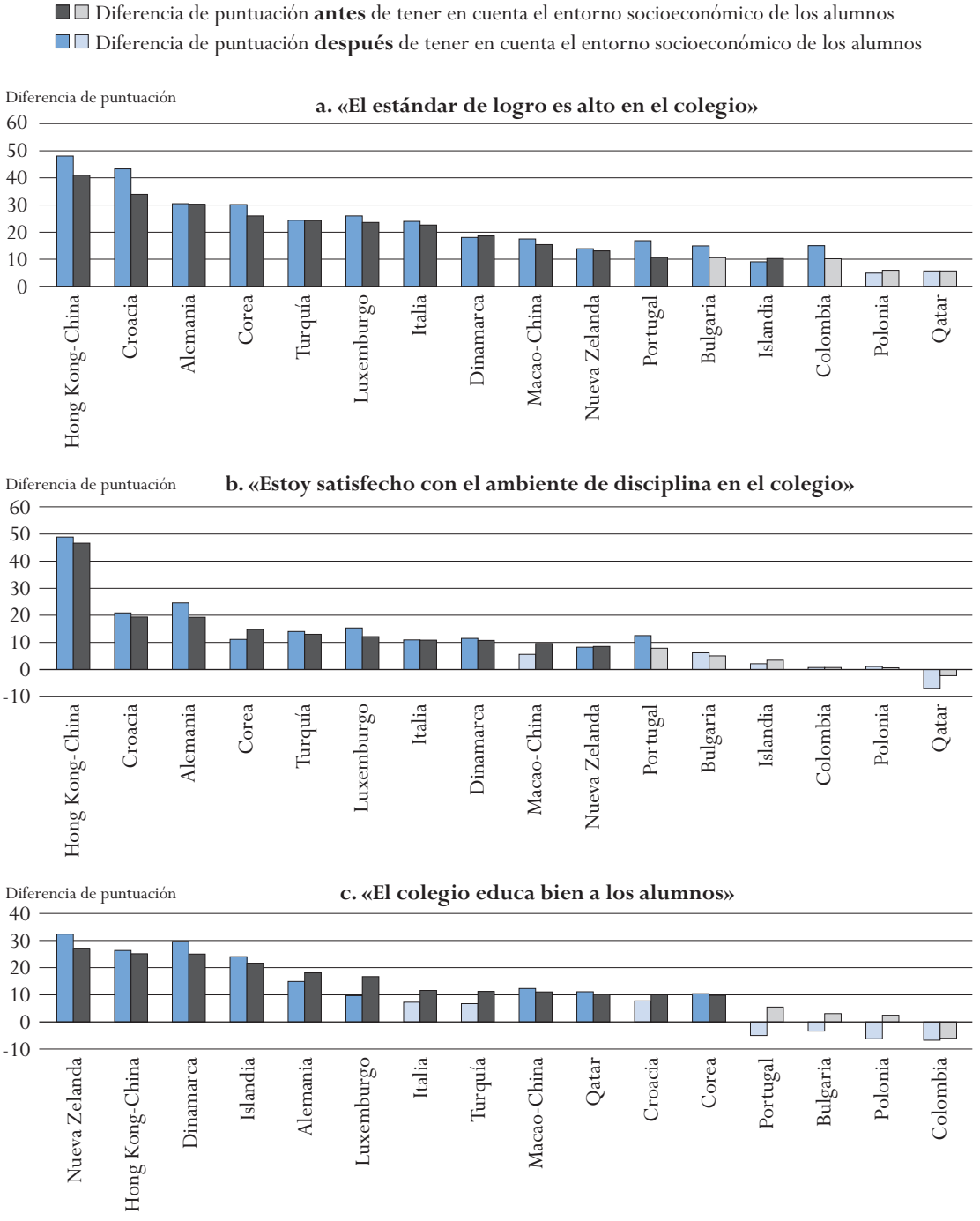
Una media del 79 % de los padres dicen estar satisfechos con el ambiente disciplinario en el colegio de sus hijos, y los estudiantes mostraron una ventaja de rendimiento de 12 puntos en la escala de ciencias de PISA 2006 como media en los diez países de la OCDE. Esta ventaja llega hasta los 21 puntos en Alemania y 25 puntos en Nueva Zelanda (Gráfico A6.2b). Sin embargo, aunque el porcentaje de padres que dicen estar satisfechos con el ambiente disciplinario del colegio de sus hijos es, como media, de alrededor del 80 % tanto en el cuartil superior como el inferior de la distribución socioeconómica, la ventaja de rendimiento asociada es unas tres veces mayor (con 18 puntos) en el grupo socioeconómico superior frente al grupo socioeconómico inferior (véase Tabla A6.2b).

El panorama es similar para los padres que dicen que el colegio de sus hijos ofrece una buena educación a los alumnos. Se observa una ventaja de rendimiento media de 12 puntos en los estudiantes cuyos padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» con esta afirmación. En Dinamarca, Islandia y Nueva Zelanda esta ventaja de rendimiento supera los 24 puntos (Gráfico A6.2c). Como media, en los diez países de la OCDE, alrededor del 85 % de los padres de chicos de 15 años, tanto en el cuartil inferior como en el superior de la distribución socioeconómica, «están muy de acuerdo o de acuerdo» en que el colegio de sus hijos ofrece una buena educación a los alumnos, pero la ventaja de rendimiento asociada es muy diferente en los diversos países en estos dos cuartiles. Dinamarca es el único país donde se observa una ventaja tanto en el cuartil inferior como en el superior (véase Tabla A6.2c).

A6

Gráfico A6.2. Opinión de los padres acerca del colegio de sus hijos y entorno socioeconómico (PISA 2006)

Diferencia en el rendimiento en la escala de ciencias entre alumnos cuyos padres están «muy de acuerdo o de acuerdo», y aquellos cuyos padres están «muy en desacuerdo o en desacuerdo» con los siguientes enunciados:

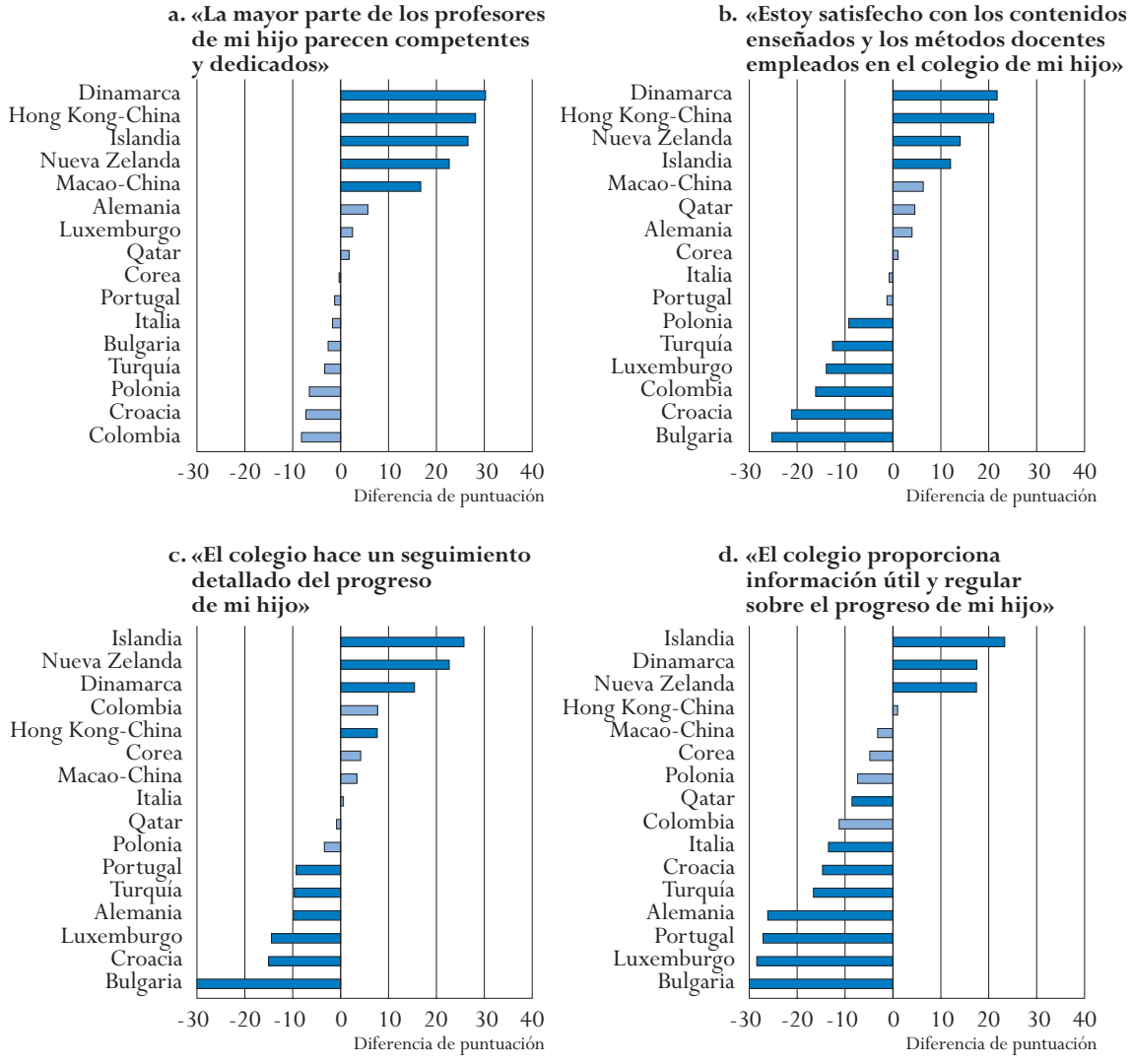


Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están señaladas en tono más oscuro.
En cada gráfico se han clasificado los países en orden descendente de la diferencia de puntuación después de tener en cuenta el entorno socioeconómico de los alumnos.
Fuente: OCDE PISA 2006, Tablas A6.2a, A6.2b y A6.2c.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

Una media del 88 % de los padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» en que los profesores de sus hijos parecen competentes y dedicados, oscilando desde el 80 % en Alemania a más del 90 % en Italia, Nueva Zelanda, Polonia y Portugal. La relación de dicho parámetro con el rendimiento del estudiante es inconsistente en los diversos países, pero positivo como media (7 puntos) (Gráfico A6.3a). Dinamarca es el único país que muestra una ventaja de rendimiento estable (30 puntos o más) tanto en el cuartil inferior como en el superior de la distribución socioeconómica. Luxemburgo y Turquía muestran una ventaja de rendimiento (23 y 27 puntos, respectivamente) en el cuartil inferior, y Portugal lo hace en el superior (22 puntos) (véase Tabla A6.3a).

Gráfico A6.3. Percepción de los padres respecto a la calidad docente (PISA 2006)

Diferencia en el rendimiento en la escala de ciencias entre alumnos cuyos padres están «muy de acuerdo o de acuerdo», y aquellos cuyos padres están «muy en desacuerdo o en desacuerdo» con los siguientes enunciados:



Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están señaladas en tono más oscuro.
En cada gráfico se han clasificado los países en orden descendente de la diferencia de puntuación.
Fuente: OCDE PISA 2006, Tablas A6.3a, A6.3b, A6.3c y A6.3d.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

Alrededor del 80 % de los padres dicen estar satisfechos con el contenido impartido y los métodos docentes empleados en el colegio de sus hijos. El porcentaje varía según el país entre el 71 y el 87 %. La diferencia en la puntuación de los estudiantes cuyos padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» con esa afirmación en comparación con otros estudiantes varía notablemente entre países. Algunos muestran una ventaja (22 puntos en Dinamarca, 12 en Islandia y 14 en Nueva Zelanda), y otros una desventaja (-14 puntos en Luxemburgo, -9 en Polonia y -13 en Turquía) (Gráfico A6.3b). Aunque el 83 % de los padres en el cuartil inferior de la distribución socioeconómica están satisfechos con el contenido impartido y los métodos docentes empleados en el colegio de sus hijos, la proporción es del 76 % en el cuartil superior. En Dinamarca la ventaja de rendimiento es de 25 puntos en el cuartil más desfavorecido socioeconómicamente, y 29 en el más favorecido. La ventaja de rendimiento en el cuartil más favorecido socioeconómicamente en Islandia y Portugal es de 20 y 22 puntos, respectivamente (véase Tabla A6.3b).

Mientras que el 75 % de los padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» con la afirmación «Se realiza un seguimiento detallado del progreso de mi hijo», la ventaja de rendimiento varía, desde 26 puntos en Islandia a -14 puntos en Luxemburgo, con una media general de 2 puntos (Gráfico A6.3c). Aquí también Dinamarca cuenta con una ventaja de rendimiento consistente tanto en el cuartil inferior como en el superior de la distribución socioeconómica. Islandia muestra una ventaja de 22 puntos en el cuartil inferior, mientras que Nueva Zelanda también cuenta con una ventaja de 22 puntos pero en el cuartil superior (véase Tabla A6.3c).

Una media del 73 % de los padres «están muy de acuerdo o de acuerdo» en que el colegio proporciona información regular y útil sobre el progreso de sus hijos, pero esto oscila de menos del 50 % en Alemania a más del 90 % en Polonia. La relación de este parámetro con el rendimiento de los estudiantes no es consistente en todos los países, con una media de -7 puntos (Gráfico A6.3d). En el cuartil socioeconómico inferior, tres países, Luxemburgo, Portugal y Turquía, muestran una relación negativa significativa, mientras que en el cuartil socioeconómico superior Dinamarca y Nueva Zelanda muestran una relación positiva significativa de más de 20 puntos (véase Tabla A6.3d).

Conceptos y criterios metodológicos

La puntuación del rendimiento se basa en las evaluaciones realizadas dentro del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La última edición de PISA se realizó durante el año académico 2006.

La población objeto de estudio en este indicador fueron estudiantes de 15 años. En términos operativos, se refiere a estudiantes de edades comprendidas entre los 15 años y 3 meses (completos) y los 16 años y 2 meses (completos) al inicio del periodo de evaluación y matriculados en una institución educativa en el nivel secundario, con independencia del curso o tipo de institución al que pertenecen, y sin distinción entre participación escolar a tiempo completo o tiempo parcial.

Al examinar los resultados del cuestionario de PISA para padres, hay que destacar que en algunos países el índice de falta de respuesta fue considerable. Los países con un porcentaje alto de datos que faltaban en el cuestionario de padres se enumeran a continuación, junto con la proporción de datos que faltan entre paréntesis: Portugal (11 %), Italia (14 %), Alemania (20 %), Luxemburgo (24 %), Nueva Zelanda (32 %), Islandia (36 %) y Qatar (40 %).

Otras referencias

Para más información acerca de PISA 2006, véase *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana* (OECD, 2007c), y *PISA 2006 Technical Report* (OECD, 2008b). Datos sobre PISA están también disponibles en Internet en: *www.pisa.oecd.org*.

A6

Tabla A6.1.

Información que ofrecen los padres acerca de las lecturas científicas de sus hijos en el pasado y el rendimiento del alumno en la escala de ciencias de PISA (2006)

Resultados basados en la información proporcionada por los padres de los alumnos que fueron evaluados y documentados como proporcionales al número de alumnos de 15 años escolarizados, sobre el siguiente enunciado:

		«Al recordar lo que su hijo hacía a los 10 años, ¿con qué frecuencia leía su hijo libros sobre descubrimientos científicos?»									
		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres contestaron:						Diferencia en el rendimiento entre «muy a menudo o regularmente» y «nunca o solo algunas veces»			
		«Muy a menudo o regularmente»				«Nunca o solo algunas veces»		Antes de tener en cuenta el EESC[1]		Después de tener en cuenta el EESC	
		% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	12,7	(0,63)	567	(6,0)	522	(3,5)	**44,7**	(5,3)	**33,2**	(5,5)
	Corea	17,8	(0,77)	558	(5,5)	516	(3,1)	**42,0**	(4,7)	**31,6**	(3,6)
	Dinamarca	9,8	(0,62)	557	(6,1)	508	(3,0)	**49,2**	(6,5)	**43,9**	(6,1)
	Islandia	10,7	(0,63)	556	(7,2)	502	(1,8)	**53,7**	(7,5)	**46,8**	(7,4)
	Italia	12,5	(0,44)	517	(4,3)	477	(2,0)	**39,6**	(3,7)	**31,5**	(3,1)
	Luxemburgo	16,7	(0,57)	545	(3,9)	485	(1,4)	**60,0**	(4,1)	**43,7**	(4,1)
	Nueva Zelanda	12,5	(0,52)	601	(5,7)	544	(2,8)	**57,4**	(6,3)	**47,2**	(5,9)
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	10,8	(0,52)	510	(6,1)	474	(3,0)	**36,4**	(6,2)	**24,3**	(5,6)
	Turquía	16,0	(0,63)	440	(6,6)	421	(3,7)	**18,6**	(5,3)	**11,5**	(4,3)
Economías y países asociados	Bulgaria	11,3	(0,68)	478	(9,22)	429	(5,96)	**49,7**	(7,10)	**33,3**	(5,21)
	Colombia	24,9	(0,99)	392	(4,30)	388	(3,45)	3,9	(3,79)	1,6	(4,11)
	Croacia	11,3	(0,49)	540	(4,55)	490	(2,51)	**50,4**	(4,30)	**38,3**	(4,10)
	Hong Kong-China	9,2	(0,50)	581	(5,45)	541	(2,49)	**40,0**	(5,52)	**30,8**	(5,38)
	Macao-China	7,4	(0,41)	533	(5,56)	509	(1,15)	**23,8**	(5,82)	**20,3**	(5,81)
	Qatar	15,4	(0,57)	374	(3,87)	360	(1,37)	**13,5**	(4,12)	**11,7**	(4,32)

		«Al recordar lo que su hijo hacía a los 10 años, ¿con qué frecuencia leía su hijo libros sobre descubrimientos científicos?»													
		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y contestaron:							Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y contestaron:						
		«Muy a menudo o regularmente»				«Nunca o solo algunas veces»		Diferencia de puntuación	«Muy a menudo o regularmente»				«Nunca o solo algunas veces»		Diferencia de puntuación	
		% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	8,3	(1,06)	503	(17,9)	468	(5,4)	**35**	(16,4)	16,1	(1,03)	609	(6,5)	571	(3,5)	**38**	(6,5)
	Corea	11,6	(0,82)	520	(8,3)	491	(4,7)	**29**	(8,5)	27,5	(1,75)	581	(8,8)	551	(4,6)	**30**	(6,8)
	Dinamarca	8,4	(1,35)	533	(13,3)	469	(4,7)	**64**	(13,6)	12,1	(1,35)	592	(9,3)	545	(4,6)	**47**	(9,9)
	Islandia	7,2	(1,14)	508	(17,9)	467	(4,2)	**41**	(18,5)	13,4	(1,41)	585	(10,2)	532	(4,1)	**53**	(11,3)
	Italia	9,3	(0,67)	461	(7,1)	440	(2,6)	**21**	(7,1)	17,2	(0,82)	551	(7,4)	509	(2,8)	**42**	(6,4)
	Luxemburgo	9,0	(1,07)	470	(10,7)	430	(3,1)	**41**	(11,1)	25,2	(1,40)	574	(6,5)	539	(3,6)	**35**	(7,1)
	Nueva Zelanda	11,4	(1,31)	528	(15,3)	503	(4,7)	25	(15,1)	16,2	(1,21)	644	(9,1)	593	(4,1)	**51**	(9,9)
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	7,3	(0,90)	447	(10,3)	436	(4,3)	11	(11,7)	16,6	(1,10)	554	(6,9)	525	(3,7)	**29**	(7,1)
	Turquía	14,0	(1,63)	387	(11,3)	391	(4,6)	-3	(14,4)	20,5	(1,30)	495	(11,3)	468	(7,9)	**27**	(7,2)
Economías y países asociados	Bulgaria	7,2	(0,89)	390	(15,2)	368	(6,5)	21	(14,9)	17,4	(1,56)	532	(11,7)	497	(7,2)	**34**	(9,6)
	Colombia	24,3	(2,28)	357	(6,4)	359	(4,4)	-2	(7,5)	27,7	(1,59)	431	(8,3)	433	(4,4)	-2	(9,3)
	Croacia	6,0	(0,80)	480	(13,0)	453	(3,6)	**27**	(11,9)	17,8	(1,20)	564	(7,4)	528	(3,5)	**36**	(7,6)
	Hong Kong-China	5,6	(0,71)	546	(15,1)	514	(3,5)	**32**	(15,1)	13,8	(1,27)	603	(8,1)	571	(4,8)	**33**	(8,6)
	Macao-China	5,1	(0,63)	497	(11,3)	493	(2,7)	3	(11,9)	9,6	(0,98)	538	(11,1)	516	(2,8)	21	(11,7)
	Qatar	13,1	(1,11)	337	(6,6)	339	(2,3)	-1	(6,7)	17,9	(1,19)	403	(9,3)	382	(3,6)	**21**	(10,0)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas están indicadas en negrita.

1. EECS: Índice PISA de estatus económico, social y cultural.

Fuente: Base de datos de OCDE PISA 2006 e *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo mañana*, CD, Tabla 4.14.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabla A6.2a.

Opinión de los padres acerca del estándar de logro del colegio de sus hijos y entorno socioeconómico (PISA 2006)

Resultados basados en la información proporcionada por los padres de los alumnos que fueron evaluados y documentados como proporcionales al número de alumnos de 15 años escolarizados, sobre el siguiente enunciado:

«El estándar de logro es alto en el colegio»

	Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres: «Están muy de acuerdo o de acuerdo»				Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres: «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia en el rendimiento en ciencias entre «Están muy de acuerdo o de acuerdo» y «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»: Antes de tener en cuenta el EESC[1]		Diferencia en el rendimiento en ciencias entre «Están muy de acuerdo o de acuerdo» y «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»: Después de tener en cuenta el EESC	
	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.
Países de la OCDE										
Alemania	71,4	(1,06)	537	(3,5)	507	(4,6)	**30,5**	(3,9)	**30,3**	(3,6)
Corea	71,5	(1,10)	532	(3,7)	502	(4,4)	**30,2**	(5,1)	**26,0**	(4,3)
Dinamarca	77,3	(1,33)	517	(2,9)	499	(4,6)	**18,0**	(4,8)	**18,6**	(4,5)
Islandia	72,4	(0,90)	510	(2,2)	501	(3,5)	**9,0**	(4,2)	**10,3**	(3,9)
Italia	80,1	(0,53)	486	(2,2)	462	(3,5)	**24,0**	(3,7)	**22,6**	(3,5)
Luxemburgo	76,6	(0,67)	501	(1,7)	475	(3,1)	**26,0**	(3,6)	**23,6**	(3,6)
Nueva Zelanda	87,1	(0,75)	553	(2,8)	539	(4,9)	**13,9**	(5,5)	**13,1**	(5,1)
Polonia	88,4	(0,67)	502	(2,4)	498	(4,2)	4,9	(4,0)	5,9	(3,8)
Portugal	76,1	(0,91)	482	(3,1)	465	(3,8)	**16,9**	(4,0)	**10,6**	(3,6)
Turquía	72,9	(0,91)	431	(4,6)	407	(3,3)	**24,4**	(4,3)	**24,3**	(3,7)
Economías y países asociados										
Bulgaria	87,2	(0,8)	435	(6,5)	420	(7,3)	**14,9**	(7,3)	10,6	(5,85)
Colombia	86,2	(1,3)	391	(3,4)	376	(5,8)	**15,0**	(5,8)	10,2	(5,29)
Croacia	65,8	(1,0)	510	(2,6)	467	(3,1)	**43,3**	(3,3)	**33,9**	(2,87)
Hong Kong-China	53,8	(1,3)	567	(3,4)	519	(2,7)	**48,0**	(4,0)	**41,0**	(3,52)
Macao-China	73,9	(0,7)	515	(1,3)	498	(2,2)	**17,5**	(2,6)	**15,4**	(2,72)
Qatar	80,2	(0,6)	363	(1,5)	357	(2,7)	5,7	(3,1)	5,7	(3,24)

«El estándar de logro es alto en el colegio»

	Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y: «Están muy de acuerdo o de acuerdo»				Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y: «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y: «Están muy de acuerdo o de acuerdo»				Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y: «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación	
	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE																
Alemania	71,0	(1,57)	480	(5,8)	451	(7,5)	**29**	(6,9)	72,2	(1,65)	587	(3,9)	553	(5,8)	**34**	(6,2)
Corea	68,1	(1,35)	504	(4,5)	476	(5,8)	**28**	(5,3)	76,9	(1,95)	564	(6,5)	542	(5,2)	**23**	(8,5)
Dinamarca	78,9	(2,13)	476	(5,1)	464	(9,4)	12	(10,2)	76,2	(2,20)	557	(4,7)	532	(6,7)	**25**	(7,4)
Islandia	74,8	(1,75)	470	(4,8)	472	(6,7)	-3	(7,8)	71,7	(1,75)	539	(4,2)	538	(7,3)	2	(8,1)
Italia	78,0	(1,11)	447	(2,8)	422	(4,4)	**25**	(4,4)	80,1	(0,88)	520	(3,5)	502	(6,2)	**18**	(6,5)
Luxemburgo	76,3	(1,47)	440	(3,4)	414	(6,3)	**26**	(6,9)	77,8	(1,20)	553	(3,5)	524	(6,5)	**29**	(6,9)
Nueva Zelanda	88,4	(1,56)	506	(4,9)	497	(13,5)	**10**	(13,4)	88,0	(1,20)	603	(4,0)	594	(8,7)	9	(9,3)
Polonia	88,7	(1,07)	466	(3,4)	457	(8,0)	9	(8,5)	87,4	(1,06)	549	(3,7)	540	(8,2)	9	(8,7)
Portugal	75,0	(1,33)	436	(4,4)	440	(5,9)	-4	(6,4)	82,5	(1,41)	534	(3,8)	509	(7,2)	**25**	(8,2)
Turquía	72,8	(1,75)	397	(4,3)	373	(4,4)	**24**	(5,8)	72,2	(1,80)	481	(9,7)	456	(7,5)	**26**	(8,7)
Economías y países asociados																
Bulgaria	85,8	(1,66)	370	(6,6)	361	(10,2)	9	(10,0)	87,0	(1,40)	507	(8,0)	480	(10,6)	**27**	(11,6)
Colombia	83,8	(1,86)	360	(4,1)	353	(7,2)	7	(7,8)	89,5	(1,41)	433	(4,0)	425	(10,9)	8	(10,9)
Croacia	55,6	(1,73)	469	(4,6)	438	(4,1)	**30**	(4,9)	76,0	(1,52)	543	(4,0)	507	(4,9)	**36**	(6,3)
Hong Kong-China	43,8	(1,51)	543	(4,0)	493	(4,2)	**50**	(5,1)	65,6	(2,50)	589	(5,5)	549	(5,2)	**40**	(7,3)
Macao-China	68,8	(1,32)	497	(3,3)	484	(4,3)	**12**	(5,6)	77,5	(1,23)	522	(3,1)	504	(5,4)	**18**	(6,2)
Qatar	80,0	(1,28)	338	(2,7)	344	(5,2)	-6	(6,1)	80,9	(1,35)	390	(3,7)	368	(8,8)	**22**	(9,7)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas aparecen en negrita.

1. EESC: Índice PISA de estatus económico, social y cultural.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006 e *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, CD, Tabla 4.12 y Tabla 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabla A6.2b.

Opinión de los padres acerca del ambiente de disciplina en el colegio de sus hijos y entorno socioeconómico (PISA 2006)

Resultados basados en la información proporcionada por los padres de los alumnos que fueron evaluados y documentados como proporcionales al número de alumnos de 15 años escolarizados, sobre el siguiente enunciado:

	«Estoy satisfecho con el ambiente de disciplina en el colegio»									
	Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres:						Diferencia en el rendimiento en ciencias entre «Están muy de acuerdo o de acuerdo» y «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»			
	«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Antes de tener en cuenta el EESC[1]		Después de tener en cuenta el EESC	
	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.
Países de la OCDE										
Alemania	73,8	(1,08)	534	(3,9)	513	(3,9)	**20,8**	(4,1)	**19,4**	(3,6)
Corea	78,4	(0,82)	526	(3,6)	514	(3,9)	**11,5**	(4,1)	**10,7**	(3,5)
Dinamarca	74,3	(1,32)	516	(3,2)	501	(4,3)	**15,4**	(5,1)	**12,2**	(4,8)
Islandia	76,2	(0,73)	510	(2,2)	498	(4,0)	**12,5**	(4,8)	7,9	(4,7)
Italia	80,9	(0,56)	483	(2,4)	475	(3,3)	**8,2**	(3,7)	**8,5**	(3,5)
Luxemburgo	82,9	(0,70)	497	(1,5)	486	(3,9)	**11,1**	(4,2)	**14,8**	(4,1)
Nueva Zelanda	82,7	(0,82)	555	(2,7)	531	(4,2)	**24,7**	(4,3)	**19,3**	(4,0)
Polonia	79,9	(0,94)	502	(2,4)	500	(3,5)	2,2	(3,3)	3,5	(2,9)
Portugal	80,4	(1,00)	479	(3,2)	473	(3,8)	5,6	(4,2)	**9,7**	(3,8)
Turquía	81,9	(0,74)	426	(4,0)	420	(5,0)	6,2	(4,3)	5,1	(3,8)
Economías y países asociados										
Bulgaria	80,3	(0,9)	432	(6,6)	439	(5,9)	-6,9	(4,94)	-2,2	(4,26)
Colombia	82,7	(1,1)	389	(3,6)	388	(4,2)	0,8	(4,57)	0,8	(4,06)
Croacia	82,2	(0,7)	497	(2,7)	486	(3,6)	**10,9**	(3,66)	**10,9**	(3,46)
Hong Kong-China	88,5	(0,7)	550	(2,4)	501	(5,4)	**48,8**	(5,60)	**46,6**	(5,42)
Macao-China	83,7	(0,6)	513	(1,3)	499	(3,2)	**14,0**	(3,62)	**13,0**	(3,59)
Qatar	79,4	(0,7)	362	(1,4)	361	(3,2)	1,1	(3,62)	0,7	(3,70)

	«Estoy satisfecho con el ambiente de disciplina en el colegio»													
	Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:								Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:							
	«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación	
	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE																
Alemania	72,8	(1,46)	474	(6,7)	467	(6,0)	7	(7,4)	75,5	(1,76)	582	(4,0)	565	(6,2)	**17**	(7,1)
Corea	78,2	(1,44)	498	(4,4)	484	(7,2)	**14**	(6,9)	79,2	(1,75)	562	(6,1)	546	(5,5)	**16**	(7,0)
Dinamarca	71,7	(2,38)	479	(5,2)	461	(8,8)	18	(9,6)	76,4	(2,01)	557	(4,7)	532	(7,6)	**24**	(8,2)
Islandia	73,6	(1,76)	471	(5,1)	467	(6,9)	4	(8,9)	81,1	(1,34)	541	(4,2)	531	(8,3)	10	(9,0)
Italia	80,2	(1,02)	443	(2,9)	435	(4,5)	8	(5,0)	80,9	(0,88)	518	(3,8)	509	(6,1)	9	(6,9)
Luxemburgo	85,1	(1,24)	434	(3,3)	426	(7,5)	9	(8,1)	81,7	(1,22)	551	(3,4)	530	(7,1)	**21**	(7,3)
Nueva Zelanda	80,4	(1,67)	507	(5,3)	503	(9,9)	4	(10,6)	86,4	(1,19)	606	(4,0)	574	(8,0)	**32**	(9,1)
Polonia	80,9	(1,47)	464	(3,4)	469	(6,0)	-6	(6,5)	79,4	(1,33)	552	(3,7)	535	(6,7)	**16**	(7,0)
Portugal	83,4	(1,35)	437	(4,2)	435	(7,4)	2	(7,2)	79,4	(1,26)	535	(4,0)	510	(5,2)	**24**	(6,5)
Turquía	81,3	(1,54)	392	(4,0)	386	(6,0)	6	(7,6)	82,5	(1,27)	477	(8,7)	463	(10,3)	14	(8,4)
Economías y países asociados																
Bulgaria	82,7	(1,70)	366	(6,9)	385	(9,3)	-19	(10,0)	79,2	(1,66)	506	(7,9)	492	(8,5)	14	(7,1)
Colombia	84,6	(1,52)	359	(4,2)	355	(7,6)	4	(8,3)	84,7	(1,57)	434	(4,3)	427	(8,2)	7	(8,9)
Croacia	82,4	(1,21)	456	(4,1)	451	(6,2)	5	(6,6)	82,4	(1,42)	537	(3,8)	521	(7,3)	16	(8,1)
Hong Kong-China	87,8	(1,15)	519	(4,0)	482	(8,0)	37	(9,2)	90,0	(1,12)	580	(4,2)	535	(11,5)	**45**	(11,1)
Macao-China	80,1	(1,44)	496	(3,1)	483	(4,6)	**13**	(5,5)	84,7	(1,30)	520	(2,8)	504	(8,2)	16	(8,7)
Qatar	77,9	(1,28)	337	(2,4)	345	(4,9)	-9	(5,2)	80,7	(1,43)	388	(3,7)	376	(9,4)	12	(10,3)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas aparecen en negrita.

1. EESC: Índice PISA de estatus económico, social y cultural.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006 e *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, CD, Tabla 4.12 y Tabla 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabla A6.2c.

Opinión de los padres acerca de la calidad docente del colegio de sus hijos y entorno socioeconómico (PISA 2006)

Resultados basados en la información proporcionada por los padres de los alumnos que fueron evaluados y documentados como proporcionales al número de alumnos de 15 años escolarizados, sobre el siguiente enunciado:

		«El colegio educa bien a los alumnos»									
		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres:						Diferencia en el rendimiento en ciencias entre «Están muy de acuerdo o de acuerdo» y «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»			
		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Antes de contabilizar estatus EESC[1]		Después de contabilizar estatus EESC	
		% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	76,2	(0,91)	532	(3,7)	517	(4,4)	**14,9**	(3,9)	**18,1**	(3,7)
	Corea	79,4	(0,81)	525	(3,6)	515	(4,2)	**10,4**	(4,3)	**9,8**	(3,8)
	Dinamarca	78,0	(1,18)	519	(3,1)	489	(4,5)	**29,7**	(5,0)	**25,0**	(4,8)
	Islandia	82,6	(0,65)	512	(2,0)	488	(5,0)	**24,1**	(5,5)	**21,7**	(5,1)
	Italia	92,1	(0,35)	482	(2,1)	474	(4,3)	7,3	(4,0)	**11,6**	(3,8)
	Luxemburgo	83,5	(0,60)	497	(1,5)	487	(3,7)	**9,7**	(4,0)	**16,7**	(3,6)
	Nueva Zelanda	91,2	(0,57)	554	(2,7)	522	(6,3)	**32,3**	(6,8)	**27,1**	(6,4)
	Polonia	90,0	(0,55)	501	(2,3)	508	(4,9)	-6,2	(4,4)	2,4	(4,3)
	Portugal	89,1	(0,74)	477	(3,1)	482	(5,3)	-5,0	(5,5)	5,5	(5,1)
	Turquía	85,0	(0,71)	426	(4,0)	419	(5,0)	6,7	(4,5)	**11,2**	(4,2)
Economías y países asociados	Bulgaria	94,3	(0,4)	433	(6,4)	437	(8,6)	-3,4	(8,99)	3,1	(7,82)
	Colombia	95,8	(0,5)	388	(3,4)	395	(6,4)	-6,8	(6,52)	-6,1	(6,03)
	Croacia	91,7	(0,5)	496	(2,6)	488	(4,7)	7,8	(4,40)	**10,0**	(4,18)
	Hong Kong-China	78,8	(0,8)	550	(2,6)	524	(3,5)	**26,3**	(3,68)	**25,1**	(3,37)
	Macao-China	82,0	(0,6)	513	(1,3)	501	(3,3)	**12,3**	(3,85)	**11,0**	(3,80)
	Qatar	84,7	(0,7)	364	(1,5)	353	(3,7)	**11,1**	(4,20)	**10,1**	(4,17)

		«El colegio educa bien a los alumnos»															
		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:								Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:							
		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación	
		% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	77,8	(1,51)	474	(6,2)	466	(8,7)	8	(9,8)	75,3	(1,55)	585	(3,7)	559	(5,6)	**26**	(5,9)
	Corea	79,8	(1,13)	498	(4,4)	482	(6,8)	**15**	(5,6)	80,2	(1,70)	561	(6,3)	550	(5,7)	11	(8,0)
	Dinamarca	73,6	(2,19)	482	(5,5)	447	(8,9)	**35**	(10,3)	80,1	(1,87)	558	(4,4)	524	(8,3)	**34**	(8,5)
	Islandia	82,0	(1,52)	470	(4,8)	468	(8,2)	2	(9,4)	85,3	(1,38)	546	(4,3)	507	(10,4)	**39**	(11,5)
	Italia	93,2	(0,71)	442	(2,7)	436	(6,3)	6	(6,5)	90,9	(0,56)	517	(3,3)	508	(7,6)	9	(7,0)
	Luxemburgo	88,5	(1,15)	437	(3,2)	403	(8,0)	**34**	(8,2)	81,4	(1,32)	549	(3,5)	541	(6,9)	8	(7,3)
	Nueva Zelanda	89,8	(1,38)	507	(5,1)	493	(12,6)	14	(13,1)	93,0	(1,00)	603	(3,9)	581	(12,3)	22	(12,9)
	Polonia	93,6	(0,66)	465	(3,2)	462	(10,8)	3	(10,9)	86,9	(1,04)	549	(3,6)	543	(7,0)	7	(7,0)
	Portugal	92,6	(0,98)	436	(4,1)	444	(10,3)	-8	(10,3)	85,2	(1,32)	532	(3,8)	511	(7,5)	**21**	(7,9)
	Turquía	88,3	(1,08)	392	(3,2)	382	(7,3)	10	(6,5)	82,3	(1,46)	476	(9,0)	463	(8,1)	13	(7,5)
Economías y países asociados	Bulgaria	94,9	(0,88)	368	(6,3)	386	(19,7)	-18	(18,6)	93,4	(1,05)	505	(8,0)	486	(14,6)	19	(16,8)
	Colombia	96,3	(0,91)	357	(3,9)	374	(12,4)	-17	(12,8)	96,5	(0,68)	432	(3,9)	440	(15,3)	-8	(14,9)
	Croacia	92,3	(0,86)	455	(3,9)	452	(8,3)	4	(8,5)	91,2	(0,90)	535	(3,5)	528	(7,6)	7	(7,3)
	Hong Kong-China	77,8	(1,37)	520	(4,1)	494	(6,5)	**26**	(7,9)	79,0	(1,34)	581	(4,7)	554	(6,9)	**27**	(6,5)
	Macao-China	79,1	(1,44)	494	(3,0)	488	(4,9)	6	(5,8)	82,0	(1,44)	520	(2,7)	506	(8,1)	14	(8,6)
	Qatar	84,1	(1,23)	339	(2,5)	336	(6,0)	3	(6,5)	86,8	(1,22)	387	(3,6)	373	(10,9)	14	(11,7)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas aparecen en negrita.

1. EESC: Índice PISA de estatus económico, social y cultural.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006 e *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, CD, Tabla 4.12 y Tabla 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabla A6.3a.

Percepción de los padres respecto a la competencia y dedicación de los profesores de sus hijos (PISA 2006)

Resultados basados en la información proporcionada por los padres de los alumnos que fueron evaluados y documentados como proporcionales al número de alumnos de 15 años escolarizados, sobre el siguiente enunciado:

«La mayor parte de los profesores de mi hijo parecen competentes y dedicados»

		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres:							
		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia en el rendimiento en ciencias entre «Están muy de acuerdo o de acuerdo» y «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»	
		% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	79,7	(0,68)	530	(3,7)	524	(4,6)	5,7	(4,2)
	Corea	83,3	(0,71)	523	(3,6)	523	(3,9)	-0,3	(4,3)
	Dinamarca	87,8	(0,69)	516	(2,9)	486	(5,3)	**30,3**	(5,6)
	Islandia	85,9	(0,62)	512	(1,8)	485	(5,1)	**26,6**	(5,1)
	Italia	91,2	(0,35)	481	(2,1)	483	(4,4)	-1,7	(4,1)
	Luxemburgo	84,5	(0,67)	496	(1,6)	493	(4,3)	2,5	(4,8)
	Nueva Zelanda	93,4	(0,41)	553	(2,6)	530	(7,0)	**22,7**	(7,3)
	Polonia	90,1	(0,55)	500	(2,4)	507	(4,2)	-6,5	(4,0)
	Portugal	93,8	(0,44)	477	(2,9)	479	(6,8)	-1,2	(6,7)
	Turquía	86,7	(0,62)	424	(3,6)	427	(7,2)	-3,3	(5,5)
Economías y países asociados	Bulgaria	95,4	(0,44)	433	(6,2)	436	(10,0)	-2,6	(9,2)
	Colombia	94,4	(0,55)	388	(3,4)	396	(6,8)	-8,2	(6,8)
	Croacia	92,2	(0,41)	495	(2,5)	502	(5,3)	-7,2	(4,9)
	Hong Kong-China	89,7	(0,56)	547	(2,5)	519	(4,8)	**28,1**	(4,8)
	Macao-China	89,0	(0,53)	513	(1,3)	496	(3,5)	**16,7**	(3,9)
	Qatar	86,7	(0,55)	362	(1,3)	360	(3,8)	1,8	(4,1)

«La mayor parte de los profesores de mi hijo parecen competentes y dedicados»

		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:								Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:							
		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación	
		% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	84,6	(1,13)	474	(5,8)	462	(8,2)	13	(7,8)	78,2	(1,29)	580	(4,3)	567	(5,7)	13	(7,4)
	Corea	84,2	(1,24)	495	(4,8)	495	(7,0)	0	(7,4)	82,6	(1,43)	558	(6,2)	565	(6,3)	-7	(8,0)
	Dinamarca	87,6	(1,40)	478	(5,1)	447	(10,1)	**30**	(11,1)	88,4	(1,27)	555	(4,4)	518	(10,0)	**37**	(9,9)
	Islandia	84,6	(1,32)	473	(4,4)	457	(9,0)	17	(9,7)	87,5	(1,24)	542	(4,0)	520	(11,9)	23	(12,2)
	Italia	92,4	(0,58)	441	(2,7)	441	(8,0)	0	(7,8)	89,2	(0,59)	517	(3,5)	509	(4,9)	7	(5,1)
	Luxemburgo	87,7	(1,26)	436	(3,2)	413	(9,8)	**23**	(10,4)	79,4	(1,21)	548	(3,8)	543	(6,3)	6	(7,3)
	Nueva Zelanda	92,9	(1,06)	507	(4,8)	489	(18,1)	18	(17,8)	94,6	(0,60)	603	(3,8)	582	(13,9)	21	(14,3)
	Polonia	93,4	(0,68)	463	(3,3)	475	(10,3)	-12	(10,5)	87,2	(0,98)	549	(3,7)	539	(7,2)	10	(7,7)
	Portugal	96,1	(0,79)	436	(4,0)	433	(15,7)	3	(15,4)	91,1	(1,04)	531	(3,8)	509	(8,8)	**22**	(9,7)
	Turquía	89,5	(0,90)	393	(3,7)	366	(7,3)	**27**	(8,0)	83,3	(1,49)	472	(8,1)	482	(12,8)	-9	(8,8)
Economías y países asociados	Bulgaria	95,6	(0,68)	369	(6,2)	364	(20,4)	6	(19,4)	95,4	(0,77)	503	(7,7)	495	(14,6)	9	(14,5)
	Colombia	94,4	(0,96)	357	(4,1)	374	(11,7)	-17	(13,1)	93,0	(1,13)	432	(4,2)	436	(11,4)	-4	(12,1)
	Croacia	92,4	(0,76)	455	(3,8)	462	(9,4)	-8	(9,3)	90,1	(0,89)	534	(3,4)	537	(8,2)	-3	(7,6)
	Hong Kong-China	90,1	(1,12)	518	(3,9)	486	(8,5)	**31**	(9,7)	89,0	(1,07)	577	(4,6)	560	(10,3)	17	(9,9)
	Macao-China	86,2	(1,04)	494	(2,8)	484	(6,4)	10	(7,2)	90,6	(1,06)	520	(2,9)	499	(7,1)	**20**	(8,0)
	Qatar	86,6	(1,15)	338	(2,5)	340	(6,2)	-2	(6,7)	85,3	(1,23)	391	(3,5)	361	(9,4)	**30**	(9,9)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas se indican en negrita.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006 e *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, CD, Tabla 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabla A6.3b.

Percepción de los padres respecto al contenido impartido y los métodos docentes empleados en el colegio de sus hijos (PISA 2006)

Resultados basados en la información proporcionada por los padres de los alumnos que fueron evaluados y documentados como proporcionales al número de alumnos de 15 años escolarizados, sobre el siguiente enunciado:

«Estoy satisfecho con los contenidos enseñados y los métodos docentes empleados en el colegio de mi hijo»

Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres:

	«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia en el rendimiento en ciencias entre «Están muy de acuerdo o de acuerdo» y «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»	
	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.
Países de la OCDE								
Alemania	71,2	(0,95)	529	(4,0)	525	(3,7)	4,0	(3,7)
Corea	76,8	(0,75)	523	(3,6)	522	(3,7)	1,0	(3,5)
Dinamarca	77,3	(0,96)	518	(3,0)	496	(4,3)	**21,8**	(4,6)
Islandia	78,3	(0,82)	510	(2,0)	498	(4,1)	**12,0**	(4,6)
Italia	85,8	(0,54)	481	(2,1)	482	(4,2)	-0,8	(4,0)
Luxemburgo	75,4	(0,77)	491	(1,7)	505	(2,8)	**-13,9**	(3,5)
Nueva Zelanda	86,5	(0,63)	553	(2,7)	539	(5,1)	**14,0**	(5,6)
Polonia	83,8	(0,66)	500	(2,5)	509	(4,0)	**-9,2**	(4,1)
Portugal	86,6	(0,71)	477	(3,1)	479	(4,5)	-1,3	(4,9)
Turquía	73,4	(0,92)	421	(4,0)	434	(5,1)	**-12,6**	(4,4)
Economías y países asociados								
Bulgaria	90,6	(0,6)	431	(6,3)	456	(7,9)	**-25,3**	(7,3)
Colombia	92,6	(0,5)	387	(3,4)	404	(6,6)	**-16,2**	(6,9)
Croacia	85,0	(0,6)	492	(2,7)	513	(3,7)	**-21,2**	(4,0)
Hong Kong-China	82,1	(0,7)	548	(2,5)	527	(3,7)	**21,1**	(3,5)
Macao-China	84,2	(0,6)	512	(1,3)	505	(2,8)	6,3	(3,3)
Qatar	78,4	(0,7)	363	(1,6)	358	(3,1)	4,6	(3,8)

«Estoy satisfecho con los contenidos enseñados y los métodos docentes empleados en el colegio de mi hijo»

	Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:								Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:							
	«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación	
	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE																
Alemania	74,7	(1,49)	471	(6,3)	473	(7,4)	-2	(7,7)	70,1	(1,49)	581	(4,2)	569	(5,3)	12	(6,4)
Corea	77,8	(1,03)	494	(4,4)	499	(7,0)	-5	(5,9)	76,4	(1,49)	560	(6,2)	556	(5,4)	5	(6,2)
Dinamarca	77,3	(2,05)	480	(5,4)	455	(9,5)	**25**	(11,0)	76,4	(1,92)	558	(4,7)	529	(6,7)	**29**	(7,1)
Islandia	81,1	(1,55)	470	(4,6)	473	(8,2)	-3	(9,0)	78,4	(1,65)	544	(4,5)	524	(8,0)	**20**	(9,3)
Italia	88,3	(0,69)	442	(2,7)	435	(6,7)	7	(6,7)	82,7	(0,97)	516	(3,5)	513	(6,1)	3	(6,2)
Luxemburgo	84,3	(1,31)	433	(3,4)	436	(8,2)	-3	(9,0)	65,6	(1,51)	549	(4,1)	545	(4,7)	4	(6,0)
Nueva Zelanda	88,6	(1,31)	507	(5,2)	504	(14,2)	2	(15,2)	86,8	(1,09)	603	(4,0)	590	(7,6)	13	(8,1)
Polonia	89,7	(0,93)	463	(3,5)	459	(8,9)	5	(9,6)	77,6	(1,41)	549	(3,9)	545	(5,7)	5	(6,2)
Portugal	91,1	(0,83)	436	(4,2)	440	(8,5)	-4	(9,1)	82,5	(1,52)	534	(3,7)	512	(6,1)	**22**	(6,7)
Turquía	78,2	(2,07)	390	(5,2)	391	(7,9)	-1	(11,8)	67,1	(1,47)	472	(8,8)	481	(9,3)	-10	(6,1)
Economías y países asociados																
Bulgaria	93,4	(0,89)	368	(6,5)	390	(20,5)	-23	(20,7)	86,5	(1,23)	502	(7,9)	506	(10,5)	-4	(9,5)
Colombia	95,2	(0,88)	358	(3,9)	367	(12,4)	-9	(13,0)	89,5	(1,03)	433	(4,1)	427	(12,2)	7	(12,7)
Croacia	90,4	(0,78)	453	(3,9)	472	(6,3)	**-19**	(6,2)	77,3	(1,52)	531	(3,8)	546	(5,4)	**-15**	(5,7)
Hong Kong-China	83,4	(1,21)	518	(3,7)	494	(7,5)	**25**	(8,0)	79,5	(1,63)	578	(5,2)	565	(7,4)	13	(8,6)
Macao-China	82,0	(1,17)	493	(3,1)	491	(5,8)	3	(7,0)	83,1	(1,08)	518	(3,0)	515	(6,2)	3	(7,0)
Qatar	77,7	(1,28)	340	(2,7)	334	(4,6)	7	(5,3)	80,5	(1,54)	387	(3,7)	380	(9,2)	8	(10,1)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas se indican en negrita.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006 e *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, CD, Tabla 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabla A6.3c.

Percepción de los padres respecto al seguimiento por parte del colegio del progreso de sus hijos (PISA 2006)

Resultados basados en la información proporcionada por los padres de los alumnos que fueron evaluados y documentados como proporcionales al número de alumnos de 15 años escolarizados, sobre el siguiente enunciado:

«El colegio hace un seguimiento detallado del progreso de mi hijo»

Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres:

	«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia en el rendimiento en ciencias entre «Están muy de acuerdo o de acuerdo» y «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»	
	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.
Países de la OCDE								
Alemania	61,4	(1,07)	525	(4,2)	534	(4,0)	**-9,8**	(4,1)
Corea	66,1	(1,00)	525	(3,8)	520	(3,4)	4,2	(3,5)
Dinamarca	71,6	(1,08)	517	(2,9)	501	(4,1)	**15,4**	(3,8)
Islandia	81,6	(0,73)	512	(1,9)	487	(4,7)	**25,7**	(5,1)
Italia	84,6	(0,50)	481	(2,1)	481	(3,6)	0,6	(3,2)
Luxemburgo	71,7	(0,68)	491	(1,9)	505	(2,6)	**-14,4**	(3,6)
Nueva Zelanda	85,3	(0,70)	554	(2,7)	532	(5,4)	**22,7**	(5,6)
Polonia	82,4	(0,75)	501	(2,3)	505	(4,0)	-3,4	(3,7)
Portugal	83,6	(0,65)	476	(3,0)	485	(4,0)	**-9,3**	(3,6)
Turquía	63,8	(1,20)	421	(4,0)	431	(4,6)	**-9,6**	(3,3)
Economías y países asociados								
Bulgaria	83,5	(0,79)	427	(6,2)	465	(7,2)	**-37,8**	(5,7)
Colombia	93,4	(0,53)	390	(3,3)	382	(6,9)	7,7	(6,2)
Croacia	78,0	(0,83)	492	(2,7)	507	(3,4)	**-15,0**	(3,4)
Hong Kong-China	75,3	(0,87)	546	(2,6)	539	(3,8)	**7,7**	(3,8)
Macao-China	83,1	(0,57)	511	(1,2)	508	(3,2)	3,4	(3,6)
Qatar	75,7	(0,63)	362	(1,5)	363	(3,1)	-0,8	(3,8)

«El colegio hace un seguimiento detallado del progreso de mi hijo»

	Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:								Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:							
	«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación	
	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Dif.	E.T.	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Dif.	E.T.
Países de la OCDE																
Alemania	69,0	(1,82)	469	(6,5)	477	(8,4)	-8	(9,2)	56,7	(1,70)	579	(4,2)	577	(5,2)	2	(6,3)
Corea	65,7	(1,87)	498	(4,9)	489	(5,2)	9	(5,4)	65,9	(1,91)	560	(6,8)	557	(4,7)	3	(6,2)
Dinamarca	72,7	(2,07)	479	(5,8)	460	(6,9)	**19**	(8,6)	69,5	(1,88)	559	(4,9)	533	(6,7)	**26**	(7,5)
Islandia	81,5	(1,66)	474	(4,6)	452	(8,2)	**22**	(9,1)	83,0	(1,45)	542	(3,9)	523	(10,2)	18	(10,4)
Italia	85,6	(0,85)	442	(2,6)	436	(6,0)	6	(5,9)	82,8	(0,80)	516	(3,3)	513	(4,8)	3	(4,3)
Luxemburgo	80,1	(1,34)	433	(3,6)	436	(7,0)	-3	(8,1)	64,7	(1,70)	548	(4,1)	546	(5,0)	1	(6,5)
Nueva Zelanda	85,4	(1,44)	507	(5,2)	501	(12,1)	5	(13,0)	87,6	(1,23)	604	(4,0)	582	(9,4)	**22**	(10,1)
Polonia	85,7	(1,05)	464	(3,5)	471	(7,8)	-7	(8,3)	79,6	(1,29)	551	(3,7)	539	(7,3)	11	(7,8)
Portugal	87,9	(1,01)	436	(4,1)	442	(9,6)	-6	(9,6)	78,2	(1,34)	530	(4,1)	526	(5,5)	5	(6,6)
Turquía	66,7	(1,81)	389	(4,3)	393	(4,4)	-4	(5,7)	60,6	(2,23)	472	(9,1)	476	(8,7)	-4	(5,9)
Economías y países asociados																
Bulgaria	89,6	(1,19)	367	(6,4)	389	(11,6)	**-22**	(11,2)	75,3	(1,40)	498	(8,2)	519	(8,1)	**-21**	(6,3)
Colombia	93,5	(1,04)	360	(3,8)	336	(10,6)	**24**	(10,1)	93,4	(0,94)	434	(3,9)	423	(10,1)	11	(9,9)
Croacia	82,6	(1,35)	452	(3,9)	471	(6,6)	**-19**	(6,7)	71,5	(1,59)	531	(3,7)	543	(5,3)	**-12**	(5,2)
Hong Kong-China	75,3	(1,55)	517	(4,5)	508	(5,9)	9	(7,8)	73,9	(1,99)	577	(4,7)	572	(6,4)	5	(5,6)
Macao-China	81,0	(1,10)	493	(3,0)	492	(5,8)	1	(6,8)	81,2	(1,32)	519	(3,0)	513	(6,7)	6	(7,6)
Qatar	75,6	(1,45)	338	(2,6)	340	(5,0)	-2	(5,7)	75,7	(1,59)	389	(3,8)	376	(6,9)	14	(7,7)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas se indican en negrita.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006 e *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, CD, Tabla 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabla A6.3d.

Percepción de los padres respecto a la información regular y útil sobre el progreso de sus hijos proporcionada por el colegio (PISA 2006)

Resultados basados en la información proporcionada por los padres de los alumnos que fueron evaluados y documentados como proporcionales al número de alumnos de 15 años escolarizados, sobre el siguiente enunciado:

		«El colegio proporciona información regular y útil sobre el progreso de mi hijo»							
		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres:							
		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia en el rendimiento en ciencias entre «Están muy de acuerdo o de acuerdo» y «Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»	
		% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia (de acuerdo - en desacuerdo)	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	46,2	(1,08)	515	(4,7)	541	(3,3)	**-26,1**	(4,1)
	Corea	62,7	(0,90)	521	(4,0)	526	(3,3)	-4,8	(3,5)
	Dinamarca	68,4	(1,06)	518	(3,0)	500	(3,8)	**17,5**	(3,9)
	Islandia	81,2	(0,73)	512	(2,1)	489	(4,3)	**23,3**	(4,9)
	Italia	83,2	(0,57)	479	(2,1)	492	(3,2)	**-13,5**	(2,7)
	Luxemburgo	58,1	(0,88)	483	(2,1)	512	(2,1)	**-28,4**	(3,2)
	Nueva Zelanda	82,3	(0,83)	554	(2,7)	537	(5,1)	**17,4**	(5,3)
	Polonia	92,7	(0,37)	501	(2,3)	508	(5,2)	-7,4	(4,8)
	Portugal	83,4	(0,80)	473	(3,0)	500	(4,1)	**-27,1**	(4,1)
	Turquía	66,9	(1,09)	419	(4,2)	436	(4,3)	**-16,6**	(3,6)
Economías y países asociados	Bulgaria	84,8	(0,85)	427	(6,1)	472	(9,1)	**-45,1**	(7,6)
	Colombia	92,5	(0,65)	388	(3,3)	400	(6,2)	-11,3	(6,0)
	Croacia	83,8	(0,57)	493	(2,7)	508	(3,9)	**-14,7**	(3,9)
	Hong Kong-China	57,1	(0,96)	545	(3,1)	544	(2,6)	1,0	(3,1)
	Macao-China	75,0	(0,69)	510	(1,4)	513	(2,3)	-3,2	(2,9)
	Qatar	64,7	(0,74)	359	(1,6)	368	(2,7)	**-8,6**	(3,4)

		«El colegio proporciona información regular y útil sobre el progreso de mi hijo»													
		Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:								Rendimiento en la escala de ciencias de los alumnos cuyos padres están en el cuartil superior del índice PISA de estatus económico, social y cultural y:							
		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación		«Están muy de acuerdo o de acuerdo»				«Están en desacuerdo o muy en desacuerdo»		Diferencia de puntuación	
		% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.	% de alumnos	E.T.	Puntuación media	E.T.	Puntuación media	E.T.	Diferencia	E.T.
Países de la OCDE	Alemania	59,1	(1,74)	467	(6,7)	476	(6,5)	-9	(6,8)	36,2	(1,61)	574	(6,0)	580	(3,6)	-6	(6,4)
	Corea	64,0	(1,54)	493	(4,9)	497	(5,3)	-4	(4,9)	61,9	(1,66)	559	(6,9)	559	(5,1)	0	(6,7)
	Dinamarca	67,0	(2,15)	479	(6,1)	465	(7,1)	15	(9,4)	69,4	(1,83)	558	(4,3)	534	(8,1)	**24**	(8,3)
	Islandia	80,8	(1,63)	473	(4,7)	459	(7,4)	15	(8,8)	82,3	(1,64)	542	(4,0)	529	(10,4)	13	(10,9)
	Italia	85,1	(1,13)	440	(2,9)	446	(5,2)	-5	(5,7)	80,8	(0,87)	515	(3,2)	518	(5,9)	-3	(5,0)
	Luxemburgo	68,2	(1,59)	427	(3,9)	447	(4,4)	**-20**	(5,8)	48,1	(1,69)	544	(4,4)	550	(4,1)	-6	(5,5)
	Nueva Zelanda	81,9	(1,96)	507	(5,3)	498	(10,2)	10	(11,1)	84,1	(1,39)	605	(4,0)	583	(8,1)	**22**	(8,7)
	Polonia	95,0	(0,78)	465	(3,2)	457	(10,4)	7	(10,6)	90,3	(0,81)	548	(3,7)	545	(9,0)	3	(9,4)
	Portugal	88,8	(1,10)	433	(4,0)	467	(8,5)	**-34**	(8,4)	77,5	(1,82)	528	(3,7)	534	(6,4)	-5	(6,4)
	Turquía	69,3	(2,16)	385	(4,4)	402	(4,8)	**-17**	(6,9)	61,1	(1,95)	473	(9,6)	477	(8,4)	-4	(6,9)
Economías y países asociados	Bulgaria	91,0	(1,10)	366	(6,7)	401	(13,4)	**-36**	(14,2)	76,3	(1,91)	496	(7,2)	527	(10,8)	**-31**	(8,0)
	Colombia	94,3	(0,87)	358	(4,0)	370	(9,8)	-12	(11,0)	91,8	(1,00)	432	(4,1)	439	(9,0)	-7	(9,8)
	Croacia	87,9	(1,03)	454	(3,9)	461	(8,4)	-7	(8,4)	78,3	(1,31)	532	(3,7)	542	(5,6)	-10	(5,7)
	Hong Kong-China	53,5	(1,62)	515	(4,9)	514	(4,2)	2	(5,9)	59,7	(1,93)	574	(5,3)	577	(5,4)	-2	(5,8)
	Macao-China	72,8	(1,53)	491	(3,2)	497	(4,4)	-6	(5,5)	73,1	(1,40)	517	(2,9)	519	(5,4)	-2	(5,9)
	Qatar	65,0	(1,57)	331	(3,0)	353	(4,2)	**-22**	(5,6)	66,0	(1,64)	391	(4,4)	376	(6,3)	14	(8,0)

Nota: Las diferencias estadísticamente significativas se indican en negrita.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006 e *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, CD, Tabla 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

INDICADOR A7

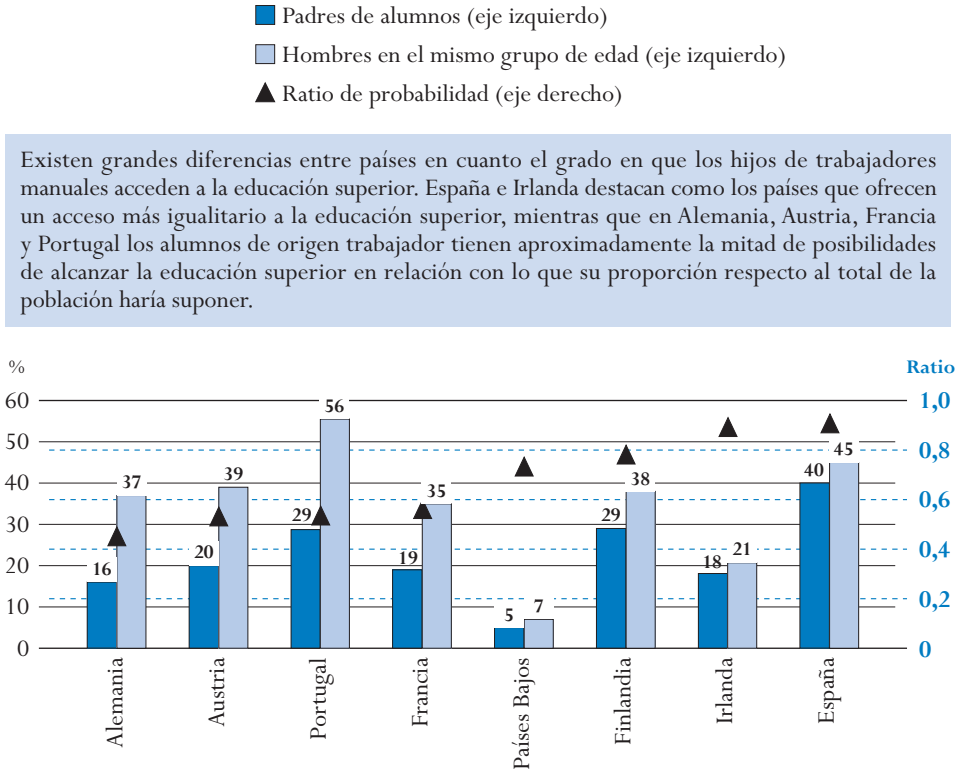
¿AFECTA EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO DE LOS PADRES AL ACCESO DE LOS ALUMNOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Este indicador examina el estatus socioeconómico de los alumnos matriculados en educación superior, una referencia importante para medir el acceso generalizado a esta educación. No hay datos internacionales comparables sobre el estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior. Este indicador representa un primer intento para ilustrar el potencial de análisis que ofrecería la existencia de mejores datos sobre esta cuestión. Se comparan detalladamente los datos de diez países de la OCDE, examinando el estatus laboral (trabajadores manuales 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 (OECD, 2001).

Resultados clave

Gráfico A7.1. Estatus laboral de los padres de alumnos (2004)

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



Existen grandes diferencias entre países en cuanto el grado en que los hijos de trabajadores manuales acceden 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/10.1787/401710587763

 © Santillana 2008

Otros puntos destacables de este indicador

- Medir el estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior según la formación de sus padres revela grandes diferencias entre países. En muchos países, 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 desciende 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 las desigualdades de los niveles anteriores de escolarización parecen reflejarse 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 más equitativos entre centros 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 la innovación y el crecimiento futuro de los países. Pocos países pueden permitirse apoyarse solamente en familias ricas económicamente o en capital humano para dotarse de tales trabajadores. 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 puede ayudar a mostrar 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 todas las personas, cualquiera que sea su estatus socioeconómico. Nivelar el terreno de juego entre los alumnos acomodados y los menos acomodados no es solamente una cuestión de igualdad, es una forma de aumentar las reservas de contratación para trabajos altamente cualificados y la competitividad laboral en general.

La expansión de la educación superior depende también de la calidad de la formación recibida por los alumnos en el colegio e instituto. Los resultados de la evaluación PISA 2000 sugieren que en la mayoría de los países el rendimiento de los alumnos está ligado a su estatus socioeconómico. Así, la intervención en las etapas educativas previas (primaria y primera etapa de secundaria) parece ser necesaria para corregir esas desventajas. Otro importante umbral que necesita ser considerado para comprender el acceso potencialmente frustrado de los 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.

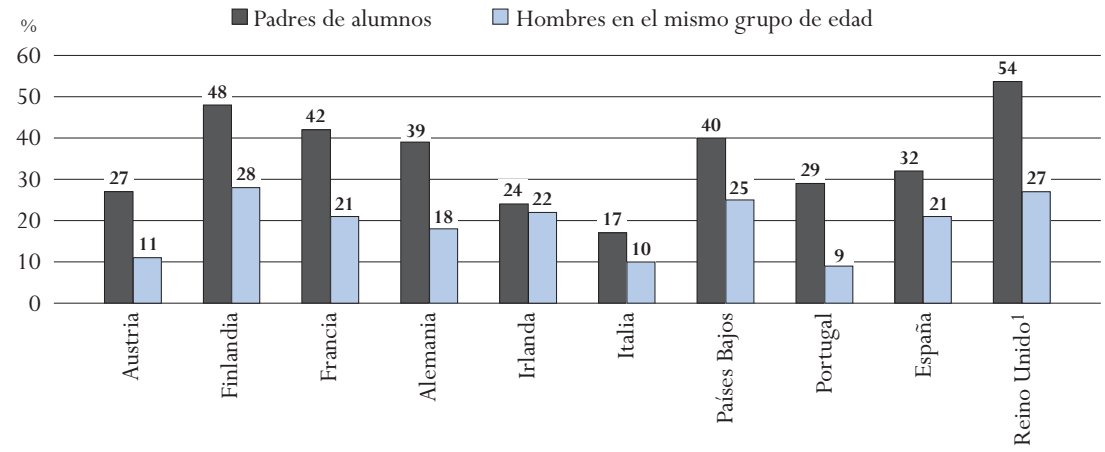
Cuestiones relevantes y aclaraciones

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

La proporción de alumnos en educación superior cuyos padres han finalizado una educación superior presenta otra perspectiva sobre el mismo tema. 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 esos padres de los alumnos. Finlandia, Francia, Países Bajos y Reino Unido tienen el mayor número de ingresos de alumnos cuyos padres poseen un título de educación superior, mientras que Irlanda e Italia tienen el número más bajo de matriculaciones de este grupo. Esto refleja hasta cierto punto los niveles de logro en diferentes países, y así, 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 Gráfico A7. 2b.

Gráfico A7.2a. Estatus educativo de los padres de alumnos (2004)

Proporción de padres de alumnos con educación superior en comparación con la proporción de hombres del mismo grupo de edad con educación superior

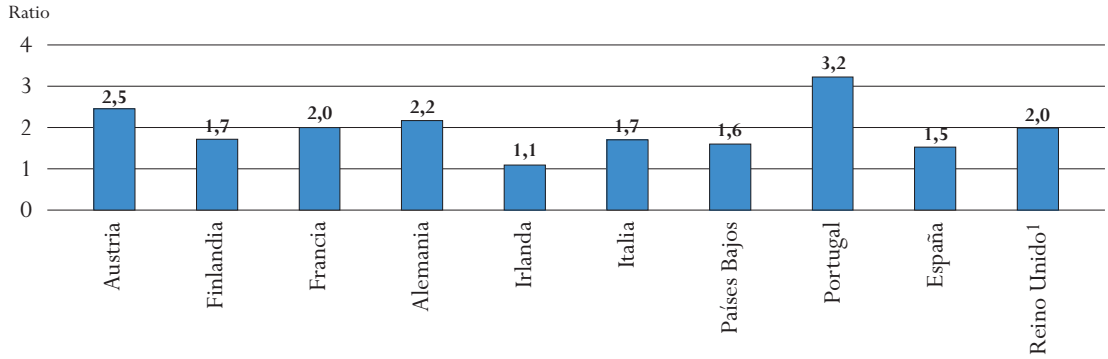


1. Inglaterra y Gales. Los datos se refieren al progenitor (hombre o mujer) con ingresos más altos.
Fuente: EUROSTUDENT 2005.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401710587763

Gráfico A7.2b. Estatus educativo de los padres de alumnos (2004)

Ratio entre la proporción de padres de alumnos con educación superior y la proporción de hombres del mismo grupo de edad 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/10.1787/401710587763

En los diez países estudiados, los alumnos procedentes de familias en las que el padre tiene un nivel de formación superior son más numerosos de lo que correspondería 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 se registra 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.

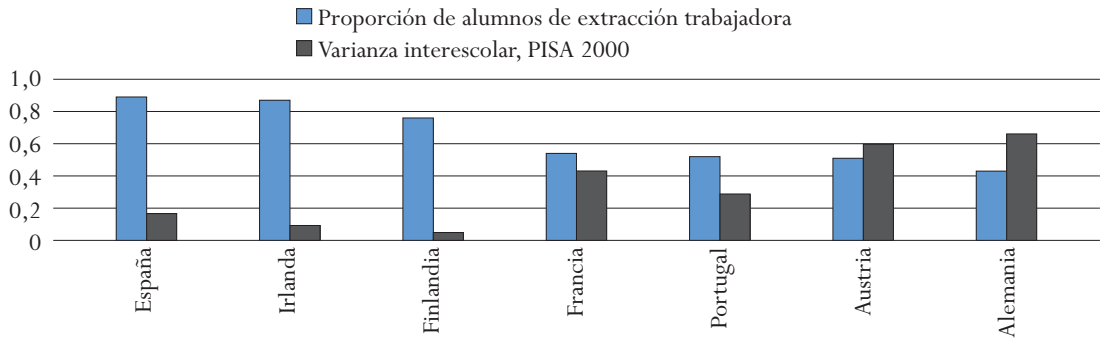
En la mayoría de los países existe una fuerte selección socioeconómica en el acceso a la educación superior. Los alumnos procedentes de hogares con precedentes de educación superior están sobrerrepresentados y los alumnos de origen trabajador están infrarrepresentados (en muchos casos de

forma extrema). Sin embargo, los países varían 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 entorno social 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 para explicar la participación en la educación superior de los alumnos de entornos más desfavorecidos. Los alumnos procedentes de familias con menos nivel educativo se matriculan con más frecuencia en instituciones no universitarias y esto podría explicar, hasta cierto punto, las diferencias en el estatus socioeconómico de los alumnos, 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 de alumnos de entornos 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 lo tanto, que las desigualdades en el rendimiento de los alumnos en la evaluación PISA (alumnos de 15 años) se transmitan a la educación superior. Los datos como el índice PISA de estatus económico, social y cultural (EESC) de los alumnos y la variación de las puntuaciones de PISA en relación con la educación de los padres de alumnos están vinculados con la matriculación de alumnos de entornos 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.

Gráfico A7.3. Proporción de alumnos de educación superior (2004) de extracción trabajadora y varianza interescolar en PISA 2000



Nota: La primera barra muestra la ratio entre alumnos en educación superior con padres de extracción trabajadora 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/10.1787/401710587763

El Gráfico A7.3 muestra la relación entre la proporción de alumnos de origen trabajador (del Gráfico A7.1) y la varianza interescolar en el rendimiento en matemáticas en el estudio PISA 2000. Los datos del estudio PISA 2000 proporcionan información más ajustada que otros estudios más recientes, ya que algunos de los alumnos del estudio PISA 2000 habían alcanzado la edad para la realización de estudios universitarios cuando fueron encuestados para el informe Eurostudent. En la barra azul, una ratio más próxima a 1 indica un ingreso de alumnos de familias trabajadoras en línea con el conjunto de la población. La barra gris oscuro muestra la varianza entre escuelas en el estudio PISA. Cuanto más baja es la varianza interescolar, más equitativo 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 equidad educativa entre centros escolares. Entre los países de los que se dispone de datos sobre estatus socioeconómico de los alumnos de educación superior, parece que ofrecer buena calidad educativa en todos los colegios es importante a fin de conseguir que más alumnos de orígenes menos favorecidos participen de la educación superior.

En la actualidad hay 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 relación bastante sólida entre las desigualdades entre centros en la educación secundaria obligatoria y las desigualdades en la educación superior. Una cobertura más amplia de países y más datos a lo largo del tiempo ayudarían a comprender 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 se puede conseguir de la mejor manera este objetivo.

Conceptos y criterios metodológicos

Los países participantes hacen un estudio de sus alumnos utilizando el cuestionario general Eurostudent dentro de un marco de tiempo específico. En muchos casos, estos cuestionarios se enmarcan dentro de estudios más amplios a escala nacional. La mayoría de los países han incluido en esa encuesta a los alumnos que cursan estudios 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 consistentes. 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 hijos de 15 años o menos».

El número de respuestas osciló entre los 994 alumnos de Letonia y los 25.385 alumnos de Francia, con un porcentaje de respuestas de entre un 30 % (Alemania) y un 100 % (España, Portugal) según el método de encuesta utilizado. La mayoría de los países utilizó un diseño aleatorio (estratificado y por 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 y publicados en el *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005,* disponible en el sitio web de Eurostudent.

OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000,* OECD, París.

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401710587763

- ***Tabla A7.1. Estatus laboral y educativo de los padres de alumnos (2004)***

INDICADOR A8

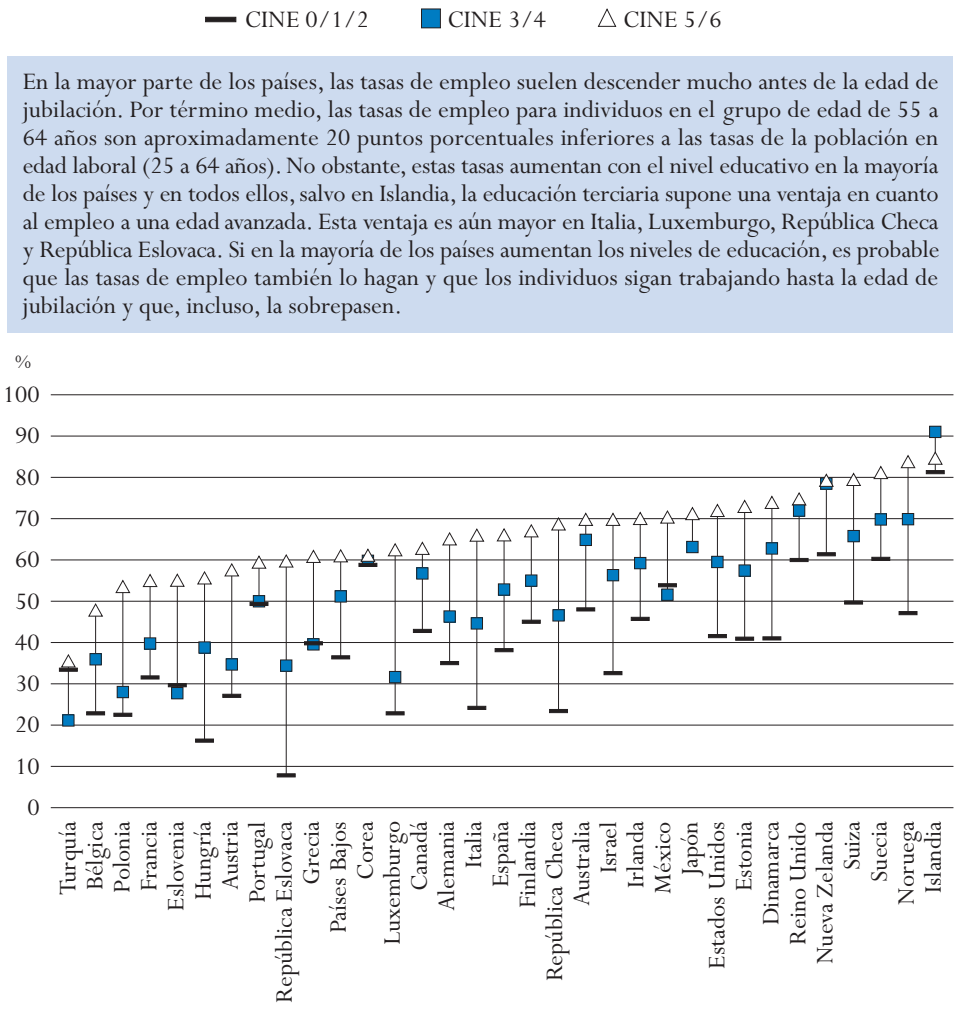
¿CÓMO AFECTA LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN A LA PARTICIPACIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO?

Este indicador estudia las relaciones entre nivel de educación y estatus laboral, tanto para hombres como para mujeres, y valora los cambios en estas relaciones a lo largo del tiempo. También analiza las tasas de empleo entre la población que se aproxima a la edad de jubilación para obtener una visión más amplia sobre el empleo en este grupo de población y sus vínculos con los logros educativos alcanzados.

Resultados clave

Gráfico A8.1. Tasas de empleo de la población de 55 a 64 años (2006)

Este gráfico muestra el porcentaje de la población de 55 a 64 años con empleo por nivel de educación.



Los países están clasificados en orden ascendente de las tasas de empleo en el nivel de educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tabla 8.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

Otros puntos destacables de este indicador

- Las tasas de empleo se elevan con el nivel de educación. 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.

- Las personas con menor nivel de educación tienen a la vez menos probabilidad de participar en el mercado de trabajo y más probabilidad de estar sin empleo. Las diferencias en las tasas de empleo entre hombres y mujeres son también mayores en los grupos con menor nivel educativo. La posibilidad de estar empleado es 23 puntos porcentuales más elevada para los hombres que para las mujeres entre aquellos que no tienen la segunda etapa de educación secundaria, descendiendo a 10 puntos para los que alcanzan el nivel más alto de estudios.

- La educación es un factor importante para el empleo a una edad avanzada. El promedio de individuos que tienen empleo es del 40,2 % para la población de 55 a 64 años con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria, del 52,4 % para los que tienen estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria y del 65,9 % para los que tienen estudios terciarios.

- Del mismo modo que el empleo aumenta con la educación, elevar los niveles educativos ayudará a atenuar algunos problemas relacionados con los costes asociados al envejecimiento de la población. Los países que parecen estar en mejor posición para beneficiarse de este efecto del nivel educativo en el empleo son España, Finlandia, Grecia, Irlanda y Japón, en donde el número de individuos con estudios terciarios ha aumentado notablemente en la población de 45 a 54 años y de 55 a 64 años, y en donde, además, los niveles de empleo son especialmente favorables para las personas con educación terciaria.

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 los sistemas públicos de pensiones.

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 de educación 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 de las mujeres trabajadoras en el mercado laboral. 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 lo 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 estrechamente 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 la oferta potencial de cualificaciones para el mercado de trabajo, y sobre la demanda de dichas cualificaciones por parte de los empleadores. La información acerca de la oferta y la demanda de estas cualificaciones es importante sobre todo para el grupo de edad cercano a la jubilación, pues puede indicar posibles soluciones y políticas para prolongar la vida laboral de la población adulta.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

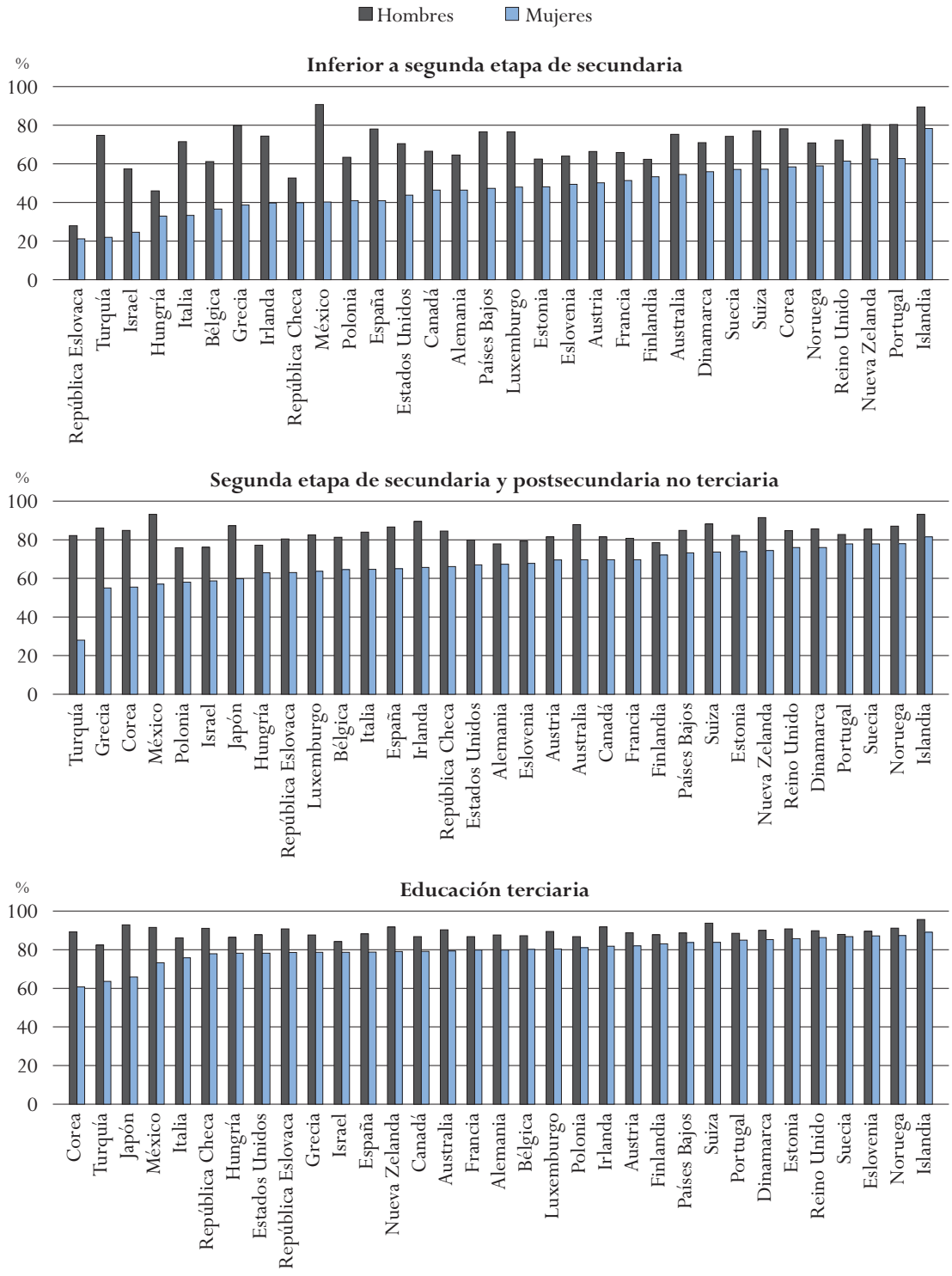
Empleo

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 de mujeres. La tasa general de empleo para hombres de 25 a 64 años oscila entre el 77 % o menos en Bélgica, Finlandia, Francia, Hungría, Polonia, República Eslovaca y Turquía 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 en España, Grecia, Italia, México, Polonia y Turquía, y el 77 % o más en Islandia y Suecia, reflejando diferentes modelos culturales y sociales.

Las tasas de empleo para titulados en educación terciaria son notablemente superiores –unos 9 puntos porcentuales de media en los países de la OCDE– que las de los titulados en la segunda etapa de educación secundaria. Para el año 2006, la diferencia oscila entre unos pocos puntos porcentuales y 12 puntos porcentuales o más en Grecia, Polonia, República Eslovaca y Turquía, y en los países asociados Eslovenia e Israel (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 de 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.

Gráfico A8.2. Tasas de empleo por nivel de educación (2006)

Porcentaje de la población de 25 a 64 años con empleo



Los países están clasificados en orden ascendente de las tasas de empleo de mujeres.

Fuente: OCDE. Tablas A8.3b y A8.3c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

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 educación. Los casos más extremos son los de Hungría, República Checa y República Eslovaca, donde las tasas de empleo para los hombres con un nivel de la segunda etapa de educación secundaria son al menos 30 puntos porcentuales más elevados 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, Grecia, Islandia, Luxemburgo, México y Portugal (Gráfico A8.2 y Tabla A8.3b).

En 2006, las tasas de empleo para mujeres de 25 a 64 años muestran diferencias más sustanciales, no solo entre aquellas por debajo de 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 la educación terciaria (10 puntos porcentuales o más en 18 países).

Las tasas de empleo para mujeres con nivel de la primera etapa de educación secundaria son especialmente bajas, con una media de 50 % en el conjunto de los países de la OCDE y con un 30 % o menos en Polonia, República Eslovaca y Turquía, y en los países asociados 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, en 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 los niveles inferiores a la segunda etapa de educación secundaria a los 10 puntos porcentuales en el nivel de educación terciaria (Tablas A8.3b y A8.3c).

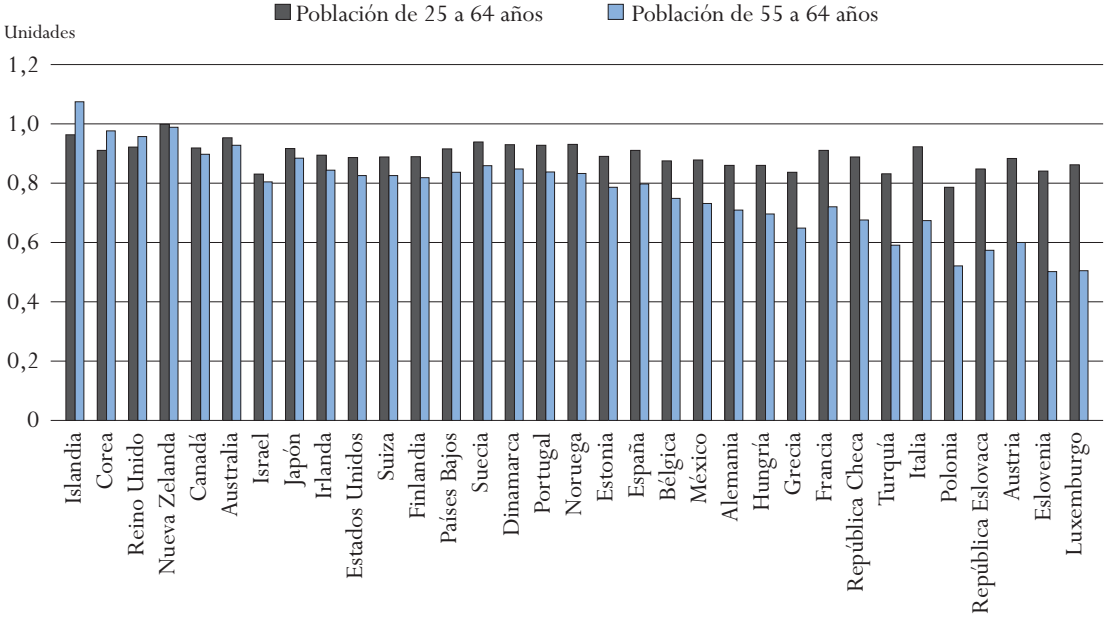
Los beneficios a largo plazo de la educación

Las tasas de empleo de las personas de 55 a 64 años suelen estar unos 20 puntos porcentuales por debajo de las tasas de la población en edad laboral (25 a 64 años) (Tablas A8.3a y A8.4). Para las personas de 55 a 64 años que no han finalizado la segunda etapa de educación secundaria, las tasas de empleo son 17,9 puntos porcentuales más bajas; 23,1 puntos porcentuales inferiores para aquellos que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria y 18,4 puntos porcentuales más bajas para los individuos con estudios terciarios si se comparan con personas de 25 a 64 años con los mismos niveles educativos.

El empleo en el grupo de población de mayor edad ha aumentado en los últimos años, sobre todo para los que cuentan con estudios de segunda etapa de educación secundaria y de postsecundaria no terciara en los países de la OCDE y para aquellos que en la Unión Europea (UE19) tienen estudios inferiores a la primera etapa de educación secundaria. Aun así, existen grandes diferencias entre las tasas de empleo de los diferentes grupos educativos. La tasa de empleo media en los países OCDE para personas de 55 a 64 años es del 40,2 % para los individuos con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria, 52,4 % para aquellos con la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria y del 65,9 % para aquellos con estudios terciarios (Tabla A8.4).

Otra forma de analizar los beneficios que supone un mayor nivel de educación para prolongar la vida laboral es comparar las tasas de empleo de los individuos que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria con las de aquellos que tienen estudios terciarios. En la población en edad laboral (25 a 64 años), estas tasas suelen ser más bajas para aquellos que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria y la postsecundaria no terciaria que para los que han cursado estudios tercia-

Gráfico A8.3. Tasas de empleo de individuos con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria en relación con las de individuos con educación terciaria en los grupos de población de 55 a 64 años y de 25 a 64 años (2006)



Los países están clasificados en orden ascendente de las diferencias entre las tasas de empleo relativas de los individuos de 25 a 64 años y la cohorte de más edad.

Fuente: OCDE. Tabla A8.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

rios. En muchos países, las ventajas en cuanto al empleo asociadas a la educación terciaria se incrementan con la edad (Gráfico A8.3). Las tasas de empleo para los individuos que han terminado la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria con respecto a la educación terciaria descienden para los adultos de mayor edad en todos los países excepto en tres. En Austria, Luxemburgo, República Eslovaca y el país asociado Eslovenia supone una gran desventaja a una edad avanzada el hecho de haber finalizado solamente la segunda etapa de educación secundaria. No obstante, al comparar el impacto de la educación en el empleo, es importante tener en cuenta que los ciclos empresariales típicos de un mercado laboral más fuerte afectan en mayor medida a los individuos con un menor nivel educativo.

Los países en los que el número de personas con estudios terciarios creció en la década de 1970 (de 45 a 54 años), y en los que actualmente se dan grandes diferencias en las tasas de empleo entre niveles educativos, experimentarán subidas en la tasa global de empleo en los próximos años. Los países en mejor posición para poder beneficiarse de este efecto del nivel educativo en el empleo son España, Finlandia, Grecia, Irlanda y Japón, donde el número de individuos con estudios terciarios ha aumentado de forma considerable entre los grupos de población de 45 a 54 años y de 55 a 64 años (Tabla A1.3a) y en donde los niveles de empleo para aquellos con educación terciara son muy favorables. Puesto que todos los países presentan altos niveles de educación en estos dos grupos de población y las tasas de empleo aumentan de forma general con los niveles educativos, algunos de los problemas provocados por el envejecimiento de la población pueden atenuarse si ha aumentado el nivel educativo en las décadas recientes.

A8

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 individuos con cualificaciones en niveles más bajos presentan mayor riesgo de marginación económica, ya que tienen al mismo tiempo menos probabilidades de participar en el mercado de trabajo y más probabilidades de estar sin puesto de trabajo aunque lo busquen activamente.

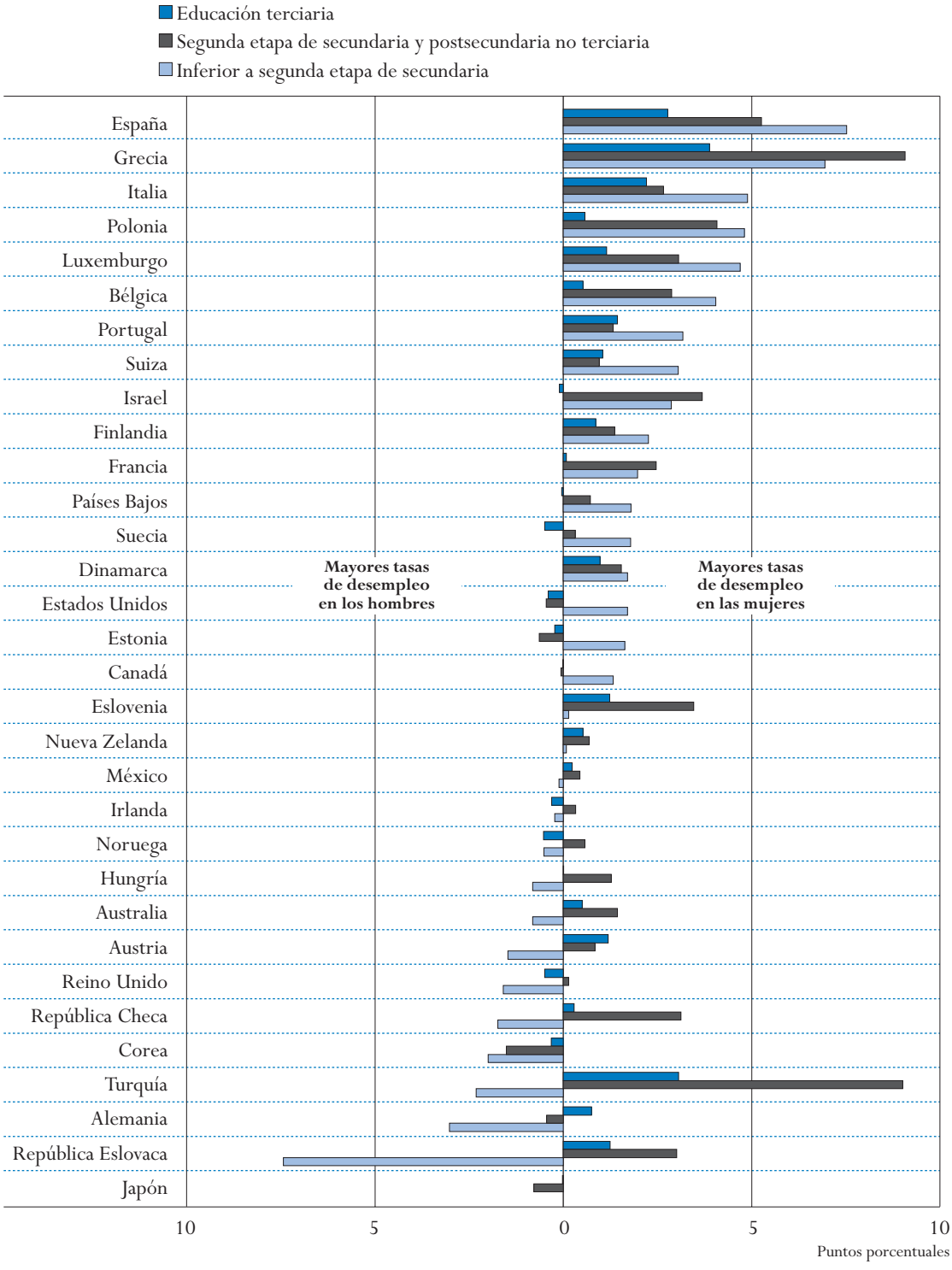
En los países de la OCDE, un nivel educativo de la segunda etapa de educación secundaria se considera normalmente el mínimo necesario para lograr una posición satisfactoria y competitiva en el mercado de trabajo. Como media, la tasa de desempleo entre individuos que han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria es 4 puntos porcentuales inferior a la de los que no han completado este nivel (Tabla A8.5a). 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, siendo especialmente elevado (con más de un 10 %) en Alemania y República Checa, y muy elevado en República Eslovaca (34 %). Solo en 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 estos países, la tasa de desempleo para individuos con niveles educativos por debajo de la segunda etapa de educación secundaria es más baja que para personas con la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria 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 educación secundaria tienen más del doble de probabilidades de estar desempleados que sus compañeros que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria (Tabla A8.5b). La asociación negativa entre las tasas de desempleo y el nivel de educación es similar para las mujeres (Tabla A8.5c). Las diferencias en las tasas de desempleo entre hombres y mujeres tienden en general a disminuir con la subida del nivel de educación (Gráfico A8.4). En las mujeres con educación terciaria, las tasas de desempleo con respecto a la de los hombres se sitúan en 2 puntos porcentuales por encima únicamente en España, Grecia, Italia y Turquía. En 12 países de la OCDE, las tasas de desempleo para los hombres con nivel educativo por debajo de la segunda etapa de educación secundaria son más elevadas que las de las mujeres.

Entre 1997 y 2006, en el conjunto de los países de la OCDE, las tasas de desempleo para individuos con un nivel educativo de la segunda etapa de educación secundaria disminuyeron en casi 1,3 puntos porcentuales (Tabla A8.5a). Las tasas de desempleo han mejorado en 3 puntos porcentuales o más en España, Finlandia, Francia, Irlanda y Suecia. Durante ese mismo periodo, las tasas de desempleo para individuos con nivel de educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria también mejoraron en 5 puntos porcentuales en España, Finlandia, Irlanda y Nueva Zelanda. No obstante, las tasas de desempleo para estos últimos se han incrementado muy significativamente en República Checa y República Eslovaca (en más de 10 puntos porcentuales), por lo que la mejora global en las tasas de desempleo es modesta: un descenso de 0,5 puntos porcentuales en todos los países de la OCDE. Para los individuos con estudios terciarios, el descenso en la tasa de desempleo es de 0,6 puntos porcentuales.

La diferencia en las tasas de desempleo entre los individuos que cuentan con la segunda etapa de educación secundaria y los que tienen una educación terciaria ha disminuido marginalmente, de un 2,6 % a un 1,9 % durante el periodo 1997 a 2006. Por el contrario, la diferencia entre las tasas de desempleo en individuos con la segunda etapa de educación secundaria o con la primera etapa

Gráfico A8.4. Diferencias entre las tasas de desempleo de mujeres y hombres por nivel de educación (2006)



Los países están clasificados en orden descendente de las diferencias entre las tasas de desempleo de mujeres y hombres cuyo nivel educativo es inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla A8.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

de educación secundaria aumentó de un 3,4 % a un 4,2 % durante el mismo periodo. El hecho de que sea más difícil encontrar empleo para aquellos con un nivel de educación de primera etapa de educación secundaria indica que, en la mayoría de los países OCDE, la demanda es relativamente baja para este nivel educativo.

Aunque la diferencia entre la tasa de desempleo para individuos que han finalizado la segunda etapa de educación secundaria y los que han terminado educación terciaria ha descendido en los últimos años, esta última está mejor valorada en el mercado laboral que la primera. Salvo en Dinamarca, Italia, México y Nueva Zelanda (Tabla A8.5a), la tasa de desempleo para individuos con educación terciaria es siempre más baja que para los que han finalizado estudios de la segunda etapa de educación secundaria.

Conceptos y criterios metodológicos

Bajo los auspicios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las conferencias de expertos en estadísticas laborales, se establecieron los conceptos y las definiciones para medir la participación de la fuerza laboral y ahora se utilizan como referencia común (OIT, 1982). La tasa de empleo se refiere al número de personas empleadas como porcentaje de la población en edad de trabajar. 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 está disponible en Internet:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

- ***Total de la población adulta:***
  Tabla A8.1b. Tasas de empleo y nivel de educación (2006)
  Tabla A8.2a. Tasas de desempleo y nivel de educación (2006)
- ***Por sexo:***
  Tabla A8.3b. Tendencias de las tasas de empleo de hombres por nivel de educación (1997-2006)
  Tabla A8.3c. Tendencias de las tasas de empleo de mujeres por nivel de educación (1997-2006)
  Tabla A8.5b. Tendencias de las tasas de desempleo de hombres por nivel de educación (1997-2006)
  Tabla A8.5c. Tendencias de las tasas de desempleo de mujeres por nivel de educación (1997-2006)

A8

Tabla A8.1a.

Tasas de empleo y nivel de educación por sexo (2006)

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 infantil y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles de educación
				CINE 3C (programas cortos)	CINE 3C (programas largos)/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										
Alemania	Hombres	54,0	67,4	a	78,0	62,9	84,3	85,9	88,7	78,8
	Mujeres	34,4	48,8	a	66,5	54,4	76,8	78,7	80,4	65,6
Australia	Hombres	65,1	79,5	a	a	87,7	88,9	89,0	90,7	84,9
	Mujeres	35,5	60,7	a	a	68,4	78,7	75,8	80,9	67,4
Austria	Hombres	x(2)	65,7	78,3	80,8	78,9	87,6	85,3	91,4	81,0
	Mujeres	x(2)	49,2	61,4	67,2	69,8	78,9	83,6	80,9	66,4
Bélgica	Hombres	47,4	71,0	a	81,6	80,8	87,5	86,8	87,6	76,4
	Mujeres	26,9	45,2	a	60,2	65,5	75,3	79,0	82,5	60,5
Canadá	Hombres	56,0	71,0	a	x(5)	80,8	82,9	86,7	86,7	81,5
	Mujeres	33,0	53,2	a	x(5)	68,7	72,5	78,7	79,6	71,3
Corea	Hombres	73,6	81,4	a	x(5)	84,8	a	89,6	89,1	85,3
	Mujeres	57,9	59,0	a	x(5)	55,5	a	61,3	60,5	57,8
Dinamarca	Hombres	54,3	71,4	88,1	86,3	78,6	91,9	89,2	90,3	84,6
	Mujeres	45,8	54,5	70,0	77,3	63,6	c	80,6	86,1	75,3
España	Hombres	68,9	85,0	a	89,0	85,3	92,8	88,8	87,8	82,7
	Mujeres	31,7	49,7	a	64,1	65,6	64,6	74,8	80,1	57,0
Estados Unidos	Hombres	72,8	68,9	X(5)	X(5)	79,9	X(5)	84,8	88,1	81,6
	Mujeres	40,0	46,0	X(5)	X(5)	67,0	X(5)	76,1	78,5	68,9
Finlandia	Hombres	52,7	72,5	a	a	78,4	c	83,6	90,4	77,6
	Mujeres	45,8	60,8	a	a	71,9	c	82,5	83,5	73,1
Francia	Hombres	52,2	75,4	a	80,6	81,8	x(9)	89,2	85,3	77,7
	Mujeres	40,2	60,0	a	68,6	72,1	x(9)	82,3	77,9	66,2
Grecia	Hombres	75,6	86,4	86,2	89,7	85,2	86,5	86,9	88,0	83,8
	Mujeres	36,4	44,5	57,5	55,3	51,0	67,9	73,7	80,8	53,4
Hungría	Hombres	20,0	48,2	a	75,7	79,2	81,5	87,1	86,4	73,0
	Mujeres	6,1	35,2	a	59,2	64,9	67,4	84,4	78,0	58,2
Irlanda	Hombres	62,8	84,8	c	a	88,7	91,2	91,3	92,1	84,5
	Mujeres	30,9	47,5	c	a	64,1	69,3	77,3	84,5	63,0
Islandia	Hombres	92,1	88,9	90,0	94,2	83,3	97,7	95,2	95,7	92,4
	Mujeres	77,2	76,9	85,6	87,8	75,8	84,3	90,3	88,7	82,5
Italia	Hombres	51,5	78,6	81,4	84,1	83,8	88,0	85,1	86,2	78,1
	Mujeres	17,1	42,9	53,1	62,0	65,1	71,1	71,8	75,9	51,0
Japón	Hombres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	87,3	a	93,0	92,8	89,5
	Mujeres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59,8	a	64,6	68,4	62,2
Luxemburgo	Hombres	72,7	81,6	81,4	78,9	86,8	81,6	86,2	90,6	82,4
	Mujeres	46,3	44,7	54,5	54,5	68,7	70,3	81,5	79,7	61,4
México	Hombres	89,5	93,5	a	92,0	x(2)	a	92,1	91,5	91,3
	Mujeres	37,8	49,2	a	59,7	x(2)	a	77,3	72,8	47,4
Noruega	Hombres	c	71,1	a	87,7	84,1	88,1	93,2	90,9	84,6
	Mujeres	c	59,4	a	78,1	76,4	86,6	88,3	87,3	76,6

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/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

A8

Tabla A8.1a. *(continuación)*

Tasas de empleo y nivel de educación por sexo (2006)

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 infantil y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles de educación
				CINE 3C (programas cortos)	CINE 3C (programas largos)/3B	CINE 3A		Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Nueva Zelanda	Hombres	x(2)	77,4	89,5	90,3	90,5	92,6	91,5	91,9	88,1
	Mujeres	x(2)	57,8	74,4	73,2	75,7	74,9	78,2	79,7	71,8
Países Bajos	Hombres	63,5	81,4	x(4)	81,4	87,5	84,0	85,7	88,9	84,0
	Mujeres	34,9	51,9	x(4)	68,4	76,4	75,5	81,7	83,8	68,2
Polonia	Hombres	X(2)	48,9	68,2	a	75,5	81,4	X(8)	86,8	70,8
	Mujeres	X(2)	29,7	47,4	a	57,0	65,0	X(8)	81,0	55,7
Portugal	Hombres	78,7	86,3	X(5)	X(5)	82,7	81,7	X(8)	88,5	81,7
	Mujeres	60,0	74,1	X(5)	X(5)	78,1	72,1	X(8)	85,0	68,3
Reino Unido	Hombres	c	60,2	83,4	83,1	87,0	c	88,2	90,5	82,8
	Mujeres	c	47,8	73,1	73,5	80,0	41,4	84,5	87,1	74,1
República Checa	Hombres	c	54,2	a	82,2	88,2	x(5)	x(8)	91,1	83,4
	Mujeres	c	40,2	a	61,9	69,7	x(5)	x(8)	77,9	64,1
República Eslovaca	Hombres	c	30,0	X(4)	75,8	86,3	X	86,1	91,0	77,1
	Mujeres	c	21,8	X(4)	56,4	67,5	X	74,8	79,0	57,8
Suecia	Hombres	65,5	79,4	a	X(5)	85,4	86,4	85,3	88,8	83,9
	Mujeres	45,7	64,6	a	X(5)	78,1	75,9	84,3	87,9	77,8
Suiza	Hombres	73,7	77,3	81,1	88,9	82,7	85,9	94,4	93,3	88,9
	Mujeres	49,4	58,1	67,2	73,5	72,6	79,8	88,2	81,9	72,9
Turquía	Hombres	73,9	78,4	a	83,4	81,0	a	X(8)	82,4	77,2
	Mujeres	22,2	20,0	a	30,1	26,6	a	X(8)	63,6	26,4
Media OCDE	***Hombres***	***64***	***73***		***84***	***83***	***87***	***88***	***89***	***82***
	Mujeres	***39***	***50***		***65***	***67***	***72***	***79***	***80***	***64***
Media UE19	***Hombres***	***59***	***70***		***82***	***82***	***86***	***87***	***89***	***80***
	Mujeres	***36***	***48***		***64***	***68***	***69***	***80***	***82***	***64***
Países asociados										
Chile[1]	Hombres	24,4	63,2	x(5)	x(5)	71,8	a	81,1	84,3	74,3
	Mujeres	8,8	26,8	x(5)	x(5)	59,6	a	69,5	80,0	60,8
Eslovenia	Hombres	39,4	68,4	a	77,5	81,3	a	87,3	91,4	78,7
	Mujeres	30,3	51,8	a	65,7	69,2	a	83,4	90,9	68,7
Estonia	Hombres	c	64,8	a	69,7	84,1	85,3	88,8	91,6	81,8
	Mujeres	c	49,2	a	61,3	74,1	78,2	81,8	87,9	76,1
Israel	Hombres	30,8	61,7	a	x(5)	76,0	a	82,7	84,9	75,5
	Mujeres	11,9	28,6	a	x(5)	58,7	a	72,1	82,1	61,9

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/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

A8

Tabla A8.2a.

Tasas de desempleo y nivel de educación por sexo (2006)

Número de personas de 25 a 64 años sin 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 infantil y primaria	Primera etapa de educación secundaria	CINE 3C (programas cortos)	CINE 3C (programas largos)/3B	CINE 3A	Educación postsecundaria no terciaria	Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	Todos los niveles de educación
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE										
Alemania	Hombres	28,5	19,7	a	10,6	9,8	6,6	4,6	4,4	9,9
	Mujeres	25,9	17,2	a	10,4	8,8	5,4	5,6	5,1	10,0
Australia	Hombres	7,8	5,4	a	a	3,3	c	2,0	2,0	3,6
	Mujeres	6,7	4,9	a	a	4,8	4,2	2,8	2,4	4,0
Austria	Hombres	x(2)	9,1	c	3,4	4,0	2,1	1,9	2,1	3,6
	Mujeres	x(2)	7,8	c	4,4	4,8	2,8	c	4,1	4,6
Bélgica	Hombres	14,9	8,6	a	6,9	5,1	c	3,4	3,5	6,3
	Mujeres	18,8	12,5	a	11,3	7,5	c	3,8	4,5	7,9
Canadá	Hombres	10,2	8,4	a	x(5)	5,7	5,6	4,6	3,7	5,4
	Mujeres	13,2	9,1	a	x(5)	5,6	5,7	4,2	3,9	5,2
Corea	Hombres	3,6	3,7	a	x(5)	4,0	a	3,8	2,7	3,6
	Mujeres	1,5	1,9	a	x(5)	2,5	a	3,3	2,3	2,3
Dinamarca	Hombres	c	4,2	c	1,9	c	c	2,7	2,7	2,6
	Mujeres	c	6,7	c	3,5	c	c	4,5	3,5	4,1
España	Hombres	7,3	5,7	c	4,5	4,7	c	4,1	4,1	5,3
	Mujeres	13,7	13,9	c	10,7	9,4	c	8,1	6,5	10,2
Estados Unidos	Hombres	5,8	8,8	x(5)	x(5)	4,8	x(5)	4,0	2,6	4,3
	Mujeres	7,9	10,0	x(5)	x(5)	4,3	x(5)	3,2	2,2	3,8
Finlandia	Hombres	8,9	9,4	a	a	6,4	c	3,7	2,8	5,9
	Mujeres	11,7	11,3	a	a	7,8	c	4,2	3,9	6,6
Francia	Hombres	11,3	9,4	a	5,1	6,8	X(9)	4,4	5,5	6,6
	Mujeres	12,2	11,9	a	8,0	7,7	X(9)	4,4	5,7	8,2
Grecia	Hombres	4,5	5,5	c	c	3,7	7,5	4,7	4,2	4,7
	Mujeres	10,0	15,1	c	25,4	12,6	14,5	10,7	7,2	11,5
Hungría	Hombres	34,7	14,3	a	6,5	4,1	c	c	2,2	6,2
	Mujeres	51,2	13,5	a	9,1	5,5	5,6	c	2,2	6,9
Irlanda	Hombres	7,8	4,4	c	a	3,3	2,6	2,8	2,2	3,8
	Mujeres	6,4	5,0	c	a	3,2	3,9	2,7	1,7	3,3
Islandia	Hombres	c	c	c	c	c	c	c	c	1,5
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	2,0
Italia	Hombres	7,1	4,9	6,4	2,6	3,5	5,8	2,8	3,8	4,3
	Mujeres	11,4	9,8	13,1	5,9	5,9	10,2	6,2	5,9	7,4
Japón	Hombres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,9	a	3,9	2,7	4,1
	Mujeres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,1	a	3,2	2,5	3,7
Corea	Hombres	3,6	3,7	a	x(5)	4,0	a	3,8	2,7	3,6
	Mujeres	1,5	1,9	a	x(5)	2,5	a	3,3	2,3	2,3
Luxemburgo	Hombres	c	c	c	3,3	c	c	c	2,4	2,5
	Mujeres	9,4	9,8	c	6,8	5,0	c	c	4,2	5,6

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/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

A8

Tabla A8.2a. *(continuación)*

Tasas de desempleo y nivel de educación por sexo (2006)

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

		Educación infantil y primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		Todos los niveles de educación
				CINE 3C (programas cortos)	CINE 3C (programas largos)/3B	CINE 3A		Tipo B	Tipo A y programas de investigación avanzada	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
México	Hombres	2,1	2,6	a	2,3	a	a	1,1	2,9	2,4
	Mujeres	2,0	2,9	a	2,4	a	a	2,0	3,2	2,5
Noruega	Hombres	c	5,0	a	1,5	c	c	c	2,1	2,7
	Mujeres	c	4,5	a	2,3	c	c	c	1,5	2,5
Nueva Zelanda	Hombres	x(2)	3,5	2,0	2,4	1,8	1,7	2,2	2,1	2,3
	Mujeres	x(2)	3,7	2,0	3,5	1,8	c	2,6	2,7	2,8
Países Bajos	Hombres	6,8	3,2	x(4)	3,5	3,0	2,6	2,2	2,3	3,1
	Mujeres	9,0	5,0	x(4)	4,4	3,5	3,9	2,8	2,3	3,8
Polonia	Hombres	x(2)	20,3	13,5	a	8,5	8,7	x(8)	4,7	11,1
	Mujeres	x(2)	23,2	18,3	a	13,1	9,7	x(8)	5,3	12,9
Portugal	Hombres	6,5	5,3	x(5)	x(5)	6,3	c	x(8)	4,5	6,0
	Mujeres	9,4	9,2	x(5)	x(5)	7,8	c	x(8)	6,0	8,5
Reino Unido	Hombres	c	8,8	4,8	4,3	3,3	c	3,0	2,3	4,1
	Mujeres	c	6,3	4,1	4,9	2,8	c	1,5	2,1	3,6
República Checa	Hombres	c	23,3	a	5,1	2,6	x(8)	x(8)	2,1	4,8
	Mujeres	c	21,6	a	10,0	5,2	x(8)	x(8)	2,4	8,0
República Eslovaca	Hombres	94,4	45,2	x(4)	11,3	5,5	a	c	2,0	9,9
	Mujeres	91,0	38,7	x(4)	17,0	8,4	a	c	3,3	13,0
Suecia	Hombres	7,3	6,4	a	x(5)	5,0	4,5	5,2	4,3	5,1
	Mujeres	10,2	7,6	a	x(5)	5,1	6,4	4,1	3,9	5,1
Suiza	Hombres	c	6,4	c	2,4	5,8	c	c	2,2	2,7
	Mujeres	13,1	8,2	c	3,7	4,8	c	c	3,6	4,3
Turquía	Hombres	8,9	8,4	a	6,8	8,0	x(8)	x(8)	5,9	8,2
	Mujeres	5,8	13,3	a	14,7	17,8	x(8)	x(8)	9,0	8,7
Media OCDE	***Hombres***	***15***	***10***			***5***	***5***		***3***	***5***
	Mujeres	***16***	***11***			***7***	***7***		***4***	***6***
Media UE19	***Hombres***	***18***	***12***			***5***	***5***		***3***	***6***
	Mujeres	***21***	***13***			***7***	***7***		***4***	***7***
Países asociados										
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	12,7	6,3	a	4,3	4,0	a	2,6	2,0	4,2
	Mujeres	12,7	6,7	a	8,0	7,4	a	4,2	2,9	6,3
Estonia	Hombres	c	11,3	a	7,4	5,8	c	5,6	2,4	5,8
	Mujeres	c	13,1	a	c	6,1	c	4,5	2,3	4,8
Israel	Hombres	21,3	11,1	a	a	7,1	a	5,6	4,1	6,8
	Mujeres	21,1	13,9	a	a	10,8	a	6,0	3,7	7,3

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/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

A8

Tabla A8.3a.

Tendencias de las tasas de empleo por nivel de educación (1997-2006)

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		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Alemania	Inferior a la segunda etapa de secundaria	45,7	46,1	48,7	50,6	51,8	50,9	50,2	48,6	51,6	53,8
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	68,2	67,9	69,9	70,4	70,5	70,3	69,7	69,5	70,6	72,5
	Terciaria	82,3	82,2	83,0	83,4	83,4	83,6	83,0	82,7	82,9	84,3
Australia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	59,5	59,5	59,1	60,8	59,9	60,0	61,0	60,6	62,9	57,5
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	76,1	75,9	76,2	76,7	78,0	77,8	78,7	78,8	79,8	73,1
	Terciaria	83,4	83,8	82,0	82,9	83,1	83,5	83,2	83,3	84,4	81,4
Austria	Inferior a la segunda etapa de secundaria	52,9	52,6	53,3	53,8	53,6	54,7	55,0	52,2	53,3	55,7
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	75,4	75,3	75,6	74,6	74,6	75,3	75,4	73,9	74,3	75,8
	Terciaria	85,8	86,4	87,0	86,7	86,5	86,0	85,0	82,5	84,5	85,9
Bélgica	Inferior a la segunda etapa de secundaria	47,5	47,5	49,1	50,5	49,0	48,8	48,9	48,8	49,0	49,0
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	73,4	72,0	74,5	75,1	73,9	73,8	72,8	73,1	74,0	73,2
	Terciaria	83,9	84,3	85,4	85,3	84,5	83,7	83,6	83,9	84,2	83,6
Canadá	Inferior a la segunda etapa de secundaria	52,5	53,5	54,4	55,0	54,4	55,3	56,4	57,1	56,4	56,9
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	73,9	74,5	75,4	76,1	75,4	75,9	76,3	76,7	76,3	76,0
	Terciaria	81,7	82,3	82,4	82,7	81,9	82,0	82,0	82,2	82,2	82,6
Corea	Inferior a la segunda etapa de secundaria	71,2	66,1	66,9	68,0	67,8	68,4	66,5	66,4	65,9	66,2
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	71,7	66,5	66,4	68,7	69,3	70,5	69,6	70,1	70,1	70,3
	Terciaria	80,2	76,1	74,6	75,4	75,7	76,1	76,4	76,7	76,8	77,2
Dinamarca	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	60,9	61,7	62,2	61,5	61,2	62,6	61,7	61,5	62,8
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	79,1	80,7	81,0	81,0	80,3	79,8	79,9	79,9	81,3
	Terciaria	m	87,5	87,9	88,6	87,2	86,0	85,2	85,5	86,4	87,4
España	Inferior a la segunda etapa de secundaria	48,2	49,5	51,0	53,8	55,1	55,7	56,6	57,6	58,6	59,8
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	66,6	67,5	69,6	72,1	71,8	71,6	72,4	73,2	74,7	75,9
	Terciaria	75,5	76,3	77,6	79,7	80,7	80,8	81,6	81,9	82,4	83,4
Estados Unidos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	55,2	57,6	57,8	57,8	58,4	57,0	57,8	56,5	57,2	58,0
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	75,7	75,8	76,2	76,7	76,2	74,0	73,3	72,8	72,8	73,3
	Terciaria	85,4	85,3	84,6	85,0	84,4	83,2	82,2	82,0	82,5	82,7
Finlandia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	54,7	56,2	58,6	57,3	58,2	57,7	58,0	57,1	57,9	58,4
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	72,2	73,1	74,3	74,9	75,5	74,4	73,6	74,4	75,2	75,6
	Terciaria	82,6	83,2	84,7	84,4	85,1	85,1	85,1	84,2	84,1	85,0
Francia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	56,3	56,3	56,4	57,0	57,7	57,8	57,7	58,6	58,6	58,4
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	75,0	75,0	75,1	75,8	76,5	76,7	76,3	75,7	75,4	75,7
	Terciaria	81,3	81,6	81,8	83,1	83,7	83,3	84,4	84,4	84,6	84,1
Grecia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	57,4	57,3	57,1	57,9	57,6	58,5	59,7	58,2	59,2	59,5
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	63,3	64,6	64,7	64,7	65,2	65,7	66,8	68,0	69,1	69,7
	Terciaria	80,2	80,8	81,1	81,4	80,4	81,3	81,9	82,0	82,0	83,3
Hungría	Inferior a la segunda etapa de secundaria	36,2	36,2	35,8	35,8	36,6	36,7	37,4	36,9	38,1	38,2
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	70,7	70,9	72,1	72,1	71,9	71,7	71,4	70,9	70,4	70,4
	Terciaria	81,4	81,0	82,1	82,4	82,6	82,0	82,7	82,9	83,0	81,8
Irlanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	50,3	53,4	54,4	60,7	58,4	56,7	56,6	57,5	58,4	58,7
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	68,7	71,7	74,8	77,0	77,3	76,6	75,6	75,9	76,7	77,3
	Terciaria	81,9	85,2	87,2	87,2	87,0	86,3	86,1	86,2	86,8	86,5
Islandia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	83,8	85,6	87,2	87,3	87,2	86,4	83,7	81,6	83,0	83,6
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	88,0	88,6	90,5	89,0	89,7	89,4	88,7	87,8	88,2	88,6
	Terciaria	94,6	94,7	95,1	95,0	94,7	95,4	92,7	92,0	92,0	92,0
Italia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	47,8	48,0	48,6	49,4	50,5	50,7	51,7	51,7	52,5
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	70,1	70,3	71,2	72,1	72,3	72,4	73,5	73,5	74,4
	Terciaria	m	80,8	80,7	81,4	81,6	82,2	82,0	81,2	80,4	80,6
Japón	Inferior a la segunda etapa de secundaria	69,6	68,8	68,2	67,1	67,5	m	m	m	m	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	75,3	75,8	74,2	73,8	74,4	71,9	71,8	72,0	72,3	73,1
	Terciaria	80,7	79,5	79,2	79,0	79,8	79,1	79,2	79,3	79,4	79,8
Luxemburgo	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	56,5	58,3	60,0	59,3	60,3	59,1	61,8	60,8
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	73,9	74,6	74,8	73,6	73,3	72,6	71,7	73,4
	Terciaria	m	m	85,0	84,3	85,5	85,2	82,3	84,1	84,0	85,2

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

Tabla A8.3a. *(continuación)*

Tendencias de las tasas de empleo por nivel de educación (1997-2006)

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

			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Países de la OCDE	**México**	Inferior a la segunda etapa de secundaria	61,8	61,3	61,4	60,7	60,5	61,3	60,9	62,2	61,8	62,8
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	70,1	69,1	69,1	70,7	69,8	69,7	69,5	70,3	71,2	73,1
		Terciaria	83,2	83,2	82,0	82,5	80,9	80,9	81,2	81,4	82,0	83,3
	Noruega	Inferior a la segunda etapa de secundaria	66,7	67,7	67,1	65,3	63,3	64,2	64,1	62,1	64,3	64,7
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	83,3	83,9	82,9	82,7	82,7	81,5	79,6	78,8	82,4	83,1
		Terciaria	90,2	90,2	90,2	89,9	89,6	89,5	88,8	89,3	88,8	89,2
	Nueva Zelanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	58,1	58,8	59,4	59,8	61,0	61,7	62,1	63,0	64,0	70,6
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	74,4	72,9	74,4	73,4	73,9	74,5	74,9	75,1	77,9	84,5
		Terciaria	78,7	79,0	79,5	79,5	80,6	80,2	80,4	80,4	80,6	84,6
	Países Bajos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	55,3	60,7	57,6	58,8	60,7	59,4	59,4	59,5	60,6
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	76,8	79,5	79,4	80,0	79,8	78,8	77,9	77,9	79,1
		Terciaria	m	85,4	87,2	86,3	86,3	86,5	85,9	85,3	85,6	86,4
	Polonia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	62,4	62,5	59,2	56,1	54,3	51,6	51,5	51,6	52,4	53,6
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	68,8	69,1	72,3	69,2	68,2	66,6	65,1	64,3	64,6	65,6
		Terciaria	86,7	87,2	86,6	84,5	84,1	83,1	82,6	82,3	82,7	83,5
	Portugal	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	71,6	71,9	72,8	73,0	72,8	72,2	71,9	71,5	71,7
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	80,0	81,9	83,2	82,6	82,3	81,6	80,3	79,3	80,2
		Terciaria	m	89,3	90,0	90,7	90,8	88,5	87,3	88,0	87,3	86,4
	Reino Unido	Inferior a la segunda etapa de secundaria	64,8	64,8	64,8	65,5	66,0	65,3	66,1	65,9	65,3	66,3
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	79,1	80,2	80,6	81,1	81,3	81,1	81,6	81,2	81,7	80,7
		Terciaria	87,3	87,3	87,7	87,8	88,3	87,8	88,0	87,6	87,9	88,1
	República Checa	Inferior a la segunda etapa de secundaria	51,1	49,5	46,9	46,9	46,7	45,3	46,0	42,3	41,2	43,9
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	79,7	78,2	76,4	75,5	75,7	76,2	75,8	74,8	75,5	75,6
		Terciaria	89,3	88,7	87,4	86,8	87,8	87,1	86,5	86,4	85,8	85,1
	República Eslovaca	Inferior a la segunda etapa de secundaria	38,9	37,4	33,2	30,9	30,5	28,2	28,5	22,0	21,7	23,5
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	75,9	75,1	72,5	70,6	70,2	70,5	71,2	70,3	70,8	71,9
		Terciaria	89,8	88,6	87,0	85,6	86,7	86,6	87,1	83,6	84,0	84,9
	Suecia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	67,2	66,4	66,5	68,0	68,8	68,2	67,5	67,0	66,1	66,9
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	78,6	79,3	79,6	81,7	81,9	81,8	81,3	80,7	81,3	81,9
		Terciaria	85,0	85,5	85,6	86,7	86,9	86,5	85,8	85,4	87,3	87,3
	Suiza	Inferior a la segunda etapa de secundaria	68,5	69,2	69,4	65,5	70,4	69,5	67,6	66,4	66,0	63,0
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	80,1	81,3	81,1	81,9	81,6	81,3	80,8	80,3	80,3	76,5
		Terciaria	89,1	90,3	90,9	90,9	91,3	90,6	89,7	89,7	90,0	86,3
	Turquía	Inferior a la segunda etapa de secundaria	56,9	57,4	55,8	53,1	51,9	50,5	49,1	50,1	49,1	49,0
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	66,8	66,0	63,9	64,0	62,4	61,8	61,1	61,5	63,2	62,7
		Terciaria	81,7	81,3	79,0	78,5	78,3	76,3	74,9	75,2	76,1	75,5
	Media OCDE	***Inferior a la segunda etapa de secundaria***	***57,5***	***57,8***	***58,0***	***58,2***	***58,3***	***57,7***	***57,7***	***57,0***	***57,5***	***58,1***
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	***74,0***	***74,3***	***75,0***	***75,3***	***75,3***	***75,0***	***74,6***	***74,5***	***75,0***	***75,5***
		Terciaria	***84,1***	***84,4***	***84,5***	***84,6***	***84,6***	***84,3***	***83,9***	***83,7***	***84,0***	***84,2***
	Media UE19	***Inferior a la segunda etapa de secundaria***	***52,4***	***54,0***	***54,4***	***55,0***	***55,1***	***54,8***	***55,0***	***54,1***	***54,6***	***55,5***
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	***72,5***	***73,7***	***74,6***	***75,0***	***75,0***	***74,8***	***74,5***	***74,2***	***74,6***	***75,3***
		Terciaria	***83,8***	***84,5***	***85,0***	***85,1***	***85,2***	***84,8***	***84,5***	***84,2***	***84,5***	***84,9***
Países asociados	**Eslovenia**	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	55.6	54.2	55.9	56.1	55.9
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	74.0	72.7	74.4	74.6	74.1
		Terciaria	m	m	m	m	m	86.1	86.1	86.8	87.0	88.2
	Estonia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	44.1	49.0	50.9	50.0	56.5
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	71.9	72.9	72.6	73.6	78.1
		Terciaria	m	m	m	m	m	81.6	80.3	82.4	84.5	87.7
	Israel	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	43.5	42.7	40.4	41.2	41.8
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	66.6	65.9	66.4	66.6	67.5
		Terciaria	m	m	m	m	m	79.1	79.3	79.2	80.3	81.2

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

A8

Tabla A8.4.

Tendencias de las tasas de empleo para los grupos de población de 55 a 64 años, por nivel de educación (1997-2006)

Número de personas de 55 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación

Países de la OCDE		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Ratio de crecimiento 1999/2005
Alemania	Inferior a la segunda etapa de secundaria	25,5	25,1	25,7	25,7	26,6	26,8	27,1	27,4	32,4	35,0	3,9
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	38,1	36,4	37,1	36,7	36,4	37,6	37,7	39,9	43,4	46,2	2,7
	Terciaria	58,3	58,3	58,4	58,4	58,1	58,9	58,5	59,4	62,7	65,1	1,2
Australia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	35,6	36,1	35,3	38,6	37,9	39,5	43,3	42,7	45,9	48,0	4,5
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	47,9	51,3	50,5	53,3	55,8	60,3	61,3	62,9	62,3	64,7	3,6
	Terciaria	63,2	64,1	61,6	64,8	65,6	67,4	67,5	69,0	69,5	69,8	2,0
Austria	Inferior a la segunda etapa de secundaria	20,9	20,4	20,6	19,5	18,8	20,2	22,0	19,7	23,5	27,0	2,3
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	31,3	32,0	32,0	28,4	28,6	29,7	30,7	28,8	30,7	34,6	-0,6
	Terciaria	60,5	59,2	64,3	59,0	56,8	54,3	49,8	47,5	53,7	57,6	-3,0
Bélgica	Inferior a la segunda etapa de secundaria	15,8	16,4	16,8	19,3	16,8	18,8	20,4	21,4	21,5	22,8	4,1
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	30,4	29,6	32,8	31,1	31,9	32,9	32,8	34,9	38,1	35,8	2,5
	Terciaria	41,2	41,5	46,4	46,1	45,6	44,1	45,6	47,3	49,3	47,8	1,0
Canadá	Inferior a la segunda etapa de secundaria	34,6	35,3	36,7	36,7	36,5	37,8	39,9	41,6	40,6	42,8	1,7
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	48,3	49,4	50,2	52,2	51,8	53,5	55,5	56,4	57,1	56,6	2,2
	Terciaria	56,0	55,1	56,0	57,4	56,8	57,9	61,2	60,9	62,2	62,8	1,8
Corea	Inferior a la segunda etapa de secundaria	62,3	58,1	58,8	59,2	59,1	59,4	57,5	58,1	58,2	58,8	-0,2
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	66,6	55,5	53,6	53,4	53,6	57,1	57,0	57,9	59,2	59,7	1,7
	Terciaria	73,4	71,5	63,8	56,5	63,5	66,1	61,1	62,1	60,9	61,1	-0,8
Dinamarca	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	35,4	36,0	41,5	41,3	39,9	44,0	42,1	41,8	41,0	2,5
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	53,5	58,6	58,3	60,4	60,2	61,8	61,9	61,0	62,7	0,7
	Terciaria	m	68,3	71,5	74,5	73,8	72,3	73,3	74,0	72,9	73,9	0,3
España	Inferior a la segunda etapa de secundaria	30,7	31,3	31,4	33,1	35,0	35,3	36,4	36,4	37,8	38,1	3,1
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	44,0	49,1	49,2	50,7	48,9	48,6	48,3	47,5	50,7	52,7	0,5
	Terciaria	62,1	65,1	61,9	63,8	66,9	68,4	67,5	67,8	64,7	66,1	0,7
Estados Unidos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	40,5	42,2	40,3	40,4	40,9	40,5	41,8	39,9	39,4	41,5	-0,4
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	58,1	58,1	57,9	57,7	57,9	57,8	58,1	58,0	58,0	59,4	0,0
	Terciaria	69,8	69,3	70,2	69,7	70,4	70,2	70,3	71,4	72,2	71,9	0,5
Finlandia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	29,0	29,6	33,0	32,5	36,6	38,6	41,6	41,4	43,4	45,0	4,7
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	37,9	36,4	39,8	43,4	48,2	45,3	46,9	51,5	53,4	54,9	5,0
	Terciaria	55,4	56,6	58,5	60,1	62,3	62,9	64,9	65,5	65,6	67,0	1,9
Francia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	27,8	26,9	28,3	28,3	30,1	32,4	31,4	31,6	32,2	31,5	2,2
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	37,5	36,6	36,8	36,0	38,3	41,0	38,3	38,5	39,8	39,6	1,3
	Terciaria	56,5	55,8	55,7	55,3	56,8	59,4	55,1	56,1	55,9	55,0	0,1
Grecia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	41,7	40,3	39,0	39,8	39,1	39,5	41,2	37,5	39,4	39,8	0,2
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	31,1	28,4	30,8	31,8	29,8	29,8	32,7	35,0	38,2	39,4	3,7
	Terciaria	49,0	45,6	50,4	51,2	46,8	51,4	53,3	57,3	59,9	60,9	2,9
Hungría	Inferior a la segunda etapa de secundaria	12,2	10,7	11,3	12,5	12,7	12,0	13,3	14,0	15,8	16,2	5,7
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	22,9	22,7	26,2	29,3	31,6	35,6	37,7	38,4	39,0	38,7	6,8
	Terciaria	46,9	43,9	49,5	52,2	53,4	53,5	57,5	60,0	59,9	55,6	3,3
Irlanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	35,9	37,3	37,7	40,8	40,7	41,2	42,1	42,7	44,5	45,7	2,8
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	41,3	42,9	47,2	48,7	53,0	53,7	54,1	54,6	56,2	59,1	2,9
	Terciaria	65,2	65,2	69,4	66,6	66,5	67,6	69,5	68,5	70,3	70,0	0,2
Islandia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	80,4	83,0	81,4	80,6	83,0	85,8	79,8	77,3	82,1	81,2	0,1
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	86,8	90,8	91,3	89,4	88,1	86,5	86,5	86,0	86,4	90,9	-0,9
	Terciaria	92,7	94,3	96,6	90,8	89,7	91,7	92,6	90,1	89,1	84,6	-1,3
Italia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	23,1	22,6	22,5	21,7	22,8	23,2	23,6	23,6	24,1	0,7
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	41,1	40,3	40,6	40,4	41,6	42,4	42,5	43,6	44,5	1,3
	Terciaria	m	62,3	60,7	58,3	59,4	62,2	63,9	64,6	66,7	66,0	1,6
Japón	Inferior a la segunda etapa de secundaria	59,1	59,5	59,7	59,2	59,7	m	m	m	m	m	a
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	62,3	62,7	62,3	61,4	62,2	60,1	60,5	61,7	61,7	63,0	a
	Terciaria	73,6	72,5	72,7	71,8	69,3	70,4	70,1	70,2	72,2	71,2	-0,1
Luxemburgo	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	16,7	16,3	13,8	17,4	20,2	20,4	21,5	22,8	4,4
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	31,5	33,0	29,0	29,2	36,1	30,3	29,8	31,5	-0,9
	Terciaria	m	m	67,2	65,3	65,7	62,0	59,3	61,9	60,1	62,4	-1,8

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

A8

Tabla A8.4. *(continuación)*

Tendencias de las tasas de empleo para los grupos de población de 55 a 64 años, por nivel de educación (1997-2006)

Número de personas de 55 a 64 años con empleo como porcentaje de la población total de la misma edad, por nivel de educación

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Ratio de crecimiento 1999/2005
Países de la OCDE												
México	Inferior a la segunda etapa de secundaria	53,9	52,1	53,0	50,6	50,0	51,3	51,9	52,9	51,7	53,8	-0,4
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	53,3	46,1	53,8	47,7	50,6	50,0	47,9	50,0	45,7	51,5	-2,7
	Terciaria	65,1	70,3	72,6	68,7	64,1	65,1	68,6	65,5	68,2	70,4	-1,0
Noruega	Inferior a la segunda etapa de secundaria	51,6	52,3	51,4	53,1	51,6	53,1	54,4	50,2	48,8	47,1	-0,9
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	69,7	69,6	69,7	68,1	69,1	69,0	69,1	67,4	70,2	69,8	0,1
	Terciaria	85,9	85,6	86,4	86,2	85,4	86,0	84,8	85,1	84,7	83,8	-0,3
Nueva Zelanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	44,3	45,7	47,7	48,9	52,2	53,3	55,7	58,1	61,2	61,4	4,2
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	64,2	64,5	64,8	65,0	69,4	72,9	72,2	74,2	75,2	78,4	2,5
	Terciaria	69,1	68,9	68,2	66,9	70,8	72,3	72,2	76,6	78,4	79,3	2,3
Países Bajos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	22,8	27,7	27,7	28,8	32,0	32,7	34,0	34,6	36,4	3,8
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	37,3	39,6	43,5	44,7	46,1	47,4	48,0	48,7	51,0	3,5
	Terciaria	m	52,0	57,0	56,2	55,5	59,5	61,7	60,7	61,9	61,0	1,4
Polonia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	32,2	29,6	28,1	24,9	24,2	22,3	24,0	23,1	23,2	22,4	-3,1
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	29,5	29,2	32,7	28,3	31,1	31,0	29,0	27,1	29,2	27,9	-1,9
	Terciaria	56,5	59,1	59,2	51,4	53,6	53,6	52,6	53,4	55,4	53,5	-1,1
Portugal	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	49,2	49,6	49,8	49,4	50,5	50,6	49,9	49,7	49,3	0,0
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	45,6	55,5	50,2	43,5	48,3	48,7	41,4	47,5	49,8	-2,6
	Terciaria	m	61,9	62,7	69,4	68,5	62,2	61,6	62,2	61,2	59,5	-0,4
Reino Unido	Inferior a la segunda etapa de secundaria	49,0	49,6	49,9	50,6	51,9	53,0	56,6	56,1	55,2	59,9	1,7
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	60,1	61,7	62,9	63,9	64,3	65,3	67,4	68,3	69,6	71,8	1,7
	Terciaria	65,6	63,8	66,1	65,9	70,3	68,8	71,0	70,9	72,3	74,7	1,5
República Checa	Inferior a la segunda etapa de secundaria	19,2	17,8	17,4	17,4	16,9	16,6	20,1	18,3	19,6	23,4	2,0
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	42,5	40,5	40,4	39,1	39,6	43,4	45,6	44,7	46,7	46,4	2,4
	Terciaria	71,2	70,9	70,9	65,6	70,7	70,3	69,2	70,2	69,2	68,7	-0,4
República Eslovaca	Inferior a la segunda etapa de secundaria	10,6	10,7	8,8	6,7	6,7	6,9	8,8	4,7	5,9	7,8	-6,5
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	27,7	28,8	27,9	27,0	26,8	27,2	27,9	30,9	33,6	34,3	3,2
	Terciaria	60,1	61,9	59,1	54,0	56,2	51,7	55,0	51,6	54,2	59,7	-1,4
Suecia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	55,7	54,9	55,1	56,5	58,5	59,1	59,5	60,5	58,6	60,3	1,0
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	64,7	65,4	66,0	65,9	67,3	68,6	68,7	69,0	69,5	69,6	0,9
	Terciaria	76,6	76,3	76,4	79,3	80,0	80,9	81,8	81,3	83,1	81,1	1,4
Suiza	Inferior a la segunda etapa de secundaria	53,7	51,8	53,0	47,5	54,3	53,5	52,8	51,0	51,2	49,6	-0,6
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	65,2	65,7	65,2	66,9	68,4	63,8	66,2	65,9	65,4	65,6	0,0
	Terciaria	77,1	80,7	82,2	77,9	80,7	79,6	79,5	79,4	79,3	79,5	-0,6
Turquía	Inferior a la segunda etapa de secundaria	43,1	44,0	41,4	37,7	38,5	37,3	34,5	35,5	33,3	33,4	-3,6
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	24,3	28,3	25,1	19,6	20,0	23,7	20,1	25,5	25,7	21,0	0,4
	Terciaria	44,6	41,3	42,1	37,4	36,7	38,3	33,9	34,3	35,3	35,5	-2,9
Media OCDE	***Inferior a la segunda etapa de secundaria***	***38,6***	***37,6***	***37,1***	***37,3***	***37,8***	***37,8***	***38,9***	***38,3***	***39,2***	***40,2***	***0,9***
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	***47,4***	***46,9***	***47,7***	***47,3***	***48,0***	***49,0***	***49,6***	***50,0***	***51,2***	***52,4***	***1,2***
	Terciaria	***63,8***	***63,5***	***64,6***	***63,4***	***64,0***	***64,3***	***64,4***	***64,8***	***65,7***	***65,9***	***0,3***
Media UE19	***Inferior a la segunda etapa de secundaria***	***29,0***	***29,5***	***29,2***	***29,7***	***30,0***	***30,8***	***32,4***	***31,8***	***32,9***	***34,1***	***2,0***
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	***38,5***	***39,9***	***41,4***	***41,4***	***41,8***	***42,9***	***43,9***	***43,9***	***45,7***	***46,9***	***1,7***
	Terciaria	***58,9***	***59,3***	***61,3***	***60,7***	***61,4***	***61,3***	***61,6***	***62,1***	***63,1***	***63,5***	***0,5***
Países asociados												
Eslovenia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	21,8	19,9	24,8	26,7	29,6	
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	21,1	19,5	25,7	26,9	27,6	
	Terciaria	m	m	m	m	m	45,1	47,8	49,5	50,7	55,1	
Estonia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	29,4	34,2	33,4	36,3	40,9	
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	52,7	52,9	52,0	53,4	57,3	
	Terciaria	m	m	m	m	m	67,6	65,4	66,9	73,9	72,9	
Israel	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	31,7	32,7	30,1	31,8	32,5	
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	54,6	52,5	52,7	52,3	56,2	
	Terciaria	m	m	m	m	m	62,4	65,4	66,9	67,7	69,8	

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

A8

Tabla A8.5a.

Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1997-2006)

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

Países de la OCDE		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Alemania	Inferior a la segunda etapa de secundaria	16,7	16,5	15,6	13,7	13,5	15,3	18,0	20,4	20,2	19,9
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	10,1	10,3	8,6	7,8	8,2	9,0	10,2	11,2	11,0	9,9
	Terciaria	5,7	5,5	4,9	4,0	4,2	4,5	5,2	5,6	5,5	4,8
Australia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	9,6	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2	6,3	5,6
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	6,1	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9	3,4	3,8
	Terciaria	3,5	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8	2,5	2,3
Austria	Inferior a la segunda etapa de secundaria	6,7	6,9	6,1	6,3	6,4	6,9	7,9	7,8	8,6	7,9
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	3,4	3,6	3,2	3,0	3,0	3,4	3,4	3,8	3,9	3,7
	Terciaria	2,5	2,0	1,9	1,6	1,5	1,9	2,0	2,9	2,6	2,5
Bélgica	Inferior a la segunda etapa de secundaria	12,5	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7	12,4	12,3
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	6,7	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9	6,9	6,7
	Terciaria	3,3	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9	3,7	3,7
Canadá	Inferior a la segunda etapa de secundaria	12,9	11,9	10,8	10,2	10,5	11,0	10,9	10,2	9,8	9,3
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	8,1	7,5	6,7	5,9	6,3	6,7	6,5	6,2	5,9	5,6
	Terciaria	5,4	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2	4,8	4,6	4,1
Corea	Inferior a la segunda etapa de secundaria	1,4	6,0	5,4	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	2,9	2,6
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	2,4	6,8	6,4	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	3,8	3,5
	Terciaria	2,3	4,9	4,7	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	2,9	2,9
Dinamarca	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	7,0	7,0	6,9	6,2	6,4	6,7	8,2	6,5	5,5
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7	4,4	4,8	4,0	2,7
	Terciaria	m	3,3	3,0	3,0	3,6	3,9	4,7	4,4	3,7	3,2
España	Inferior a la segunda etapa de secundaria	18,9	17,0	14,7	13,7	10,2	11,2	11,3	11,0	9,3	9,0
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	16,8	15,3	12,9	10,9	8,4	9,4	9,5	9,4	7,3	6,9
	Terciaria	13,7	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,1	5,5
Estados Unidos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	10,4	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0	8,3
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	4,8	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1	4,6
	Terciaria	2,3	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6	2,5
Finlandia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	15,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,1	11,3	10,7	10,1
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	11,9	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	8,7	7,9	7,4	7,0
	Terciaria	6,5	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,2	4,5	4,4	3,7
Francia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	15,0	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	10,4	10,6	11,1	11,0
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	9,6	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	6,6	6,7	6,5	6,6
	Terciaria	7,0	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	5,3	5,7	5,4	5,1
Grecia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	6,5	7,5	8,4	8,0	7,7	7,4	7,1	8,2	8,2	7,2
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	9,6	10,7	11,4	11,3	10,2	10,1	9,5	10,0	9,3	8,7
	Terciaria	7,3	6,3	7,8	7,4	6,9	6,7	6,1	7,2	7,0	6,1
Hungría	Inferior a la segunda etapa de secundaria	12,6	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8	12,4	14,8
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	6,9	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	6,0	6,1
	Terciaria	1,7	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	2,3	2,2
Irlanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	14,5	11,6	9,2	5,6	5,2	5,9	6,3	6,1	6,0	5,7
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	6,5	4,5	3,5	2,3	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1	3,2
	Terciaria	4,0	3,0	1,7	1,6	1,8	2,2	2,6	2,2	2,0	2,2
Islandia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	4,4	3,2	2,0	2,6	2,6	3,2	3,3	2,5	2,3	2,5
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	2,7	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Terciaria	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Italia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	10,8	10,6	10,0	9,2	9,0	8,8	8,2	7,8	6,9
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	8,1	7,9	7,2	6,6	6,4	6,1	5,4	5,2	4,6
	Terciaria	m	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7	4,8
Japón	Inferior a la segunda etapa de secundaria	3,9	4,4	5,6	5,9	5,9	m	m	m	m	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	3,4	3,3	4,5	4,6	4,8	5,6	5,7	5,1	4,9	4,6
	Terciaria	2,3	2,7	3,3	3,4	3,2	3,8	3,7	3,4	3,1	3,0
Luxemburgo	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	3,4	3,1	1,7	3,8	3,3	5,7	5,1	4,9
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	1,1	1,4	1,0	1,2	2,6	3,7	3,2	3,8
	Terciaria	m	m	c	c	c	1,8	4,0	3,2	3,2	2,9

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

Tabla A8.5a. *(continuación)*

Tendencias de las tasas de desempleo por nivel de educación (1997-2006)

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

			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Países de la OCDE	**México**	Inferior a la segunda etapa de secundaria	2,6	2,3	1,5	1,5	1,6	1,7	1,8	2,2	2,3	2,2
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	4,4	3,3	2,5	2,2	2,3	2,3	2,2	3,0	3,1	2,6
		Terciaria	2,8	3,1	3,5	2,4	2,5	3,0	3,0	3,7	3,7	2,9
	Noruega	Inferior a la segunda etapa de secundaria	4,0	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3	4,7
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	3,1	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6	2,1
		Terciaria	1,7	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1	1,8
	Nueva Zelanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	7,3	8,5	7,4	6,4	5,6	4,8	4,2	3,6	3,3	3,1
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	4,3	5,0	4,8	3,8	3,7	3,5	3,3	2,2	2,1	2,2
		Terciaria	3,5	4,0	3,6	3,3	2,7	3,2	3,0	2,6	2,2	2,4
	Países Bajos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	0,9	4,3	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8	4,8
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	1,7	2,3	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1	3,5
		Terciaria	m	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8	2,3
	Polonia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	10,5	9,8	13,9	17,7	20,0	22,4	22,4	22,4	21,4	16,5
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	10,8	10,2	8,6	11,3	12,9	14,3	14,5	14,2	13,7	10,6
		Terciaria	2,1	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2	5,0
	Portugal	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5	7,6
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7	7,1
		Terciaria	m	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4	5,4
	Reino Unido	Inferior a la segunda etapa de secundaria	8,6	7,7	7,4	6,7	5,9	6,3	5,4	5,2	4,9	5,7
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	5,6	4,5	4,6	4,2	3,4	3,7	3,5	3,4	2,8	4,0
		Terciaria	2,9	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4	2,3	2,0	2,2
	República Checa	Inferior a la segunda etapa de secundaria	12,1	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	18,3	23,0	24,4	22,3
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	3,4	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,0	6,4	6,2	5,5
		Terciaria	1,2	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,0	2,2
	República Eslovaca	Inferior a la segunda etapa de secundaria	22,4	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2	44,0
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	8,5	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7	10,0
		Terciaria	2,8	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4	2,6
	Suecia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	11,9	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5	7,3
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	9,4	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0	5,1
		Terciaria	5,2	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5	4,2
	Suiza	Inferior a la segunda etapa de secundaria	6,2	5,6	5,0	5,0	3,7	4,2	5,9	6,9	7,2	7,6
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	3,0	2,8	2,3	2,0	1,9	2,3	3,1	3,6	3,6	3,2
		Terciaria	4,4	2,8	1,7	1,3	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7	2,2
	Turquía	Inferior a la segunda etapa de secundaria	4,4	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7	8,3
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	6,3	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2	9,0
		Terciaria	3,9	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9	6,9
	Media OCDE	***Inferior a la segunda etapa de secundaria***	***10,1***	***9,3***	***9,2***	***8,9***	***8,6***	***9,3***	***9,6***	***10,1***	***10,3***	***9,6***
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	***6,7***	***6,5***	***6,0***	***5,6***	***5,4***	***5,7***	***5,9***	***6,2***	***5,8***	***5,4***
		Terciaria	***4,1***	***4,0***	***3,8***	***3,5***	***3,3***	***3,7***	***4,0***	***4,1***	***3,9***	***3,5***
	Media UE19	***Inferior a la segunda etapa de secundaria***	***13,2***	***11,3***	***11,3***	***11,0***	***10,4***	***11,2***	***11,5***	***12,5***	***12,6***	***11,8***
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	***8,5***	***7,4***	***6,8***	***6,5***	***6,1***	***6,4***	***6,6***	***6,9***	***6,6***	***6,1***
		Terciaria	***4,7***	***4,4***	***4,1***	***3,8***	***3,5***	***3,8***	***4,1***	***4,3***	***4,1***	***3,7***
Países asociados	**Eslovenia**	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7	7,0
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7	5,6
		Terciaria	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0	3,0
	Estonia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0	11,7
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4	5,7
		Terciaria	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8	3,2
	Israel	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0	12,8
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5	8,7
		Terciaria	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1	4,5

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401775543762

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 los países asociados de Israel y Eslovenia. Este indicador también presenta datos sobre la distribución de los ingresos antes de impuestos dentro de cinco niveles de educación CINE que ayudan a mostrar cómo los rendimientos de la educación varían dentro de los países entre individuos con niveles educativos comparables.

Resultados clave

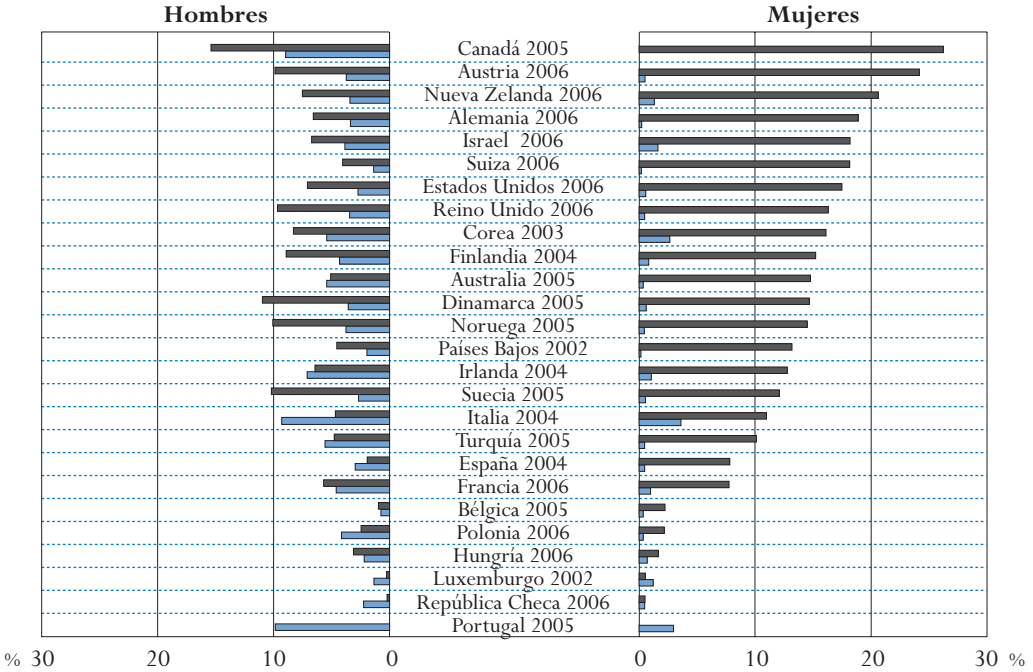
Gráfico A9.1. Proporción de la población de 25 a 64 años con un bajo nivel de educación y altos ingresos y viceversa (2005 o último año disponible)

Este gráfico muestra la proporción de la población que ha alcanzado educación terciaria y que percibe bajos ingresos económicos y la proporción de la población con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria y que percibe altos ingresos económicos (2006 o último año disponible).

Individuos de 25 a 64 años con educación terciaria e ingresos iguales o inferiores a la mitad de la mediana del país

Individuos de 25 a 64 años con un nivel de educación inferior a la segunda etapa de secundaria e ingresos dos o más veces superiores a la mediana del país

Aunque generalmente la educación conduce a unos mayores ingresos económicos, no siempre es así para todos los individuos. El número de individuos con educación terciaria e ingresos considerablemente menores a la mediana varía entre países y se suele atribuir al empleo a tiempo parcial o al empleo temporal, aunque esto puede llevar a confusión desde el punto de vista educativo. Las mujeres con educación terciaria están en desventaja frente a los hombres en lo que se refiere a obtener menores ingresos económicos. En Austria, Canadá y Nueva Zelanda, el 20% o más de la población femenina gana menos que la mitad de la mediana. Aunque los hombres tienen menos posibilidades de tener menores ingresos, más del 10% gana menos que la mitad de la mediana en Canadá, Dinamarca, Noruega y Suecia. Esta dispersión en los resultados educativos aporta información sobre el riesgo global de la inversión en educación superior.



Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de mujeres de 25 a 64 años con educación terciaria e ingresos iguales o inferiores a la mitad de la mediana del país.

Fuente: OCDE. Tablas A9.4b y A9.4c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2007*)

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

 © Santillana 2008

Otros puntos destacables de este indicador

- Los ingresos aumentan con cada nivel de educación. Aquellos 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 secundaria. La ventaja en ingresos añadidos de quienes poseen una educación terciaria apenas ha disminuido en los últimos años y en Alemania, Hungría e Italia ha aumentado de forma considerable.

- La ventaja en los ingresos relacionados con el nivel educativo alcanzado se amplía con la edad. La diferencia en ingresos relativos aumenta por lo general para los individuos entre 55 a 64 años con educación terciaria si se compara con la población total (25 a 64 años). Para quienes tienen una educación inferior a la segunda etapa de secundaria, la desventaja económica aumenta con la edad en todos los países excepto en Alemania, Finlandia y Nueva Zelanda.

- Salvo algunas excepciones, las mujeres ganan menos que los hombres con niveles educativos similares. En todos los niveles de la educación, los ingresos medios de las mujeres entre los 30 y los 44 años varían entre el 51 % en Corea y el 89 % en Eslovenia con respecto a los de los hombres.

- Hay diferencias significativas entre países en la dispersión de ingresos entre individuos con similares niveles educativos. La proporción de personas con educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada en la categoría más baja de ingresos (inferior o igual a la mitad de la mediana) varía desde el 0 % en Luxemburgo y Portugal al 18 % en Canadá. También hay diferencias en las proporciones de hombres y mujeres en las categorías superiores e inferiores de ingresos.

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 estos mayores ingresos. Este indicador examina los ingresos relativos asociados a los diversos niveles de educación y la variación de dichos ingresos.

La dispersión de ingresos entre grupos con diferentes niveles educativos aporta información sobre el riesgo asociado a la inversión en educación. Los ingresos relativos ofrecen información acerca del promedio que un estudiante típico puede aspirar a ganar tras obtener un título o completar un programa educativo. Esta dispersión proporciona una imagen más clara al aportar una variedad de posibles salidas para los diferentes niveles educativos.

La dispersión de ingresos es relevante para las políticas que apoyan la obtención de niveles de educación más altos. Los datos indican que algunos individuos pueden obtener 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. Tal vez los legisladores deban examinar las características de aquellos programas educativos que parecen generar bajas tasas de retorno para algunas personas o las características de los individuos que cursan dichos programas, como por ejemplo su sexo, el tiempo que llevan trabajando o su ocupación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Educación e ingresos

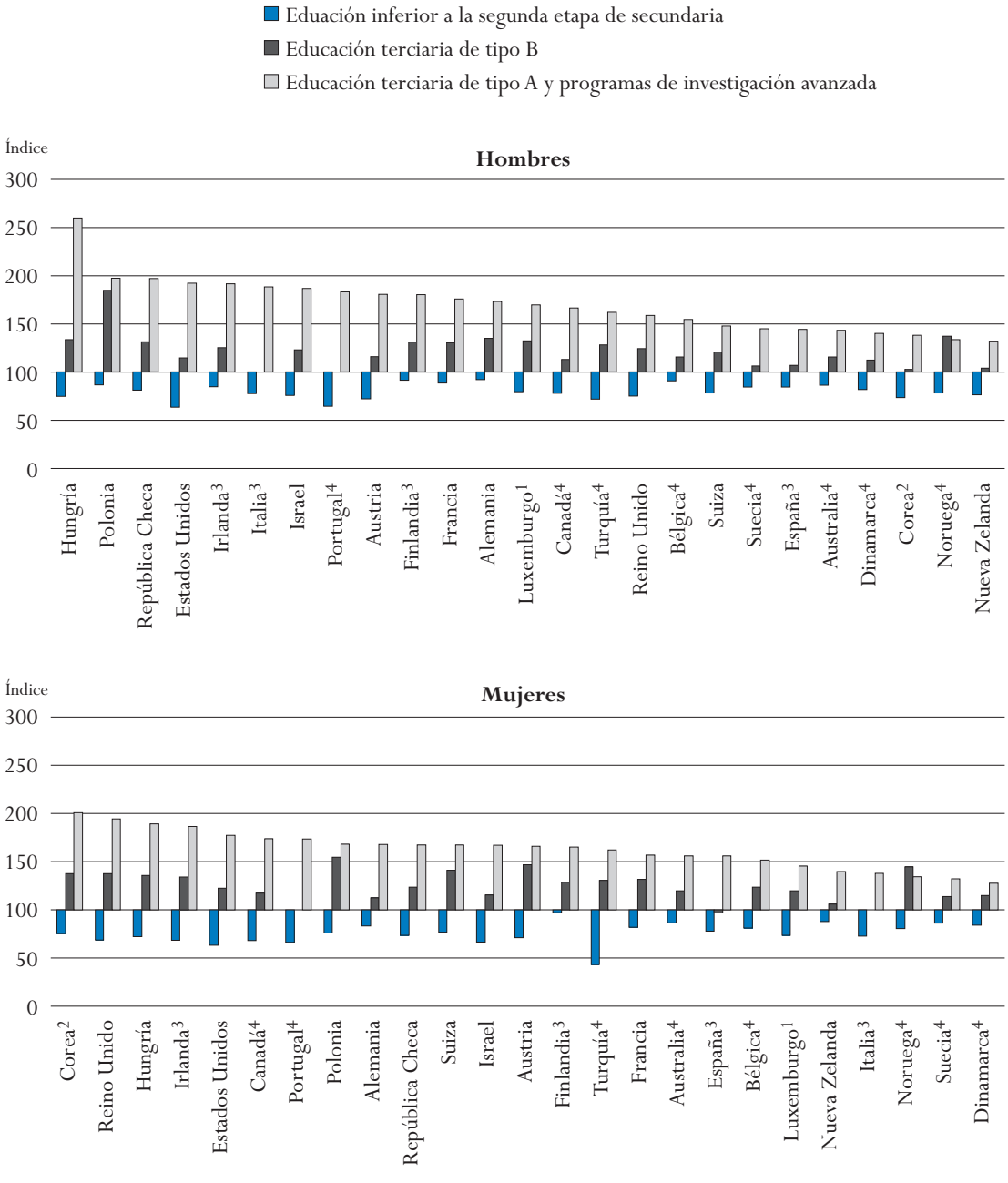
Diferenciales de ingresos según el nivel de educación

Los diferenciales de ingresos son medidas clave de los incentivos económicos disponibles para que un individuo invierta en un nivel educativo superior. 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 la 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 la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria. La desventaja económica de no completar la segunda etapa de educación secundaria 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 la incidencia relativa del trabajo a tiempo parcial y de temporada.

El Gráfico A9.2 muestra una fuerte relación positiva entre la consecución de estudios y los ingresos medios. En todos los países, los titulados de educación terciaria ganan globalmente más que aquellos con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. Los diferenciales de ingresos entre los individuos con educación terciaria –sobre todo aquellos con un nivel de educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada– y aquellos con segunda etapa de educación secundaria son generalmente más pronunciados que los diferenciales entre la segunda etapa de educación secundaria y la primera etapa de educación secundaria o inferior. Esto sugiere que en muchos países la segunda etapa de educación secundaria (y, salvo algunas pocas excepciones, postsecundaria no terciaria) supone una línea divisoria a partir de la cual los estudios adicionales

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

Por nivel de educación y sexo de la población de 24 a 64 años
(segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria = 100) del último año disponible



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 (incluidos programas de investigación avanzada).

Fuente: OCDE. Tabla A9.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

suponen una ventaja considerable. Aunque la inversión privada más allá de la segunda etapa de educación secundaria aumenta considerablemente en muchos países, una gran ventaja en términos de ingresos añadidos garantiza un número suficiente de individuos dispuestos a invertir tiempo y dinero en educación superior.

En Hungría, Polonia y República Checa, los hombres con un título en educación terciaria de tipo A o en programas de investigación avanzada disfrutan de considerables ventajas en sus ingresos cercanas o superiores al 100 %. En Corea y Reino Unido, las mujeres disfrutan de unas ventajas similares, mientras que aquellas con un nivel educativo por debajo de la educación secundaria se encuentran en particular desventaja en Canadá, Estados Unidos, Israel, Reino Unido y Turquía. Lo mismo les sucede a los hombres en Estados Unidos y Portugal. La Tabla A9.1a muestra que la ventaja económica para las personas entre 25 y 64 años con estudios terciarios, comparada con la de aquellos con la segunda etapa de secundaria, oscila entre el 15 % en Nueva Zelanda y el 119 % en Hungría.

La ventaja económica relativa para los individuos con educación terciaria ha aumentado en muchos países en los últimos 10 años, lo que indica que, en muchos de ellos, la demanda de individuos con un mayor nivel educativo aún supera la oferta (Tabla A9.2a). En Alemania, Hungría, Irlanda e Italia, la ventaja económica ha aumentado sustancialmente durante este periodo los últimos años, aunque el número de individuos con estudios terciarios es bajo si se compara con la media de la OCDE, sobre todo a la vista de la proporción de población empleada en trabajos cualificados (véase Indicador A1).

Algunos países han visto cómo la ventaja económica descendía durante los últimos diez años. España, y también Nueva Zelanda, han sufrido un descenso marginal con respecto a la ventaja económica de aquellos individuos con educación terciaria. Es difícil saber si esto indica un debilitamiento de la demanda o si estos datos reflejan que individuos más jóvenes con educación terciaria y con salarios iniciales relativamente bajos han entrado en el mercado laboral.

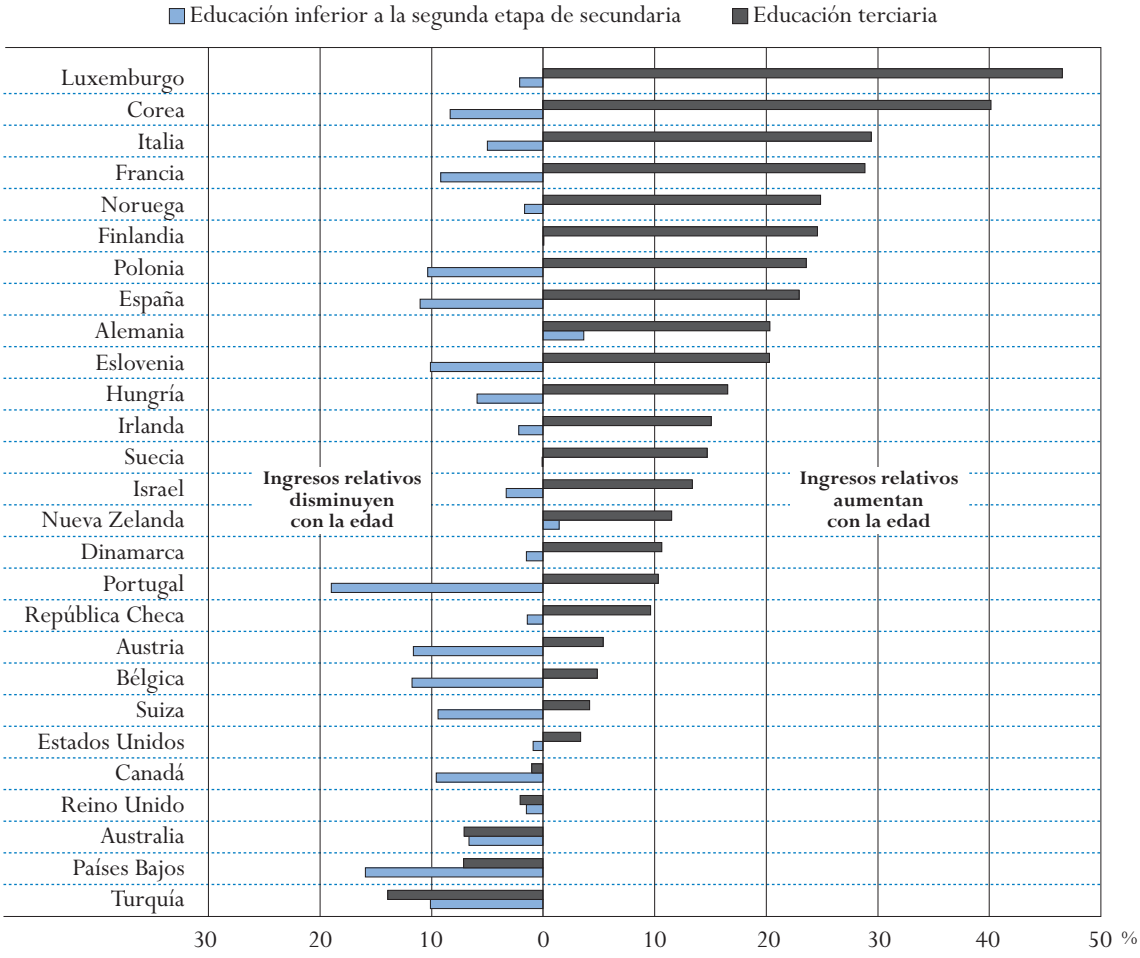
Educación e ingresos a edad más avanzada

La Tabla A9.1a también muestra cómo los ingresos relativos varían con la edad. La diferencia en ingresos relativos para aquellos individuos con educación terciaria entre los 55 y los 64 años comparados con la población total (25 a 64 años) es más amplia en general: por término medio, el diferencial de ingresos aumenta 14 puntos porcentuales en el índice. Estos beneficios a largo plazo de la educación se muestran en el Gráfico A9.3. Mientras que las oportunidades de empleo a una edad avanzada aumentan en muchos países para los individuos con educación terciaria (Indicador A8), también se incrementan las ventajas económicas. En todos los países excepto en Australia, Canadá, Países Bajos, Reino Unido y Turquía, estas ventajes aumentan relativamente más para los individuos entre 55 y 64 años con educación terciaria que para aquellos con segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria.

Para aquellos con un nivel educativo por debajo de la segunda etapa de secundaria, la desventaja económica aumenta con la edad en todos los países excepto en Alemania, Finlandia y Nueva Zelanda y es menos marcada que la ventaja económica para aquellos con educación terciaria, lo que indica que la educación terciaria es clave para obtener unos ingresos económicos altos a una edad avanzada. Por lo tanto, la educación terciaria no solo eleva las posibilidades de estar empleado a una edad avanzada en muchos países, sino que mejora los ingresos y los diferenciales de productividad hasta el final de la vida laboral.

Gráfico A9.3. Diferencias de ingresos relativos para la población de 55 a 64 años y la población total (de 25 a 64 años) (2006 o último año disponible)

Ingresos relativos a la egunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no terciaria



Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia de ingresos relativos de la población de 55 a 64 años y la población total (de 25 a 64 años) con un nivel de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A9.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

Educación y disparidad de sexo en los ingresos

Para aquellas personas con edades de 25 a 64 años, las recompensas económicas de la educación terciaria benefician más a las mujeres que a los hombres en Australia, Austria, Canadá, Corea, España, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Suiza. En los demás países se da el caso inverso, con la excepción de Turquía, 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 estudios de segunda etapa de educación secundaria, postsecundaria no terciaria o terciaria cuentan con una ventaja económica sustancial (en comparación con aquellos del mismo sexo que no completan los estudios de 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 de la educación, las mujeres de 30 a 44 años ganan menos

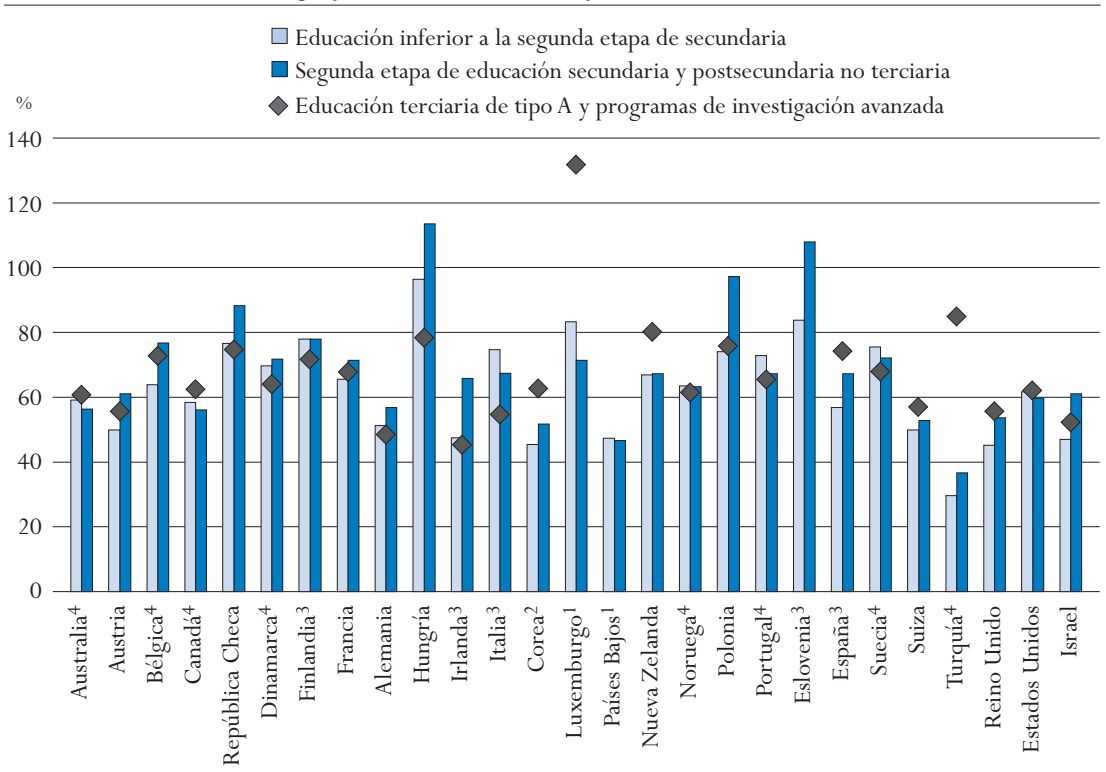
que los hombres de su misma edad (Tabla A9.1b). Si consideramos en conjunto todos los niveles de la educación (es decir, si se divide el total de ingresos por el número total de perceptores de ingresos, separados por sexo), los ingresos medios de las mujeres de 30 a 44 años van desde el 51 % de los de los hombres, en Corea, al 89 % en Eslovenia.

Este 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 cual suele ser una característica importante del empleo femenino y tiende a variar mucho de unos países a otros. En Hungría, Luxemburgo y Polonia, en donde el 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 86, 84 y el 78 % respectivamente de los de los hombres.

La diferencia de ingresos entre mujeres y hombres presentada en el Gráfico A9.4 se explica en parte por la diferencia en las carreras y ocupaciones elegidas, las diferencias en el tiempo que hombres y mujeres dedican a trabajar y la incidencia del trabajo a tiempo parcial. No obstante, en el grupo de

Gráfico A9.4. Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (2006 o último año disponible)

Media de ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres (grupo de edad de 55 a 64), 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 están excluidos de Hungría, Luxemburgo y Polonia.

Fuente: OCDE. Tabla A9.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

población entre los 55 y los 64 años, la diferencia entre los ingresos de hombres y mujeres aumenta en muchos países. Son notables excepciones las mujeres con segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria en Eslovenia, Hungría y Polonia, que ganan tanto o más que los hombres, y las mujeres con educación terciaria de tipo A o que han finalizado programas de investigación avanzada en Luxemburgo, que ganan alrededor de un 30 % más que sus compañeros masculinos.

Mientras que la diferencia en los ingresos totales entre hombres y mujeres suele ser más pronunciada en el grupo de población de mayor edad, en general los diferenciales de ingresos entre hombres y mujeres se han reducido durante los últimos años en algunos países (Tabla A9.3). Los cambios más evidentes se han producido para las mujeres con educación inferior a la segunda etapa de secundaria en Estados Unidos, Hungría y Nueva Zelanda, en donde la diferencia de ingresos se ha reducido más de 10 puntos porcentuales durante la pasada década.

Distribución de ingresos dentro de un determinado nivel de educación

Los datos sobre la distribución de los niveles de ingresos entre grupos con diferentes niveles educativos pueden utilizarse para describir lo estrechamente distribuidos que están los ingresos en torno a la mediana de los países. Además de proporcionar información acerca de la equidad en los ingresos económicos, también muestran los riesgos asociados a la inversión en educación. Como tal, la distribución de ingresos complementa los ingresos relativos dando información sobre cómo estos ingresos medios están distribuidos entre los grupos educativos.

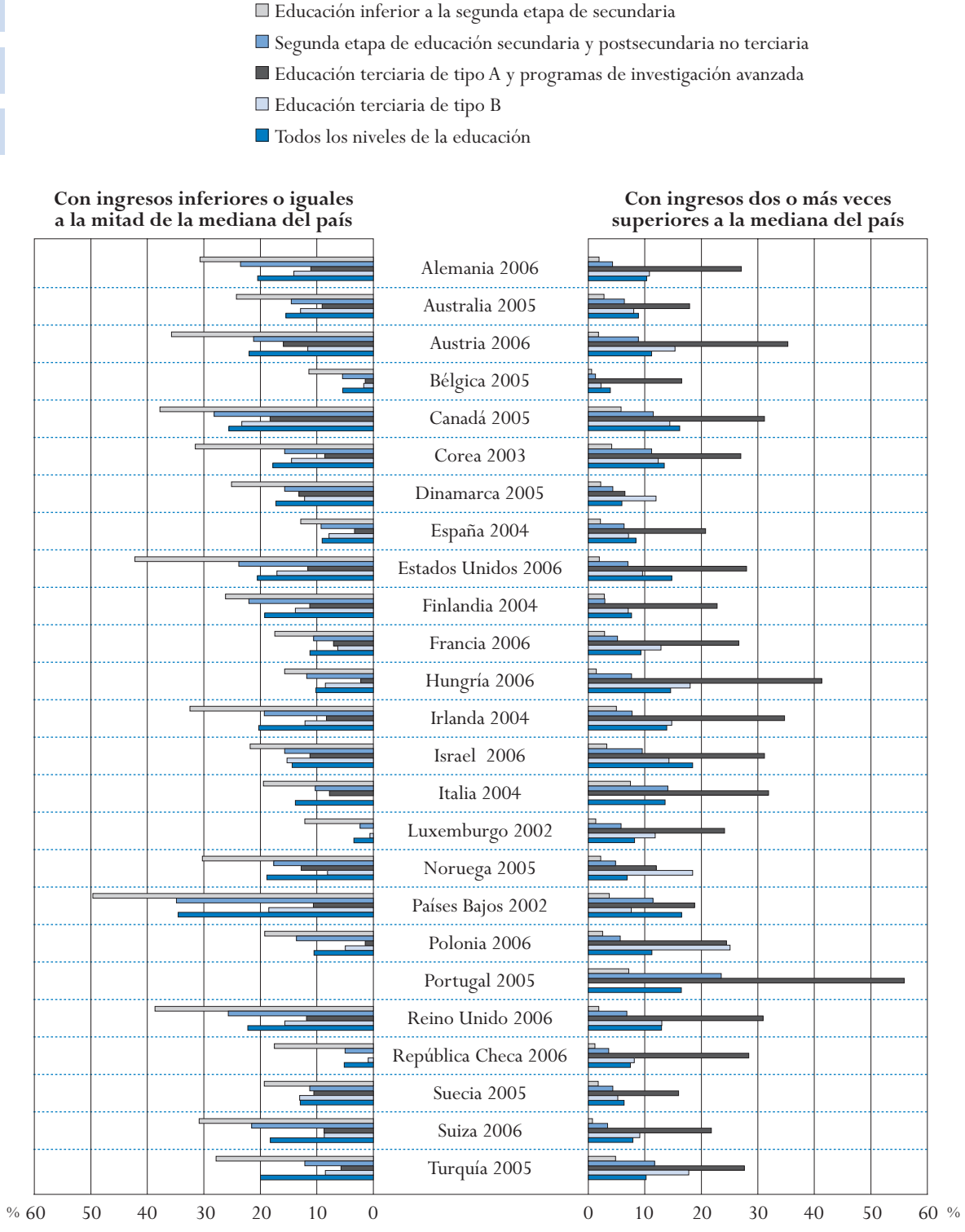
Las Tablas A9.4a, A9.4b y A9.4c muestran las distribuciones de los ingresos entre los individuos de 25 a 64 años con un mismo nivel educativo en 25 países de la OCDE y el país asociado Israel. Se ofrecen las distribuciones de la población conjunta de hombres y mujeres, así como la de hombres y mujeres 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». Las Tablas A9.4b y A9.4c también muestran la distribución de ingresos entre hombres y mujeres en relación con la mediana de toda la población adulta con ingresos derivados del trabajo.

Los indicadores basados en ingresos medios no consideran la variación de ingresos de los individuos con un determinado nivel educativo. El Gráfico A9.1 muestra que importantes proporciones de personas con educación terciaria, sobre todo mujeres, ganan la mitad o menos de la mediana del país. Una gran parte de los bajos ingresos entre individuos con un nivel educativo más alto está justificada por el empleo a tiempo parcial o por el empleo temporal. En aquellos países que solo informan de los ingresos obtenidos por individuos que trabajan a tiempo completo y con salarios obtenidos durante todo el año, el número de individuos con estudios terciarios y bajos ingresos es mínimo y la desventaja para las mujeres se ha eliminado. Que el trabajo a tiempo parcial o temporal sea voluntario o involuntario importa por cómo afecta a estos resultados pero, desde el punto de vista social, los bajos ingresos o la baja participación en el mercado de trabajo indican tanto un reparto menos eficiente como un mal uso de las inversiones en capital humano.

La Tabla A9.4 y el Gráfico A9.5 muestran 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, los individuos con mayores niveles educativos aún se encuentran en las categorías inferiores de ingresos en muchos países, lo que sugiere que existe un riesgo considerable asociado a la inversión en educación terciaria. La proporción de individuos con el mayor nivel educativo (terciario de tipo A y programas de investigación avanzada) en la categoría de ingresos más baja (en la mitad de la mediana o por debajo de ésta) varía desde el 0 % en Luxemburgo y Portugal al 18 % en Canadá.

A9

Gráfico A9.5. Proporción de personas entre 25 y 64 años según categorías de ingresos, por nivel de educación (2006 o último año disponible)



Fuente: OCDE. Tabla A9.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

En todos los niveles de la educación, Bélgica, Luxemburgo, Portugal y República Checa tienen relativamente pocos individuos o ninguno con ingresos inferiores o iguales a la mitad de la mediana. No es extraño que una distribución más igualitaria de los ingresos esté generalmente asociada con unos diferenciales de ingresos más bajos para aquellos con educación terciaria, pero esto explica solo una parte de las desigualdades salariales de un país. Además de la inversión en capital humano (calculada por los niveles educativos), existen otros factores que son importantes para explicar la estructura salarial de los países.

Interpretación de los datos de dispersión de ingresos

Factores que van desde diferencias en la organización de las instituciones educativas a la variación en las capacidades individuales pueden determinar probablemente 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 también recompensadas en el mercado laboral. Las diferencias de escala y operatividad 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).

En términos más generales, existen lagunas en la comprensión de los factores que determinan los ingresos. Estudios en los Estados Unidos han mostrado que, en individuos de la misma raza y sexo, más de la mitad de la varianza en 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 elaborar políticas sobre el papel de los sistemas educativos, y en particular de la educación infantil, en el desarrollo y optimización de dichas capacidades.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de ingresos de la Tabla A9.1a se basan 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 el país asociado 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 de empleos temporales están excluidos en Hungría, Luxemburgo y Polonia.

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 estacional entre los individuos con diferentes niveles de educación tendrán un efecto sobre los ingresos relativos que no se refleja en los

datos de países que facilitan información sobre ingresos semanales o mensuales. De igual modo, la prevalencia de los ingresos por trabajos a tiempo parcial o por trabajos temporales en muchos países sugiere que hay que tener precaución al interpretar los diferenciales de ingresos entre hombres y mujeres.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

- *Tabla A9.2b. Tendencias de los ingresos relativos: población masculina (1997-2006)*
- *Tabla A9.2c. Tendencias de los ingresos relativos: población femenina (1997-2006)*
- *Tabla A9.4b. Distribución de la población masculina de 25 a 64 años por nivel de ingresos y nivel de educación (2006 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 (2006 o último año disponible)*

 © Santillana 2008

A9

Tabla A9.1a.

Ingresos relativos de la población con sueldos del empleo (2006 o último año disponible)

Por nivel de educación y sexo de la población de 24 a 64 años, de 25 a 34 años y de 55 a 64 años
(segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria = 100)

Países de la OCDE			Inferior a la segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria			Toda la educación terciaria		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
Alemania	2006	Hombres	92	85	90	115	116	155	163	142	178
		Mujeres	83	83	81	117	114	110	153	138	150
		H+M	90	86	93	112	112	127	164	139	185
Australia	2005	Hombres	86	90	81	105	107	104	136	124	133
		Mujeres	86	82	85	104	99	105	146	142	143
		H+M	81	88	74	96	98	94	131	126	124
Austria	2006	Hombres	72	73	66	135	117	159	155	136	157
		Mujeres	71	68	54	123	122	129	158	147	153
		H+M	66	68	55	124	113	148	157	137	162
Bélgica	2005	Hombres	91	95	82	98	95	108	137	124	139
		Mujeres	81	85	68	108	105	103	134	131	128
		H+M	89	95	78	100	98	102	133	123	138
Canadá	2005	Hombres	78	86	66	107	114	94	140	134	133
		Mujeres	68	82	68	97	106	98	144	157	138
		H+M	77	88	68	106	111	98	138	137	137
Corea	2003	Hombres	73	87	71	m	m	m	127	117	169
		Mujeres	75	126	62	m	m	m	176	148	206
		H+M	67	100	58	m	m	m	141	125	181
Dinamarca	2004	Hombres	82	80	83	92	44	94	133	113	143
		Mujeres	84	77	81	85	40	92	126	123	131
		H+M	82	81	81	97	45	104	125	112	136
España	2004	Hombres	84	94	76	83	100	m	132	123	153
		Mujeres	78	86	64	95	103	177	141	139	162
		H+M	85	94	74	89	104	133	132	126	155
Estados Unidos	2006	Hombres	63	71	62	109	106	106	183	162	172
		Mujeres	63	64	64	112	109	114	170	171	177
		H+M	66	72	65	109	105	110	176	160	180
Finlandia	2004	Hombres	91	90	94	m	m	m	161	139	182
		Mujeres	97	93	94	m	m	m	146	145	158
		H+M	94	94	94	m	m	m	149	130	173
Francia	2006	Hombres	89	93	82	87	91	94	157	135	185
		Mujeres	82	85	75	98	113	53	146	142	167
		H+M	85	93	76	87	97	78	149	133	178
Hungría	2006	Hombres	75	76	73	126	112	135	259	219	277
		Mujeres	72	77	62	116	117	114	189	180	190
		H+M	73	76	67	120	114	124	219	196	235
Irlanda	2004	Hombres	85	84	85	100	112	92	171	158	198
		Mujeres	68	63	61	100	112	97	168	151	145
		H+M	85	78	83	102	113	97	169	150	184
Italia	2004	Hombres	78	83	71	m	m	m	188	169	201
		Mujeres	73	70	79	m	m	m	138	155	162
		H+M	79	81	74	m	m	m	165	157	194
Luxemburgo	2002	Hombres	79	84	78	114	209	121	149	143	185
		Mujeres	74	70	91	120	114	m	131	128	165
		H+M	78	80	76	117	118	127	145	138	192
Noruega	2005	Hombres	78	76	77	113	108	119	134	108	152
		Mujeres	81	76	77	118	114	129	135	129	150
		H+M	78	76	76	120	115	127	129	110	154
Nueva Zelanda	2006	Hombres	76	87	83	99	112	98	120	114	135
		Mujeres	88	76	83	91	105	95	123	124	128
		H+M	78	83	79	110	120	106	115	113	126
Países Bajos	2002	Hombres	84	95	68	m	m	m	143	136	143
		Mujeres	72	70	69	m	m	m	155	145	158
		H+M	84	93	68	m	m	m	148	140	141

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/401781614508

A9

Tabla A9.1a. *(continuación)*

Ingresos relativos de la población con sueldos del empleo (2006 o último año disponible)

Por nivel de educación y sexo de la población de 24 a 64 años, de 25 a 34 años y de 55 a 64 años (segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria = 100)

			Inferior a la segunda etapa de educación secundaria			Educación postsecundaria no terciaria			Toda la educación terciaria		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
Polonia	2006	Hombres	86	85	79	114	110	119	194	169	216
		Mujeres	76	82	60	116	115	112	165	157	168
		H+M	84	86	73	109	106	114	173	155	197
Portugal	2005	Hombres	64	73	47	m	m	m	183	167	184
		Mujeres	66	71	51	m	m	m	173	170	178
		H+M	67	74	48	m	m	m	177	166	188
Reino Unido	2006	Hombres	75	74	81	m	m	m	149	141	157
		Mujeres	69	60	68	m	m	m	177	172	165
		H+M	70	74	69	m	m	m	159	151	157
República Checa	2006	Hombres	81	83	80	m	m	m	194	160	201
		Mujeres	73	78	69	m	m	m	163	146	168
		H+M	74	80	72	m	m	m	183	152	192
Suecia	2005	Hombres	84	81	83	122	92	124	135	109	148
		Mujeres	86	79	87	106	84	128	126	116	139
		H+M	86	81	86	121	87	131	126	108	141
Suiza	2006	Hombres	78	83	72	105	93	102	138	126	138
		Mujeres	77	77	68	116	105	127	159	148	153
		H+M	74	80	65	110	98	112	156	138	160
Turquía	2005	Hombres	72	77	60	m	m	m	153	171	129
		Mujeres	43	37	49	m	m	m	154	133	307
		H+M	69	70	59	m	m	m	149	156	135
Países asociados											
Eslovenia	2004	Hombres	74	76	66	m	m	m	217	180	233
		Mujeres	71	77	51	m	m	m	190	172	184
		H+M	73	77	63	m	m	m	198	168	219
Israel	2006	Hombres	76	73	77	102	101	92	166	147	181
		Mujeres	67	78	59	123	110	108	150	145	151
		H+M	78	79	74	102	94	87	151	137	165

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401781614508

A9

Tabla A9.1b.

Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (2006 o último año disponible)

Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres de 30 a 44 años y de 55 a 64 años por nivel de educación

			Inferior a la segunda etapa de educación secundaria		Segunda etapa de educación secundaria y 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 to 44	55 to 64	30 to 44	55 to 64	30 to 44	55 to 64	30 to 44	55 to 64	30 to 44	55 to 64
Países de la OCDE	Alemania	2006	51	51	61	57	53	40	63	48	59	49
	Australia	2005	58	59	58	56	64	62	61	60	62	59
	Austria	2006	59	50	56	61	68	77	62	55	56	53
	Bélgica	2005	67	64	74	77	80	80	76	72	77	69
	Canadá	2005	52	58	61	56	59	60	68	62	64	57
	Corea	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Dinamarca	2005	70	70	70	72	71	72	65	64	71	69
	España	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
	Estados Unidos	2006	63	62	65	60	67	69	59	62	65	59
	Finlandia	2004	71	78	68	78	67	74	65	71	70	73
	Francia	2006	67	66	73	71	77	62	66	67	73	64
	Hungría	2006	91	96	92	114	100	90	66	78	86	90
	Irlanda	2004	49	47	62	66	64	77	66	45	65	27
	Italia	2004	68	75	73	67	m	m	57	54	73	68
	Luxemburgo	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
	Noruega	2005	64	63	63	63	67	71	64	61	72	62
	Nueva Zelanda	2006	66	67	60	67	63	58	61	80	63	66
	Países Bajos	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
	Polonia	2006	67	74	75	97	66	74	67	75	78	90
	Portugal	2005	73	73	72	67	m	m	72	65	79	68
	Reino Unido	2006	52	45	53	54	56	63	64	55	58	52
	República Checa	2006	68	77	75	88	71	93	64	74	70	80
	Suecia	2005	72	76	71	72	71	77	66	68	72	74
	Suiza	2006	56	50	53	53	63	59	68	57	55	48
	Turquía	2005	45	30	73	37	107	m	67	85	70	45
Países asociados	Eslovenia	2004	83	84	86	108	m	m	m	m	89	106
	Israel	2006	59	47	61	61	61	55	59	52	64	56

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401781614508

A9

Tabla A9.2a.

Tendencias de los ingresos relativos: población adulta (1997-2006)

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	2006
Países de la OCDE	**Alemania**	Inferior a la segunda etapa de secundaria	81	78	79	75	m	77	87	88	88	90
		Terciaria	133	130	135	143	m	143	153	153	156	164
	Australia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	79	m	80	m	77	m	m	m	81	m
		Terciaria	124	m	134	m	133	m	m	m	131	m
	Austria	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	m	71	66
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	152	157
	Bélgica	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	92	m	91	89	90	89	m
		Terciaria	m	m	m	128	m	132	130	134	133	m
	Canadá	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	77	79	79	76	77	78	78	77	m
		Terciaria	m	141	141	145	146	139	140	139	138	m
	Corea	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	78	m	m	m	m	67	m	m	m
		Terciaria	m	135	m	m	m	m	141	m	m	m
	Dinamarca	Inferior a la segunda etapa de secundaria	85	86	86	m	87	88	82	82	82	m
		Terciaria	123	124	124	m	124	124	127	126	125	m
	España	Inferior a la segunda etapa de secundaria	76	80	m	m	78	m	m	85	m	m
		Terciaria	149	144	m	m	129	m	m	132	m	m
	Estados Unidos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	70	67	65	65	m	66	66	65	67	66
		Terciaria	168	173	166	172	m	172	172	172	175	176
	Finlandia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	97	96	96	95	95	95	94	94	m	m
		Terciaria	148	148	153	153	150	150	148	149	m	m
	Francia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	84	84	84	m	m	84	84	85	86	85
		Terciaria	149	150	150	m	m	150	146	147	144	149
	Hungría	Inferior a la segunda etapa de secundaria	68	68	70	71	71	74	74	73	73	73
		Terciaria	179	184	200	194	194	205	219	217	215	219
	Irlanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	75	79	m	89	m	76	m	86	m	m
		Terciaria	146	142	m	153	m	144	m	166	m	m
	Italia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	58	m	78	m	78	m	79	m	m
		Terciaria	m	127	m	138	m	153	m	165	m	m
	Luxemburgo	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	78	m	m	m	m
		Terciaria	m	m	m	m	m	145	m	m	m	m
	Noruega	Inferior a la segunda etapa de secundaria	85	84	84	m	79	82	78	81	78	m
		Terciaria	138	132	133	m	131	134	128	133	129	m
	Nueva Zelanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	77	76	76	74	74	m	76	75	78	78
		Terciaria	148	136	139	133	133	m	126	129	132	115
	Países Bajos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	83	m	m	m	m	84	m	m	m	m
		Terciaria	141	m	m	m	m	148	m	m	m	m
	Polonia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	78	m	84
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	163	m	173
	Portugal	Inferior a la segunda etapa de secundaria	62	62	62	m	m	m	m	60	67	m
		Terciaria	176	177	178	m	m	m	m	179	177	m
	Reino Unido	Inferior a la segunda etapa de secundaria	64	65	65	67	67	m	69	67	69	70
		Terciaria	153	157	159	159	159	m	162	158	155	159
	República Checa	Inferior a la segunda etapa de secundaria	68	68	68	m	m	m	m	73	72	74
		Terciaria	179	179	179	m	m	m	m	182	181	183
	Suecia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	90	89	89	m	86	87	88	87	86	m
		Terciaria	129	130	131	m	131	130	130	127	126	m
	Suiza	Inferior a la segunda etapa de secundaria	74	75	76	78	m	77	75	75	76	74
		Terciaria	152	153	151	157	m	156	156	162	156	156
	Turquía	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	65	69	m
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	141	149	m
Países asociados	**Eslovenia**	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	73	m	m
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	198	m	m
	Israel	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	m	79	78
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	151	151

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401781614508

A9

Tabla A9.3.

Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2006)

Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres de 25 a 64 años por nivel de educación

Países de la OCDE

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Alemania	Inferior a la segunda etapa de secundaria	63	74	70	56	m	53	54	54	52	56
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	64	67	68	63	m	61	60	60	62	62
	Terciaria	63	68	60	61	m	60	58	60	62	58
Australia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	60	m	66	m	62	m	m	m	61	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	62	m	64	m	62	m	m	m	60	m
	Terciaria	62	m	67	m	62	m	m	m	65	m
Austria	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	m	57	58
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	60	59
	Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	62	60
Bélgica	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	64	m	65	66	66	67	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	72	m	72	74	74	75	m
	Terciaria	m	m	m	74	m	76	74	74	73	m
Canadá	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	52	51	52	51	50	52	52	53	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	59	60	60	59	61	60	59	60	m
	Terciaria	m	61	60	58	58	60	61	61	62	m
Corea	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	56	m	m	m	m	48	m	m	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	70	m	m	m	m	47	m	m	m
	Terciaria	m	75	m	m	m	m	65	m	m	m
Dinamarca	Inferior a la segunda etapa de secundaria	73	73	73	m	74	75	73	74	73	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	72	71	71	m	71	73	71	71	71	m
	Terciaria	68	66	66	m	67	68	67	67	67	m
España	Inferior a la segunda etapa de secundaria	60	61	m	m	58	m	m	63	m	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	72	76	m	m	71	m	m	68	m	m
	Terciaria	68	69	m	m	64	m	m	73	m	m
Estados Unidos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	53	60	59	59	m	63	67	63	63	65
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	59	62	61	60	m	63	64	63	65	65
	Terciaria	59	58	59	56	m	58	61	59	59	60
Finlandia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	78	77	77	76	76	76	76	76	m	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	74	72	72	71	71	72	72	72	m	m
	Terciaria	66	65	62	61	63	64	66	65	m	m
Francia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	68	68	68	m	m	70	68	68	68	68
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	75	75	75	m	m	77	75	74	75	74
	Terciaria	69	69	69	m	m	70	72	70	70	69
Hungría	Inferior a la segunda etapa de secundaria	79	80	84	83	83	85	89	89	88	93
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	88	86	89	88	88	93	95	96	93	96
	Terciaria	64	63	62	62	62	67	71	72	69	70
Irlanda	Inferior a la segunda etapa de secundaria	46	48	m	46	m	48	m	49	m	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	59	63	m	60	m	57	m	59	m	m
	Terciaria	70	70	m	71	m	62	m	61	m	m
Italia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	70	m	76	m	70	m	67	m	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	62	m	65	m	66	m	71	m	m
	Terciaria	m	52	m	62	m	60	m	52	m	m
Luxemburgo	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	80	m	m	m	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	86	m	m	m	m
	Terciaria	m	m	m	m	m	75	m	m	m	m
Noruega	Inferior a la segunda etapa de secundaria	60	60	61	m	63	62	65	65	65	m
	Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	61	61	62	m	62	63	65	64	63	m
	Terciaria	63	62	62	m	63	64	66	65	63	m

Nota: Los datos sobre ingresos de los individuos con empleos a tiempo parcial están excluidos en Hungría, Luxemburgo, Polonia, Portugal y República Checa, mientras que los datos sobre los ingresos durante una parte del año están excluidos en Bélgica, Hungría, Luxemburgo, Polonia y Portugal.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/401781614508

Tabla A9.3. *(continuación)*

Tendencias de las diferencias de ingresos entre mujeres y hombres (1997-2006)

Ingresos medios anuales de las mujeres como porcentaje de los de los hombres de 25 a 64 años por nivel de educación

			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Países de la OCDE	**Nueva Zelanda**	Inferior a la segunda etapa de secundaria	52	61	65	61	61	m	65	66	61	72
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	62	63	67	64	64	m	63	63	62	63
		Terciaria	60	59	61	67	67	m	62	62	60	64
	Países Bajos	Inferior a la segunda etapa de secundaria	46	m	m	m	m	49	m	m	m	m
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	56	m	m	m	m	58	m	m	m	m
		Terciaria	57	m	m	m	m	62	m	m	m	m
	Polonia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	71	m	71
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	81	m	81
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	68	m	69
	Portugal	Inferior a la segunda etapa de secundaria	72	71	71	m	m	m	m	74	73	m
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	69	69	69	m	m	m	m	69	71	m
		Terciaria	66	66	65	m	m	m	m	67	67	m
	Reino Unido	Inferior a la segunda etapa de secundaria	47	50	51	50	50	m	52	52	50	49
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	53	53	53	52	52	m	54	53	52	53
		Terciaria	60	62	63	64	64	m	64	63	66	63
	República Checa	Inferior a la segunda etapa de secundaria	66	66	66	m	m	m	m	74	74	73
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	69	69	69	m	m	m	m	80	80	80
		Terciaria	66	65	65	m	m	m	m	67	68	67
	Suecia	Inferior a la segunda etapa de secundaria	73	74	74	m	74	74	75	75	74	m
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	72	72	73	m	71	72	73	73	73	m
		Terciaria	67	66	67	m	65	67	68	69	68	m
	Suiza	Inferior a la segunda etapa de secundaria	51	51	53	51	m	51	52	54	53	55
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	55	57	58	57	m	53	54	53	56	56
		Terciaria	60	61	62	62	m	59	60	60	60	65
	Turquía	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	52	47	m
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	75	78	m
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	89	78	m
Países asociados	**Eslovenia**	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	84	m	m
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	88	m	m
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	77	m	m
	Israel	Inferior a la segunda etapa de secundaria	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	59	64
		Terciaria	m	m	m	m	m	m	m	m	58	57

Nota: Los datos sobre ingresos de los individuos con empleos a tiempo parcial están excluidos en Hungría, Luxemburgo, Polonia, Portugal y República Checa, mientras que los datos sobre los ingresos durante una parte del año están excluidos en Bélgica, Hungría, Luxemburgo, Polonia y Portugal.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/401781614508

A9

Tabla A9.4a.

Distribución de la población de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de educación (2006 o último año disponible)

			Nivel de ingresos					
			Igual o inferior a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero igual o inferior a la mediana	Superior a la mediana, pero igual o inferior a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero igual o inferior al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	Todas las categorías
			%	%	%	%	%	%
Países de la OCDE								
Alemania	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	30,7	31,4	26,8	9,2	1,9	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	23,5	34,8	28,8	8,6	4,3	100
		Terciaria de tipo B	14,1	27,2	32,8	15,2	10,8	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,1	17,7	24,3	19,9	27,1	100
		Todos los niveles de la educación	20,5	29,5	27,7	12,0	10,3	100
Australia	2005	Inferior a la segunda etapa de secundaria	24,3	46,3	21,1	5,6	2,8	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	14,5	39,2	29,9	10,0	6,4	100
		Terciaria de tipo B	12,9	32,6	35,2	11,3	8,0	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	9,1	20,5	33,1	19,5	17,9	100
		Todos los niveles de la educación	15,5	35,1	28,9	11,6	8,9	100
Austria	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	35,7	40,9	16,9	4,6	1,8	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	21,2	29,0	29,1	11,9	8,9	100
		Terciaria de tipo B	11,6	17,4	30,6	25,0	15,3	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	15,9	12,6	17,7	18,4	35,3	100
		Todos los niveles de la educación	22,0	28,1	26,1	12,5	11,2	100
Bélgica	2005	Inferior a la segunda etapa de secundaria	11,4	60,5	25,9	1,6	0,6	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	5,5	55,8	33,5	4,0	1,3	100
		Terciaria de tipo B	1,7	39,4	49,9	6,7	2,2	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,5	18,5	44,5	19,0	16,5	100
		Todos los niveles de la educación	5,4	47,1	37,0	6,6	3,9	100
Canadá	2005	Inferior a la segunda etapa de secundaria	37,8	31,7	16,6	8,2	5,8	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	28,2	27,5	21,4	11,3	11,5	100
		Terciaria de tipo B	23,3	23,7	23,8	14,8	14,4	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	18,3	16,2	17,3	17,1	31,2	100
		Todos los niveles de la educación	25,6	24,5	20,7	13,1	16,2	100
Corea	2003	Inferior a la segunda etapa de secundaria	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	15,7	34,9	29,6	8,6	11,2	100
		Terciaria de tipo B	14,5	30,8	31,0	11,3	12,4	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	8,6	17,5	29,7	17,1	27,0	100
		Todos los niveles de la educación	17,8	32,1	27,1	9,5	13,5	100
Dinamarca	2005	Inferior a la segunda etapa de secundaria	25,1	41,5	26,8	4,4	2,2	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	15,7	36,4	35,9	7,7	4,4	100
		Terciaria de tipo B	12,2	23,8	43,7	13,8	6,5	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	13,2	21,1	38,8	15,0	12,0	100
		Todos los niveles de la educación	17,3	32,7	34,9	9,1	5,9	100
España	2004	Inferior a la segunda etapa de secundaria	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	9,3	42,6	31,6	10,2	6,3	100
		Terciaria de tipo B	7,8	43,8	30,6	10,6	7,1	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	3,3	22,8	33,2	19,9	20,7	100
		Todos los niveles de la educación	9,1	41,0	30,9	10,7	8,4	100
Estados Unidos	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	42,2	41,9	10,8	3,1	1,9	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	23,8	38,6	21,4	9,2	7,0	100
		Terciaria de tipo B	17,0	34,5	24,4	14,5	9,6	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,6	20,6	23,2	16,5	28,0	100
		Todos los niveles de la educación	20,5	31,8	21,2	11,7	14,8	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401781614508

Tabla A9.4a. *(continuación-1)*

Distribución de la población de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de educación (2006 o último año disponible)

			Nivel de ingresos					
			Igual o inferior a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero igual o inferior a la mediana	Superior a la mediana, pero igual o inferior a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero igual o inferior 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 secundaria	26,2	36,7	27,4	6,8	2,8	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	22,1	36,4	30,9	7,8	2,9	100
		Terciaria de tipo B	13,8	27,2	39,6	12,3	7,1	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,3	16,4	27,4	22,1	22,8	100
		Todos los niveles de la educación	19,2	30,8	31,1	11,3	7,7	100
Francia	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	17,4	51,0	22,7	5,9	2,9	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	10,6	44,3	29,9	10,1	5,1	100
		Terciaria de tipo B	6,3	27,4	35,6	17,8	12,9	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	7,0	18,9	26,8	20,6	26,6	100
		Todos los niveles de la educación	11,2	39,5	28,2	11,8	9,3	100
Hungría	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	15,7	65,2	14,8	2,8	1,4	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	11,8	45,4	25,4	9,8	7,6	100
		Terciaria de tipo B	8,5	28,9	30,7	13,9	18,0	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	2,2	7,7	23,5	25,2	41,3	100
		Todos los niveles de la educación	10,2	39,8	23,2	12,3	14,6	100
Italia	2004	Inferior a la segunda etapa de secundaria	19,5	44,4	22,3	6,4	7,4	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	10,3	33,8	32,1	9,8	14,1	100
		Terciaria de tipo B	m	m	m	m	m	m
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	7,8	17,9	28,7	13,7	31,9	100
		Todos los niveles de la educación	13,8	36,2	27,5	8,9	13,6	100
Irlanda	2004	Inferior a la segunda etapa de secundaria	32,5	31,2	23,3	8,1	4,9	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	19,3	36,5	24,9	11,6	7,7	100
		Terciaria de tipo B	12,1	30,7	26,4	16,0	14,8	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	8,3	17,3	20,8	18,9	34,7	100
		Todos los niveles de la educación	20,3	29,7	23,5	12,6	13,9	100
Luxemburgo	2002	Inferior a la segunda etapa de secundaria	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	2,3	52,2	28,0	11,7	5,8	100
		Terciaria de tipo B	0,6	28,6	41,7	17,2	11,8	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,0	14,4	36,6	24,9	24,1	100
		Todos los niveles de la educación	3,5	45,4	30,0	13,0	8,2	100
Noruega	2005	Inferior a la segunda etapa de secundaria	30,3	38,6	24,2	4,7	2,2	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	17,6	35,1	33,6	8,9	4,8	100
		Terciaria de tipo B	8,1	15,8	35,1	22,6	18,4	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	12,8	22,8	39,5	13,0	12,0	100
		Todos los niveles de la educación	18,8	31,4	33,3	9,6	6,9	100
Nueva Zelanda	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	22,7	46,3	22,1	6,4	2,4	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	17,4	32,0	29,8	12,9	7,9	100
		Terciaria de tipo B	18,5	33,7	28,2	12,0	7,6	100
		Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	10,6	23,6	27,9	19,0	18,8	100
		Todos los niveles de la educación	17,1	33,2	27,4	12,8	9,4	100
Países Bajos	2002	Inferior a la segunda etapa de secundaria	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		All Terciaria education	8,3	20,8	30,5	21,9	18,6	100
		Todos los niveles de la educación	17,4	32,6	31,3	11,6	7,1	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401781614508

A9

Tabla A9.4a. *(continuación-2)*

Distribución de la población de 25 a 64 años por sus niveles de ingresos y de educación (2006 o último año disponible)

				Nivel de ingresos					
				Igual o inferior a la mitad de la mediana	Superior a la mitad de la mediana, pero igual o inferior a la mediana	Superior a la mediana, pero igual o inferior a una vez y media la mediana	Superior a una vez y media la mediana, pero igual o inferior al doble de la mediana	Superior al doble de la mediana	Todas las categorías
				%	%	%	%	%	%
Países de la OCDE	**Polonia**	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	19,2	55,2	17,7	5,4	2,5	100
			Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	13,6	45,8	26,2	8,8	5,6	100
			Terciaria de tipo B	5,0	26,9	27,9	15,2	25,1	100
			Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	1,5	20,7	34,5	18,9	24,5	100
			Todos los niveles de la educación	10,5	39,2	27,6	11,4	11,3	100
	Portugal	2005	Inferior a la segunda etapa de secundaria	0,1	62,2	23,3	7,3	7,2	100
			Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	0,0	34,0	28,2	14,3	23,5	100
			Terciaria de tipo B	m	m	m	m	m	m
			Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,0	7,7	17,5	19,0	55,9	100
			Todos los niveles de la educación	0,0	50,0	23,4	10,1	16,5	100
	Reino Unido	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	38,6	41,3	14,0	4,2	1,9	100
			Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	25,7	32,7	24,3	10,5	6,8	100
			Terciaria de tipo B	15,7	24,7	26,5	20,1	13,0	100
			Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,8	13,6	19,6	24,1	30,9	100
			Todos los niveles de la educación	22,2	28,4	22,3	14,1	12,9	100
	República Checa	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	17,5	65,3	14,1	1,9	1,2	100
			Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	5,0	50,0	33,5	7,8	3,6	100
			Terciaria de tipo B	0,9	36,4	43,1	11,4	8,1	100
			Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	0,3	10,5	39,3	21,5	28,4	100
			Todos los niveles de la educación	5,2	44,8	33,0	9,5	7,4	100
	Suecia	2005	Inferior a la segunda etapa de secundaria	19,3	43,4	30,7	4,8	1,8	100
			Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	11,2	41,7	34,6	8,1	4,3	100
			Terciaria de tipo B	13,1	31,2	39,1	11,4	5,2	100
			Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	10,5	22,5	36,1	14,9	16,0	100
			Todos los niveles de la educación	12,9	37,1	34,5	9,2	6,3	100
	Suiza	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	30,8	50,4	16,6	1,5	0,7	100
			Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	21,5	35,1	32,4	7,6	3,4	100
			Terciaria de tipo B	8,7	20,9	39,9	21,5	9,1	100
			Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	8,7	18,5	26,4	24,5	21,8	100
			Todos los niveles de la educación	18,2	31,5	30,1	12,3	7,9	100
	Turquía	2005	Inferior a la segunda etapa de secundaria	27,8	38,9	21,2	7,3	4,8	100
			Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	12,1	26,7	30,7	18,7	11,8	100
			Terciaria de tipo B	8,5	13,3	31,1	29,3	17,8	100
			Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	5,7	4,5	29,9	32,3	27,6	100
			Todos los niveles de la educación	20,0	30,0	25,2	14,5	10,2	100
Países asociados	**Israel**	2006	Inferior a la segunda etapa de secundaria	21,8	55,5	14,9	4,5	3,3	100
			Segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria	15,7	44,2	22,1	8,6	9,5	100
			Terciaria de tipo B	15,3	37,0	21,7	11,8	14,2	100
			Terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada	11,2	24,0	20,3	13,3	31,1	100
			Todos los niveles de la educación	14,4	35,6	20,8	10,7	18,4	100

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401781614508

INDICADOR A10

¿CUÁLES SON LOS INCENTIVOS PARA INVERTIR EN EDUCACIÓN?

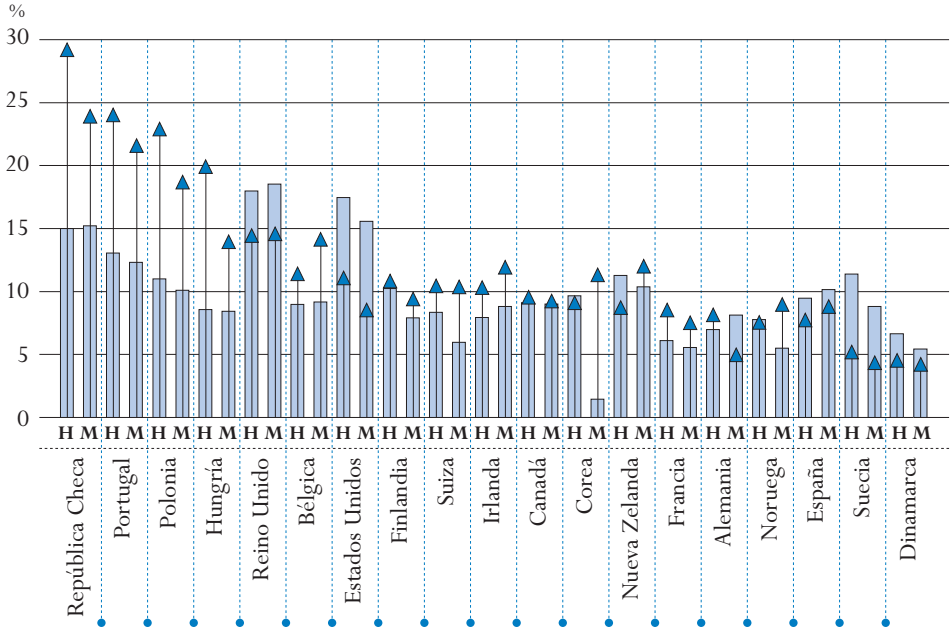
Este indicador examina los incentivos para invertir en educación mediante la estimación de la tasa de retorno de la educación. Los retornos económicos de la educación se calculan para las inversiones realizadas en la educación inicial, así como para el caso hipotético de una persona de 40 años que decide volver a estudiar en la mitad de su vida laboral. Los retornos privados y públicos de la educación corresponden a inversiones en la segunda etapa de educación secundaria y la educación terciaria.

Resultados clave

Gráfico A10.1. Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, CINE 3/4, y para un individuo que obtiene un título de nivel universitario, CINE 5/6 (2004)

- TIR privadas para un individuo que obtiene inmediatamente el siguiente nivel de educación: segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria CINE 3/4.
- TIR privadas para un individuo que obtiene inmediatamente el siguiente nivel de educación: un nivel de educación terciaria CINE 5/6.

En la mayoría de los países, la tasa de retorno de la educación terciaria es superior en comparación con la segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria, excepto en Dinamarca, España, Estados Unidos, Reino Unido y Suecia, en donde tanto los hombres como las mujeres obtuvieron retornos inferiores a los correspondientes a la segunda etapa de educación secundaria o a la educación postsecundaria no terciaria. Los incentivos para invertir en la educación terciaria parecen de este modo ser favorables en la mayoría de los países. En todos los países, el retorno previsto de la educación supera el 5%, salvo en lo que respecta a las mujeres que invierten en educación terciaria en Alemania y Suecia y las mujeres que invierten en segunda etapa de educación secundaria o en educación postsecundaria no terciaria en Corea.



H: Hombres **M**: Mujeres

Los datos están clasificados en orden descendente de las TIR privadas de hombres que obtienen inmediatamente el nivel de educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tablas A10.1 y A10.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Otros puntos destacables de este indicador

- Los retornos de la educación consisten principalmente en ingresos superiores. El hecho de que los diferenciales de ingresos sean los factores clave de los retornos de la educación indica la importancia de que las políticas educativas controlen y adecuen la oferta y la demanda de educación. En la educación terciaria existe en términos generales una compensación entre los impuestos y los costes directos de educación, con tasas de matrícula bajas o inexistentes relacionadas con una tributación más progresiva al entrar en el mercado laboral.

- Los retornos de la segunda etapa de educación secundaria o en educación postsecundaria no terciaria varían entre el 6,1 % y el 18 % en el caso de los hombres y entre el 5,6 % y el 18,5 % en el caso de las mujeres, con retornos marginalmente inferiores en el caso de las mujeres. Estados Unidos, Reino Unido y República Checa se sitúan entre los países que presentan unos retornos más elevados tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres.

- Por término medio, en los países de la OCDE, la educación terciaria superior presenta un retorno del 12 % y del 11 % para hombres y mujeres, respectivamente, con retornos sustanciales en Hungría, Polonia, Portugal y República Checa. Las retribuciones en la educación terciaria son relativamente bajas en Alemania, España, Noruega y Suecia, en donde los retornos oscilan entre un 5 y un 8 %. Este dato indica unos incentivos comparativamente más débiles para proseguir la educación.

- A la edad de 40 años, el retorno económico de la segunda etapa de educación secundaria supera el 13 % tanto en hombres como en mujeres en Estados Unidos, Portugal y República Checa. Las retribuciones previstas son mayores aun cuando el alumno pierda ingresos durante su periodo de estudios. Las retribuciones para invertir en educación terciaria son, por lo general, superiores en comparación con la segunda etapa de educación secundaria a la edad de 40 años. En la mayoría de los países los retornos de la inversión en educación a mitad de la vida laboral son lo suficientemente sustanciales como para motivar la inversión sin la intervención del gobierno.

- Las tasas públicas de retorno son superiores en la educación terciaria comparadas con las de la segunda etapa de educación secundaria, tanto en lo que respecta a la educación inicial como a la edad de 40 años. Como media en los países de la OCDE, la educación terciaria genera un retorno del 11 % para los hombres y un 9 % para las mujeres cuando es parte de la educación inicial. A la edad de 40 años, los retornos públicos para hombres y mujeres son del 9,5 y 6,6 %, respectivamente.

A10

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Los retornos económicos de la educación son factores clave en las decisiones de los individuos de invertir tiempo y dinero en educación más allá de la enseñanza escolar obligatoria. Los beneficios económicos que conlleva la finalización de niveles superiores de educación motivan a los individuos para posponer el consumo de hoy a la espera de futuras retribuciones. Desde la perspectiva de la adopción de políticas, es crucial conocer los incentivos económicos para entender el flujo de individuos en el sistema educativo.

El problema al que se enfrentan los responsables en la adopción de políticas es el hecho de que los cambios en las políticas educativas tardan, por lo general, algún tiempo en producir un impacto sobre el mercado de trabajo. Los grandes cambios en la demanda de educación pueden aumentar los ingresos y retornos de forma considerable antes de que haya oferta suficiente. Este hecho constituye una fuerte señal tanto para los individuos como para el sistema educativo de la necesidad de inversiones adicionales.

Aparte de las diferencias de ingresos, que en su mayor parte vienen determinadas por el mercado de trabajo, los componentes principales de los retornos de la educación están directamente relacionados con la adopción de políticas: acceso a la educación, impuestos y costes en educación para el individuo. Retornos privados muy elevados indican la posibilidad de que la educación necesite expandirse aumentando el acceso y facilitando la concesión de créditos a los individuos en lugar de disminuir los costes en educación. Por otro lado, retornos bajos indican la ausencia de incentivos para invertir en educación, ya sea debido a que la educación no está retribuida en el mercado de trabajo, o debido a que los costes, en término de tasas de matrícula, pérdidas de ingresos y tributación, son relativamente elevados.

Los beneficios económicos de la educación fluyen no solo hacia el individuo, sino también hacia la sociedad en forma de impuestos adicionales una vez que el individuo entra en el mercado de trabajo. Los retornos públicos de la educación, que tienen en cuenta los costes y beneficios de la educación para los gobiernos, facilitan información adicional sobre los retornos globales de la educación. Al diseñar las políticas es importante considerar el equilibrio entre los retornos privados y públicos. Este indicador presta especial atención a los incentivos para invertir en educación desde la perspectiva individual y pública, así como a los incentivos para hombres y mujeres en los diferentes niveles educativos.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Tasas de retorno de la inversión en educación

La relación entre la educación y los ingresos puede ser evaluada en un marco de análisis de inversión. El individuo incurre en costes cuando invierte en educación (costes directos tales como tasas de matrícula y costes indirectos tales como la pérdida de ingresos durante su periodo de estudios). Los beneficios globales de esta inversión pueden ser evaluados mediante la estimación de la tasa de retorno económico de la inversión, que mide el grado en el que los costes de la obtención de niveles superiores de educación se traducen en niveles superiores de ingresos. La medida de retorno utilizada en este sistema es la tasa interna de retorno, básicamente el tipo de interés que el individuo puede esperar obtener sobre la inversión realizada empleando tiempo y dinero para obtener una educación. En este marco, el tipo de interés se eleva al nivel en el que los beneficios económicos igualan el coste de la inversión. En este punto, el tipo de interés replica al tipo de interés que cualquiera recibiría, por ejemplo, poniendo el mismo importe de dinero en el banco en el momento de decidir la inversión.

Las inversiones en educación no están exentas de riesgos, lo cual debería ser reflejado por el tipo de interés aplicado en términos de puntos porcentuales adicionales. Según se muestra en el Indicador A9, las variaciones en la obtención de ingresos son muy sustanciales dentro de los diferentes

grupos educativos; esta incertidumbre debe necesariamente ser compensada mediante una mejora en el rendimiento para aquellos que invierten en educación en comparación, por ejemplo, con los bonos del Estado, los cuales se usan con carácter general como referencia para el tipo de interés libre de riesgos. En la mayoría de los países, esto se traduce en tasas de retorno superiores al 5 % para motivar la inversión en educación superior.

Este indicador se analiza desde dos perspectivas distintas: las tasas de retorno para el individuo, que reflejan solo los ingresos y gastos del individuo, y las tasas de retorno para el gobierno (tasa de retorno pública). 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 para sufragar la educación del individuo. Estos retornos públicos y privados se han calculado para 19 países de la OCDE. La metodología del cálculo de las tasas de retorno de la educación ha sido modificada desde la edición del pasado año de *Panorama de la educación* (2007). Por consiguiente, no se deben comparar los tipos vigentes con los de las ediciones anteriores de *Panorama de la educación* (véase el apartado Conceptos y criterios metodológicos).

Incentivos del individuo para invertir en educación

Los diferentes costes y beneficios de la educación constituyen los componentes de la tasa interna de retorno y como tales describen los factores clave de los retornos en los diferentes países. Para visualizar los factores principales que influyen en los retornos de la educación, cada coste y beneficio es descontado con carácter retroactivo con la tasa interna de retorno. El impacto proporcional de cada componente y de las tasas internas de retorno se muestran en la Tabla A10.1, correspondiente a la inversión en segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria, partiendo desde el nivel de primera etapa de educación secundaria, y en la Tabla A10.2, correspondiente a la inversión en educación terciaria hasta la titulación en investigación avanzada, partiendo de un nivel de segunda etapa de educación secundaria.

Los retornos en la consecución de la segunda etapa de educación secundaria o en la educación postsecundaria no terciaria varían entre 6,1 % y 18 % para los hombres y entre 5,6 % y 18,5 % para las mujeres, con retornos marginalmente inferiores para las mujeres. Estados Unidos, Reino Unido y República Checa están entre los países que muestran los retornos más elevados en la segunda etapa de educación secundaria o en la educación postsecundaria no terciaria tanto en hombres como en mujeres. No obstante, los beneficios de la educación adicional difieren sustancialmente. En Estados Unidos y Reino Unido destaca la posibilidad de obtener mayores ingresos, mientras que en la República Checa el principal beneficio consiste en la disminución de las tasas de desempleo.

En Alemania, Dinamarca y Francia, la segunda etapa de educación secundaria o la postsecundaria no terciaria obtiene una menor retribución en el mercado laboral, con retornos que no superan el 7 % en el caso de los hombres. Los retornos en el caso de las mujeres no superan el 6 % en Corea, Dinamarca, Francia, Noruega y Suiza. Los costes directos privados en educación son, por lo general, despreciables a nivel secundario superior o postsecundario no terciario, de modo que los retornos en su mayor parte dependen de los resultados en el mercado de trabajo. Por consiguiente, las políticas para mejorar los incentivos en la inversión implicarían en la mayoría de las circunstancias intervenciones en materia tributaria o, en los casos en los que la educación terciaria muestre unos niveles superiores de retribución, un mayor acceso a esta educación.

El Gráfico A10.2 muestra los componentes de la tasa de retorno en la educación terciaria en el caso de los hombres en diferentes países. Con respecto a la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, el impacto del efecto del desempleo es menos pronunciado que el

A10

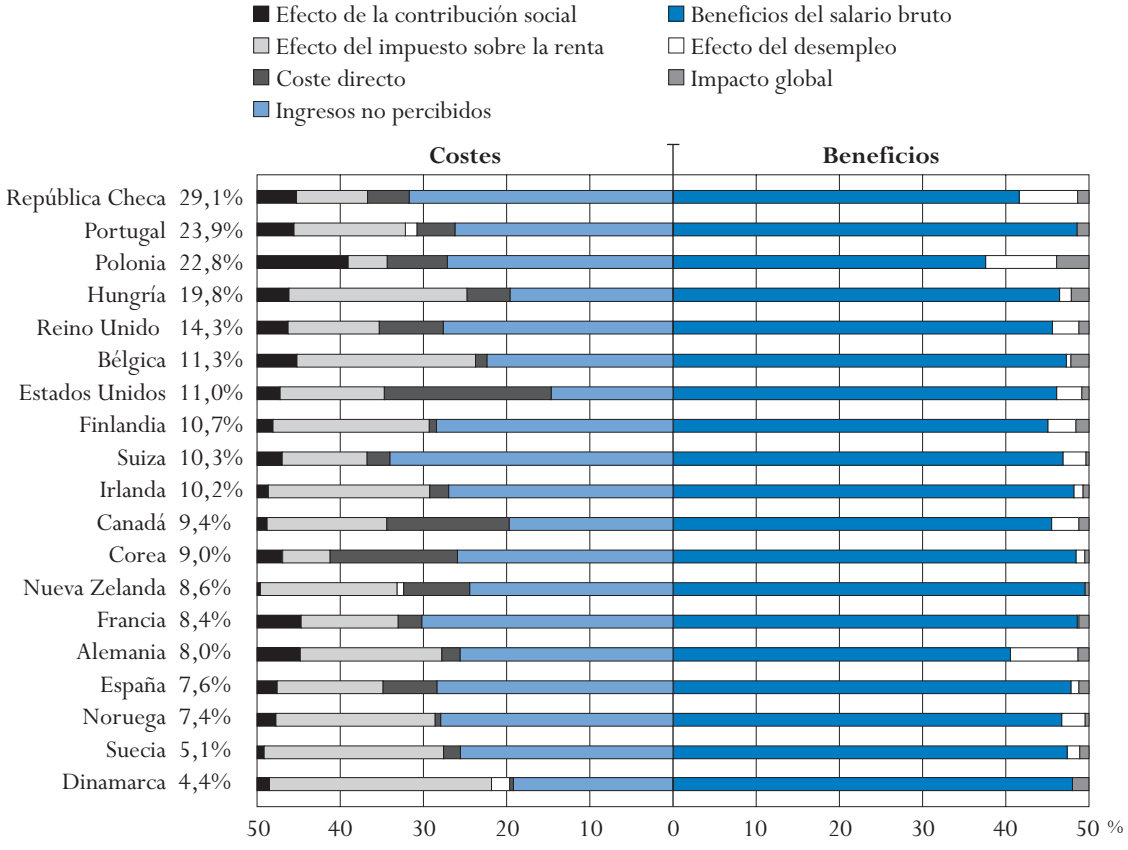
diferencial de ingresos, y los impuestos y los costes directos en educación desempeñan una función más importante.

Al igual que en la segunda etapa de educación secundaria o en la educación postsecundaria no terciaria, los retornos en la educación terciaria consisten principalmente en ingresos más altos; otros componentes son menos importantes para explicar las diferencias entre los países de la OCDE. Este hecho implica que la política educativa debe controlar y adecuarse a la oferta y la demanda en educación. No obstante, los componentes que aparecen en el Gráfico A10.2 muestran la importancia de factores específicos en diferentes países y de este modo indican las áreas en las que la adopción de políticas podría ayudar a mejorar los incentivos.

La educación terciaria conlleva retribuciones sustanciales en Hungría, Polonia, Portugal y República Checa, con retornos que oscilan entre cerca del 20 % y casi el 30 %. El porcentaje de población entre 25 y 64 años con estudios de nivel terciario en estos países oscila desde el 13 % al 18 %, muy por debajo de la media de la OCDE del 27 %; el aumento del acceso a la educación terciaria parece garantizado para que la oferta se adecue a la demanda. Las retribuciones de la educación terciaria son relati-

Gráfico A10.2. Componentes de la tasa interna de retorno para un hombre que obtiene una educación terciaria, CINE 5/6 (2004)

Componentes de flujos de caja descontados por la tasa interna de retorno para proporcionar un cuadro comparable de su impacto cuando los costes igualan a los beneficios



Los países están clasificados en orden descendente de las TIR privadas de hombres que obtienen inmediatamente el nivel de educación terciaria.
Fuente: OCDE. Tablas A10.1 y A10.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Cuadro A10.1. Estimación de los retornos de la educación

Existen esencialmente dos planteamientos en la estimación de los retornos económicos de la educación: el que se basa en la teoría de la inversión, surgida de los estudios financieros, y el que se basa en un enfoque econométrico, surgido de los estudios de la economía del trabajo.

La base del planteamiento de la inversión es el tipo de descuento (el valor temporal del dinero) que hace posible la comparación de los costes o pagos (flujos de caja) en un periodo determinado. El tipo de descuento puede ser estimado aumentándolo hasta el nivel en el que los beneficios financieros igualen a los costes, lo cual sería la tasa interna de retorno, o fijando el tipo de descuento a un tipo requerido que tenga en cuenta los riesgos que conlleva la inversión, lo cual sería el cálculo del valor neto actual, expresándose las ganancias en unidades monetarias.

El planteamiento econométrico asumido en la economía del trabajo tiene su origen en Mincer (1974), conforme al cual los retornos de la educación son estimados en una regresión relativa a los ingresos con respecto a los años de la educación, experiencia y ocupación en el mercado de trabajo. Este modelo básico fue ampliado en estudios posteriores para incluir los niveles educativos, los efectos en el empleo y variables adicionales de control tales como el sexo, características del trabajo (tiempo parcial, tamaño de la empresa, acuerdos de contratación, uso de conocimientos especiales, etc.) con el fin de llegar a un efecto «neto» de la educación sobre los ingresos.

La diferencia principal entre los dos planteamientos radica en que el planteamiento de la inversión mira al futuro (si bien es frecuente el uso de datos históricos), mientras que el planteamiento econométrico intenta establecer la aportación actual de la educación a los ingresos mediante el control de otros factores que puedan influir en los ingresos y en los retornos. Esta diferencia tiene implicaciones en lo que respecta a las presunciones e interpretaciones de los retornos de la educación. Dado que el planteamiento de la inversión se centra en los incentivos en el momento de la decisión de invertir, es prudente no excluir el efecto (control) de otros factores, dado que estos son parte de los retornos que el individuo puede esperar recibir al decidir invertir en educación. En otras palabras, es difícil prever la experiencia en el mercado del trabajo, ocupación en una empresa determinada, si se trabajará a tiempo parcial, para una gran empresa, en el sector público o en un trabajo en el que no sea necesaria la educación adquirida. Naturalmente, el sexo es conocido en el momento de la decisión de invertir y es un componente importante en el análisis de la inversión.

Dependiendo del impacto de las variables de control, del grado de inclinación de las curvas de ingresos y del modo en el que los flujos de caja sean distribuidos a lo largo del periodo, los resultados de los dos planteamientos pueden presentar diferencias muy sustanciales. Dependiendo de otras asunciones subyacentes, los retornos pueden diferir entre distintas clases de modelos y también dentro de una misma clase. Por ejemplo, los flujos de caja pueden ser objeto de diferentes cálculos y, dependiendo del método elegido, los retornos pueden presentar diversas variaciones. Por consiguiente, no resulta aconsejable con carácter general la comparación de las tasas de retorno obtenidas en estudios diferentes. El uso de una metodología constante que aplica los mismos supuestos con datos sistemáticamente extraídos de fuentes comparables permite una comparación fiable a través de todos los países, aun cuando las tasas de retorno difieran ligeramente con otro planteamiento.

vamente bajas en Alemania, Dinamarca, España, Noruega y Suecia, en donde los retornos oscilan entre el 5 % y el 8 %, lo que indica unos débiles incentivos para continuar la educación. Los impuestos sobre la renta y las aportaciones sociales ayudan a disminuir los retornos en todos los países salvo en España. El diseño es similar en lo que respecta a las mujeres en la mayor parte de los países (Tabla A10.2).

Existe, por lo general, una compensación entre los impuestos y los costes directos en educación (tasas de matrícula). Los países con tasas de matrícula bajas o inexistentes, por lo general, hacen que los individuos reembolsen las subvenciones públicas una vez finalizados sus estudios mediante planes de tributación progresiva. En los países en los que una mayor proporción de la inversión recae sobre el individuo (en forma de tasas de matrícula), este también obtiene un mayor porcentaje en el diferencial de ingresos. Por consiguiente, las apuestas son mayores en Canadá, Corea y Estados Unidos, en donde las tasas de matrícula representan el mayor porcentaje de coste de la inversión. No hay ninguna relación directa entre las tasas de matrícula y las tasas de retorno de la educación, lo cual indica que la oferta y la demanda de individuos con educación terciaria es el determinante principal.

Inversión en educación a los 40 años

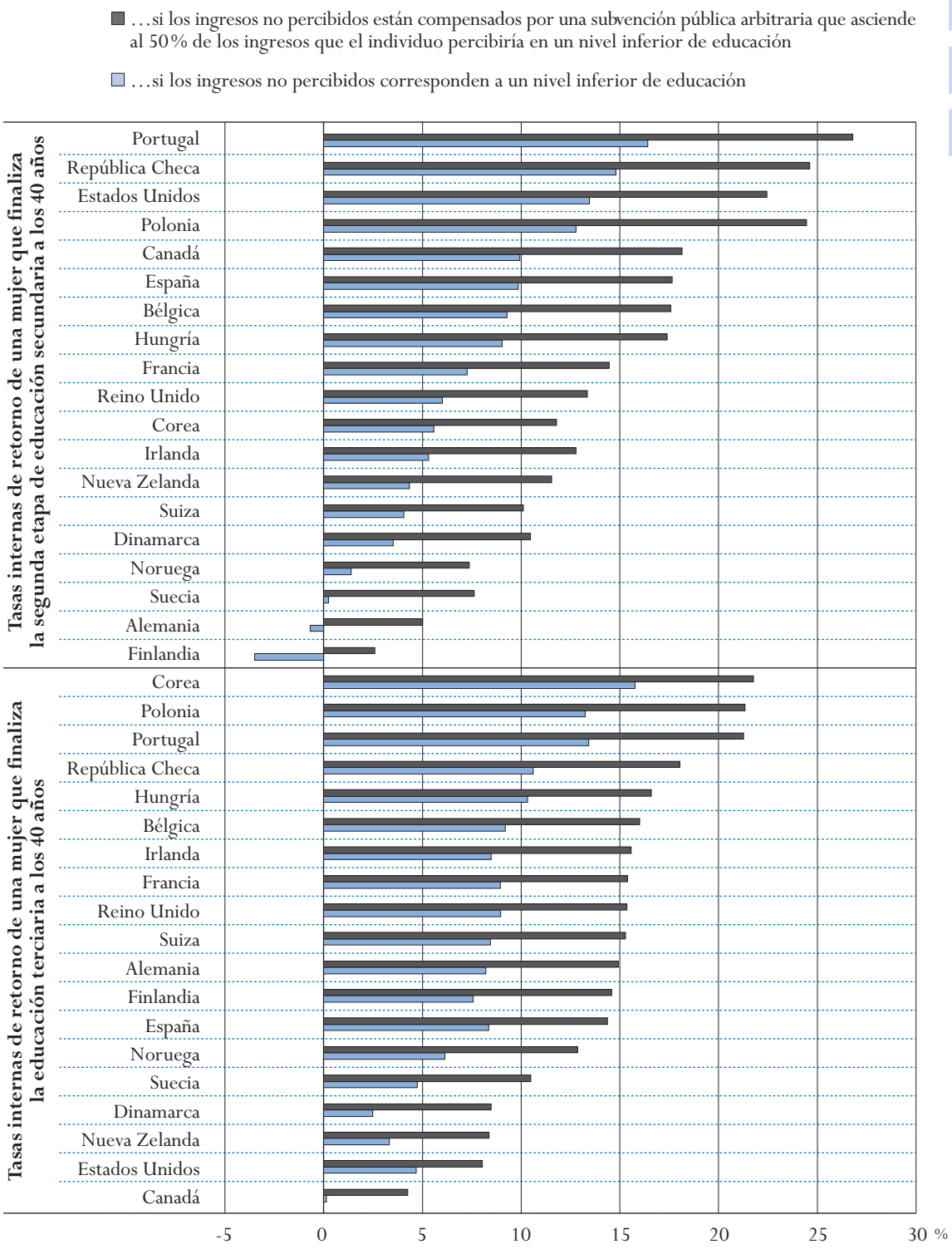
Cada vez cobra mayor importancia la mejora de las habilidades profesionales y de los conocimientos a lo largo de la vida laboral para seguir siendo un elemento atractivo en el mercado del trabajo. La inversión en educación no es solo un asunto de educación inicial a edades jóvenes, sino que es igualmente importante para los trabajadores más veteranos. Las Tablas A10.3 y A10.4 muestran los retornos de la educación iniciada a los 40 años a tiempo completo durante tres años a nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y durante cuatro años a nivel terciario. Para los trabajadores, la pérdida de ingresos constituye un componente principal de los costes relacionados con el regreso a la educación a tiempo completo. Para una visión más amplia de los posibles resultados, se examinaron tres casos: *i)* el individuo soporta los costes directos de matrícula y la pérdida de ingresos (netos de impuestos) durante el periodo de estudios; *ii)* la pérdida de ingresos es compensada mediante una subvención pública arbitraria que asciende al 50 % del nivel de ingresos que correspondería al individuo a tenor de su actual nivel de educación; y *iii)* la pérdida de ingresos es compensada mediante una subvención pública equivalente a las prestaciones por desempleo.

La Tabla A10.3 muestra los retornos que el individuo puede esperar obtener de la segunda etapa de educación secundaria a los 40 años. La mayoría de los países tienen incentivos para volver a la educación a los 40 años, incluso en el caso de que el individuo trabaje y pierda la totalidad de sus ingresos. La tasa de retorno tanto para hombres como para mujeres supera el 13 % en Estados Unidos, Portugal y República Checa; por consiguiente, las retribuciones previstas son mayores incluso en el caso de que el individuo sacrifique los ingresos durante el periodo de estudios. Los retornos son sustancialmente inferiores, por debajo del 4 % tanto en hombres como en mujeres, en Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, debido en su mayor parte a los altos niveles de empleo y a unos ingresos que se sitúan por debajo de la segunda etapa de educación secundaria. Los incentivos mejoran considerablemente en la mayoría de los países en el caso de que las pérdidas de ingresos sean compensadas mediante subvenciones públicas del 50 % o en el caso de que el gobierno intervenga y pague una subvención que ascienda a las prestaciones por desempleo durante el periodo de estudios.

Las retribuciones para invertir en educación terciaria a los 40 años son, por lo general, superiores en comparación con la segunda etapa de educación secundaria (Tabla A10.4). Solo en Canadá, Dinamarca y Nueva Zelanda los retornos en hombres y mujeres se sitúan por debajo del 4,5 %. En el caso de que la pérdida de ingresos sea compensada por una subvención pública del 50 %, se producirá una mejora generalizada de los retornos hasta situarse por encima del 8 %, excepto en el caso de

A10

Gráfico A10.3. Tasa interna de retorno (TIR) privada para una mujer que obtiene una educación superior a los 40 años (2004)



Los países están clasificados en orden descendente de las TIR privadas de mujeres que obtienen una educación superior a los 40 años.
Fuente: OCDE. Tablas A10.3 y A10.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

las mujeres en Canadá. Las mujeres, por lo general, son las grandes perjudicadas en el mercado de trabajo en términos de empleo, debido, entre otros factores, a diferencias culturales y a las responsabilidades derivadas de la crianza de los hijos. En algunos casos, estos factores convierten a las mujeres en capital humano desfasado debido a las interrupciones en el mercado de trabajo.

El Gráfico A10.3 expone los incentivos financieros para que las mujeres vuelvan a la segunda etapa de educación secundaria y a la educación terciaria durante tres o cuatro años, respectivamente. En cuanto a los hombres, los retornos por un título terciario son, por lo general, superiores en la mayoría de los países. Con pocas excepciones, superan el 5 % incluso en el caso de que el individuo pierda todos los ingresos. En Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Suecia, los retornos son menos atractivos, pero en la mayoría de los países son lo suficientemente sustanciales como para motivar la inversión en ausencia de cualquier intervención del gobierno.

Con respecto a la segunda etapa de educación secundaria, los retornos están por debajo del 5 % en Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda, Suecia y Suiza; y son negativos en Finlandia. Incluso en el caso de que la pérdida de ingresos sea compensada en un 50 %, los retornos en Finlandia en mujeres son inferiores al 5 %; lo cual indica la necesidad de esfuerzos adicionales para estimular la inversión en segunda etapa de educación secundaria por parte de las mujeres de 40 años. No obstante, en la mayoría de los países, las retribuciones son considerables. En Estados Unidos, Polonia, Portugal y República Checa, la tasa de retorno supera ampliamente el 10 %. En la mayoría de los países parece haber una necesidad relativamente escasa de mejorar los incentivos para invertir en educación a edades adultas (tanto en hombres como en mujeres). En unos pocos países, podrían ser necesarias las subvenciones del gobierno de una u otra forma para estimular a los trabajadores adultos a que inviertan en educación.

En el caso del individuo que esté fuera del mercado de trabajo (no empleado), la pérdida de ingresos es esencialmente cero. En este caso, la tasa de retorno para volver a la educación es, por lo general, extremadamente favorable en todos los países. Dado que los requisitos de habilidades profesionales están en constante aumento y dado que seguir siendo atractivo para el mercado del trabajo es cada vez más importante para obtener empleo, el principal mensaje para los trabajadores adultos y en particular para aquellos que estén fuera del mercado de trabajo es que nunca es demasiado tarde para invertir en educación a mitad de la vida laboral y que, por lo general, existen retribuciones sustanciales para quienes dan este paso. Proporcionar oportunidades a los trabajadores adultos para volver a la educación y facilitarles información sobre los beneficios de semejante decisión parece ser un área importante en la adopción de políticas.

Tasa interna de retorno pública 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 las decisiones de los individuos de invertir en educación y el efecto de las distintas políticas que afectan a estas inversiones. De igual modo, para justificar una intervención de los gobiernos para mejorar las tasas de retorno privadas de la educación, es importante considerar los retornos públicos con el fin de tener una visión completa de los retornos globales de la educación.

Con respecto al sector público, los costes de la educación incluyen los gastos directos en educación (tales como el pago directo de la remuneración de los profesores, el pago directo de la construcción de edificios escolares, 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 en 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, el aumento de los niveles de educación dará lugar a un complejo conjunto de efectos fiscales en el lado de los beneficios, más allá de los efectos del aumento de ingresos en función de los sueldos y de los pagos al gobierno. Por ejemplo, las personas con mejor educación, por lo general, tienen mejor salud, lo que disminuye el gasto público en prestaciones médico-sanitarias y, por consiguiente, el gasto público. Dado que los ingresos generalmente aumentan con la consecución de la educación, se produce un mayor consumo de bienes y servicios por las personas con mejor educación, lo cual da lugar a unos efectos fiscales que van más allá del impuesto sobre la renta y las aportaciones a la seguridad social. No obstante, los datos sobre los impuestos y los gastos relativos a dichos efectos indirectos sobre la educación no están disponibles inmediatamente para su inclusión en los cálculos de la tasa de retorno.

Las Tablas A10.5 y A10.6 muestran los retornos públicos relativos a personas que obtienen la segunda etapa de educación secundaria y la educación terciaria como parte de la educación inicial y a los 40 años, respectivamente. El Gráfico A10.4 resume los retornos públicos de la inversión en educación terciaria tanto para hombres como para mujeres. Los resultados muestran que, con respecto a la educación terciaria durante la educación inicial, la tasa de retorno pública es, por lo general, superior a la de la segunda etapa de educación secundaria. Existen algunas excepciones. En Dinamarca, el retorno de la segunda etapa de educación secundaria se sitúa cerca de 10 puntos porcentuales por encima del retorno de la educación terciaria entre hombres, y en Alemania, Dinamarca, Estados Unidos y Suecia, la segunda etapa de educación secundaria presenta unos retornos superiores en el caso de las mujeres (Tabla A10.5). Los retornos públicos de la segunda etapa de educación secundaria son inferiores cuando el individuo regresa a la educación a tiempo completo a mitad de la vida laboral, presentando retornos negativos en algunos países. Por término medio en el caso de los hombres, los retornos de la segunda etapa de educación secundaria a los 40 años en los países de la OCDE son del 4 %, mientras que los retornos de la obtención de la segunda etapa de educación secundaria como parte de la educación inicial se aproximan al 6,5 %.

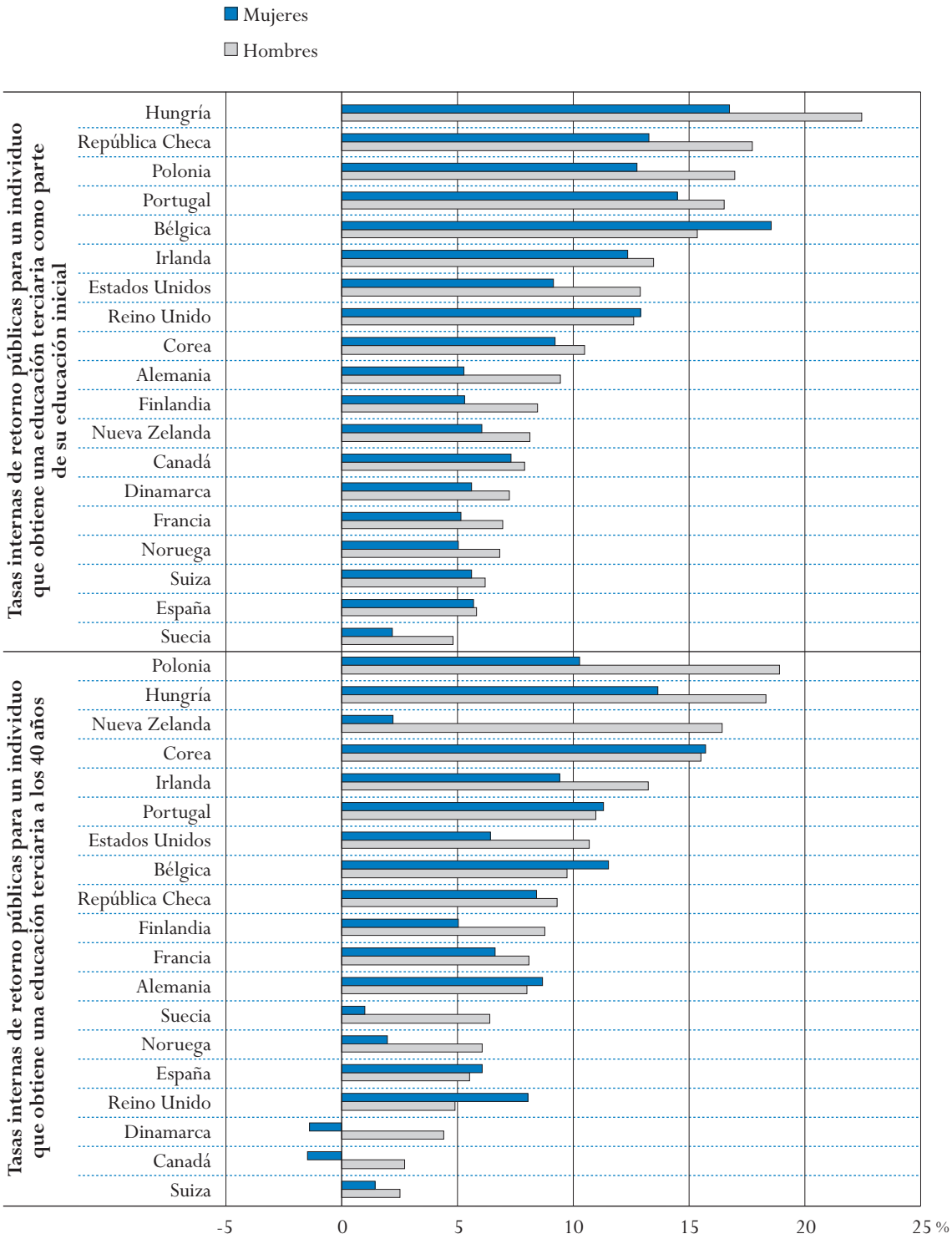
Las tasas de retorno públicas son sustancialmente superiores en el caso de la educación terciaria tanto como parte de la educación inicial como a los 40 años. Por término medio, la educación terciaria genera un retorno del 11 % en el caso de los hombres y un 9 % en el caso de las mujeres como parte de la educación inicial; a los 40 años, los retornos públicos son del 9,5 % en el caso de los hombres y del 6,6 % en el caso de las mujeres. La educación terciaria como parte de la educación inicial presenta unos retornos iguales o superiores al 10 % en Bélgica, Corea, Estados Unidos, Hungría, Irlanda, Polonia, Portugal, Reino Unido y República Checa.

Usualmente, parte de estos retornos se distribuye entre los grupos de rentas más bajas. Sin embargo, a la mayoría de los países le convendría que el gobierno interviniera y mejorara el acceso y los incentivos para invertir en educación a mitad de la vida laboral de las personas, si existe la voluntad de redistribuir la riqueza de esta manera. Ello es particularmente cierto en Corea, Hungría, Nueva Zelanda y Polonia, en donde las tasas de retorno superan el 15 % en el caso de los hombres.

De este modo parece haber cabida para una mayor expansión de la educación superior ya sea a través de financiación pública o privada. Dado que la segunda etapa de educación secundaria se ha convertido en habitual en la mayoría de los países de la OCDE, los retornos son, por lo general, inferiores a los de la educación terciaria. Las tasas de retorno tanto públicas como privadas de la educación terciaria finalmente disminuirán en la mayoría de los países con retornos elevados una vez que la oferta se iguale a la demanda, aunque desde el punto de vista de la equidad tal vez sea este un resultado deseable. Igual que con las tasas de retorno privadas, las tasas de retorno públicas negativas no deben verse como intereses o retornos negativos, sino como retornos comparativamente más bajos que otros.

A10

Gráfico A10.4. Tasas internas de retorno (TIR) públicas para un individuo que obtiene una educación terciaria (2004)



Los países están clasificados en orden descendente de las TIR públicas de hombres que obtienen una educación superior.
Fuente: OCDE. Tablas A10.5 y A10.6. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Interpretación de las tasas internas de retorno

Para aquellos individuos que completan la segunda etapa de secundaria o educación terciaria, 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 formación a mitad de su vida laboral, porque los ingresos perdidos suelen ser el principal coste de volver a la educación.

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 (Indicador A9). 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 de 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, parece ser que hay individuos que ven obstáculos que les impiden hacer esa inversión. Tasas de retorno privadas ajustadas al alto riesgo ofrecen la base inicial para que las políticas de intervención aminoren las limitaciones correspondientes.

Altas tasas de retorno indican una carencia de trabajadores más preparados, lo cual incrementa los ingresos de dichos trabajadores. Esta situación puede ser temporal; altos retornos de la educación generarían 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, lo que ayudaría a los individuos a tomar decisiones más documentadas.

Parte de los altos retornos puede también ser compatible con la estabilidad del mercado, dado que las altas tasas internas de retorno reflejarían en parte la renta económica de recursos escasos, concretamente capacidad y motivación. Si los retornos marginales de la educación son inferiores, 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 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (OECD, 2007c) 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 los estudios adicionales. 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, 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 posiblemente asociados a la educación, el conocimiento actual de su naturaleza y magnitud de sus 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 difieren, 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 con la interpretación de los datos de dispersión de ingresos (Indicador A9), las diferencias en las tasas internas de retorno en todos los países reflejarán en parte las distintas condiciones institucionales y no de mercado que afectan a los ingresos, como 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.

Conceptos y criterios metodológicos

Los retornos económicos de la educación son medidos en función de la tasa interna de retorno (TIR), que es el tipo de descuento que hace que el valor actual de la corriente de ingresos sea igual a cero, o en otras palabras, el tipo de interés que hace que el valor neto actual de los costes de la inversión en educación sea igual a los beneficios.

Estos resultados no son comparables a las estimaciones incluidas en *Panorama de la educación 2007* (OECD, 2007a). Aunque el planteamiento sea el mismo, algunas presunciones han cambiado. El uso del tipo de la productividad como un factor en escala ha sido abandonado debido a la presunción de doble contabilidad. Las pérdidas de ingresos han sido estandarizadas a nivel del salario mínimo establecido por la legislación vigente o su equivalente (para los cálculos de la segunda etapa de educación secundaria y de la educación terciaria como parte de la educación inicial). Para facilitar las comparaciones, el periodo de tiempo para alcanzar la segunda etapa de educación secundaria y la educación terciaria a los 40 años ha sido fijado en tres y cuatro años, respectivamente. Para ampliar la cobertura por país, en los casos en los que no se disponga de la información contenida en las Tablas B1.3a y B1.3b, la edad de inicio en la educación y la duración de los estudios han sido estimadas en función de la previsión escolar (Indicador C2) o en la mejor estimación surgida de otras fuentes de datos.

Los cálculos 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.

La tasa de retorno privada para el individuo se estima en función de las adiciones a los ingresos después de impuestos que resulten de haber alcanzado un mayor nivel educativo, netos de los costes adicionales privados (gastos privados y pérdidas de ingresos) necesarios para obtener dicho nivel. En general, los gastos de manutención de los estudiantes (alojamiento, comida, ropa, ocio, etc.) quedan excluidos de los susodichos gastos privados.

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 correspondía al salario mínimo (cuando no se disponía de un salario mínimo nacional, el salario se determinó a partir de lo acordado en los convenios colectivos). Esta asunción trata de equilibrar el registro de ingresos excesivamente bajos para los individuos de 15 a 24 años con primera etapa de educación secundaria, que dieron lugar a estimaciones excesivamente elevadas en ediciones anteriores del *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 al nivel de ingresos del nivel anterior de educación) y el 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, e incluso menos tiempo de recuperación para aquellos que obtienen un titulo terciario. No obstante, hay que señalar que los datos canadienses se derivan de una pequeña muestra de individuos y no tienen en cuenta el hecho de que las personas que han invertido en educación pueden diferir en aspectos importantes –como la motivación y capacidad inherente– en comparación con las que no lo han hecho.

El análisis podría ampliarse de diversas maneras, dependiendo de los datos disponibles. En particular, sería muy útil contar con datos más diferenciados y comparables relacionados con los costes por alumno y el 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 aquellas 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.

Para los métodos empleados en el cálculo de los tasas de retorno, véase el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*.

Otras referencias

Mincer, J. (1974), *Schooling, experience and earnings*, National Bureau of Economic Research (NBER), Nueva York.

Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana, OCDE 2007 (OECD 2007c).

Panorama de la educación 2007. Indicadores de la OCDE, OCDE 2007 (OECD 2007a).

A10

Tabla A10.1.

Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, CINE 3/4 (2004)

	TIR		Coste directo		Ingresos no percibidos		Beneficios del salario bruto		Efecto del desempleo		Efecto del impuesto sobre la renta		Efecto de la contribución social		Impacto global	
Países de la OCDE	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Alemania	7,0	8,1	-4,2	-4,3	-27,4	-28,0	26,4	36,7	23,6	11,1	-7,0	-9,6	-6,0	-8,1	-5,4	2,3
Bélgica	9,0	9,2	-1,1	-1,1	-29,1	-29,9	30,8	30,2	18,7	14,1	-12,9	-12,6	-6,9	-6,4	0,5	5,7
Canadá	9,1	9,0	-2,0	-2,1	-35,8	-36,5	35,1	38,9	13,8	7,4	-10,1	-8,2	-2,0	-3,2	1,1	3,7
Corea[1]	9,7	1,5	-7,2	-7,5	-37,9	-39,3	44,6	43,3	4,7	5,1	-1,6	1,6	-3,2	-3,2	0,7	0,0
Dinamarca	6,7	5,4	-0,3	-0,4	-23,6	-27,8	42,7	42,6	6,2	6,3	-21,0	-16,8	-5,1	-5,1	1,1	1,0
España	9,5	10,2	-2,4	-2,7	-34,9	-38,6	42,5	29,4	6,2	19,0	-10,3	-6,9	-2,4	-1,9	1,3	1,5
Estados Unidos	17,5	15,6	-3,3	-3,4	-33,6	-35,3	42,5	40,9	3,9	5,0	-9,8	-7,9	-3,3	-3,5	3,6	4,2
Finlandia	10,2	7,9	-0,2	-0,2	-35,3	-38,1	35,4	31,1	11,4	15,0	-12,4	-9,6	-2,1	-2,1	3,2	3,8
Francia	6,1	5,6	-2,1	-2,1	-37,0	-37,7	31,0	31,7	18,5	16,7	-6,4	-4,6	-4,5	-5,6	0,5	1,6
Hungría	8,6	8,4	-1,6	-1,5	-33,0	-32,5	32,0	35,9	17,0	12,3	-11,9	-11,9	-3,6	-4,1	1,0	1,8
Irlanda	7,9	8,8	-0,6	-0,6	-35,9	-37,4	32,6	39,3	17,0	7,9	-11,8	-7,2	-1,8	-4,7	0,4	2,8
Noruega	7,8	5,5	-1,9	-2,0	-33,7	-34,2	38,5	44,1	8,8	3,6	-11,7	-10,7	-2,6	-3,1	2,7	2,3
Nueva Zelanda	11,3	10,4	-3,3	-3,4	-35,2	-36,8	40,8	38,6	8,5	9,1	-11,1	-9,3	-0,4	-0,4	0,7	2,3
Polonia	11,0	10,1	-0,6	-0,6	-35,8	-34,2	27,7	29,1	19,9	15,4	-3,9	-4,3	-9,7	-10,9	2,5	5,4
Portugal	13,1	12,3	0,0	0,0	-33,8	-37,3	48,7	43,2	-0,1	5,1	-11,4	-8,3	-4,5	-4,5	1,3	1,7
Reino Unido	18,0	18,5	-3,4	-3,6	-34,5	-36,1	31,0	34,6	15,1	8,2	-8,6	-6,6	-3,6	-3,8	3,9	7,1
República Checa	15,0	15,2	-3,8	-3,8	-39,2	-39,2	15,4	14,8	33,9	31,7	-4,3	-4,0	-2,6	-2,9	0,7	3,5
Suecia	11,4	8,8	0,0	0,0	-35,1	-35,8	39,6	39,1	6,4	7,2	-12,4	-11,5	-2,6	-2,7	4,0	3,7
Suiza	8,4	6,0	-4,6	-3,7	-34,6	-27,8	34,5	36,1	15,5	10,4	-6,5	-4,8	-3,4	-13,7	-0,9	3,5

Nota: Se asume que todos los individuos con primera etapa de educación secundaria perciben el salario mínimo.

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Tabla A10.2.

Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la educación terciaria, CINE 5/6 (2004)

	TIR		Coste directo		Ingresos no percibidos		Beneficios del salario bruto		Efecto del desempleo		Efecto del impuesto sobre la renta		Efecto de la contribución social		Impacto global	
Países de la OCDE	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Alemania	8,0	4,8	-2,2	-2,2	-25,6	-26,4	40,5	42,1	8,1	6,1	-17,0	-14,6	-5,2	-6,8	1,3	1,9
Bélgica	11,3	14,0	-1,4	-1,5	-22,4	-24,1	47,3	40,5	0,5	5,1	-21,5	-16,1	-4,8	-8,3	2,2	4,3
Canadá	9,4	9,1	-14,7	-14,7	-19,7	-19,7	45,5	46,3	3,3	2,1	-14,4	-12,3	-1,2	-3,4	1,2	1,6
Corea[1]	9,0	11,2	-15,3	-15,1	-25,9	-29,9	48,4	49,0	1,1	0,7	-5,7	-1,6	-3,1	-3,4	0,5	0,3
Dinamarca	4,4	4,1	-0,5	-0,6	-19,2	-26,5	48,0	47,3	-2,2	1,7	-26,7	-19,2	-1,5	-3,7	2,0	1,1
España	7,6	8,7	-6,4	-6,7	-28,4	-29,5	47,8	43,3	1,0	3,9	-12,7	-11,3	-2,4	-2,5	1,2	2,9
Estados Unidos	11,0	8,4	-20,0	-20,7	-14,7	-15,2	46,1	46,6	3,0	2,3	-12,5	-11,1	-2,8	-2,9	0,8	1,1
Finlandia	10,7	9,3	-0,9	-1,0	-28,4	-31,4	45,0	43,7	3,4	4,3	-18,8	-15,5	-1,9	-2,1	1,6	2,0
Francia	8,4	7,4	-2,8	-3,0	-30,2	-32,3	48,6	42,2	0,2	5,6	-11,7	-9,4	-5,3	-5,2	1,2	2,2
Hungría	19,8	13,8	-5,2	-5,0	-19,6	-18,8	46,5	45,8	1,4	2,0	-21,4	-22,6	-3,8	-3,6	2,1	2,2
Irlanda	10,2	11,8	-2,3	-2,7	-27,0	-31,7	48,2	48,6	1,1	0,6	-19,4	-12,3	-1,4	-3,3	0,7	0,8
Noruega	7,4	8,8	-0,6	-0,7	-27,9	-33,5	46,7	46,3	2,8	2,8	-19,1	-13,0	-2,3	-2,8	0,5	0,9
Nueva Zelanda	8,6	11,9	-7,9	-9,5	-24,4	-29,2	49,5	47,7	-0,8	1,4	-16,4	-10,9	-0,4	-0,5	0,5	0,9
Polonia	22,8	18,6	-7,2	-7,5	-27,1	-28,1	37,6	32,8	8,5	13,1	-4,7	-4,1	-10,9	-10,3	3,9	4,1
Portugal	23,9	21,5	-4,5	-4,3	-26,2	-24,8	48,6	49,3	-1,4	-3,5	-13,4	-12,8	-4,4	-4,6	1,4	0,7
Reino Unido	14,3	14,5	-7,7	-7,6	-27,6	-27,3	45,6	45,7	3,2	2,5	-10,9	-10,8	-3,7	-4,3	1,2	1,8
República Checa	29,1	23,8	-5,0	-5,0	-31,7	-32,3	41,6	39,3	7,1	8,7	-8,6	-8,0	-4,7	-4,6	1,3	2,0
Suecia	5,1	4,2	-2,0	-2,6	-25,5	-31,4	47,4	45,2	1,5	4,6	-21,6	-13,7	-0,8	-2,4	1,1	0,2
Suiza	10,3	10,2	-2,7	-2,7	-34,0	-33,7	46,9	48,2	2,8	1,2	-10,2	-7,7	-3,0	-6,0	0,3	0,6

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

A10

Tabla A10.3.

Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la segunda etapa de educación secundaria a los 40 años (2004)

	Tasa interna de retorno (TIR) privada a la edad de 40 años…					
	… si los ingresos no percibidos corresponden al nivel que el individuo podría haber ganado con primera etapa de educación secundaria		… si los ingresos no percibidos están compensados por una subvención pública arbitraria que asciende al 50 % de los ingresos que el individuo podría haber ganado con primera etapa de educación secundaria		…si los ingresos no percibidos están compensados por una subvención pública arbitraria equivalente a las prestaciones por desempleo	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Países de la OCDE						
Alemania	5,1	-0,7	11,1	5,0	12,6	8,5
Bélgica	4,8	9,3	11,2	17,6	16,8	66,2
Canadá	5,7	9,9	12,4	18,2	16,7	26,7
Corea[1]	7,5	5,6	14,8	11,8	15,2	13,9
Dinamarca	3,3	3,5	10,1	10,5	15,6	66,9
España	7,3	9,9	15,1	17,6	28,1	36,0
Estados Unidos	13,5	13,5	22,7	22,5	26,8	28,6
Finlandia	-0,8	-3,5	4,5	2,6	8,3	8,6
Francia	4,8	7,3	11,3	14,5	17,8	33,4
Hungría	8,3	9,0	15,9	17,4	17,5	21,3
Irlanda	2,8	5,3	9,1	12,8	5,8	13,1
Noruega	2,3	1,4	8,0	7,4	12,4	11,5
Nueva Zelanda	6,6	4,4	14,4	11,5	10,6	10,6
Polonia	7,0	12,8	17,7	24,5	12,9	25,9
Portugal	16,8	16,4	26,8	26,8	36,1	38,3
Reino Unido	9,5	6,0	18,3	13,3	12,7	11,4
República Checa	13,6	14,8	24,8	24,6	29,7	29,3
Suecia	2,5	0,2	8,9	7,6	25,3	32,4
Suiza	7,3	4,1	14,4	10,1	22,6	43,1

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Tabla A10.4.

Tasas internas de retorno (TIR) privadas para un individuo que obtiene la educación terciaria a los 40 años (2004)

	Tasa interna de retorno (TIR) privada a la edad de 40 años…					
	… si los ingresos no percibidos corresponden al nivel que el individuo podría haber ganado con primera etapa de educación secundaria		… si los ingresos no percibidos están compensados por una subvención pública arbitraria que asciende al 50 % de los ingresos que el individuo podría haber ganado con primera etapa de educación secundaria		…si los ingresos no percibidos están compensados por una subvención pública arbitraria equivalente a las prestaciones por desempleo	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Países de la OCDE						
Alemania	6,5	8,2	13,6	14,9	13,1	16,4
Bélgica	7,1	9,2	14,3	16,0	16,2	24,4
Canadá	4,4	0,1	9,9	4,3	10,9	5,9
Corea[1]	7,1	15,8	13,0	21,8	12,8	22,2
Dinamarca	2,3	2,5	8,4	8,5	9,3	16,1
España	5,4	8,4	10,8	14,4	14,0	24,6
Estados Unidos	8,3	4,7	13,1	8,0	13,2	8,7
Finlandia	9,0	7,6	16,8	14,6	20,4	19,1
Francia	10,5	8,9	17,6	15,4	21,1	21,5
Hungría	16,1	10,3	23,9	16,6	22,1	15,6
Irlanda	9,5	8,5	16,9	15,6	12,6	14,1
Noruega	4,9	6,1	11,7	12,9	16,8	17,2
Nueva Zelanda	4,1	3,3	10,2	8,4	8,5	8,6
Polonia	15,5	13,2	24,3	21,3	19,7	19,2
Portugal	14,6	13,4	22,9	21,3	28,7	27,7
Reino Unido	6,3	9,0	12,7	15,4	7,8	12,1
República Checa	13,3	10,6	21,6	18,0	19,7	16,9
Suecia	5,1	4,7	11,5	10,5	17,8	21,1
Suiza	6,6	8,4	13,6	15,3	20,2	38,6

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

A10

Tabla A10.5.

Tasas internas de retorno (TIR) públicas para un individuo que obtiene la educación superior como parte de su educación inicial (2004)

Países de la OCDE	Segunda etapa de educación secundaria		Educación terciaria	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Alemania	5,6	5,6	9,4	5,3
Bélgica	9,7	7,9	15,4	18,5
Canadá	6,5	5,1	7,9	7,3
Corea[1]	1,7	4,2	10,5	9,2
Dinamarca	16,7	8,9	7,2	5,6
España	5,4	2,5	5,8	5,7
Estados Unidos	8,1	9,2	12,9	9,1
Finlandia	4,1	1,0	8,4	5,3
Francia	1,8	0,7	6,9	5,1
Hungría	5,7	7,9	22,5	16,7
Irlanda	7,0	5,1	13,5	12,4
Noruega	3,0	1,0	6,8	5,0
Nueva Zelanda	5,8	-3,5	8,1	6,1
Polonia	6,1	5,7	17,0	12,8
Portugal	8,5	2,9	16,5	14,5
Reino Unido	12,2	5,7	12,6	12,9
República Checa	5,4	4,7	17,7	13,3
Suecia	4,4	6,3	4,8	2,2
Suiza	3,5	4,7	6,2	5,6

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Tabla A10.6.

Tasas internas de retorno (TIR) públicas para un individuo que obtiene la educación superior a los 40 años (2004)

Países de la OCDE	Segunda etapa de educación secundaria		Educación terciaria	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Alemania	3,9	-2,4	8,0	8,7
Bélgica	5,6	11,5	9,7	11,5
Canadá	4,8	5,8	2,7	-1,5
Corea[1]	-0,2	-10,0	15,5	15,7
Dinamarca	0,7	-1,0	4,4	-1,4
España	3,7	3,6	5,5	6,1
Estados Unidos	7,8	3,4	10,7	6,4
Finlandia	-1,9	-8,3	8,8	5,0
Francia	0,5	0,0	8,1	6,6
Hungría	7,5	7,8	18,3	13,7
Irlanda	5,6	4,9	13,2	9,4
Noruega	-0,9	-4,6	6,1	2,0
Nueva Zelanda	6,0	-1,8	16,4	2,2
Polonia	6,3	9,7	18,9	10,3
Portugal	14,2	10,0	11,0	11,3
Reino Unido	7,1	3,4	4,9	8,0
República Checa	4,3	4,2	9,3	8,4
Suecia	-1,2	-5,5	6,4	1,0
Suiza	1,1	-0,4	2,5	1,4

1. Año de referencia 2003.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

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 solo 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 solo servicios en materia educativa, sino también diversos tipos de servicios complementarios 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.

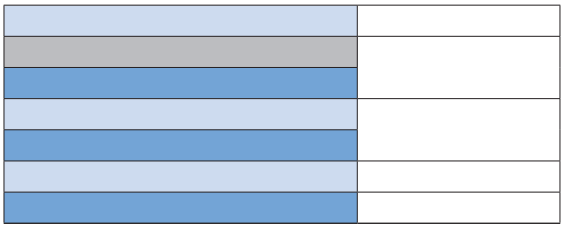
Fondos públicos | Fondos privados | Fondos privados subvencionados

	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 educativos básicos	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 complementarios (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 complementarios	Ejemplo: gastos privados en subsistencia del estudiante o en transporte

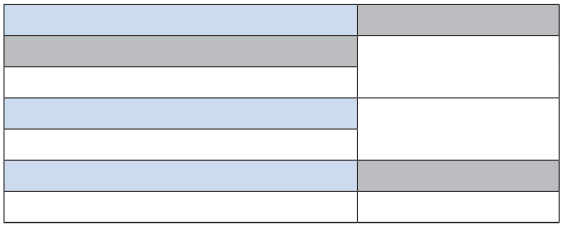
- La tercera dimensión –representada en el diagrama de abajo por distintos colores– clasifica los orígenes de los fondos, que comprenden los recursos del sector público y de organismos internacionales (indicados en azul claro) y los de las economías domésticas y otras entidades privadas (indicadas en azul intermedio). En el caso en que los gastos de carácter privado estén subvencionados, las celdas de la tabla están coloreadas en gris.

Diagramas de cobertura

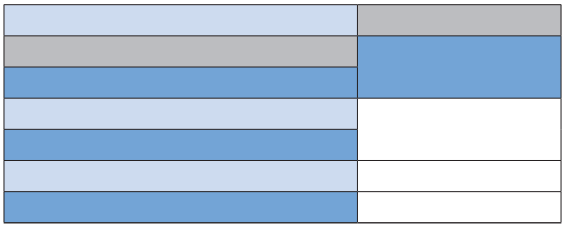
Para los Indicadores B1, B2 y B3



Para los Indicadores B4 y B5



Para el Indicador B6



INDICADOR B1

¿CUÁNTO SE GASTA EN EDUCACIÓN POR ALUMNO?

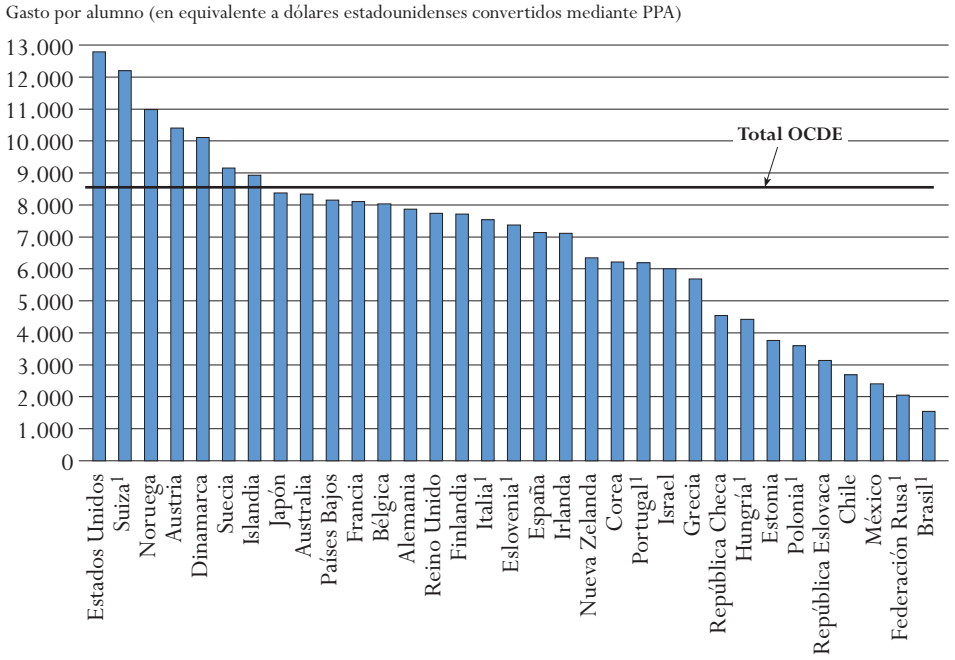
Este indicador ofrece una evaluación de la inversión por alumno. El gasto en instituciones educativas por alumno depende en gran medida de la retribución de los profesores (véanse Indicadores B6 y D3), de los sistemas de pensiones, de las horas de instrucción y docencia (véanse Indicadores B7, D1 y D4), del material pedagógico y de las instalaciones, de la orientación de los programas ofrecidos a los alumnos (véase Indicador C1) y del número de alumnos matriculados en el sistema educativo (véase Indicador C2). Las políticas concebidas con el fin de atraer a nuevos profesores o 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 en instituciones educativas.

Resultados clave

Gráfico B1.1. Gasto anual en instituciones educativas por alumno desde la educación primaria hasta la terciaria (2005)

El gasto en instituciones educativas por alumno da la medida del coste unitario en la educación 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 equivalente de alumnos en equivalente a tiempo completo.

El conjunto de los países de la OCDE invierte anualmente 8.553 dólares estadounidenses por alumno desde la educación primaria hasta la educación terciaria: 6.173 dólares estadounidenses por alumno de primaria, 7.736 dólares estadounidenses por alumno de educación secundaria y 15.559 dólares estadounidenses por alumno de terciaria. Con todo, estas medias enmascaran grandes diferencias en el 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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

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, 7.976 dólares estadounidenses por alumno y va desde 5.000 dólares estadounidenses o menos en Grecia, Hungría, Polonia y República Eslovaca, y en el país asociado Estonia, a más de 10.000 dólares estadounidenses en Canadá, Estados Unidos y Suiza.
- Los países de la OCDE invierten una media de 87.720 dólares estadounidenses 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 dólares estadounidenses en México y República Eslovaca, y en los países asociados Brasil, Chile y Federación Rusa, hasta 100.000 dólares estadounidenses o más en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Luxemburgo, Noruega y Suiza.
- Existe una clara relación directa entre el gasto en instituciones educativas por alumno y el PIB por habitante en los niveles primario y secundario, que resulta menos evidente en el terciario. Sin embargo, los países con un gasto bajo en instituciones educativas 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, Corea y Portugal –países con un gasto en instituciones educativas por alumno y un PIB por habitante inferior a la media de la OCDE– invierten en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria una mayor proporción de dinero por alumno con relación al PIB por habitante que la media de la OCDE.
- El gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria aumentó entre 2000 y 2005 en alrededor de dos tercios de los 30 países sobre los que existe información disponible, pero solamente Australia, Austria, Dinamarca, España, Grecia, Islandia, México, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suiza experimentaron un incremento en el gasto en instituciones educativas para alumnos de educación terciaria superior al PIB por habitante.
- El gasto en instituciones educativas tiende a aumentar con el tiempo en términos reales en la medida en que la retribución de los profesores (principal componente de los costes) aumenta en línea con los ingresos generales. Sin embargo, el aumento en los costes unitarios que no vaya acompañado por unos mejores resultados eleva el espectro de una peor productividad en la educación.
- El gasto en instituciones educativas por alumno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó en todos los países una media del 35 % entre 1995 y 2005 durante un periodo con un número relativamente estable de alumnos. No ha sucedido lo mismo en educación terciaria, donde el gasto por alumno ha disminuido en algunos casos, ya que los niveles de gasto no aumentan al mismo ritmo que el número creciente de alumnos.
- Sin embargo, entre 2000 y 2005, el gasto en instituciones educativas por alumno aumentó en 11 puntos de media en los países de la OCDE tras haber permanecido estable desde 1995 hasta 2000. Esto da muestra de los esfuerzos gubernamentales para atender a la expansión de la educación terciaria mediante inversiones sustanciales.
- Siete de los 11 países en los que la matriculación de alumnos en educación terciaria se incrementó en más de 20 puntos entre 2000 y 2005 han aumentado su gasto en instituciones educativas de nivel terciario en una proporción como mínimo similar en el mismo periodo, mientras que Hungría, Suecia y los países asociados Brasil y Chile no lo hicieron.

B1

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Un centro educativo eficaz requiere una combinación adecuada de personal formado y capaz, unas instalaciones adecuadas y alumnos motivados y 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 que tiene para el debate público 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.

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 ido acompañado de un aumento en la inversión educativa.

Además, 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, con relación al 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 instituciones educativas por alumno puede 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 enseñanza; en educación terciaria, el gasto en otros servicios –en especial los relacionados con actividades de I+D o servicios complementarios– puede suponer una importante proporción del gasto general.

Gasto en educación por alumno en equivalente a dólares estadounidenses

El gasto anual por alumno en instituciones educativas desde la educación primaria hasta la educación terciaria sirve para evaluar la inversión realizada en cada alumno. El conjunto de países de la OCDE invierte anualmente una media de 8.553 dólares estadounidenses por alumno matriculado desde la educación primaria a la terciaria. En 13 de los 33 países de la OCDE y países asociados, el gasto en

educación oscila entre 7.000 dólares estadounidenses y 9.000 dólares estadounidenses por alumno. El gasto en estos niveles educativos oscila entre 4.000 dólares estadounidenses por alumno o menos en México, Polonia y República Eslovaca, y en los países asociados Brasil, Chile, Estonia y Federación Rusa, y más de 10.000 dólares estadounidenses por alumno en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega y Suiza (Tabla B1.1a). Los factores que influyen en el gasto por alumno varían en los distintos países (para más detalles véase Indicador B7): entre los cinco países con el gasto más elevado en instituciones educativas 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 6.173 dólares estadounidenses por alumno en educación primaria, 7.736 dólares estadounidenses por alumno en educación secundaria y 15.559 dólares estadounidenses 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 Canadá y Estados Unidos. El gasto en instituciones educativas por alumno en un país típico de la OCDE (representado por la media simple de todos los países de la OCDE) asciende a 6.252 dólares estadounidenses en primaria, 7.804 dólares estadounidenses en secundaria y 11.512 dólares estadounidenses 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 países asociados. En educación primaria, el gasto en instituciones educativas oscila, sobre la base de un coeficiente de 10, desde menos de 1.425 dólares estadounidenses por alumno en el país asociado Brasil hasta 14.079 dólares estadounidenses en Luxemburgo. Las diferencias entre países son incluso mayores en educación secundaria, donde el gasto en instituciones educativas por alumno varía, sobre la base de un coeficiente de 16, desde 1.186 dólares estadounidenses en el país asociado Brasil hasta 18.845 dólares estadounidenses en Luxemburgo. El gasto en instituciones educativas por alumno de terciaria oscila entre 3.421 dólares estadounidenses en el país asociado Federación Rusa hasta más de 20.000 dólares estadounidenses en Canadá, Estados Unidos y Suiza (Tabla B1.1a 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 lo tanto, la cantidad de divisas nacionales necesarias para producir la misma cantidad de bienes y servicios en un país determinado que los producidos con dólares estadounidenses en Estados Unidos.

Gasto por alumno en servicios educativos básicos

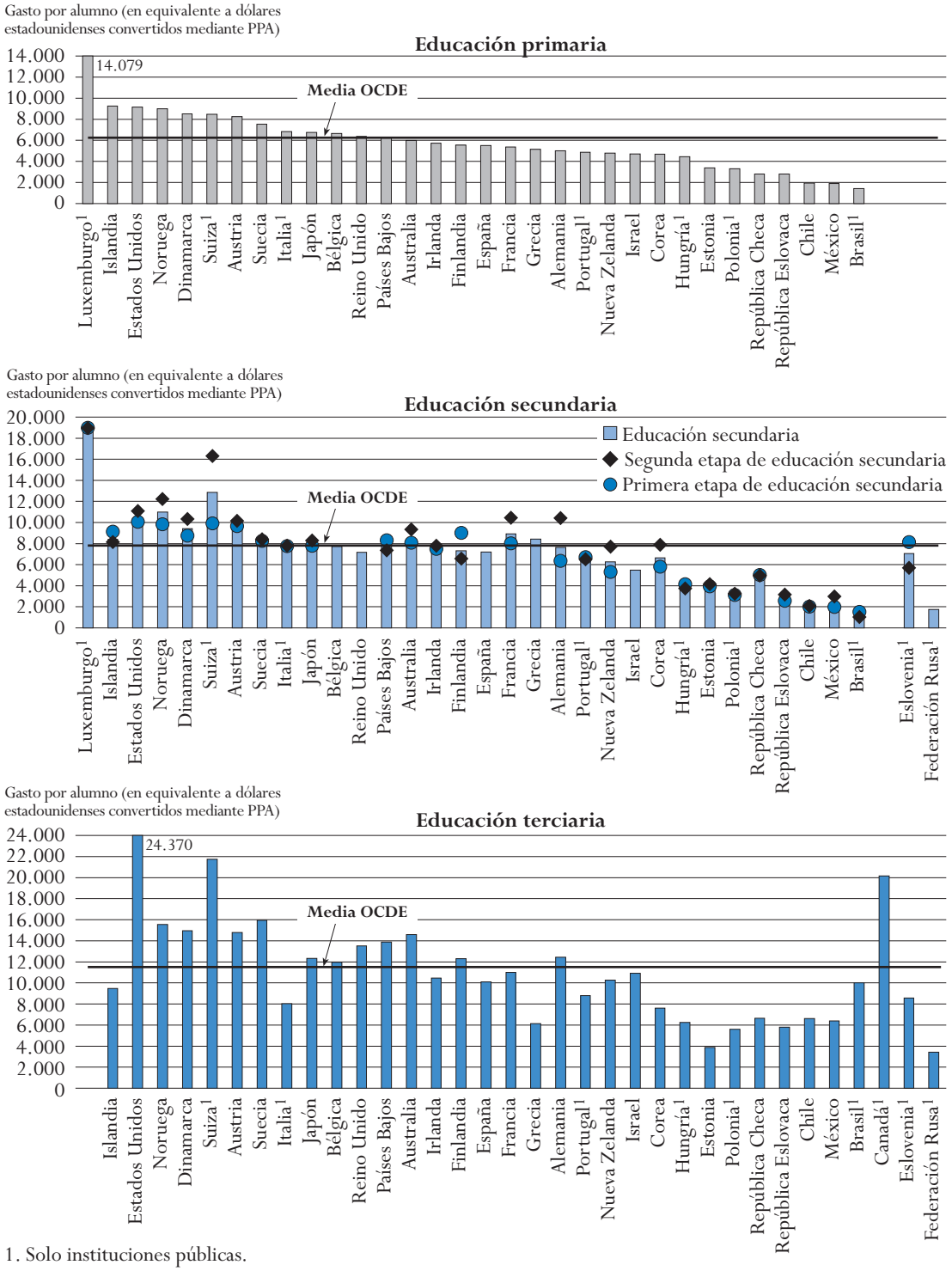
Por término medio, los países de la OCDE de los que se dispone de datos invierten 5.994 dólares estadounidenses en servicios educativos básicos en primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, lo cual corresponde al 94 % del gasto total en instituciones educativas por alumno en estos niveles. En 15 de los 25 países de la OCDE y países asociados 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 Finlandia, Francia, Reino Unido, República Eslovaca y Suecia.

En el nivel de educación terciaria se observan mayores diferencias en el gasto por alumno en instituciones educativas dedicado a servicios básicos en comparación con el gasto total, en parte debido a que el gasto en I+D representa una proporción significativa del gasto educativo. Los países de la

B1

Gráfico B1.2. Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios, por nivel de educación (2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, en equivalente a tiempo completo



1. Solo instituciones públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno en educación primaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

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 7.976 dólares estadounidenses y oscila entre 5.000 dólares estadounidenses o menos en Grecia, Hungría, Polonia y República Eslovaca, y en el país asociado Estonia, y más de 10.000 dólares estadounidenses en Canadá, Estados Unidos 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 9 de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos sobre el gasto en educación terciaria para cada categoría de servicio –Alemania, Bélgica**,** Finlandia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza– el gasto en I+D y servicios complementarios en las instituciones terciarias representa más del 32 % del gasto total en instituciones educativas por alumno. En términos de gasto por alumno, estos datos se pueden traducir en cantidades significativas, ya que en Alemania, Australia, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza el gasto en I+D y servicios complementarios en instituciones terciarias supone más de 5.000 dólares estadounidenses por alumno (Tabla B1.1b).

Gasto en instituciones educativas por alumno en los diferentes niveles de educación

En todos los países de la OCDE el gasto en instituciones educativas por alumno aumenta notablemente de la educación primaria a la terciaria. Esta situación refleja en gran medida las diferencias en cuanto a la localización y la modalidad de los servicios educativos ofrecidos. En esencia, la educación se sigue prestando todavía en el marco escolar tradicional, (generalmente) con organización, currículo, estilo de enseñanza y gestión similares. Estos rasgos comunes reflejaban a su vez pautas similares de gasto unitario. Durante la última década, sin embargo, el incremento en el uso de fondos privados en la educación terciaria ha aumentado la diferencia entre el gasto en este nivel y en otros niveles educativos (véase Indicador B3).

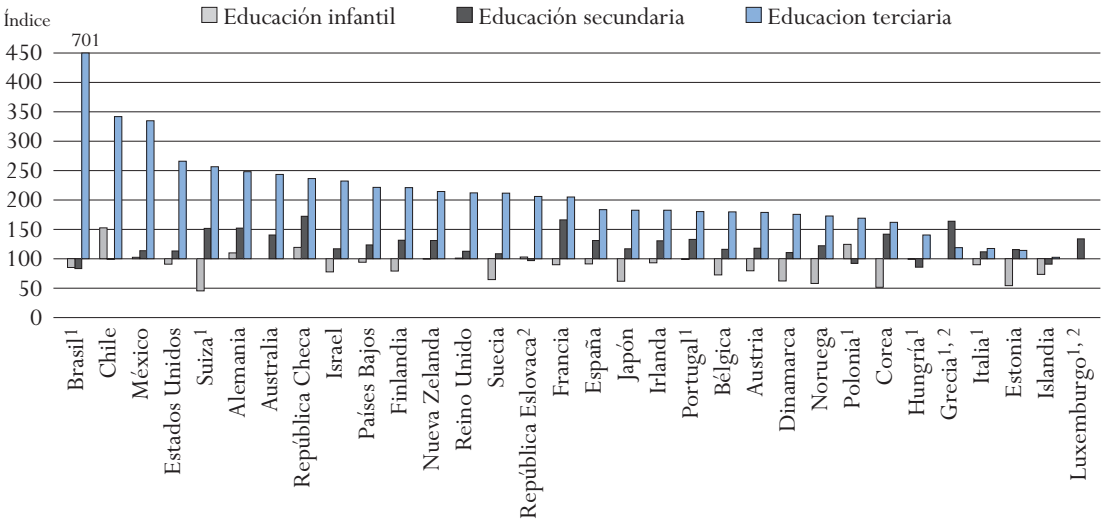
Al comparar la distribución del gasto en los diferentes niveles educativos se observa el énfasis relativo que los diversos países de la OCDE ponen en la educación de los distintos niveles, así como los costes relativos que supone la provisión de educación en esos niveles. Aunque el gasto en educación por alumno aumenta con el nivel educativo (de primaria a terciaria) en casi todos los países de la OCDE y países asociados, los tamaños relativos de los diferenciales varían notablemente entre países (Gráfico B1.3). En educación secundaria, la media del gasto educativo por alumno es 1,2 veces mayor que la de la educación primaria, aunque la diferencia supera el 1,5 en Alemania, Francia, Grecia, República Checa y Suiza. En Suiza este aumento se debe fundamentalmente a las variaciones en las retribuciones de los profesores. En los otros cuatro países es resultado del aumento del número de horas de docencia recibidas por los alumnos, y de un descenso significativo, en comparación con la media de los países de la OCDE, del número de horas de docencia impartidas por los profesores entre la educación primaria y la secundaria (véanse Indicadores B7, D1, D3 y D4).

Los países de la OCDE invierten como media 2,2 veces más en instituciones educativas por alumno en educación terciaria que en educación primaria, pero los patrones de gasto varían notablemente de un país a otro, básicamente debido a que las políticas educativas de los diferentes países varían en mayor medida en la educación terciaria (véase Indicador B5). Por ejemplo, Grecia, Islandia e Italia, y el país asociado Estonia, invierten menos de 1,3 veces más en un alumno de educación terciaria que en uno de primaria, mientras que México, y los países asociados Brasil y Chile, invierten más de 3,0 veces más en un alumno de educación terciaria (Gráfico B1.3).

B1

Gráfico B1.3. Gasto en instituciones educativas por alumno en diversos niveles de educación para todos los servicios en relación con la educación primaria (2005)

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 educación primaria.
Una ratio de 50 para educación infantil significa que el gasto en instituciones educativas por alumno en educación infantil es la mitad del gasto por alumno en instituciones educativas de educación primaria.
1. Solo instituciones públicas.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a 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/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Distribución del gasto en instituciones educativas en relación con el número de alumnos matriculados

La Tabla B1.2 muestra la relación entre el dinero invertido en los sistemas educativos de los países de la OCDE y la proporción de alumnos matriculados en cada nivel educativo 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 del total del gasto se asignan a los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, que representan aproximadamente tres cuartas partes de los alumnos. La diferencia entre estas dos cifras iguala o supera 10 puntos porcentuales en Estados Unidos, Japón, México y República Eslovaca, y en los países asociados Brasil, Chile e Israel (Tabla B1.2).

En comparación con la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, existen mayores diferencias entre la proporción de dinero invertido y la proporción de alumnos matriculados en educación terciaria. Como media, en 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 16 % de los alumnos está matriculado en este nivel. La diferencia entre ambos porcentajes oscila entre menos de 7 puntos porcentuales en Corea, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Italia y Portugal, y en los países asociados Eslovenia y Estonia, y más de 13 puntos porcentuales en Estados Unidos y Suiza, y en los países asociados Brasil y Chile (Tabla B1.2).

Gasto en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración teórica de la educación primaria y la secundaria

Los países de la OCDE invierten como media 87.720 dólares estadounidenses por alumno a lo largo de la duración teórica de los estudios de primaria y secundaria. Aunque la duración teórica de dichos estudios es bastante similar (entre 12 y 13 años en 30 de los 36 países de la OCDE y países asociados), el gasto acumulado en instituciones educativas por alumno varía considerablemente y puede oscilar entre menos de 40.000 dólares estadounidenses en México y República Eslovaca, y en los países asociados Brasil, Chile y Federación Rusa, y 100.000 dólares estadounidenses o más en Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Islandia, Luxemburgo, Noruega y Suiza (Tabla B1.3a y Gráfico B1.4).

Gasto en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración media del nivel terciario

Tanto la duración típica como la intensidad de los estudios de educación terciaria varían entre unos países y otros de la OCDE. Por esta razón, las diferencias entre países 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 instituciones educativas por alumno.

En particular, un gasto anual comparativamente bajo en instituciones educativas por alumno puede dar como resultado un coste total comparativamente elevado en educación terciaria, si la duración típica de los estudios terciarios es larga. El Gráfico B1.5 muestra el gasto medio 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 completan 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/eag2008*), existen algunos cambios sorprendentes entre el gasto anual y el agregado en el orden de clasificación de los países de la OCDE y países asociados.

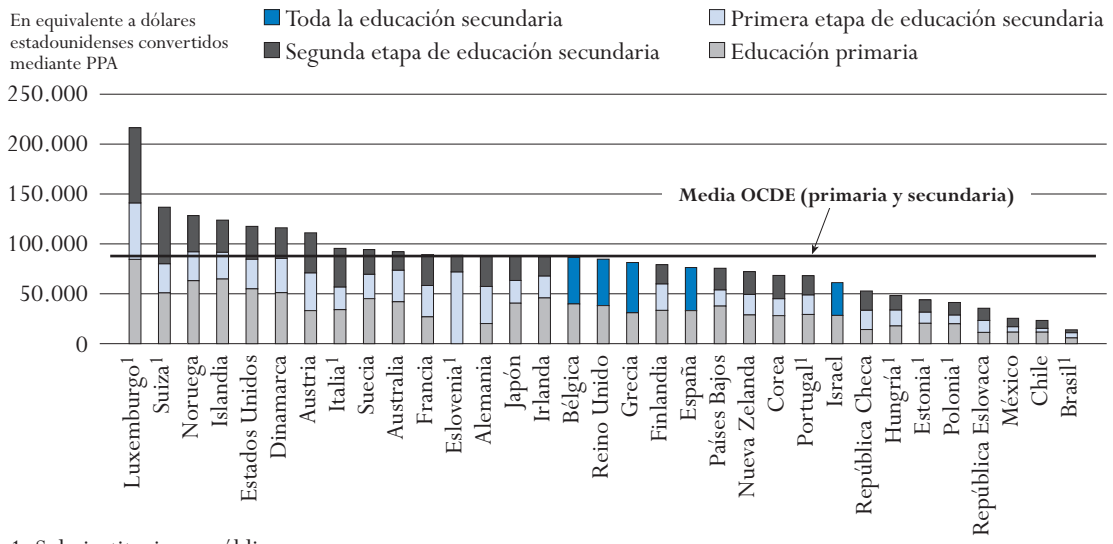
Por ejemplo, el gasto anual por alumno de educación terciaria en Japón es casi el mismo que en Alemania: 12.326 dólares estadounidenses en Japón y 12.446 dólares estadounidenses en Alemania (Tabla B1.1a). Sin embargo, debido a las diferencias en la estructura de la titulación terciaria (véase Indicador A3), 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 y 4,1 años en Japón). En consecuencia, el gasto acumulado por cada alumno de educación terciaria es casi 16.000 dólares estadounidenses inferior en Japón que en Alemania: 50 167 dólares estadounidenses frente a 66.758 dólares estadounidenses (Gráfico B1.5 y Tabla B1.3b).

El coste total de los estudios terciarios de tipo A en Suiza (126.160 dólares estadounidenses) es más de dos veces mayor que en los demás países analizados, excepto Alemania, Austria y Países Bajos (Tabla B1.3b). Estas diferencias deben interpretarse, sin duda, teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a la estructuración 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. Aunque las tendencias son 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 estudios de nivel terciario de tipo A, debido en gran parte a que su duración es menor.

B1

Gráfico B1.4. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración teórica de los estudios de educación primaria y secundaria (2005)

Gasto anual en instituciones educativas por alumno, multiplicado por el periodo medio de duración de los estudios, expresado en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Solo instituciones públicas.

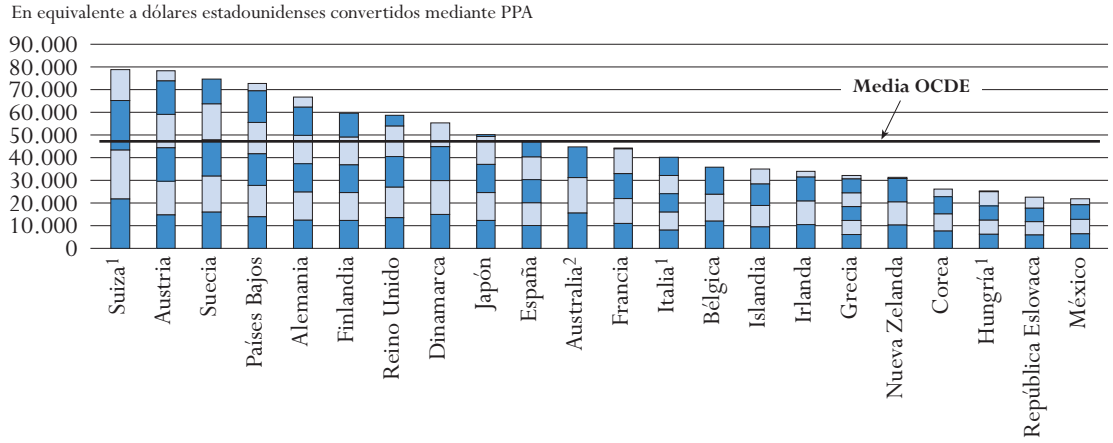
Los países están clasificados en orden descendente del gasto en instituciones educativas por alumno durante el periodo medio de duración de los estudios de educación primaria y secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.3a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Gráfico B1.5. Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno a lo largo de la duración media de los estudios terciarios (2005)

Gasto anual en instituciones educativas por alumno, multiplicado por el periodo medio de duración de los estudios, expresado en equivalente a 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 Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Gasto en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante

El gasto en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante es una unidad de 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 la población escolar 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 matrícula. 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.

El gasto en instituciones educativas por alumno representa por término medio un 21 % del PIB en la educación primaria, un 26 % en la educación secundaria y un 40 % en la terciaria (Tabla B1.4). Los países con niveles bajos de gasto en instituciones educativas por alumno pueden a pesar de ello reflejar distribuciones de gasto relativo del PIB por habitante similares a las de los países con niveles altos de inversión por alumno. Por ejemplo, Corea y Portugal –países donde tanto la inversión en instituciones educativas por alumno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, como el PIB por habitante están por debajo de la media de los países de la OCDE– invierten más por alumno en relación con el PIB que la media de los países de la OCDE. De forma similar, Canadá, Estados Unidos, México y Suiza, y el país asociado Chile, invierten más del 50 % del PIB por habitante en cada alumno de educación terciaria, una de las proporciones más altas después de Brasil. Brasil tiene la proporción más alta, al invertir el 108 % del PIB por habitante por cada alumno de educación terciaria, pero los alumnos de educación terciaria representan solamente el 3 % de los alumnos matriculados en todos los niveles educativos combinados en Brasil (Tablas B1.2 y B1.4).

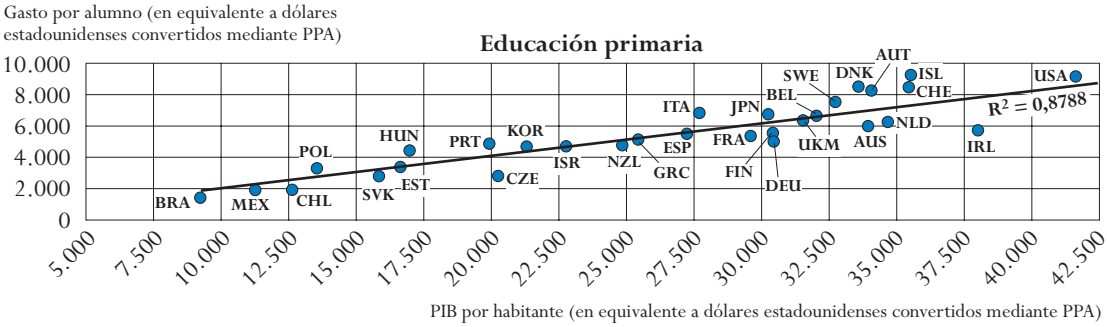
La relación entre el PIB por habitante y el gasto en instituciones educativas por alumno es compleja. Como cabe esperar, existe una clara relación directa entre el gasto en instituciones educativas por alumno en la educación primaria y secundaria y el PIB por habitante. Los países más pobres de la OCDE tienden a gastar menos por alumno que los países más ricos de la OCDE. Aunque la relación es en general positiva en estos niveles, se observan variaciones incluso entre países con niveles de PIB por habitante similares, especialmente entre aquellos que sobrepasan los 30.000 dólares estadounidenses. Australia y Austria, por ejemplo, tienen niveles similares de PIB por habitante, pero invierten en proporciones muy diferentes en los niveles educativos de primaria y secundaría. En Australia, las proporciones son respectivamente 18 % y 25 %, y se encuentran cercanas a la media de los países de la OCDE, mientras que en Austria, por el contrario, son 24 % y 29 %, respectivamente, lo que las sitúa entre las más altas (Tabla B1.4 y Gráfico B1.6).

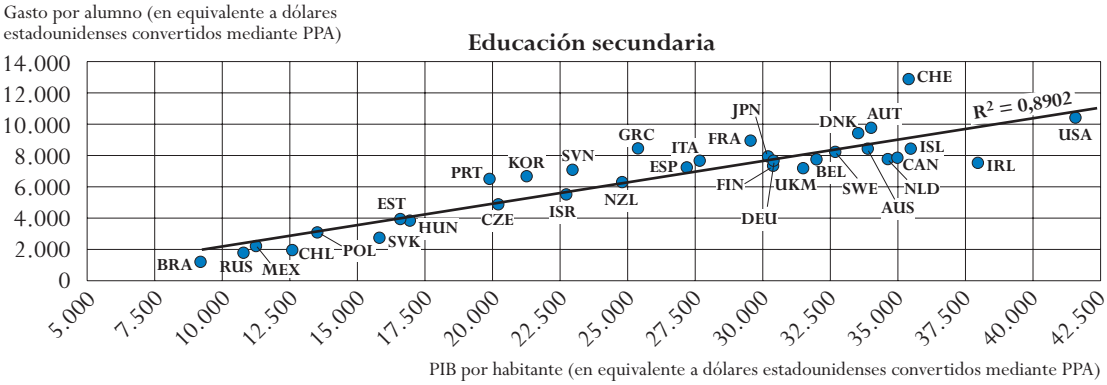
Una mayor variación se aprecia en cuanto al gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria, y la relación entre la riqueza relativa de los países y sus niveles de inversión es más variable. Canadá, Islandia y Suiza, por ejemplo, tienen niveles similares de PIB por habitante, pero muestran niveles de inversión en educación terciaria muy diferentes. En el caso de Canadá y Suiza, la proporción del PIB por habitante que se invierte en cada alumno de educación terciaria es del 61 % y se encuentra entre las más altas de los países de la OCDE, mientras que en el caso de Islandia la proporción (un 27 %) está significativamente por debajo de la media de los países de la OCDE (Tabla B1.4 y Gráfico B1.6).

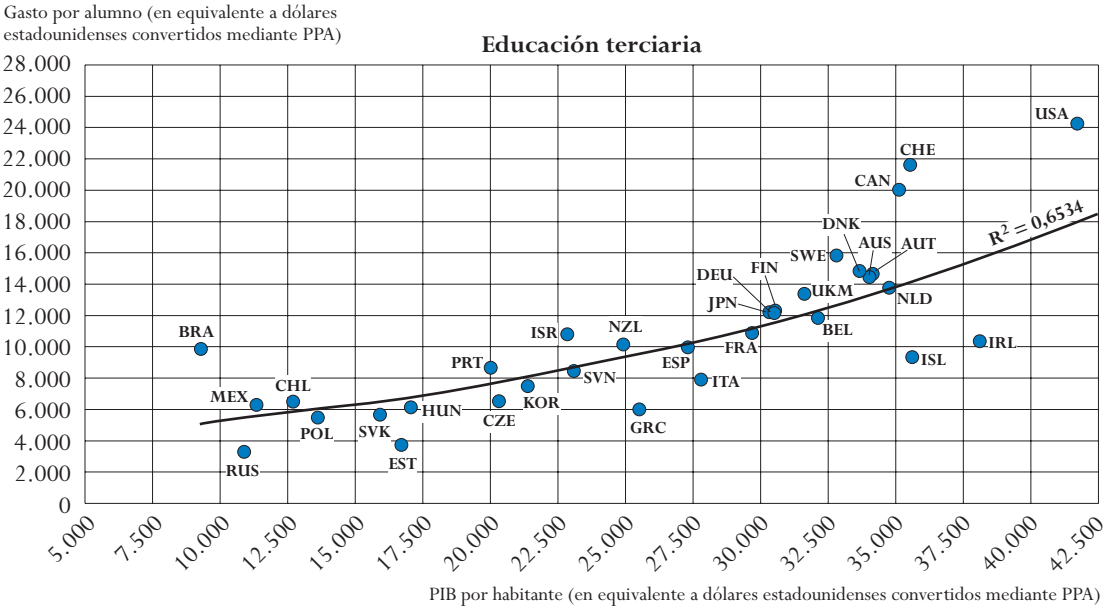
B1

Gráfico B1.6. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en relación con el PIB por habitante (2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por nivel educativo







Nota: Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizada en este gráfico.
Fuente: OCDE. Tablas B1.1a, B1.4 y Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Cambio en el gasto en instituciones educativas por alumno entre 1995, 2000 y 2005

El gasto en instituciones educativas tiende a aumentar con el tiempo en términos reales en la medida en que la retribución de los profesores (principal componente de los costes) aumenta en línea con los ingresos generales. Sin embargo, el aumento en los costes unitarios que no vayan acompañados por unos mejores resultados eleva el espectro de una pérdida de productividad en la educación.

El tamaño de la población en edad escolar influye tanto en la tasa de matriculación, como en la cantidad de recursos y esfuerzo organizativo que un país debe invertir en su sistema educativo. Cuanto mayor sea la población en edad escolar, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. La Tabla B1.5 y el Gráfico B1.7 muestran, en términos relativos y a precios constantes, los efectos de los cambios en la matriculación y el gasto total entre 1995, 2000 y 2005 en educación por alumno.

El gasto en instituciones educativas por estudiante de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó en todos los países, por término medio, en un 35 % entre 1995 y 2005, durante un periodo en el que hubo un número relativamente estable de alumnos en estos niveles. El aumento es bastante similar para cada periodo de cinco años; solo Italia, Noruega, República Checa y Suiza mostraron una disminución entre 1995 y 2000, seguida de un aumento entre 2000 y 2005 (Tabla B1.5).

Entre 2000 y 2005, en 20 de los 31 países de la OCDE y países asociados sobre los que existen datos disponibles, el gasto en instituciones educativas por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó al menos en el 10 % y superó el 30 % en Corea, Hungría, Irlanda, Islandia, República Checa y República Eslovaca, y en los países asociados Brasil y Estonia. A pesar de este incremento, en 2005, todos estos países excepto Islandia tenían un nivel de gasto en instituciones educativas por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria por debajo del promedio de los países de la OCDE. Los únicos países en los cuales el aumento entre 2000 y 2005 del gasto en instituciones educativas fue del 5 % o menos fueron Alemania, Austria, Bélgica, Estados Unidos, Francia e Italia, y los países asociados Chile e Israel (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

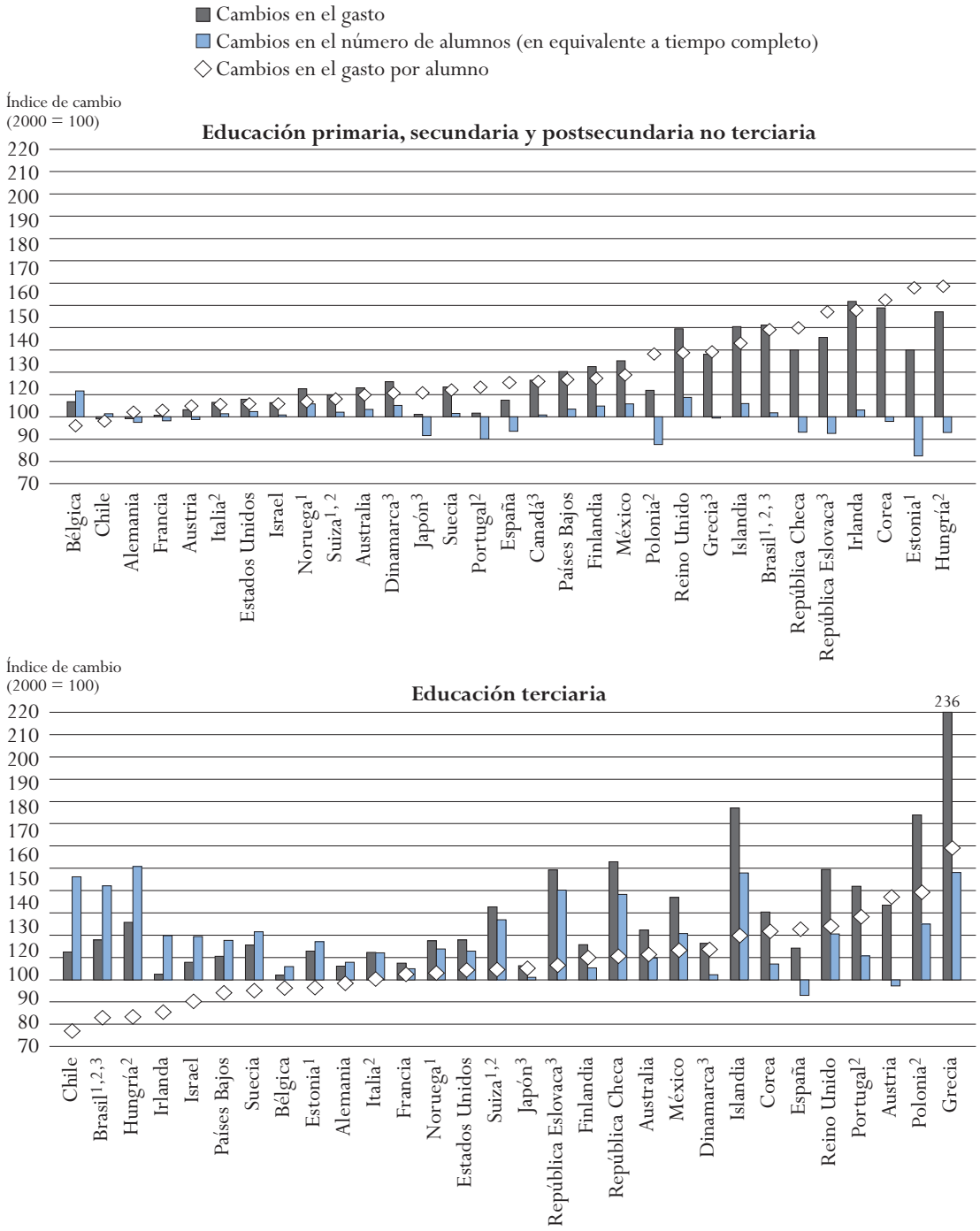
La variación en las matriculaciones no parece haber sido la causa principal de los cambios producidos en el gasto en instituciones educativas por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Sin embargo, en España, Hungría, Japón, Polonia, Portugal, República Checa y República Eslovaca, y en el país asociado Estonia, una disminución de más del 5 % en el número de matrículas coincidió con un aumento significativo del gasto en instituciones educativas por estudiante entre 2000 y 2005. En España, Japón, Polonia y Portugal, la disminución de las matriculaciones fue simultánea a un ligero incremento en el gasto en instituciones educativas por alumno de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria; en los otros países esta situación tuvo lugar al mismo tiempo que un fuerte aumento en el gasto (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

La pauta es diferente en el nivel de educación terciaria, donde el gasto por alumno disminuyó en algunos casos entre 1995 y 2005, ya que la inversión no fue paralela al incremento en el número de estudiantes. El gasto en instituciones educativas por alumno de educación terciaria permaneció estable durante el periodo de 1995 a 2000, pero aumentó en un 11 % de media en los países de la OCDE desde 2000 a 2005, ya que los gobiernos realizaron inversiones sustanciales en la educación terciaria. Australia, Austria, Finlandia, México, Noruega, Polonia, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca siguieron esta pauta. Sin embargo, el aumento en el gasto por estudiante entre 2000 y 2005 no logró contrarrestar el descenso entre 1995 y 2000 en Noruega, República Checa

B1

Gráfico B1.7. Cambios en el número de alumnos y en el gasto en instituciones educativas por alumno, por nivel de educación (2000, 2005)

Índice de cambio entre 2000 y 2005 (2000 = 100, precios constantes de 2005)



1. Solo gasto público.
2. Solo instituciones públicas.
3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

Los países están clasificados en orden ascendente de los cambios en el gasto en instituciones educativas por alumno.

Fuente: OCDE. Tabla B1.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

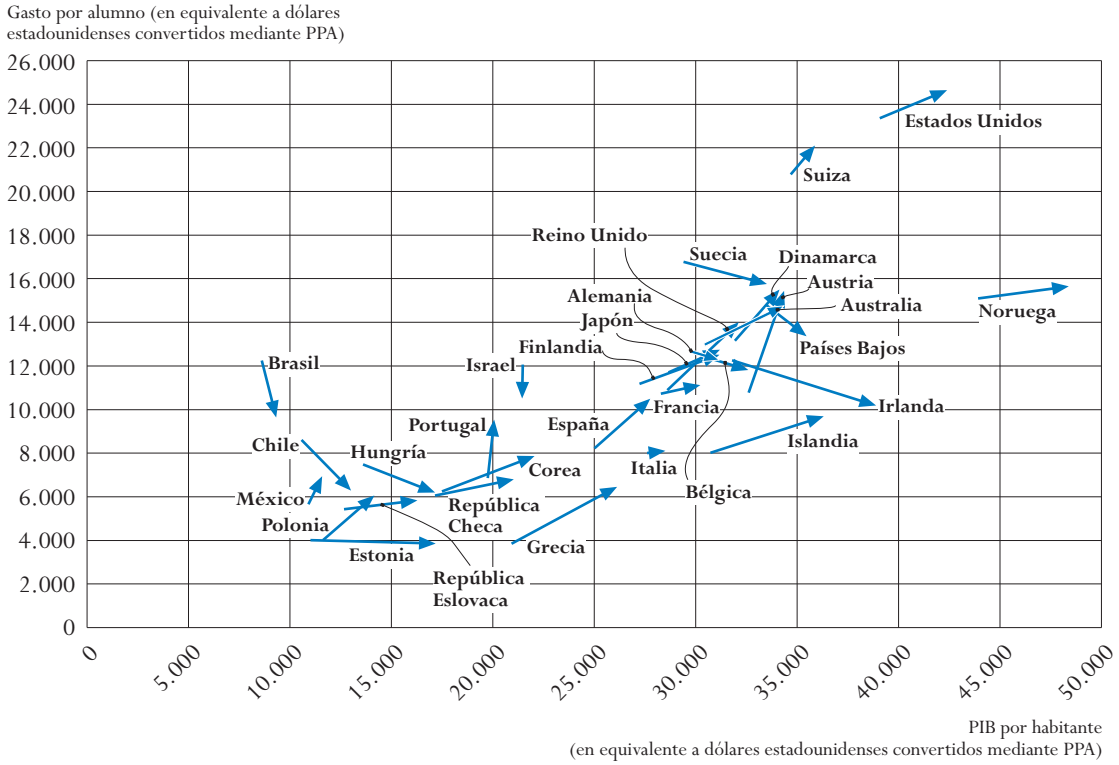
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

y República Eslovaca. Solamente en Hungría, y en los países asociados Estonia e Israel, se produjo un descenso en el gasto en instituciones educativas por alumno de educación terciaria a lo largo de los dos periodos de cinco años (Tabla B1.5).

Entre 2000 y 2005, de los 30 países de la OCDE y países asociados de los que existen datos disponibles, Alemania, Bélgica, Hungría, Irlanda, Países Bajos y Suecia, y los países asociados Brasil, Chile, Estonia e Israel, registraron una disminución del gasto en educación terciaria por estudiante. En todos estos países excepto Alemania y Bélgica, este descenso fue principalmente el resultado de una escalada (del 10 % o más) en el número de estudiantes terciarios (Gráfico B1.7). Globalmente, 7 de los 11 países de la OCDE y los países asociados en los que el número de estudiantes matriculados en educación terciaria aumentó en más del 20 % entre 2000 y 2005 (Grecia, Islandia, México, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suiza) aumentaron su gasto en educación terciaria durante ese periodo al menos en la misma proporción. Los demás –Hungría, Suecia y los países asociados Brasil y Chile– no lo hicieron. Austria, Dinamarca y España fueron los únicos países en los cuales el número de estudiantes de educación terciaria aumentó en menos del 5 % entre 2000 y 2005, y sus cambios en el gasto por estudiante entre 2000 y 2005 fueron superiores a la media de los países de la OCDE (Tabla B1.5 y Gráfico B1.7).

Gráfico B1.8. Cambios en el gasto en instituciones educativas por alumno de nivel terciario entre 2000 y 2005, en relación con el PIB por habitante

(precios en dólares estadounidenses de 2005 y PPA constante de 2005)



Nota: El inicio de la flecha indica el gasto por alumno y el PIB por habitante en 2000. El final de la flecha indica los valores correspondientes en 2005.

Fuente: OCDE. Tablas B1.1a y B1.5, y Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

B1

Cambios en el gasto en instituciones educativas por alumno y PIB por habitante entre 2000 y 2005

El gasto en instituciones educativas por alumno de educación terciaria aumentó por término medio 11 puntos porcentuales en los países de OCDE entre 2000 y 2005, pero no más rápidamente que el PIB por habitante en la mayor parte de los países en los que aumentó el gasto por alumno de educación terciaria. En el Gráfico B1.8 el origen de la flecha representa el PIB por habitante (eje horizontal) y el gasto en instituciones educativas por alumno (eje vertical) en 2000 (a precios de 2005 y paridades de poder adquisitivo de 2005), y el final de cada flecha muestra los valores correspondientes para 2005. El gasto en instituciones educativas por alumno de educación terciaria aumentó aproximadamente en dos terceras partes de los 30 países para los que existen datos disponibles entre 2000 y 2005, pero solo Australia, Austria, Dinamarca, España, Grecia, Islandia, México, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suiza tuvieron un aumento superior en el gasto en instituciones educativas por alumno en educación terciaria que en el PIB por habitante (Tablas B1.1, B1.5 y Gráfico B1.8).

En contraste, en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto en instituciones educativas por alumno entre 2000 y 2005 aumentó en un 19 % por término medio y de forma más rápida que el PIB por habitante en los 22 países (de 30 para los que existen datos disponibles) con un aumento del gasto durante este periodo. Es significativo que el Informe PISA en la escala de lectura tiende a permanecer estable en la mayoría de países durante el periodo de 2000 a 2006, una indicación de que los resultados obtenidos no van necesariamente unidos al nivel de inversión realizado y de que el aumento de recursos podría ser utilizado de forma más eficaz (Tabla B1.5, PISA 2006, e Indicador B7 en *Panorama de la educación 2007*).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2005 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2007 (para obtener más detalles, consúltese el Anexo 3 en la página web *www.oecd.org/edu/eag2008*). El gasto en instituciones educativas por alumno en un nivel particular de educación 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 en 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 porque 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 en el gasto en instituciones educativas por alumno entre los ejercicios fiscales de 1995, 2000 y 2005. A los países de la OCDE se les pidió que recabaran datos de 1995 y 2000 según las definiciones y la cobertura de la recopilación de datos UOE de 2007. Todos los datos acerca del gasto, así como el PIB de 1995 y 2000, han sido ajustados a los precios de 2005 utilizando el deflactor de precios del PIB.

El gasto en instituciones educativas por alumno con relación al PIB por habitante se calcula expresando el gasto en instituciones educativas por alumno en unidades de moneda nacional como porcentaje del PIB por habitante, también en moneda nacional. En los casos en los 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 acumulado para la duración media de los estudios de educación terciaria (Tabla B1.3b) se calcula multiplicando el gasto del año en curso 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/eag2008*). 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 las diferentes formas en que cada país define la matriculación a tiempo completo, a tiempo parcial y en equivalente a tiempo completo. 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.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

- ***Tabla B1.1c. Gasto anual en instituciones educativas por alumno en servicios básicos (2005)***

B1

Tabla B1.1a.

Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios (2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación, a partir del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

		Educación infantil (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 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	5.508	5.014	6.200	10.282	7.636	10.531	6.938	13.351	12.446	7.772	7.872
	Australia	m	5.992	7.930	9.223	8.408	7.973	8.569	15.599	14.579	10.199	8.340
	Austria	6.562	8.259	9.505	10.028	9.751	x(4)	11.394	15.028	14.775	10.061	10.407
	Bélgica	4.816	6.648	x(5)	x(5)	7.731	x(5)	x(9)	x(9)	11.960	8.046	8.034
	Canadá[1, 2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	7.837	x(7)	m	20.156	m	m	m
	Corea	2.426	4.691	5.661	7.765	6.645	a	3.811	9.938	7.606	6.607	6.212
	Dinamarca	5.320	8.513	8.606	10.197	9.407	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14.959	m	10.108
	España	5.015	5.502	x(5)	x(5)	7.211	a	9.059	10.301	10.089	7.182	7.134
	Estados Unidos	8.301	9.156	9.899	10.969	10.390	m	x(9)	x(9)	24.370	21.588	12.788
	Finlandia	4.395	5.557	8.875	6.441	7.324	x(5)	n	12.285	12.285	7.582	7.711
	Francia	4.817	5.365	7.881	10.311	8.927	4.488	9.483	11.486	10.995	7.673	8.101
	Grecia	x(2)	5.146	x(5)	x(5)	8.423	7.266	3.417	7.661	6.130	4.928	5.692
	Hungría[2]	4.402	4.438	3.993	3.613	3.806	4.731	4.549	6.328	6.244	4.837	4.423
	Irlanda	5.345	5.732	7.352	7.680	7.500	5.811	x(9)	x(9)	10.468	7.386	7.108
	Islandia	6.800	9.254	8.985	8.004	8.411	x(4, 9)	x(9)	x(9)	9.474	m	8.931
	Italia[2]	6.139	6.835	7.599	7.682	7.648	m	7.420	8.032	8.026	5.314	7.540
	Japón	4.174	6.744	7.630	8.164	7.908	x(4, 9)	7.969	13.827	12.326	m	8.378
	Luxemburgo[2]	x(2)	14.079	18.844	18.845	18.845	m	m	m	m	m	m
	México	1.964	1.913	1.839	2.853	2.180	a	x(9)	x(9)	6.402	5.346	2.405
	Noruega	5.236	9.001	9.687	12.096	10.995	x(5)	x(9)	x(9)	15.552	9.981	10.980
	Nueva Zelanda	4.778	4.780	5.165	7.586	6.278	6.126	7.740	11.002	10.262	8.864	6.342
	Países Bajos	5.885	6.266	8.166	7.225	7.741	7.000	n	13.883	13.883	8.719	8.147
	Polonia[2]	4.130	3.312	2.971	3.131	3.055	2.956	x(9)	x(9)	5.593	4.883	3.592
	Portugal[2]	4.808	4.871	6.555	6.381	6.473	m	x(9)	x(9)	8.787	6.785	6.197
	Reino Unido	6.420	6.361	x(5)	x(5)	7.167	x(5)	x(9)	x(9)	13.506	8.842	7.741
	República Checa	3.353	2.812	4.864	4.830	4.847	2.098	3.105	7.019	6.649	5.409	4.545
	República Eslovaca	2.895	2.806	2.430	3.026	2.716	x(4)	x(4)	5.783	5.783	5.131	3.139
	Suecia	4.852	7.532	8.091	8.292	8.198	2.691	x(9)	x(9)	15.946	8.281	9.156
	Suiza[2]	3.853	8.469	9.756	16.166	12.861	9.119	4.163	23.137	21.734	13.041	12.195
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	*4.888*	*6.252*	*7.437*	*8.366*	*7.804*	*4.719*	~	~	*11.512*	*8.102*	*7.527*
	Total OCDE	*5.254*	*6.173*	~	~	*7.736*	~	~	~	*15.559*	*13.141*	*8.553*
	Media UE19	*4.980*	*6.055*	*7.462*	*7.864*	*7.600*	*4.757*	~	~	*10.474*	*6.990*	*7.036*
Países asociados	Brasil[2]	1.215	1.425	1.359	899	1.186	a	x(9)	x(9)	9.994	9.808	1.542
	Chile[3]	2.953	1.936	1.865	1.956	1.924	a	3.922	7.977	6.620	m	2.694
	Eslovenia[2]	6.364	x(3)	7.994	5.565	7.065	x(4)	x(9)	x(9)	8.573	7.037	7.378
	Estonia	1.833	3.384	3.802	4.033	3.918	4.417	2.883	4.386	3.869	3.867	3.768
	Federación Rusa[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	1.754	x(5)	2.274	3.876	3.421	3.155	2.051
	Israel	3.650	4.699	x(5)	x(5)	5.495	4.275	8.232	11.581	10.919	8.476	6.000

1. Año de referencia 2004.
2. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo en educación terciaria).
3. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401862824252

Tabla B1.1b.

Gasto anual por alumno en servicios básicos, servicios complementarios e I+D (2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación y tipo de servicio, 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)	I + D	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	**Alemania**	6.878	160	**7.039**	7.158	614	4.674	**12.446**
	Australia	6.856	286	**7.142**	9.544	654	4.381	**14.579**
	Austria	9.046	390	**9.436**	9.952	109	4.714	**14.775**
	Bélgica	7.021	285	**7.306**	7.725	321	3.915	**11.960**
	Canadá[1, 2, 3]	7.398	439	**7.837**	13.463	1.527	5.166	**20.156**
	Corea	5.133	505	**5.638**	6.574	33	999	**7.606**
	Dinamarca[1]	8.997	a	**8.997**	x(7)	a	x(7)	**14.959**
	España	6.152	259	**6.411**	7.182	m	2.907	**10.089**
	Estados Unidos	9.006	763	**9.769**	18.656	2.932	2.782	**24.370**
	Finlandia	5.896	714	**6.610**	7.575	7	4.703	**12.285**
	Francia	6.492	964	**7.456**	7.015	658	3.323	**10.995**
	Grecia[1]	5.355	138	**5.493**	4.459	470	1.202	**6.130**
	Hungría[3]	3.668	359	**4.027**	4.590	247	1.407	**6.244**
	Irlanda	6.269	142	**6.411**	7.386	x(7)	3.082	**10.468**
	Islandia[1]	x(3)	x(3)	**8.815**	x(7)	x(7)	x(7)	**9.474**
	Italia[3]	7.111	298	**7.410**	5.011	303	2.712	**8.026**
	Japón[1]	x(3)	x(3)	**7.343**	x(7)	x(7)	x(7)	**12.326**
	Luxemburgo[1, 3]	x(3)	x(3)	**15.930**	m	m	m	m
	México	2.025	m	**2.025**	5.346	m	1.056	**6.402**
	Noruega	x(3)	x(3)	**9.975**	9.897	84	5.571	**15.552**
	Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	**5.659**	8.864	x(7)	1.397	**10.262**
	Países Bajos	6.972	72	**7.045**	8.717	2	5.164	**13.883**
	Polonia[3]	3.065	99	**3.165**	4.881	1	710	**5.593**
	Portugal[3]	5.606	40	**5.646**	6.785	x(7)	2.002	**8.787**
	Reino Unido	5.723	1.105	**6.888**	7.793	1.049	4.665	**13.506**
	República Checa	3.801	297	**4.098**	5.234	175	1.239	**6.649**
	República Eslovaca[1]	2.336	404	**2.740**	4.273	858	652	**5.783**
	Suecia	7.067	795	**7.861**	8.281	n	7.666	**15.946**
	Suiza[3]	x(3)	x(3)	**10.721**	13.041	x(4)	8.694	**21.734**
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	***5.994***	***387***	***7.065***	***7.976***	***502***	***3.391***	***11.512***
	Media UE19	***5.970***	***362***	***6.840***	***6.707***	***321***	***3.220***	***10.474***
Países asociados	**Brasil**[1, 3]	x(3)	x(3)	**1.287**	9.808	x(4)	186	**9.994**
	Chile[4]	1.842	88	**1.930**	x(7)	x(7)	x(7)	**6.620**
	Eslovenia[3]	6.770	295	**7.065**	7.016	21	1.536	**8.573**
	Estonia	x(3)	x(3)	**3.736**	3.867	x(4)	2	**3.869**
	Federación Rusa[3]	x(3)	x(3)	**1.754**	x(7)	x(7)	266	**3.421**
	Israel	4.875	165	**5.041**	7.252	1.224	2.443	**10.919**

1. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Solo educación terciaria de tipo A y año de referencia 2004.
3. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo en educación terciaria).
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401862824252

B1

Tabla B1.2.

Distribución del gasto en instituciones educativas (como porcentaje) en comparación con el número de alumnos matriculados en cada nivel de educación (2005)

La tabla muestra la distribución del gasto educativo y de los alumnos en los diversos niveles de educación. El número de alumnos se ajusta al ejercicio fiscal. Por ejemplo, al leer la primera y la segunda columnas, en la República Checa, el 10 % del gasto fiscal total en instituciones educativas se asigna a la educación infantil, mientras que el 13,4 % de los alumnos están matriculados en este nivel de educación.

		Educación infantil (para niños de 3 o más años)		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria		Toda la educación terciaria		Gasto no vinculado a nivel		Todos los niveles de educación	
		Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo	Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo	Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo	Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo	Proporción de gasto en instituciones educativas	Proporción de alumnos matriculados, en equivalente a tiempo completo
		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Países de la OCDE	Alemania	9,9	13,8	66,6	72,9	21,4	13,3	2,1	0,1	100	100
	Australia	m	2,9	m	81,3	m	15,6	m	0,2	m	100
	Austria	8,9	13,4	67,6	70,8	23,5	15,7	a	a	100	100
	Bélgica	9,8	15,6	67,7	71,2	20,5	13,2	2,0	n	100	100
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	1,8	4,7	60,5	67,6	33,5	27,8	4,2	n	100	100
	Dinamarca[1]	10,8	19,7	60,3	65,3	23,0	15,0	6,0	n	100	100
	España	13,1	17,7	62,7	66,1	24,2	16,2	n	n	100	100
	Estados Unidos	5,8	8,7	57,1	72,5	37,1	18,9	n	n	100	100
	Finlandia	6,4	10,7	64,7	72,0	29,0	17,3	n	n	100	100
	Francia	11,3	17,6	66,8	67,4	21,9	15,0	n	n	100	100
	Grecia	x(2)	x(2)	66,5	70,2	33,5	29,8	n	n	100	100
	Hungría[2]	15,3	16,1	59,8	68,9	20,2	15,0	4,7	n	100	100
	Irlanda	0,1	0,1	74,7	82,8	25,3	17,2	n	n	100	100
	Islandia[1]	9,5	13,1	67,4	71,4	15,5	15,2	7,7	n	100	100
	Italia[2]	9,6	11,6	70,0	69,7	20,4	18,7	n	n	100	100
	Japón[1]	4,1	8,4	61,7	71,7	27,1	18,8	7,0	1,1	100	100
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	10,8	13,2	66,9	79,3	20,1	7,5	2,3	n	100	100
	Noruega	5,8	11,9	66,7	72,2	22,9	15,9	4,6	n	100	100
	Nueva Zelanda	4,9	6,6	70,9	79,6	22,4	13,9	1,7	n	100	100
	Países Bajos	7,3	9,9	67,2	75,6	25,4	14,5	n	n	100	100
	Polonia[2]	10,6	9,4	64,9	74,7	24,5	16,0	n	n	100	100
	Portugal[2]	6,0	7,9	68,2	75,9	22,6	16,2	3,2	n	100	100
	Reino Unido	4,8	5,7	73,9	82,2	21,6	12,2	a	a	100	100
	República Checa	10,0	13,4	65,0	71,4	22,4	15,2	2,6	n	100	100
	República Eslovaca[1]	11,3	12,4	65,4	76,1	20,8	11,5	2,6	a	100	100
	Suecia	8,5	14,9	66,0	71,5	25,5	13,6	n	n	100	100
	Suiza[2]	4,0	10,5	68,6	77,5	25,8	12,0	1,6	n	100	100
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	*8,0*	*11,1*	*66,1*	*73,2*	*24,2*	*16,0*	*2,0*	*n*	*100*	*100*
Países asociados	Brasil[1, 2]	8,4	10,5	74,2	86,9	17,4	2,6	n	n	100	100
	Chile[3]	7,9	7,2	55,2	77,6	36,9	15,1	n	n	100	100
	Eslovenia[2]	9,6	11,0	68,6	70,5	21,8	18,5	n	n	100	100
	Estonia	7,2	13,9	69,2	65,2	23,0	20,9	0,6	n	100	m
	Federación Rusa[2]	13,9	m	49,8	m	21,1	m	15,2	m	100	m
	Israel	10,4	17,3	55,9	67,6	23,6	13,2	10,1	1,9	100	100

1. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401862824252

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 (2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación

		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	Total educación primaria y secundaria	Educación primaria	Primera etapa de educación secundaria	Segunda etapa de educación secundaria	Toda la educación secundaria	Total 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**	20.055	37.199	30.845	68.045	**88.100**
	Australia	7,0	4,0	2,0	**13,0**	41.946	31.721	18.446	50.168	**92.113**
	Austria	4,0	4,0	4,0	**12,0**	33.034	38.019	40.114	78.132	**111.167**
	Bélgica	6,0	2,0	4,0	**12,0**	39.889	x(8)	x(8)	46.385	**86.275**
	Canadá[1]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	**94.040**
	Corea	6,0	3,0	3,0	**12,0**	28.143	16.984	23.296	40.280	**68.424**
	Dinamarca	6,0	4,0	3,0	**13,0**	51.080	34.426	30.590	65.016	**116.096**
	España	6,0	4,0	2,0	**12,0**	33.015	x(8)	x(8)	43.268	**76.282**
	Estados Unidos	6,0	3,0	3,0	**12,0**	54.936	29.696	32.907	62.603	**117.538**
	Finlandia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	33.343	26.625	19.324	45.949	**79.292**
	Francia	5,0	4,0	3,0	**12,0**	26.824	31.522	30.933	62.456	**89.280**
	Grecia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	30.874	x(8)	x(8)	50.536	**81.410**
	Hungría[2]	4,0	4,0	4,0	**12,0**	17.752	15.973	14.453	30.425	**48.177**
	Irlanda	8,0	3,0	2,5	**13,5**	45.859	22.057	19.200	41.258	**87.116**
	Islandia	7,0	3,0	4,0	**14,0**	64.778	26.955	32.016	58.972	**123.750**
	Italia[2]	5,0	3,0	5,0	**13,0**	34.175	22.796	38.408	61.203	**95.378**
	Japón	6,0	3,0	3,0	**12,0**	40.463	22.890	24.492	47.382	**87.845**
	Luxemburgo[2]	6,0	3,0	4,0	**13,0**	84.475	56.533	75.381	131.914	**216.389**
	México	6,0	3,0	3,0	**12,0**	11.476	5.517	8.558	14.075	**25.551**
	Noruega	7,0	3,0	3,0	**13,0**	63.006	29.062	36.289	65.351	**128.357**
	Nueva Zelanda	6,0	4,0	3,0	**13,0**	28.682	20.661	22.759	43.420	**72.102**
	Países Bajos	6,0	2,0	3,0	**11,0**	37.599	16.331	21.674	38.005	**75.604**
	Polonia[2]	6,0	3,0	4,0	**13,0**	19.871	8.912	12.522	21.434	**41.305**
	Portugal[2]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	29.226	19.665	19.143	38.809	**68.034**
	Reino Unido	6,0	3,0	3,5	**12,5**	38.165	x(8)	x(8)	46.585	**84.750**
	República Checa	5,0	4,0	4,0	**13,0**	14.058	19.456	19.320	38.776	**52.834**
	República Eslovaca	4,0	5,0	4,0	**13,0**	11.224	12.150	12.103	24.253	**35.477**
	Suecia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	45.194	24.274	24.877	49.151	**94.345**
	Suiza[2]	6,0	3,0	3,5	**12,5**	50.814	29.269	56.582	85.851	**136.664**
	Turquía[2]	8,0	a	3,0	**11,0**	m	a	m	m	m
	Media OCDE	***5,9***	***3,3***	***3,3***	***12,4***	***36.112***	***~***	***~***	***51.374***	***87.720***
Países asociados	**Brasil**[2]	4,0	4,0	3,0	**11,0**	5.701	5.436	2.697	8.133	**13.834**
	Chile[3]	6,0	2,0	4,0	**12,0**	11.614	3.730	7.825	11.555	**23.169**
	Eslovenia[2]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	x(6)	71.947	16.695	88.642	**88.642**
	Estonia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	20.303	11.406	12.098	23.504	**43.807**
	Federación Rusa[2]	4,0	5,0	2,0	**11,0**	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	**19.296**
	Israel	6,0	3,0	3,0	**12,0**	28.193	x(8)	x(8)	32.972	**61.165**

1. Año de referencia 2004.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401862824252

B1

Tabla B1.3b.

Gasto acumulado en instituciones educativas por alumno para todos los servicios durante la duración media de los estudios terciarios (2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por tipo de programa

		Duración media de los estudios de educación terciaria (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	MC	2,37	6,57	5,36	16.450	87.688	66.758
Australia	MC	m	2,87	m	m	44.768	m
Austria	MC	2,78	5,60	5,30	31.677	84.156	78.308
Bélgica	MC	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	35.761
Canadá		m	m	m	m	m	m
Corea	MC	2,07	4,22	3,43	7.889	41.938	26.089
Dinamarca	FA	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	55.348
España	MC	2,15	5,54	4,66	19.478	57.069	47.015
Estados Unidos		m	m	m	m	m	m
Finlandia	MC	a	4,85	4,85	a	59.582	59.582
Francia[2]	MC	3,00	4,74	4,02	28.448	54.444	44.202
Grecia	MC	5,00	5,26	5,25	17.084	40.299	32.185
Hungría[3]	MC	2,00	4,05	4,05	9.098	25.627	25.289
Irlanda	MC	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	33.916
Islandia	MC	x(3)	x(3)	3,69	x(6)	x(6)	34.960
Italia[3]	FA	m	5,14	5,01	m	41.285	40.212
Japón	MC	2,11	4,51	4,07	16.815	62.359	50.167
Luxemburgo		m	m	m	m	m	m
México	FA	x(3)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	21.896
Noruega	MC	m	m	m	m	m	m
Nueva Zelanda	MC	1,87	3,68	3,05	14.475	40.489	31.298
Países Bajos	MC	a	5,24	5,24	a	72.746	72.746
Polonia[3]	MC	m	3,68	m	m	m	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Reino Unido[2]	MC	3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	58.654
República Checa		m	m	m	m	m	m
República Eslovaca	FA	2,47	3,90	3,82	m	22.555	22.555
Suecia	MC	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	74.629
Suiza[3]	MC	2,19	5,45	3,62	9.103	126.160	78.771
Turquía	MC	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	m
Media OCDE		***2,28***	***4,50***	***4,11***	~	~	***47.159***

1. El Método Cadena (MC) o una Formula de Aproximación (FA) han sido usados para calcular la duración media de los estudios terciarios.
2. La duración media de los estudios terciarios se ha estimado basándose en datos nacionales.
3. Solo instituciones públicas.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401862824252

Tabla B1.4.

Gasto anual en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con el PIB por habitante (2005)

Por nivel de educación, sobre la base del número de alumnos en equivalente a tiempo completo

		Educación infantil (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 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	16	20	34	25	35	23	44	41	25	26
	Australia	m	18	23	27	25	23	25	46	43	30	25
	Austria	19	24	28	29	29	x(4)	33	44	43	29	31
	Bélgica	15	21	x(5)	x(5)	24	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	25
	Canadá[1, 2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	24	x(7)	m	61	m	m	m
	Corea	11	22	27	36	31	a	18	42	36	31	29
	Dinamarca	16	25	26	30	28	x(4, 9)	x(9)	x(9)	44	m	30
	España	18	20	x(5)	x(5)	26	a	33	38	37	26	26
	Estados Unidos	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	58	52	31
	Finlandia	14	18	29	21	24	x(5)	n	40	40	25	25
	Francia	16	18	27	35	30	15	32	39	37	26	27
	Grecia	x(2)	20	x(5)	x(5)	33	29	13	30	24	19	22
	Hungría[2]	26	26	23	21	22	28	27	37	37	28	26
	Irlanda	14	15	19	20	20	15	x(9)	x(9)	28	19	19
	Islandia	19	26	25	23	24	x(4, 9)	x(9)	x(9)	27	m	25
	Italia[2]	22	25	27	28	28	m	27	29	29	19	27
	Japón	14	22	25	27	26	x(4, 9)	26	46	41	m	28
	Luxemburgo[2]	x(2)	20	27	27	27	x(5)	m	m	m	m	m
	México	17	17	16	25	19	a	x(9)	x(9)	57	47	21
	Noruega	11	19	20	25	23	x(5)	x(9)	x(9)	33	21	23
	Nueva Zelanda	19	19	21	30	25	25	31	44	41	36	25
	Países Bajos	17	18	24	21	22	20	n	40	40	25	23
	Polonia[2]	30	24	22	23	23	22	28	42	41	36	26
	Portugal[2]	24	24	33	32	32	m	x(9)	x(9)	44	34	31
	Reino Unido	20	20	x(5)	x(5)	23	x(5)	x(9)	x(9)	43	28	25
	República Checa	17	14	24	24	24	10	15	35	33	27	22
	República Eslovaca	18	18	15	19	17	x(4)	x(4)	36	36	32	20
	Suecia	15	23	25	25	25	8	x(9)	x(9)	49	25	28
	Suiza[2]	11	24	27	46	36	26	12	65	61	37	34
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	*18*	*21*	*24*	*27*	*26*	*17*	*22*	*42*	*40*	*29*	*26*
	Media UE19	*18*	*20*	*24*	*27*	*25*	*15*	*22*	*41*	*38*	*29*	*25*
Países asociados	Brasil[2]	13	15	15	10	13	a	x(9)	x(9)	108	106	17
	Chile[3]	23	15	15	15	15	a	31	63	52	m	21
	Eslovenia[2]	28	x(3)	35	24	31	x(4)	x(9)	x(9)	37	31	32
	Estonia	11	20	23	24	24	27	17	26	23	23	23
	Federación Rusa[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	21	36	32	m	19
	Israel	16	21	x(5)	x(5)	24	19	36	51	48	m	26

1. Año de referencia 2004.
2. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo en educación terciaria).
3. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401862824252

B1

Tabla B1.5.

Cambios en el gasto en instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores, por nivel de educación (1995, 2000, 2005)

Índice de cambio entre 1995, 2000 y 2005 (deflactor del PIB 2000 = 100, precios constantes)

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Educación terciaria					
		Cambios en el gasto (2000 = 100)		Cambios en el número de alumnos (2000 =100)		Cambios en el gasto por alumno (2000 = 100)		Cambios en el gasto (2000 = 100)		Cambios en el número de alumnos (2000 =100)		Cambios en el gasto por alumno (2000 = 100)	
		1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005
Países de la OCDE	Alemania	94	99	97	98	**97**	**102**	95	106	104	108	**91**	**98**
	Australia	74	113	94	103	**79**	**109**	91	122	83	110	**110**	**111**
	Austria	94	103	m	99	m	**104**	98	133	91	97	**108**	**137**
	Bélgica	m	107	m	112	m	**96**	m	102	m	106	m	**96**
	Canadá[1, 2, 3]	106	116	m	101	m	**115**	75	117	m	m	m	m
	Corea	m	149	107	98	m	**152**	m	130	68	107	m	**122**
	Dinamarca[1]	84	116	96	105	**87**	**110**	91	116	96	102	**95**	**114**
	España	99	108	119	94	**84**	**115**	72	114	100	93	**72**	**123**
	Estados Unidos	80	108	95	102	**83**	**105**	70	118	92	113	**77**	**104**
	Finlandia	89	123	93	105	**96**	**117**	90	116	89	105	**101**	**110**
	Francia	90	101	m	98	m	**103**	91	107	m	105	m	**102**
	Grecia[1]	64	128	107	99	**60**	**129**	66	236	68	148	**97**	**159**
	Hungría[3]	100	147	105	93	**95**	**158**	74	126	58	151	**128**	**83**
	Irlanda	83	152	105	103	**79**	**147**	57	102	86	120	**66**	**85**
	Islandia	m	140	99	106	m	**133**	m	177	79	148	m	**120**
	Italia[3]	103	107	102	101	**101**	**105**	79	112	101	112	**79**	**100**
	Japón[1]	98	101	113	92	**86**	**110**	88	106	99	101	**88**	**105**
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	81	125	93	106	**87**	**118**	77	137	77	121	**101**	**113**
	Noruega[4]	94	113	89	106	**107**	**106**	107	117	100	114	**106**	**103**
	Nueva Zelanda[4]	71	108	m	m	m	m	105	118	m	m	m	m
	Países Bajos	84	120	98	103	**86**	**116**	94	111	99	118	**95**	**94**
	Polonia[3]	70	112	110	88	**64**	**128**	59	174	55	125	**107**	**139**
	Portugal[3]	76	102	105	90	**72**	**113**	73	142	77	111	**96**	**128**
	Reino Unido	87	140	87	109	**100**	**129**	98	149	89	118	**110**	**126**
	República Checa	116	130	107	93	**109**	**139**	101	153	64	138	**159**	**111**
	República Eslovaca[1]	96	136	105	93	**91**	**147**	81	149	72	140	**112**	**106**
	Suecia	81	113	86	102	**94**	**112**	81	116	83	121	**98**	**95**
	Suiza[3, 4]	101	110	95	102	**107**	**108**	74	133	95	127	**78**	**105**
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	*89*	*119*	*100*	*100*	*89*	*119*	*83*	*130*	*84*	*118*	*99*	*111*
	Media UE19	*89*	*119*	*101*	*99*	*88*	*120*	*82*	*131*	*83*	*118*	*101*	*111*
Países asociados	Brasil[1, 3, 4]	82	141	85	102	**96**	**139**	78	118	79	142	**98**	**83**
	Chile[5]	54	99	88	101	**62**	**98**	61	112	76	146	**80**	**77**
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia[4]	77	130	96	83	**79**	**158**	68	113	60	117	**113**	**96**
	Federación Rusa	m	154	m	m	m	m	m	228	m	m	m	m
	Israel	86	106	85	101	**100**	**105**	77	108	74	119	**105**	**90**

1. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
3. Solo instituciones públicas (en Canadá, solo en educación terciaria).
4. Solo gasto público.
5. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401862824252

INDICADOR B2

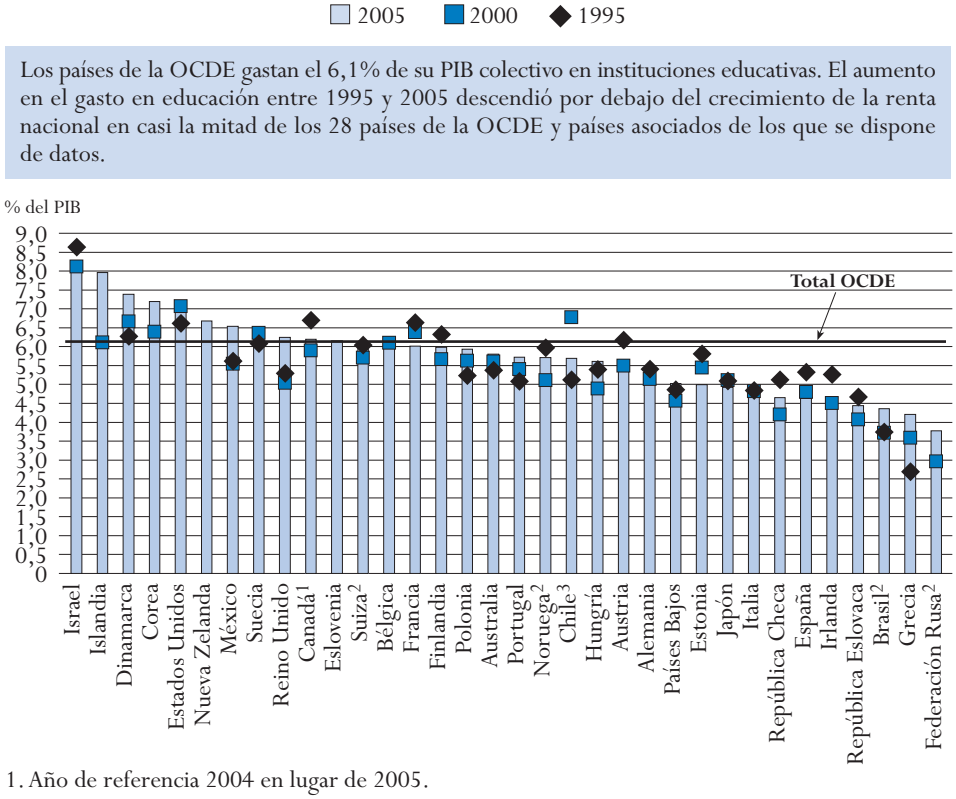
¿QUÉ PROPORCIÓN DE LA RIQUEZA NACIONAL SE DEDICA A LA EDUCACIÓN?

El gasto en instituciones educativas 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, 2000, 2005)

Este gráfico mide la inversión en educación mediante la proporción de la renta nacional que cada país destinó al gasto en instituciones educativas en 1995, 2000 y 2005. Refleja tanto el gasto directo como el indirecto en instituciones educativas proveniente de fuentes de financiación públicas y privadas.



1. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
2. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).
3. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total en instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas en 2005.

Fuente: OCDE. Tabla B2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

Otros puntos destacables de este indicador

- Alrededor del 60 % del gasto en instituciones educativas, o el 3,7 % del PIB conjunto del área de la OCDE, se dedica a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En comparación con su PIB, Islandia gasta casi el doble que Grecia.
- La educación terciaria representa casi un tercio del gasto conjunto de la OCDE en instituciones educativas (2,0 % del PIB conjunto). En Canadá y Estados Unidos el gasto en este nivel alcanza hasta un 40 % del gasto en instituciones educativas.
- Canadá, Corea y Estados Unidos invierten entre el 2,4 % y el 2,9 % de su PIB en educación terciaria. Corea, Estados Unidos y el país asociado Chile (1,8 %) muestran las proporciones más altas del gasto privado en educación terciaria. En relación con el PIB, Estados Unidos gasta en educación terciaria más del triple que Italia y la República Eslovaca y casi cuatro veces más que los países asociados Brasil y la 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. En todos los niveles de educación en su conjunto, el gasto público y privado en educación aumentó en todos los países al menos un 8 % en términos reales entre 1995 y 2005 y aumentó como media un 42 % en los países de la OCDE. En dos tercios de estos países, el aumento es mayor en educación terciaria que en los niveles de primaria y de postsecundaria no terciaria conjuntamente.
- Como promedio, en los países de la OCDE, el gasto en todos los niveles educativos aumentó relativamente más que el PIB entre 1995 y 2005. El aumento del gasto en instituciones educativas con relación al PIB superó los 0,8 puntos porcentuales a lo largo de esta década en Dinamarca, Grecia, México y Reino Unido.
- Los aumentos del gasto en instituciones educativas y del PIB no tuvieron lugar al mismo ritmo durante este periodo. Como promedio, el gasto en todos los niveles de educación aumentó ligeramente menos que el PIB entre 1995 y 2000 (17 % y 20 %, respectivamente), y significativamente más que el PIB entre 2000 y 2005 (21 % y 14 %, respectivamente). El gasto en instituciones educativas en todos los niveles de la educación como porcentaje del PIB aumentó en estos dos periodos de cinco años en 7 de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que hay datos comparables.
- En los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto en la mayoría de los países aumentó menos que el PIB entre 1995 y 2000, pero más que el PIB entre 2000 y 2005. Como promedio, sin embargo, el gasto como porcentaje del PIB no varió durante este periodo de 10 años.
- En la educación terciaria, a lo largo del periodo 1995-2005, el gasto aumentó al mismo ritmo que el PIB o más rápidamente. El aumento fue más pronunciado a partir del 2000 en casi dos tercios de los 28 países de la OCDE con datos comparables. Únicamente Bélgica, Irlanda y el país asociado Chile vieron aumentar el PIB más rápidamente que el gasto en instituciones educativas en este nivel en el periodo 2000-2005.

B2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Este indicador mide la proporción relativa de riqueza que un país invierte en instituciones educativas. El gasto en instituciones educativas es una inversión que puede fomentar el crecimiento económico, mejorar la productividad, contribuir al desarrollo personal y social y reducir las desigualdades sociales. En relación con el PIB, el gasto en instituciones educativas indica la prioridad que un país determinado concede a la educación en función de la asignación de sus recursos globales. Qué proporción de los recursos financieros totales va a dedicar a educación es una decisión que tiene que tomar cada país de la OCDE. Se trata de una decisión agregada tomada por gobierno, empresas, alumnos y sus familias, y está parcialmente condicionada por el tamaño 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.

El 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 y las instalaciones educativas. Este indicador puede servir de punto de referencia, ya que muestra cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo el volumen del 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, universidades y 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 estos servicios 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 las retribuciones no percibidas 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 6,1 % de su PIB colectivo en instituciones de educación infantil, primaria, secundaria y terciaria. Teniendo en cuenta las ajustadas 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 el país asociado Israel, donde al menos el 7 % del PIB se destina a inversiones públicas y privadas en instituciones educativas, seguidos por México y Nueva Zelanda con más de un 6,5 %. Siete de los 28 países de la OCDE de los que se dispone de datos, así como tres de seis países asociados, invierten menos del 5 % del PIB en instituciones educativas; en Grecia y en el país asociado Federación Rusa, la cifra es el 4,2 % y el 3,8 %, respectivamente (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 0,2 % del PIB en Australia, Corea e Irlanda y un 0,8 % o más en Dinamarca, Hungría e Islandia, y en el país asociado Israel (Tabla B2.2). Las diferencias en el nivel de educación infantil pueden deberse principalmente a las tasas de participación de los niños más pequeños (véase Indicador C2), 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.

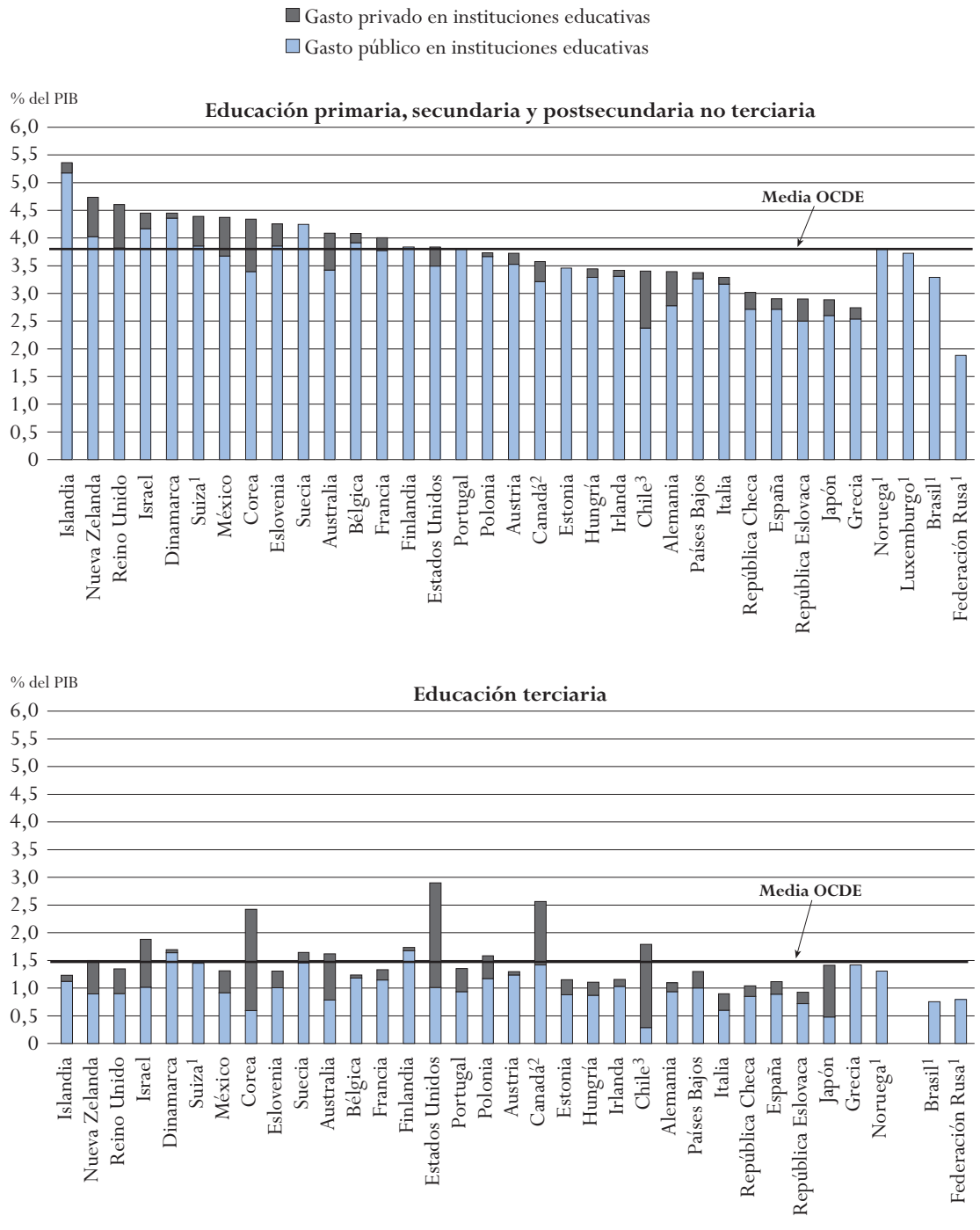
En los países de la OCDE, como media, el 60 % del gasto en instituciones educativas se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Debido a que la matriculación en educación primaria y primera etapa de secundaria es prácticamente universal en los países de la OCDE, y a las 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 3,7 % del PIB agregado de la OCDE. 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 casi una tercera parte del gasto conjunto de la OCDE en instituciones educativas de nivel terciario. En este nivel educativo, las carreras y opciones disponibles para los alumnos, la duración de los estudios y la organización de la enseñanza varían enormemente entre países de la OCDE, lo que conduce a diferencias significativas en cuanto al gasto asignado a la educación terciaria. Por un lado, Canadá, Corea y Estados Unidos invierten entre un 2,4 % y 2,9 % de su PIB en instituciones terciarias. Con la excepción de Canadá, estos países y el país asociado Chile también son los que dedican una mayor proporción de gasto privado a educación terciaria. Dinamarca y Finlandia, así como los países asociados Chile e Israel, también registran un nivel elevado de gasto, dedicando un 1,7 % o más del PIB a instituciones terciarias. Por otro lado, la proporción del PIB invertido en instituciones terciarias en Bélgica, Francia, Islandia, México, Portugal, Reino Unido y Suiza es inferior a la media de la OCDE; sin embargo, estos países se encuentran entre los países de la OCDE en los que 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 unas tasas comparativamente bajas de matriculación y un PIB elevado (Tablas B2.1 y B1.1a).

B2

Gráfico B2.2. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2005)

Procedente de fuentes públicas y privadas, por nivel de educación, fuente de financiación y año



1. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).
2. Año de referencia 2004.
3. Año de referencia 2006.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B2.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

Cambios en el gasto global en educación entre 1995, 2000 y 2005

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. Para todos los niveles de educación en conjunto, la inversión pública y privada en educación aumentó en todos los países al menos un 8 % entre 1995 y 2005 en términos reales y creció como media un 42 % en los países de la OCDE. Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, República Eslovaca y Suecia incrementaron su gasto en educación entre un 30 y un 50 %, mientras que Grecia, Hungría, Irlanda, México, Polonia y Reino Unido, y los países asociados Brasil, Chile y Estonia, lo hicieron en más de un 50 % (Tabla B2.3).

Las diferencias están en parte relacionadas con la variación de la población en edad escolar, pero una interpretación sólida también debe tener en cuanta las tendencias en los ingresos nacionales. Por ejemplo, en Irlanda el gasto en todos los niveles de educación en conjunto aumentó más del 80 % entre 1995 y 2005, pero el PIB ha aumentado más del doble (Tabla B2.3). Como media, en los 28 países de la OCDE de los que se dispone de datos para 1995 y 2005, el gasto para todos los niveles de educación en conjunto aumentó ligeramente más de lo que lo hizo el PIB. El incremento del gasto en instituciones educativas como proporción del PIB superó los 0,8 puntos porcentuales en Dinamarca (de 6,2 % a 7,4 %), Grecia (de 2,6 % a 4,2 %), México (de 5,6 % a 6,5 %) y Reino Unido (de 5,2 % a 6,2 %). Sin embargo, el aumento del gasto en instituciones educativas tendió a quedarse por detrás del crecimiento en los ingresos nacionales en más de un tercio de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que hay datos disponibles. Las diferencias más notables se encuentran en Austria, Canadá, España, Francia e Irlanda, y en el país asociado Estonia, donde la proporción del PIB invertido en instituciones educativas disminuyó 0,5 puntos porcentuales o más entre 1995 y 2005 (Tabla B2.1), principalmente como resultado de la disminución del gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB en los niveles educativos de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

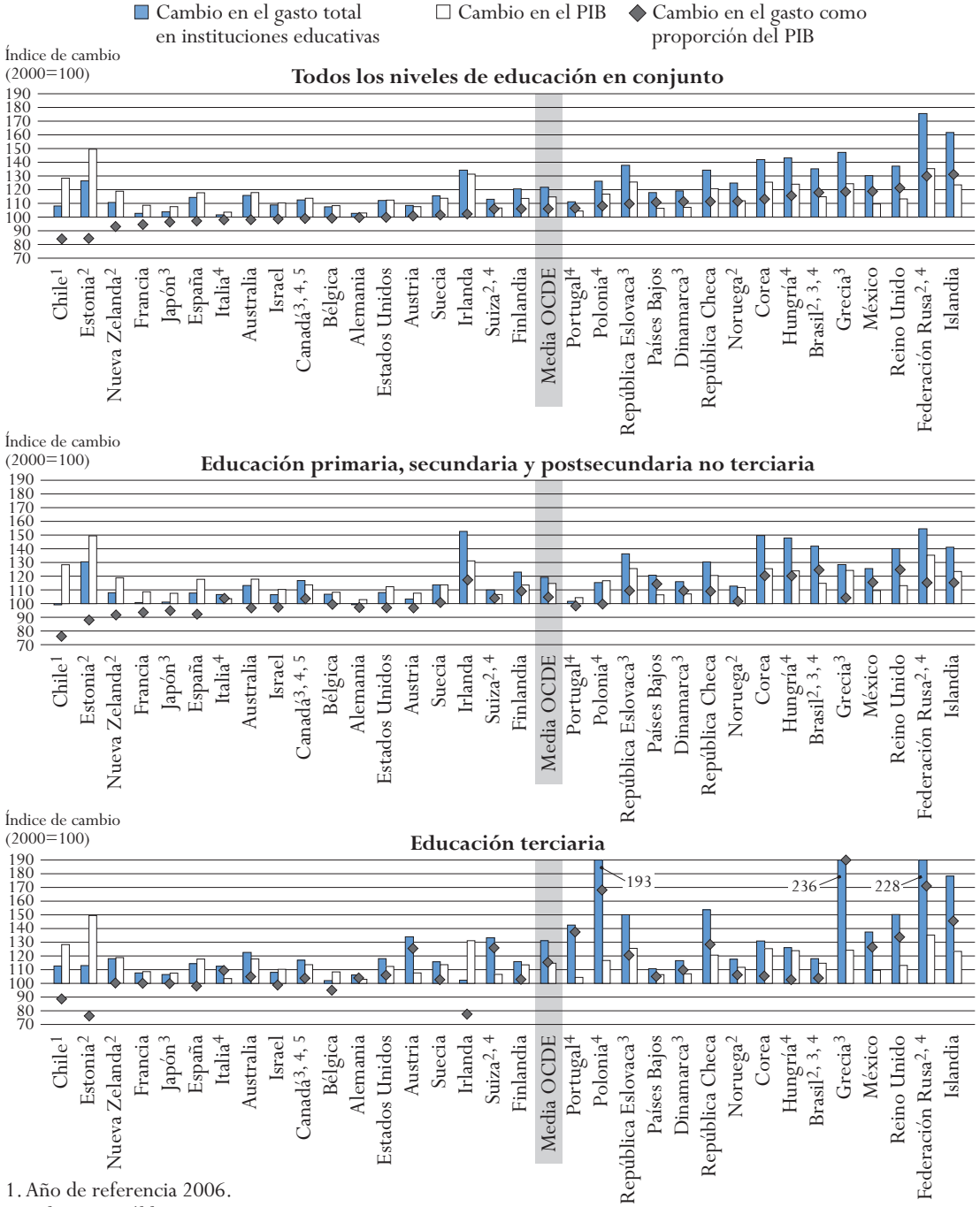
Como promedio, de 1995 a 2005, el gasto en instituciones educativas para todos los niveles de educación aumentó de manera similar durante los dos periodos quinquenales. Sin embargo, un crecimiento más lento durante el periodo 2000-2005 está particularmente señalado en Estados Unidos, Nueva Zelanda y Portugal, y en el país asociado Chile. Lo contrario ocurre en Hungría, Noruega, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca (Tabla B2.3 y Gráfico B2.3). Al comparar los cambios en el gasto en instituciones educativas con los cambios en el PIB, se observa una imagen más clara: el gasto para todos los niveles educativos creció como media ligeramente menos que el PIB entre 1995 y 2005 (17 % y 20 %, respectivamente), y significativamente más que el PIB entre 2000 y 2005 (21 % y 14 %, respectivamente). En 14 de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que hay datos disponibles, el gasto para todos los niveles educativos como porcentaje del PIB disminuyó entre 1995 y 2000 y posteriormente aumentó del 2000 al 2005. Sin embargo, el gasto en instituciones educativas para todos los niveles educativos como porcentaje del PIB aumentó en los dos periodos quinquenales en 7 de los 28 países de la OCDE y países asociados de los que se cuenta con datos comparables (todos ellos entre los países con los mayores aumentos del gasto en este periodo).

En dos tercios de los 28 países de la OCDE y países asociados para los que hay datos disponibles, el gasto en educación terciaria entre 1995 y 2005 creció en una proporción mayor en comparación con la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto está ciertamente asociado al significativo aumento de alumnos en educación terciaria comparado con la estabilización del número de alumnos en niveles más bajos (Tabla B1.5). En Canadá, España, Estados Unidos, Grecia, Italia,

B2

Gráfico B2.3. Cambios en el gasto en instituciones educativas y cambios en el PIB (2000, 2005)

(2000 = 100, precios constantes de 2005)



1. Año de referencia 2006.
2. Solo gasto público.
3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros.
4. Solo instituciones públicas.
5. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente del cambio entre 2000 y 2005 en el gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB para todos los niveles de educación en conjunto.

Fuente: OCDE. Tabla B2.3 y Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Suiza, el aumento del gasto en educación terciaria superó a los aumentos en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en 30 puntos porcentuales o más. Irlanda y Suecia, y los países asociados Chile y Estonia, invirtieron recursos adicionales en proporciones similares en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en conjunto. En contraste, Australia, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido, y el país asociado Brasil, invirtieron la mayor parte de los aumentos (en términos relativos) en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (Tabla B2.3).

Entre 1995 y 2005, el gasto en los distintos niveles de educación evolucionó de forma muy diferente. En los niveles comprendidos entre educación primaria y postsecundaria no terciaria, el gasto en instituciones educativas como proporción del PIB disminuyó en la mitad de los países de los que se cuenta con datos disponibles (15 de los 28 países de la OCDE y países asociados), pero el modelo es diferente en los dos periodos quinquenales. En la mayoría de los países, el gasto aumentó menos que el PIB entre 1995 y 2000, pero más que el PIB entre 2000 y 2005. Sin embargo, el aumento observado desde 2000 no compensa necesariamente la disminución precedente. El modelo contrario (aumento hasta 2000 seguido de disminución a partir de 2000) se observa en el país asociado Chile y en menor medida en Estados Unidos, Polonia y Suecia. Las principales excepciones a este modelo son Alemania, Austria, España, Francia y Japón, donde el gasto en instituciones educativas de educación primaria a educación postsecundaria no terciaria (como proporción del PIB) disminuyó significativamente en los dos periodos, y Australia, Dinamarca y Grecia, donde aumentaron significativamente en ambos (Tablas B2.1, B2.3 y Gráfico B2.3).

En educación terciaria, el gasto en instituciones educativas como proporción del PIB disminuyó entre 1995 y 2005 solo en Finlandia, Francia, Irlanda, Noruega y Países Bajos. Como promedio, el gasto en instituciones educativas aumentó en la misma medida que el PIB entre 1995 y 2000 (20 %) y significativamente más que el PIB entre 2000 y 2005 (32 % y 14 %, respectivamente). Únicamente en Bélgica e Irlanda, y en el país asociado Chile, el PIB creció más rápidamente que el gasto en instituciones educativas de nivel terciario entre 2000 y 2005. El aumento del gasto fue más pronunciado a partir de 2000 en casi dos tercios de los 28 países de la OCDE de los que se dispone de datos comparables. Sin embargo, en nueve de estos países, el gasto en el nivel terciario aumentó menos que el PIB antes del año 2000 y más que el PIB después del mismo año (Tablas B2.1, B2.3 y Gráfico B2.3).

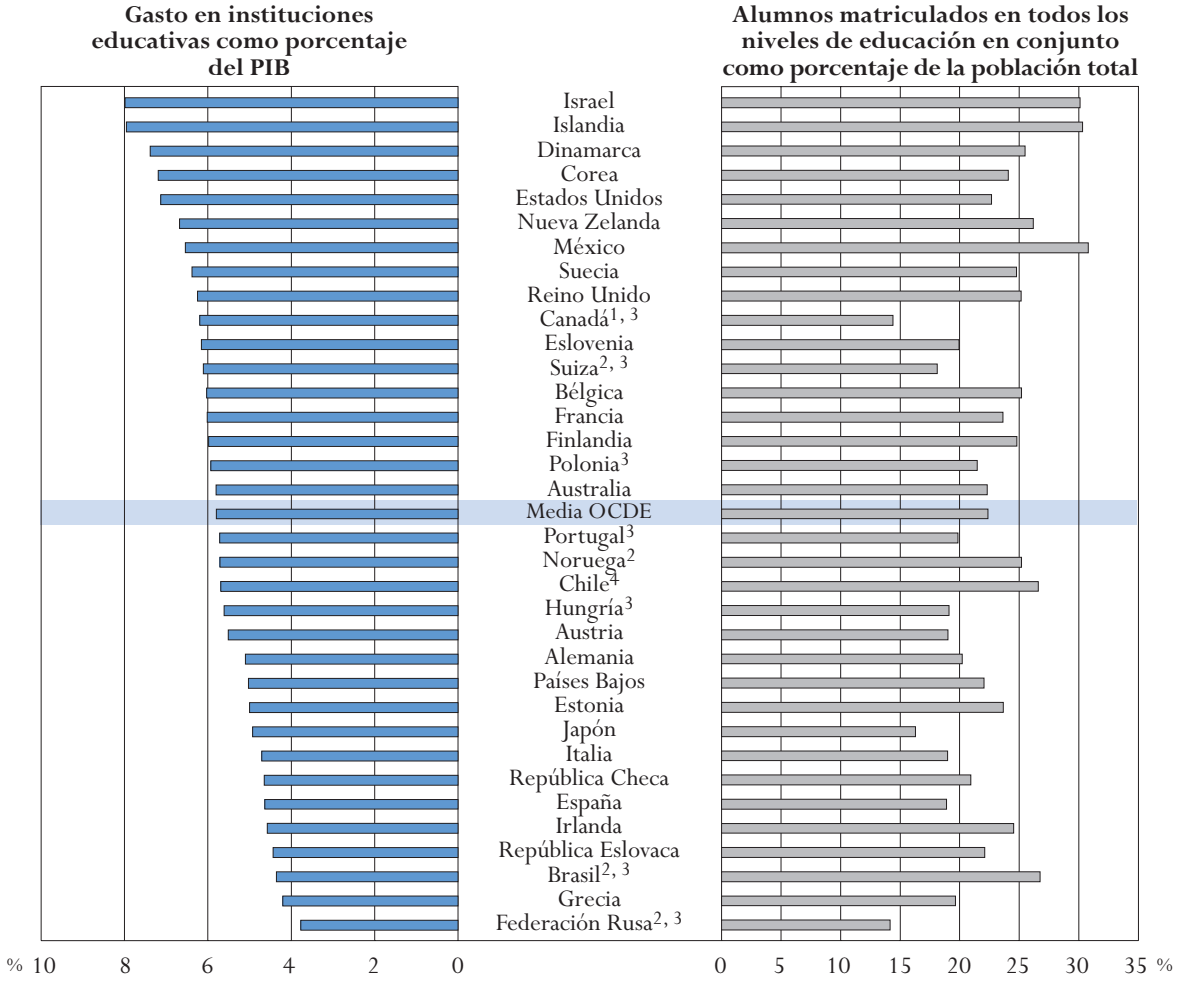
Relación entre el gasto nacional en instituciones educativas y los patrones demográficos

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 del profesorado 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 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 entre los países de la OCDE implican que un porcentaje similar de PIB invertido en educación puede traducirse en cantidades absolutas por alumno muy distintas (véase Indicador B1).

B2

Gráfico B2.4. Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB y matriculación total en educación como porcentaje de la población total (2005)

Para todos los niveles de educación en conjunto, en equivalente a tiempo completo



1. Año de referencia 2004.
2. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2006.

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/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

El tamaño de la población en edad escolar de un país en concreto determina la demanda potencial de educación y formación inicial: cuanto mayor sea esa población, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. En los países de la OCDE con rentas nacionales comparables, un país en el que la población en edad escolar sea relativamente grande tendrá que invertir un mayor porcentaje de su PIB en educación para que todos los individuos en cuestión tengan la oportunidad de recibir la misma cantidad de educación que los de los otros países de la OCDE, suponiendo que los costes del profesorado y de las instalaciones sean comparables en dichos países. En cambio, pero sobre los mismos supuestos, si la población joven es relativamente pequeña, el país deberá invertir menos de su riqueza en instituciones educativas 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 siete de los diez países con más del 25 % de su población matriculada en educación formal (como Bélgica, Dinamarca, Islandia, México, Nueva Zelanda y Reino Unido, y el país asociado Israel) son también los países con un gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB superior a la media de la OCDE (Gráfico B2.4). Por el contrario, en Austria, Canadá, España, Grecia, Hungría, Italia, Japón, Portugal y Suiza, y en el país asociado Federación Rusa, los alumnos matriculados en educación formal constituyen las proporciones más bajas de la población (menos del 20 %) y, excepto en el caso de Canadá y Suiza, el gasto en instituciones educativas 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 países asociados.

No obstante, la proporción de la población en edad escolar no es el único factor que influye sobre 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 el país asociado Israel (30,8 % y 30,1 %, respectivamente), pero México invierte 1,5 puntos porcentuales menos de su PIB en educación que Israel (6,5 % y 8,0 %, respectivamente). Sin embargo, los países que invierten una proporción similar de su PIB en instituciones educativas no cuentan necesariamente con la misma proporción de población matriculada en educación. Por ejemplo, Portugal y Noruega gastan el 5,7 % de su PIB en instituciones educativas, pero los alumnos representan alrededor del 20 % de la población en Portugal y el 25 % de la población en Noruega. Estas diferencias pueden reflejar el gasto por alumno (véase Tabla B1.1a).

Gasto en instituciones educativas según fuentes de financiación

Un mayor gasto en educación en respuesta al 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 6,1 % del PIB conjunto dedicado a la educación en el área de la OCDE, más de tres cuartas partes del gasto provienen de fuentes públicas (Tabla B2.4). La mayoría de la financiación es de origen público en todos los países y constituye casi la única fuente de financiación en Noruega. Sin embargo, el desglose del gasto educativo por fuente de financiación y nivel de educación muestra más diferencias entre los diversos países (véase Indicador B3).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2005 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE gestionada por la OCDE en 2007 (para más detalles, véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*). 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 se 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 y mantenimiento de edificios, transporte escolar, así como comidas y alojamiento para los estudiantes.

Esta 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 según 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 para las tasas de matrícula 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 de la 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 los ejercicios fiscales 1995, 2000 y 2005. Los datos referentes al gasto de 1995 se han obtenido a partir de un estudio especial realizado en 2002 y actualizado en 2007; el gasto de 1995 ha sido ajustado a los métodos y definiciones empleados en la recopilación de estadísticas educativas UOE de 2007.

Los datos de 1995 y 2000 están expresados con referencia al nivel de precios de 2005. Los Gráficos B2.1 y B2.3 y las Tablas B2.1 y B2.3 presentan los índices de cambio del gasto en instituciones y en el PIB entre 1995, 2000 y 2005. Todo el gasto, así como el PIB de 1995 y 2000, está ajustado a los precios de 2005 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.

Tabla B2.1.

Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por niveles de educación (1995, 2000, 2005)

Procedentes de fuentes públicas y privadas, por año

		2005			2000			1995		
		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de la educación	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de la educación	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de la educación
Países de la OCDE	**Alemania**	3,4	1,1	**5,1**	3,5	1,1	**5,1**	3,7	1,1	**5,4**
	Australia	4,1	1,6	**5,8**	4,0	1,5	**5,6**	3,6	1,6	**5,3**
	Austria	3,7	1,3	**5,5**	3,9	1,0	**5,5**	4,2	1,2	**6,1**
	Bélgica	4,1	1,2	**6,0**	4,1	1,3	**6,1**	m	m	m
	Canadá[1, 2]	3,6	2,6	**6,2**	3,3	2,3	**5,9**	4,3	2,1	**6,7**
	Corea	4,3	2,4	**7,2**	3,6	2,3	**6,4**	m	m	m
	Dinamarca[2]	4,5	1,7	**7,4**	4,1	1,6	**6,6**	4,0	1,6	**6,2**
	España	2,9	1,1	**4,6**	3,2	1,1	**4,8**	3,8	1,0	**5,3**
	Estados Unidos	3,8	2,9	**7,1**	3,9	2,7	**7,0**	3,8	2,3	**6,6**
	Finlandia	3,9	1,7	**6,0**	3,6	1,7	**5,6**	4,0	1,9	**6,3**
	Francia	4,0	1,3	**6,0**	4,3	1,3	**6,4**	4,5	1,4	**6,6**
	Grecia[2]	2,7	1,5	**4,2**	2,7	0,8	**3,6**	2,0	0,6	**2,6**
	Hungría	3,4	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[2]	5,4	1,2	**8,0**	4,7	0,9	**6,1**	m	m	m
	Italia	3,3	0,9	**4,7**	3,2	0,9	**4,8**	3,6	0,7	**4,8**
	Japón[2]	2,9	1,4	**4,9**	3,1	1,4	**5,1**	3,1	1,3	**5,0**
	Luxemburgo[2, 3]	3,7	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	4,4	1,3	**6,5**	3,8	1,0	**5,5**	4,0	1,1	**5,6**
	Noruega[3]	3,8	1,3	**5,7**	3,8	1,2	**5,1**	4,3	1,6	**5,9**
	Nueva Zelanda	4,7	1,5	**6,7**	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	3,4	1,3	**5,0**	3,0	1,2	**4,5**	3,0	1,4	**4,8**
	Polonia	3,7	1,6	**5,9**	3,9	1,1	**5,6**	3,6	0,8	**5,2**
	Portugal	3,8	1,4	**5,7**	3,9	1,0	**5,4**	3,6	0,9	**5,0**
	Reino Unido	4,6	1,3	**6,2**	3,6	1,0	**5,0**	3,7	1,1	**5,2**
	República Checa	3,0	1,0	**4,6**	2,8	0,8	**4,2**	3,5	0,9	**5,1**
	República Eslovaca[2]	2,9	0,9	**4,4**	2,7	0,8	**4,0**	3,0	0,7	**4,6**
	Suecia	4,2	1,6	**6,4**	4,3	1,6	**6,3**	4,1	1,5	**6,0**
	Suiza[3]	4,4	1,4	**6,1**	4,2	1,1	**5,7**	4,6	0,9	**6,0**
	Turquía	m	m	m	2,4	1,0	**3,4**	1,7	0,7	**2,3**
	Media OCDE	***3,8***	***1,5***	***5,8***	~	~	~	~	~	~
	Total OCDE	***3,7***	***2,0***	***6,1***	~	~	~	~	~	~
	Media UE19	***3,6***	***1,3***	***5,5***	~	~	~	~	~	~
	Media de la OCDE para países con datos de 1995, 2000 y 2005 (24 países)	***3,7***	***1,4***	***5,6***	***3,5***	***1,3***	***5,3***	***3,7***	***1,3***	***5,5***
Países asociados	**Brasil**[3]	3,2	0,8	**4,4**	2,6	0,7	**3,7**	2,6	0,7	**3,7**
	Chile[4]	3,4	1,8	**5,7**	4,4	2,0	**6,7**	3,2	1,7	**5,1**
	Eslovenia	4,3	1,3	**6,2**	m	m	m	m	m	m
	Estonia	3,5	1,1	**5,0**	3,9	1,0	**5,4**	4,2	1,0	**5,8**
	Federación Rusa[3]	1,9	0,8	**3,8**	1,7	0,5	**2,9**	m	m	m
	Israel	4,5	1,9	**8,0**	4,6	1,9	**8,1**	5,0	1,9	**8,6**

1. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).
4. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401864037554

B2

Tabla B2.2.

Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB por niveles de educación (2005)

Procedente de fuentes públicas y privadas[1]

		Educación infantil (para niños de 3 años o más)	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria			Conjunto de todos los niveles de educación (incluyendo 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	3,4	2,0	1,2	0,2	1,1	0,1	1,0	**5,1**
	Australia	0,1	4,1	3,1	0,9	0,1	1,6	0,1	1,5	**5,8**
	Austria	0,5	3,7	2,4	1,3	n	1,3	0,1	1,2	**5,5**
	Bélgica[2]	0,6	4,1	1,5	2,6	x(4)	1,2	x(6)	x(6)	**6,0**
	Canadá[3]	x(2)	3,6	x(2)	x(2)	x(6, 7)	2,6	1,0	1,6	**6,2**
	Corea	0,1	4,3	3,0	1,4	a	2,4	0,5	2,0	**7,2**
	Dinamarca	0,8	4,5	3,1	1,4	x(4, 6)	1,7	x(6)	x(6)	**7,4**
	España	0,6	2,9	x(2)	x(2)	a	1,1	x(6)	x(6)	**4,6**
	Estados Unidos	0,4	3,8	2,9	1,0	m	2,9	x(6)	x(6)	**7,1**
	Finlandia	0,4	3,9	2,4	1,4	x(4)	1,7	n	1,7	**6,0**
	Francia	0,7	4,0	2,6	1,4	n	1,3	0,3	1,1	**6,0**
	Grecia[2]	x(3)	2,7	1,2	1,4	0,1	1,5	0,3	1,2	**4,2**
	Hungría	0,8	3,4	2,2	1,1	0,2	1,1	n	1,1	**5,6**
	Irlanda	n	3,4	2,5	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	**4,6**
	Islandia	0,8	5,4	3,9	x(2)	x(2)	1,2	x(6)	x(6)	**8,0**
	Italia	0,5	3,3	2,0	1,3	0,1	0,9	n	0,9	**4,7**
	Japón	0,2	2,9	2,0	0,9	x(4, 6)	1,4	0,3	1,2	**4,9**
	Luxemburgo[4]	x(2)	3,7	2,8	0,9	m	m	m	m	m
	México	0,7	4,4	3,5	0,9	a	1,3	x(6)	x(6)	**6,5**
	Noruega[4]	0,3	3,8	2,6	1,2	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	**5,7**
	Nueva Zelanda	0,3	4,7	2,9	1,6	0,2	1,5	0,3	1,2	**6,7**
	Países Bajos	0,4	3,4	2,5	0,8	n	1,3	n	1,3	**5,0**
	Polonia	0,6	3,7	2,6	1,1	n	1,6	n	1,6	**5,9**
	Portugal	0,4	3,8	2,8	1,0	m	1,4	x(6)	x(6)	**5,7**
	Reino Unido[2]	0,3	4,6	2,5	1,4	0,8	1,3	x(6)	x(6)	**6,2**
	República Checa	0,5	3,0	1,8	1,1	0,1	1,0	n	1,0	**4,6**
	República Eslovaca	0,5	2,9	1,8	1,1	x(4)	0,9	x(4)	0,9	**4,4**
	Suecia	0,5	4,2	2,9	1,3	n	1,6	x(6)	x(6)	**6,4**
	Suiza[4]	0,2	4,4	2,7	1,6	0,1	1,4	n	1,4	**6,1**
	Turquía	m	m	m	m	a	m	m	m	m
	Media OCDE	***0,4***	***3,8***	***2,5***	***1,2***	***0,1***	***1,5***	***0,2***	***1,3***	***5,8***
	Total OCDE	***0,4***	***3,7***	***2,6***	***1,1***	***0,1***	***2,0***	***0,3***	***1,3***	***6,1***
	Media UE19	***0,5***	***3,6***	***2,3***	***1,3***	***0,1***	***1,3***	***0,1***	***1,2***	***5,5***
Países asociados	**Brasil**[4]	0,4	3,2	2,7	0,5	a	0,8	x(6)	x(6)	**4,4**
	Chile[5]	0,5	3,4	2,2	1,2	a	1,8	0,4	1,4	**5,7**
	Eslovenia	0,6	4,3	2,9	1,3	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	**6,2**
	Estonia	0,4	3,5	2,2	1,1	0,2	1,1	0,3	0,9	**5,0**
	Federación Rusa[4]	0,5	1,9	x(2)	x(2)	x(2)	0,8	0,2	0,6	**3,8**
	Israel	0,9	4,5	2,4	2,1	n	1,9	0,4	1,5	**8,0**

1. Incluye fuentes de financiación internacionales.
2. La columna 3 se refiere solo a educación primaria y la columna 4 se refiere a toda la educación secundaria.
3. Año de referencia 2004.
4. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria).
5. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401864037554

Tabla B2.3.

Cambios en el gasto en instituciones educativas y cambios en el PIB (1995, 2000, 2005)

Índice de cambio entre 1995, 2000 y 2005 del gasto en instituciones educativas, procedente de fuentes públicas y privadas, y del PIB, por nivel de educación (deflactor del PIB 2000 = 100, precios constantes de 2005)

		Todos los niveles de educación			Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria			Producto interior bruto		
		1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	Alemania	95	100	103	94	100	99	95	100	106	91	100	103
	Australia	79	100	115	74	100	113	91	100	122	83	100	118
	Austria	97	100	108	94	100	103	98	100	133	87	100	107
	Bélgica	m	100	107	m	100	107	m	100	102	88	100	108
	Canadá[1, 2, 3]	92	100	112	106	100	116	75	100	117	82	100	113
	Corea	m	100	141	m	100	149	m	100	130	81	100	125
	Dinamarca[2]	81	100	119	84	100	116	91	100	116	87	100	107
	España	91	100	114	99	100	108	72	100	114	82	100	117
	Estados Unidos	76	100	112	80	100	108	70	100	118	82	100	112
	Finlandia	88	100	120	89	100	123	90	100	116	79	100	113
	Francia	90	100	103	90	100	101	91	100	107	87	100	108
	Grecia[2]	63	100	146	64	100	128	66	100	236	84	100	124
	Hungría[3]	90	100	142	100	100	147	74	100	126	82	100	124
	Irlanda	74	100	134	83	100	152	57	100	102	64	100	131
	Islandia	m	100	161	m	100	140	m	100	177	79	100	123
	Italia[3]	91	100	102	103	100	107	79	100	112	91	100	104
	Japón[2]	94	100	104	98	100	101	88	100	106	96	100	107
	Luxemburgo	m	100	m	m	100	m	m	100	m	74	100	120
	México	77	100	130	81	100	125	77	100	137	77	100	109
	Noruega[4]	97	100	124	94	100	113	107	100	117	83	100	112
	Nueva Zelanda[4]	75	100	110	71	100	108	105	100	118	88	100	118
	Países Bajos	87	100	117	84	100	120	94	100	111	82	100	106
	Polonia[3]	80	100	126	74	100	115	89	100	193	77	100	116
	Portugal[3]	77	100	111	76	100	102	73	100	142	82	100	104
	Reino Unido	89	100	137	87	100	140	98	100	149	85	100	113
	República Checa	113	100	134	116	100	130	101	100	153	93	100	120
	República Eslovaca[2]	96	100	137	96	100	136	81	100	149	84	100	125
	Suecia	81	100	115	81	100	113	81	100	116	85	100	113
	Suiza[3, 4]	95	100	113	101	100	110	74	100	133	90	100	106
	Turquía[4]	57	100	m	58	100	m	56	100	m	82	100	124
	Media OCDE	*86*	*100*	*121*	*88*	*100*	*119*	*83*	*100*	*131*	*84*	*100*	*114*
	Media UE19	*87*	*100*	*121*	*89*	*100*	*119*	*84*	*100*	*132*	*83*	*100*	*114*
Países asociados	Brasil[2, 3, 4]	83	100	135	82	100	141	78	100	118	91	100	114
	Chile[5]	56	100	108	54	100	99	61	100	112	82	100	128
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	100	118
	Estonia[4]	76	100	126	77	100	130	68	100	113	76	100	149
	Federación Rusa[3, 4]	m	100	174	m	100	154	m	100	228	92	100	135
	Israel	84	100	109	86	100	106	77	100	108	80	100	110

1. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Solo instituciones públicas (para Canadá, solo en educación terciaria).
4. Solo gasto público.
5. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401864037554

B2

Tabla B2.4.

Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2005)

Procedente de fuentes públicas y privadas

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Educación terciaria			Conjunto de todos los niveles de educación		
		Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total
Países de la OCDE	Alemania	2,8	0,6	**3,4**	0,9	0,2	**1,1**	4,2	0,9	**5,1**
	Australia	3,4	0,7	**4,1**	0,8	0,8	**1,6**	4,3	1,5	**5,8**
	Austria	3,5	0,2	**3,7**	1,2	0,1	**1,3**	5,2	0,4	**5,5**
	Bélgica	3,9	0,2	**4,1**	1,2	0,1	**1,2**	5,8	0,2	**6,0**
	Canadá[3, 4]	3,2	0,4	**3,6**	1,4	1,1	**2,6**	4,7	1,5	**6,2**
	Corea	3,4	0,9	**4,3**	0,6	1,8	**2,4**	4,3	2,9	**7,2**
	Dinamarca[4]	4,4	0,1	**4,5**	1,6	0,1	**1,7**	6,8	0,6	**7,4**
	España	2,7	0,2	**2,9**	0,9	0,2	**1,1**	4,1	0,5	**4,6**
	Estados Unidos	3,5	0,3	**3,8**	1,0	1,9	**2,9**	4,8	2,3	**7,1**
	Finlandia	3,8	n	**3,9**	1,7	0,1	**1,7**	5,9	0,1	**6,0**
	Francia	3,8	0,2	**4,0**	1,1	0,2	**1,3**	5,6	0,5	**6,0**
	Grecia[4]	2,5	0,2	**2,7**	1,4	n	**1,5**	4,0	0,3	**4,2**
	Hungría	3,3	0,2	**3,4**	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[4]	5,2	0,2	**5,4**	1,1	0,1	**1,2**	7,2	0,7	**8,0**
	Italia	3,2	0,1	**3,3**	0,6	0,3	**0,9**	4,3	0,4	**4,7**
	Japón[4]	2,6	0,3	**2,9**	0,5	0,9	**1,4**	3,4	1,5	**4,9**
	Luxemburgo[4]	3,7	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	3,7	0,7	**4,4**	0,9	0,4	**1,3**	5,3	1,2	**6,5**
	Noruega	3,8	m	m	1,3	m	m	5,7	m	m
	Nueva Zelanda	4,0	0,7	**4,7**	0,9	0,6	**1,5**	5,2	1,4	**6,7**
	Países Bajos	3,3	0,1	**3,4**	1,0	0,3	**1,3**	4,6	0,4	**5,0**
	Polonia	3,7	0,1	**3,7**	1,2	0,4	**1,6**	5,4	0,6	**5,9**
	Portugal	3,8	n	**3,8**	0,9	0,4	**1,4**	5,3	0,4	**5,7**
	Reino Unido	3,8	0,8	**4,6**	0,9	0,4	**1,3**	5,0	1,2	**6,2**
	República Checa	2,7	0,3	**3,0**	0,8	0,2	**1,0**	4,1	0,6	**4,6**
	República Eslovaca[4]	2,5	0,4	**2,9**	0,7	0,2	**0,9**	3,7	0,7	**4,4**
	Suecia	4,2	n	**4,2**	1,5	0,2	**1,6**	6,2	0,2	**6,4**
	Suiza	3,9	0,5	**4,4**	1,4	m	m	5,6	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	***3,5***	***0,3***	***3,8***	***1,1***	***0,4***	***1,5***	***5,0***	***0,8***	***5,8***
	Total OCDE	***3,3***	***0,4***	***3,7***	***0,9***	***1,0***	***2,0***	***4,6***	***1,5***	***6,1***
	Media UE19	***3,4***	***0,2***	***3,6***	***1,1***	***0,2***	***1,3***	***5,0***	***0,5***	***5,5***
Países asociados	Brasil	3,3	m	m	0,8	m	m	4,4	m	m
	Chile[5]	2,4	1,0	**3,4**	0,3	1,5	**1,8**	3,0	2,7	**5,7**
	Eslovenia	3,9	0,4	**4,3**	1,0	0,3	**1,3**	5,3	0,8	**6,2**
	Estonia	3,5	n	**3,5**	0,9	0,3	**1,1**	4,7	0,3	**5,0**
	Federación Rusa	1,9	m	m	0,8	m	m	3,8	m	m
	Israel	4,2	0,3	**4,5**	1,0	0,9	**1,9**	6,2	1,8	**8,0**

1. Incluye ayudas públicas a familias, imputables a instituciones educativas, así como el gasto directo de fuentes internacionales en instituciones educativas.
2. Ayudas públicas netas imputables a instituciones educativas.
3. Año de referencia 2004.
4. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
5. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/401864037554

INDICADOR B3

¿CUÁNTA INVERSIÓN PÚBLICA Y PRIVADA SE DESTINA A EDUCACIÓN?

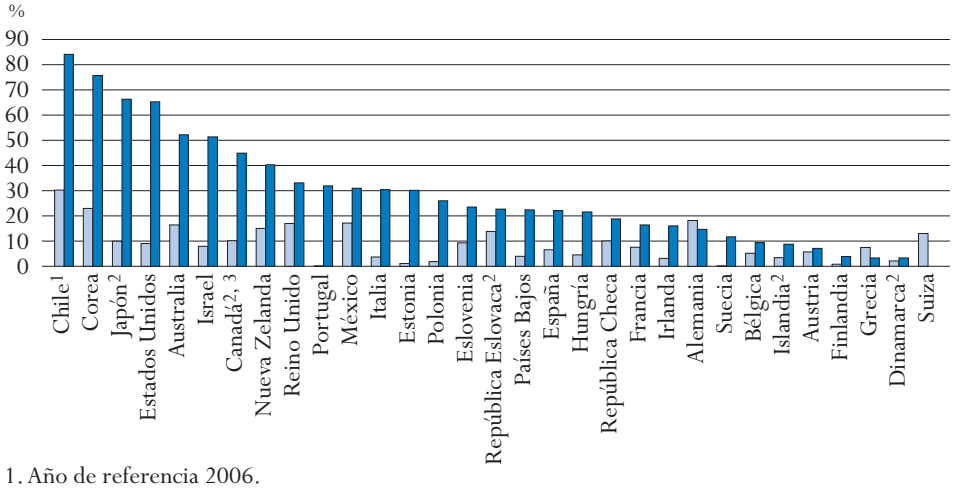
Este indicador analiza qué proporción de recursos públicos y privados se asigna a instituciones educativas en cada nivel de educación. Desglosa asimismo la financiación privada, distinguiendo entre gasto familiar y gasto de otras entidades privadas. Este indicador aporta algo de luz a la tan debatida 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 (2005)

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, secundaria y postsecundaria no terciaria en los países de la OCDE, y nunca menos del 80% (excepto en Corea y el país asociado 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 40% en Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón y Nueva Zelanda, y en el país asociado Israel, y por encima del 75% en Corea y en el país asociado Chile. Al igual que con los índices de titulación y acceso a la educación terciaria, la proporción de financiación privada puede estar influida por la incidencia de estudiantes internacionales que constituyen una proporción relativamente elevada en Australia y Nueva Zelanda.



1. Año de referencia 2006.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2004.

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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

Otros puntos destacables de este indicador

- Entre 1995 y 2005, 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 estos países. No obstante, en 2005, una media del 86 % 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 2005, 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 de un 79 % en 1995 a un 77 % en 2000 y a un 73 % en 2005. Esta tendencia está principalmente influida por los países no europeos en los que las tasas de matrícula son en general más elevadas y las empresas participan más activamente ofreciendo becas para la financiación de las instituciones terciarias.

- El aumento de la inversión privada no ha desplazado a la financiación pública, sino que la ha complementado. Sin embargo, en ocho de los 11 países de la OCDE con mayor gasto público en educación terciaria entre 2000 y 2005, no se cobran tasas de matrícula o estas son bajas excepto en Corea, Estados Unidos y Reino Unido.

- En comparación con otros niveles de educación, son las instituciones de educación terciaria y, en menor medida, las de educación infantil las que reciben la mayor proporción de financiación privada, con un 27 % y un 20 %, respectivamente.

- En educación terciaria, las familias cubren la mayor parte del gasto privado en la mayoría de los países de los que se dispone de datos, excepto en Canadá, Grecia, Hungría, República Eslovaca y Suecia, donde el gasto privado de otras entidades distintas a las familias es más significativo.

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 infantil 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 más los recursos públicos proporcionan solo una parte (aunque muy significativa) 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 lo tanto, los cambios en las proporciones de financiación pública y privada en un país proporcionan información importante sobre 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 86 % de todos los fondos de las instituciones educativas provienen directamente de fuentes públicas. Además, el 0,8 % 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 de instituciones educativas representa como media el 14 % de todos los fondos. Esta proporción varía considerablemente entre países y solo diez países de la OCDE y dos países asociados registran una proporción de financiación privada superior a la media de la OCDE. No obstante, en Australia y Canadá, así como en el país asociado Israel, los fondos privados representan alrededor de una cuarta parte de todo el gasto en educación y sobrepasan el 30 % en Corea, Estados Unidos, Japón y en el país asociado Chile (Tabla B3.1).

En todos los países de los que se dispone de datos comparables, para todos los niveles de educación en su conjunto la financiación pública aumentó entre 2000 y 2005. Sin embargo, la inversión privada aumentó más todavía en casi tres cuartas partes de los países. Por consiguiente, la reducción de la proporción de financiación pública fue de más de 5 puntos porcentuales en México, Portugal, Reino Unido y República Eslovaca. Esta reducción se debe principalmente al aumento significativo de las tasas de matrícula que cobraron las instituciones de educación terciaria durante el periodo 2000-2005. Es notable que las reducciones en la proporción del gasto público en relación con el 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) en el 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 instituciones educativas y su variación de unos países a otros depende del nivel educativo de que se trate.

Gasto público y privado en instituciones educativas de educación infantil, primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

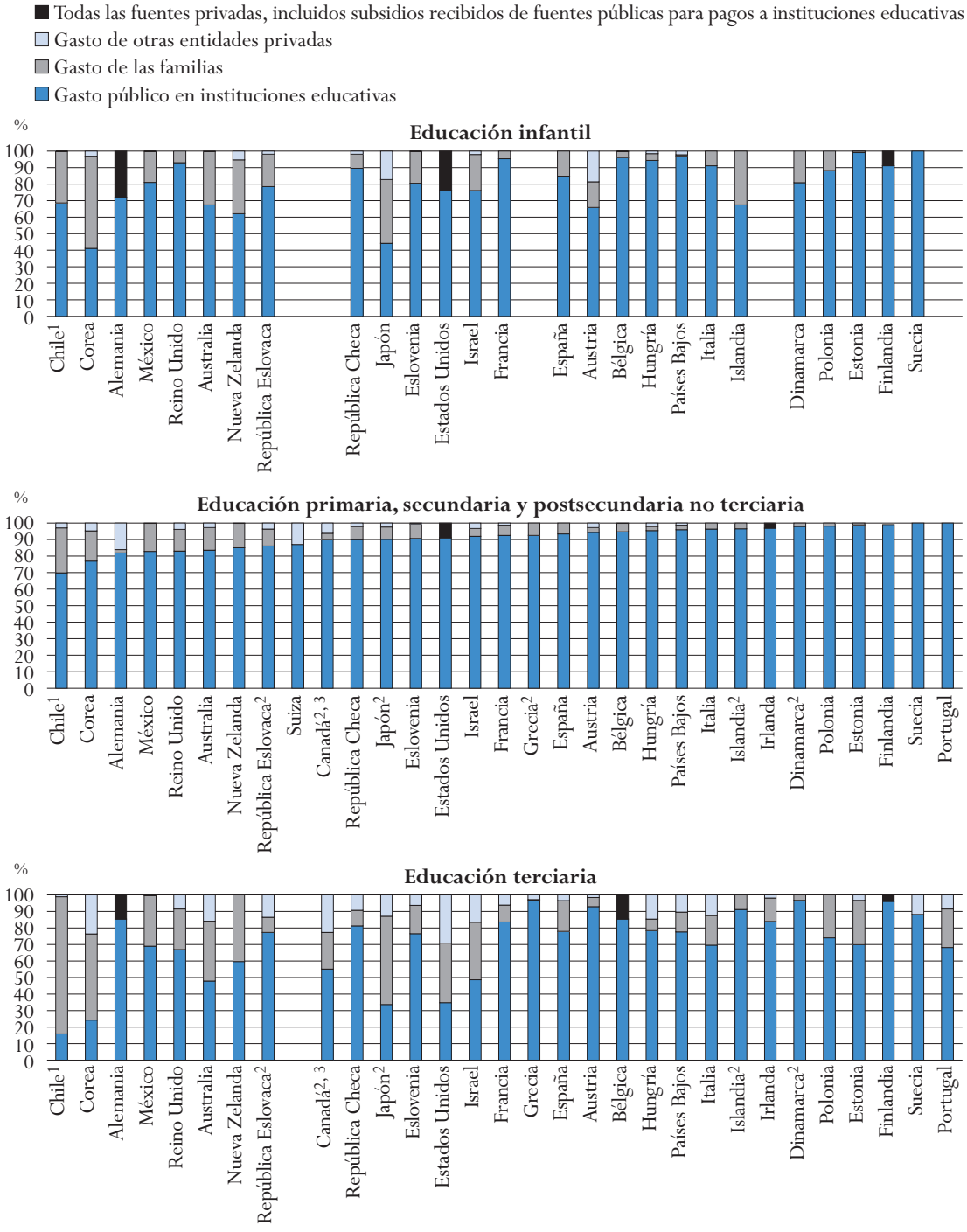
La inversión en educación infantil es de vital importancia a efectos de construir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida y asegurar después un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje en el centro educativo. En educación infantil, la aportación privada al total de pagos a las instituciones es por término medio del 20 %, lo cual es superior al porcentaje para todos los niveles de educación en su conjunto. Sin embargo, esta proporción varía enormemente entre países, oscilando de un 5 % o menos en Bélgica, Francia, Países Bajos y Suecia, y en el país asociado Estonia, a muy por encima del 25 % en Alemania, Australia, Austria, Islandia y Nueva Zelanda, y en el país asociado Chile, hasta alrededor del 55 % en Japón y Corea. Salvo en Austria y Países Bajos, la mayor parte de la financiación privada corresponde a las familias (Tabla B3.2a).

En los países de la OCDE y países asociados, la financiación de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es esencialmente pública. En los países de la OCDE alcanza una media del 92 %. No obstante, la financiación privada supera el 10 % en Alemania, Australia, Canadá, Corea, México, Nueva Zelanda, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suiza, y en el

B3

Gráfico B3.2. Distribución del gasto público y privado en instituciones educativas (2005)

Por nivel de educación



1. Año de referencia 2006.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de gasto público 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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

país asociado Chile (Tabla B3.2a y Gráfico B3.2). La importancia de la financiación pública probablemente refleja el hecho de 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 en todos estos niveles, la proporción más alta de gasto privado 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 2000 y 2005, en los 14 de los 28 países de la OCDE 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 estos países, el aumento de la proporción privada es superior a los 2 o más puntos porcentuales en Canadá (de 7,6 % a 10,1 %), Corea (de 19,2 % a 23,0 %), México (de 13,9 % a 17,1 %), Reino Unido (11,3 % a 17,0 %), República Eslovaca (de 2,4 % a 13,8 %) y Suiza (de 10,8 % a 13,0 %), y en el país asociado Israel (de 5,9 % a 8,0 %). El cambio en la dirección opuesta, hacia la financiación pública, es notable en los otros 14 países; sin embargo, la proporción de financiación pública aumentó 2 o más puntos porcentuales solo en Hungría (de 92,7 % a 95,5 %) y Polonia (de 95,4 % a 98,2 %) (Gráfico B3.3 y Tabla B3.2a).

A pesar de tales diferencias en la proporción de financiación pública en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria entre 2000 y 2005, el gasto público en instituciones educativas ha aumentado en todos los países de los que se dispone de datos comparables. Contrariamente al panorama general observado en todos los niveles de educación en su conjunto, el aumento de gasto público viene acompañado de una disminución del gasto privado en Hungría, Islandia, Japón, Países Bajos, Polonia y Suecia, y en el país asociado Chile. Sin embargo, la proporción de gasto privado en instituciones educativas representa menos del 5 % en 2005 en todos los países de este grupo, excepto en Japón y el país asociado Chile.

Gasto público y privado en instituciones educativas terciarias

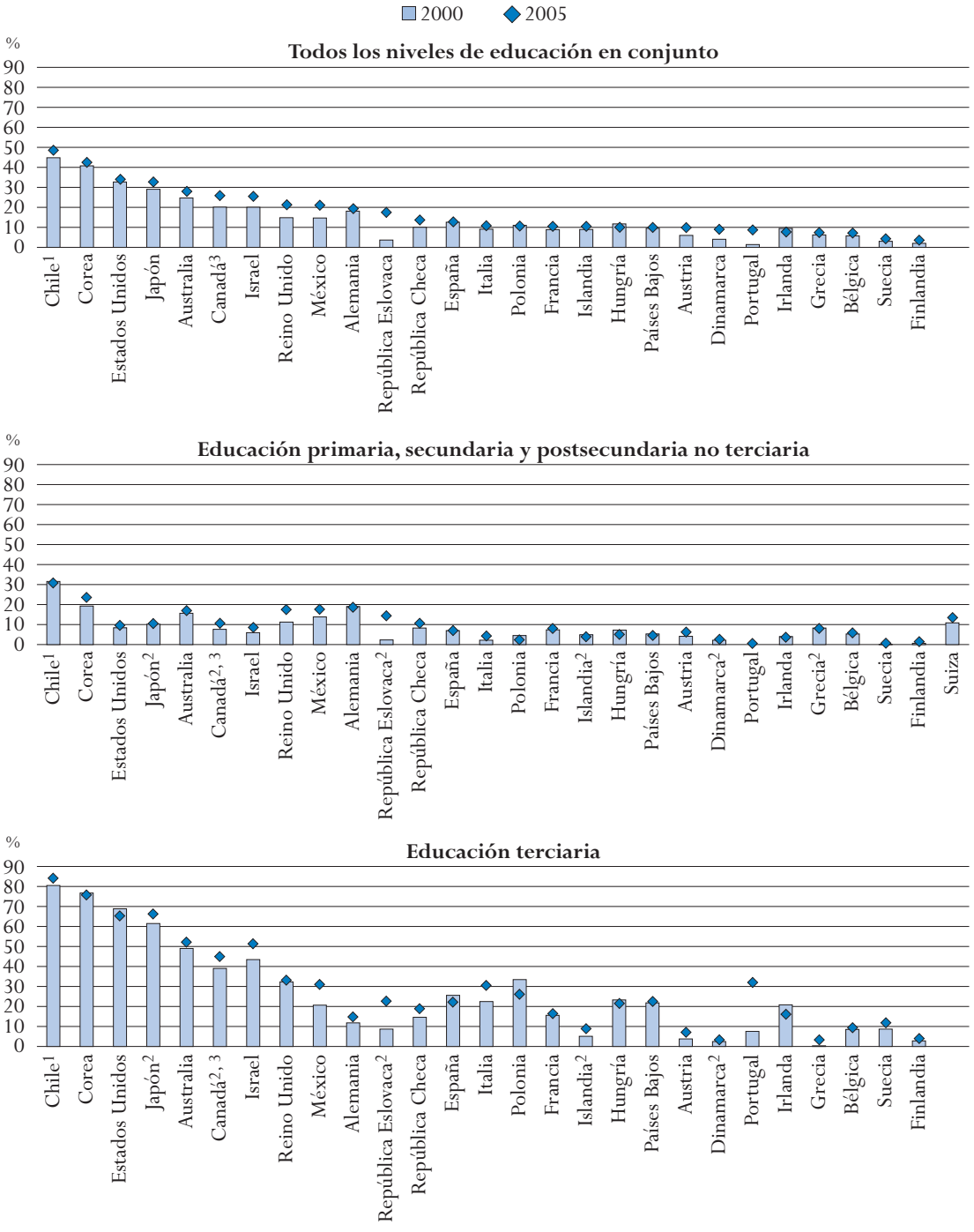
En educación terciaria, el alto retorno privado en forma de mejores empleos y oportunidades para conseguir ingresos más elevados (véase Indicador A9) sugiere que se podría justificar una mayor contribución de los individuos y de otras entidades privadas a los costes de la educación terciaria, siempre 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). En todos los países de la OCDE y países asociados, 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 el 27 % del gasto total en instituciones educativas a este nivel (Tablas B3.2a y B3.2b).

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 40 % en Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón y Nueva Zelanda, y en el país asociado Israel, y a más del 75 % en Corea y el país asociado 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 un tercio de los países de la OCDE y países asociados –Australia, Canadá, Corea, Estados Unidos, Hungría, Italia, Japón, Países Bajos, República Eslovaca y Suecia, y el país asociado Israel–,

B3

Gráfico B3.3. Proporción del gasto privado en instituciones educativas (2000, 2005)

Porcentaje



1. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de gasto privado en instituciones educativas en 2005 para todos los niveles de educación.

Fuente: OCDE. Tablas B3.1, B3.2a y B3.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

la proporción del gasto en instituciones terciarias cubierta por entidades privadas distintas de las familias representa el 10 % o más.

En muchos países de la OCDE, el crecimiento de la participación en la educación terciaria (véase Indicador C2) es una respuesta a la fuerte demanda, tanto individual como social. La proporción de financiación pública en la educación terciaria en los países de la OCDE representó como media el 73 % en 2005. 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 disminuyó ligeramente de un 79 % en 1995 a un 77 % en 2000 y a un 73 % en 2005. Esta tendencia se debe en gran medida a la influencia de los países no europeos, en los que las tasas de matrícula son en general más altas, y donde las empresas participan de forma más activa al ofrecer ayuda financiera a instituciones terciarias (Tabla B3.3 e Indicador B5).

En más de la mitad de los países de la OCDE y países asociados con datos comparables de 1995 y 2005, 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, y en los países asociados Chile e Israel. Solo Irlanda y República Checa –y en menor grado España– muestran una disminución significativa en la proporción privada asignada a instituciones educativas terciarias (Tabla B3.3 y Gráfico B3.3). En Australia, el aumento en la proporción del gasto privado en instituciones terciarias entre 1995 y 2005 se debe principalmente a los cambios del Higher Education Contribution Scheme/Higher Education Loan Programme (HECS/HELP) (*Plan de Contribución a Estudios Superiores/Programa de Préstamos para Estudios Superiores)* que tuvieron lugar en 1997, mientras que la principal razón para la disminución en Irlanda es la supresión de las tasas de matrícula en los programas de titulación terciaria inicial que se ha implantado de forma gradual en la última década (para más detalles véanse Indicador B5 y Anexo 3).

El aumento del gasto privado en instituciones educativas ha ido en general de la mano de aumentos (en términos reales) del gasto público en educación terciaria, al igual que para todos los niveles de educación en su conjunto. La inversión pública en educación terciaria ha aumentado en todos los países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos de 2000 a 2005, independientemente de los cambios en el gasto privado (Tabla B3.1). Particularmente, en ocho de los 11 países de la OCDE –Austria, Grecia, Hungría, Islandia, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suiza– con los aumentos más altos del gasto público en educación terciaria, las instituciones no cobran o cobran bajas tasas de matrícula y la finalización de estudios es relativamente baja. En contraste, en Corea, Estados Unidos y Reino Unido, donde el gasto público también ha aumentado significativamente, hay una fuerte dependencia de la financiación privada en educación terciaria (véanse Tabla B3.3 e Indicador B5)

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2005 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, gestionada por la OCDE en 2007 (para más detalles, véase el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*).

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 entienden 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 de 1995 y 2000 proceden de un estudio especial actualizado en 2007 en el que se han ajustado dichos gastos de 1995 y 2000 a los métodos y definiciones empleados en la recogida actual de datos UOE.

B3

Tabla B3.1.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas para todos los niveles de educación (2000, 2005)

Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

		2005					2000		Índice de cambio entre 2000 y 2005 del gasto en instituciones educativas	
			Fuentes privadas							
		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 públicas	Todas las fuentes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	Alemania	**82,0**	x(4)	x(4)	**18,0**	m	81,9	18,1	103	102
	Australia	**73,4**	20,2	6,4	**26,6**	0,2	75,3	24,7	113	124
	Austria	**91,4**	4,7	3,9	**8,6**	2,2	94,0	6,0	105	156
	Bélgica	**94,2**	4,9	1,0	**5,8**	1,8	94,3	5,7	107	109
	Canadá[2]	**75,5**	11,5	13,0	**24,5**	0,3	79,9	20,1	106	137
	Corea	**58,9**	29,6	11,6	**41,1**	1,2	59,2	40,8	140	142
	Dinamarca	**92,3**	4,1	3,6	**7,7**	m	96,0	4,0	114	228
	España	**88,6**	10,6	0,8	**11,4**	0,4	87,4	12,6	116	104
	Estados Unidos	**67,3**	20,8	11,9	**32,7**	m	67,3	32,7	112	112
	Finlandia	**97,8**	x(4)	x(4)	**2,2**	n	98,0	2,0	120	131
	Francia	**90,8**	6,9	2,2	**9,2**	1,6	91,2	8,8	102	107
	Grecia	**94,0**	5,0	1,0	**6,0**	m	93,8	6,2	147	142
	Hungría	**91,3**	3,6	5,1	**8,7**	n	88,3	11,7	147	105
	Irlanda	**93,7**	5,9	0,5	**6,3**	m	90,5	9,5	139	90
	Islandia	**90,9**	9,1	m	**9,1**	m	91,1	8,9	160	165
	Italia	**90,5**	7,0	2,4	**9,5**	0,9	90,9	9,1	101	105
	Japón	**68,6**	22,0	9,3	**31,4**	m	71,0	29,0	100	112
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	**80,3**	19,5	0,2	**19,7**	1,0	85,3	14,7	122	174
	Noruega	m	m	m	m	m	95,0	5,0	124	m
	Nueva Zelanda	**78,4**	21,2	0,4	**21,6**	m	m	m	110	m
	Países Bajos	**91,4**	4,9	3,7	**8,6**	0,8	90,4	9,6	119	106
	Polonia	**90,7**	9,3	m	**9,3**	m	89,0	11,0	126	104
	Portugal	**92,6**	5,4	2,0	**7,4**	m	98,6	1,4	103	567
	Reino Unido	**80,0**	15,3	4,7	**20,0**	1,6	85,2	14,8	128	184
	República Checa	**87,6**	8,6	3,8	**12,4**	m	89,9	10,1	130	165
	República Eslovaca	**83,9**	10,8	5,4	**16,1**	0,2	96,4	3,6	119	609
	Suecia	**97,0**	0,1	2,9	**3,0**	n	97,0	3,0	115	113
	Suiza	m	m	m	m	m	92,1	7,9	113	135
	Turquía	m	m	m	m	m	98,6	1,4	m	m
	Media OCDE	*85,5*	~	~	*14,5*	*0,8*	~	~	*119*	*166*
	Media UE19	*90,5*	~	~	*9,5*	*0,9*	~	~	*119*	*179*
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	135	m
	Chile[3]	**52,8**	45,1	2,1	**47,2**	1,5	55,2	44,8	103	114
	Eslovenia	**86,8**	11,6	1,7	**13,2**	0,6	m	m	m	m
	Estonia	**92,4**	6,8	0,8	**7,6**	1,3	m	m	126	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	a	m	m	174	m
	Israel	**75,9**	17,0	7,1	**24,1**	2,1	80,0	20,0	103	131

1. Incluye ayudas públicas destinadas al pago a instituciones educativas.
2. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
3. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402017824643

B3

Tabla B3.2a.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, por nivel de educación (2000, 2005)

Distribución de las fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

		Educación infantil (para niños de 3 años o más)					Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria								
		2005					2005					2000		Índice de cambio entre 2000 y 2005 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]	Fuentes públicas	Todas las fuentes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	**Alemania**	**72,1**	x(4)	x(4)	**27,9**	a	**81,8**	2,1	16,1	**18,2**	m	81,0	19,0	100	95
	Australia	**67,5**	32,2	0,3	**32,5**	n	**83,6**	13,6	2,8	**16,4**	n	84,4	15,6	112	118
	Austria	**65,9**	15,5	18,6	**34,1**	15,6	**94,3**	3,0	2,7	**5,7**	0,3	95,8	4,2	102	141
	Bélgica	**96,1**	3,6	0,2	**3,9**	0,3	**94,7**	5,1	0,1	**5,3**	1,2	94,7	5,3	107	106
	Canadá[2, 3]	**x(6)**	x(7)	x(8)	**x(9)**	x(6)	**89,9**	3,9	6,2	**10,1**	x(6)	92,4	7,6	113	155
	Corea	**41,1**	55,8	3,1	**58,9**	13,9	**77,0**	18,2	4,7	**23,0**	1,1	80,8	19,2	142	178
	Dinamarca[3]	**80,8**	19,2	n	**19,2**	m	**97,9**	2,1	m	**2,1**	m	97,8	2,2	116	112
	España	**84,9**	15,1	m	**15,1**	n	**93,5**	6,5	m	**6,5**	n	93,0	7,0	108	100
	Estados Unidos	**76,2**	x(4)	x(4)	**23,8**	a	**91,0**	x(9)	x(9)	**9,0**	m	91,6	8,4	107	116
	Finlandia	**91,1**	x(4)	x(4)	**8,9**	n	**99,2**	x(9)	x(9)	**0,8**	n	99,3	0,7	122	154
	Francia	**95,5**	4,5	n	**4,5**	n	**92,5**	6,2	1,3	**7,5**	1,7	92,6	7,4	101	103
	Grecia	**x(6)**	x(7)	x(8)	**x(9)**	m	**92,5**	7,5	n	**7,5**	m	91,7	8,3	129	116
	Hungría	**94,3**	4,1	1,6	**5,7**	n	**95,5**	2,5	2,0	**4,5**	n	92,7	7,3	151	91
	Irlanda	m	m	m	m	m	**96,8**	x(9)	x(9)	**3,2**	m	96,0	4,0	153	120
	Islandia[3]	**67,4**	32,6	m	**32,6**	n	**96,6**	3,4	m	**3,4**	n	95,1	4,9	143	97
	Italia	**91,1**	8,9	n	**8,9**	0,2	**96,3**	3,7	n	**3,7**	n	97,8	2,2	105	180
	Japón[3]	**44,3**	38,4	17,3	**55,7**	m	**90,1**	7,6	2,3	**9,9**	m	89,8	10,2	101	98
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	**81,1**	18,8	0,1	**18,9**	0,2	**82,9**	17,0	0,1	**17,1**	1,2	86,1	13,9	120	154
	Noruega	**87,2**	12,8	m	**12,8**	n	m	m	m	m	m	99,0	1,0	113	m
	Nueva Zelanda	**62,1**	32,5	5,4	**37,9**	m	**84,9**	14,9	0,2	**15,1**	m	m	m	108	m
	Países Bajos	**97,1**	0,6	2,3	**2,9**	a	**96,0**	2,7	1,3	**4,0**	0,7	94,6	5,4	122	90
	Polonia	**88,3**	11,7	m	**11,7**	n	**98,2**	1,8	m	**1,8**	m	95,4	4,6	115	45
	Portugal	m	m	m	m	m	**99,9**	0,1	m	**0,1**	m	99,9	0,1	102	100
	Reino Unido	**92,9**	7,1	n	**7,1**	n	**83,0**	13,1	3,9	**17,0**	2,0	88,7	11,3	131	210
	República Checa	**89,6**	8,5	1,9	**10,4**	m	**89,9**	7,8	2,2	**10,1**	m	91,7	8,3	128	158
	República Eslovaca[3]	**78,6**	19,5	1,9	**21,4**	0,2	**86,2**	10,2	3,6	**13,8**	0,1	97,6	2,4	119	785
	Suecia	**100,0**	n	n	n	n	**99,9**	0,1	a	**0,1**	a	99,9	0,1	113	94
	Suiza	m	m	m	m	m	**87,0**	n	13,0	**13,0**	0,8	89,2	10,8	110	135
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	*80,2*	~	~	*19,8*	*1,6*	*91,5*	~	~	*8,5*	*0,6*	~	~	*118*	*148*
	Media UE19	*87,9*	~	~	*12,1*	*2,5*	*93,8*	~	~	*6,2*	*0,5*	~	~	*119*	*161*
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	141	m
	Chile[4]	**68,6**	31,3	0,1	**31,4**	m	**69,8**	27,3	3,0	**30,2**	m	68,4	31,6	101	95
	Eslovenia	**80,6**	19,3	0,1	**19,4**	n	**90,7**	8,8	0,5	**9,3**	0,9	m	m	m	m
	Estonia	**99,4**	0,6	0,0	**0,6**	n	**98,9**	1,0	0,1	**1,1**	m	m	m	130	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	154	m
	Israel	**76,2**	21,8	2,0	**23,8**	n	**92,0**	4,6	3,4	**8,0**	1,3	94,1	5,9	104	143

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. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.

3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.

4. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402017824643

B3

Tabla B3.2b.

Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas, como porcentaje, para la educación terciaria (2000, 2005)

Distribución de fuentes de financiación públicas y privadas para instituciones educativas después de las transferencias procedentes de fuentes públicas, por año

		2005					2000		Índice de cambio entre 2000 y 2005 del gasto en instituciones educativas	
			Fuentes privadas							
		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 públicas	Todas las fuentes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	Alemania	**85,3**	x(4)	x(4)	**14,7**	m	88,2	11,8	102	131
	Australia	**47,8**	36,3	15,9	**52,2**	0,7	51,0	49,0	115	130
	Austria	**92,9**	5,5	1,6	**7,1**	2,3	96,3	3,7	129	255
	Bélgica	**90,6**	5,0	4,4	**9,4**	4,6	91,5	8,5	101	113
	Canadá[2, 3]	**55,1**	22,3	22,6	**44,9**	0,8	61,0	39,0	105	134
	Corea	**24,3**	52,1	23,6	**75,7**	0,3	23,3	76,7	136	129
	Dinamarca[3]	**96,7**	3,3	n	**3,3**	n	97,6	2,4	115	161
	España	**77,9**	18,7	3,4	**22,1**	1,8	74,4	25,6	119	99
	Estados Unidos	**34,7**	36,1	29,2	**65,3**	m	31,1	68,9	132	111
	Finlandia	**96,1**	x(4)	x(4)	**3,9**	n	97,2	2,8	114	162
	Francia	**83,6**	10,3	6,1	**16,4**	2,3	84,4	15,6	106	113
	Grecia	**96,7**	0,4	2,9	**3,3**	m	99,7	0,3	228	2911
	Hungría	**78,5**	6,9	14,6	**21,5**	n	76,7	23,3	129	116
	Irlanda	**84,0**	14,1	1,9	**16,0**	4,8	79,2	20,8	109	79
	Islandia[3]	**91,2**	8,8	m	**8,8**	m	94,9	5,1	170	307
	Italia	**69,6**	18,0	12,5	**30,4**	4,6	77,5	22,5	100	151
	Japón[3]	**33,7**	53,4	12,9	**66,3**	m	38,5	61,5	93	115
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	**69,0**	30,6	0,5	**31,0**	0,9	79,4	20,6	119	206
	Noruega	m	m	m	m	m	96,3	3,7	117	m
	Nueva Zelanda	**59,7**	40,3	m	**40,3**	m	m	m	118	m
	Países Bajos	**77,6**	12,0	10,4	**22,4**	1,2	78,2	21,8	110	114
	Polonia	**74,0**	26,0	m	**26,0**	m	66,6	33,4	193	135
	Portugal	**68,1**	23,4	8,5	**31,9**	m	92,5	7,5	101	582
	Reino Unido	**66,9**	24,6	8,4	**33,1**	n	67,7	32,3	148	153
	República Checa	**81,2**	9,4	9,4	**18,8**	m	85,4	14,6	147	199
	República Eslovaca[3]	**77,3**	9,1	13,6	**22,7**	0,4	91,2	8,8	127	387
	Suecia	**88,2**	n	11,8	**11,8**	a	91,3	8,7	111	155
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	133	m
	Turquía	m	m	m	m	m	95,4	4,6	m	m
	Media OCDE	**73,1**	~	~	**26,9**	**1,4**	**78**	**22**	**126**	**286**
	Media UE19	**82,5**	~	~	**17,5**	**1,3**	**85**	**15**	**127**	**334**
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	118	m
	Chile[4]	**15,9**	83,0	1,1	**84,1**	3,9	19,5	80,5	92	117
	Eslovenia	**76,5**	17,2	6,2	**23,5**	n	m	m	m	m
	Estonia	**69,9**	26,9	3,3	**30,1**	6,0	m	m	113	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	228	m
	Israel	**48,7**	34,9	16,5	**51,3**	5,3	56,5	43,5	93	127

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 (columna 5) de la financiación privada (columna 4).
Para calcular la financiación pública total, incluyendo las ayudas públicas, han de sumarse las ayudas públicas (columna 5) a la financiación pública directa (columna 1).
2. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
4. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/402017824643

B3

Tabla B3.3.

Tendencias de las proporciones relativas del gasto público[1] en instituciones educativas e índice de cambio entre 1995 y 2005 (2000 = 100), para educación terciaria (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

		Proporción del gasto público en instituciones educativas (%)							Índice de cambio entre 1995 y 2005 del gasto público en instituciones educativas (2000 = 100, precios constantes)						
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Países de la OCDE	Alemania	89,2	88,2	m	m	m	m	85,3	96	100	m	m	m	m	102
	Australia	64,8	51,0	51,3	48,7	48,0	47,2	47,8	115	100	103	105	107	111	115
	Austria	96,1	96,3	94,6	91,6	92,7	93,7	92,9	97	100	112	103	109	119	129
	Bélgica	m	91,5	89,5	86,1	86,7	90,4	90,6	m	100	99	98	97	99	101
	Canadá[2]	56,6	61,0	58,6	56,4	m	55,1	m	69	100	102	98	m	105	m
	Corea	m	23,3	15,9	14,9	23,2	21,0	24,3	m	100	74	68	127	109	136
	Dinamarca[2]	99,4	97,6	97,8	97,9	96,7	96,7	96,7	93	100	117	123	113	120	115
	España	74,4	74,4	75,5	76,3	76,9	75,9	77,9	72	100	107	111	117	119	119
	Estados Unidos	37,4	31,1	38,1	39,5	38,3	35,4	34,7	85	100	110	119	130	131	132
	Finlandia	97,8	97,2	96,5	96,3	96,4	96,3	96,1	91	100	100	104	108	114	114
	Francia	85,3	84,4	83,8	83,8	83,8	83,8	83,6	93	100	101	103	104	105	106
	Grecia[2]	m	99,7	99,6	99,6	97,9	97,9	96,7	63	100	136	154	194	196	228
	Hungría	80,3	76,7	77,6	78,7	78,5	79,0	78,5	78	100	109	124	140	122	129
	Irlanda	69,7	79,2	84,7	85,8	83,8	82,6	84,0	50	100	100	103	98	102	109
	Islandia[2]	m	94,9	95,0	95,6	88,7	90,9	91,2	m	100	105	127	133	153	170
	Italia	82,9	77,5	77,8	78,6	72,1	69,4	69,6	85	100	107	111	100	101	100
	Japón[2]	35,1	38,5	36,3	35,3	36,6	36,6	33,7	80	100	94	94	101	102	93
	Luxemburgo	m	m	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	69,0	75	100	84	119	113	113	119
	Noruega	93,7	96,3	m	96,3	96,7	m	m	107	100	105	117	122	124	117
	Nueva Zelanda	m	m	m	62,5	61,5	60,8	59,7	105	100	105	111	116	112	118
	Países Bajos	80,6	78,2	78,2	78,8	78,6	77,6	77,6	97	100	103	105	105	107	110
	Polonia	m	66,6	66,9	69,7	69,0	72,9	74,0	89	100	117	148	151	180	193
	Portugal	96,5	92,5	92,3	91,3	91,5	86,0	68,1	76	100	107	99	109	89	101
	Reino Unido	80,0	67,7	71,0	72,0	70,2	69,6	66,9	116	100	113	123	122	123	148
	República Checa	71,5	85,4	85,3	87,5	83,3	84,7	81,2	86	100	108	122	138	145	147
	República Eslovaca[2]	95,4	91,2	93,3	85,2	86,2	81,3	77,3	85	100	109	111	126	150	127
	Suecia	93,6	91,3	91,0	90,0	89,0	88,4	88,2	84	100	102	107	111	113	111
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	74	100	112	124	131	131	133
	Turquía	96,3	95,4	94,6	90,1	95,2	90,0	m	56	100	95	106	113	106	m
	Media OCDE	*79,7*	*78,0*	*76,6*	*76,3*	*76,6*	*74,3*	*73,8*	*85*	*100*	*105*	*112*	*120*	*121*	*127*
	Media de los países de la OCDE con datos disponibles para todos los años de referencia	*78,7*	*77,1*	*77,5*	*77,0*	*76,0*	*74,9*	*73,0*	*86*	*100*	*107*	*115*	*121*	*124*	*128*
	Media de los países de la UE19 con datos disponibles para todos los años de referencia	*86,0*	*85,0*	*85,8*	*85,4*	*84,3*	*83,2*	*81,2*	*84*	*100*	*110*	*117*	*123*	*127*	*132*
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	78,1	100	100	102	109	101	118
	Chile[3]	25,1	19,5	m	19,3	17,0	15,5	15,9	78,3	100	m	112	102	99	92
	Eslovenia	m	m	m	m	m	75,7	76,5	m	100	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	67,7	100	m	m	m	114	113
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	100	120	143	171	175	228
	Israel	59,2	56,5	56,8	53,4	59,3	49,6	48,7	80,8	100	103	96	107	92	93

1. El gasto público en instituciones educativas no incluye financiación procedente de fuentes internacionales.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402017824643

INDICADOR B4

¿CUÁNTO ES EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN?

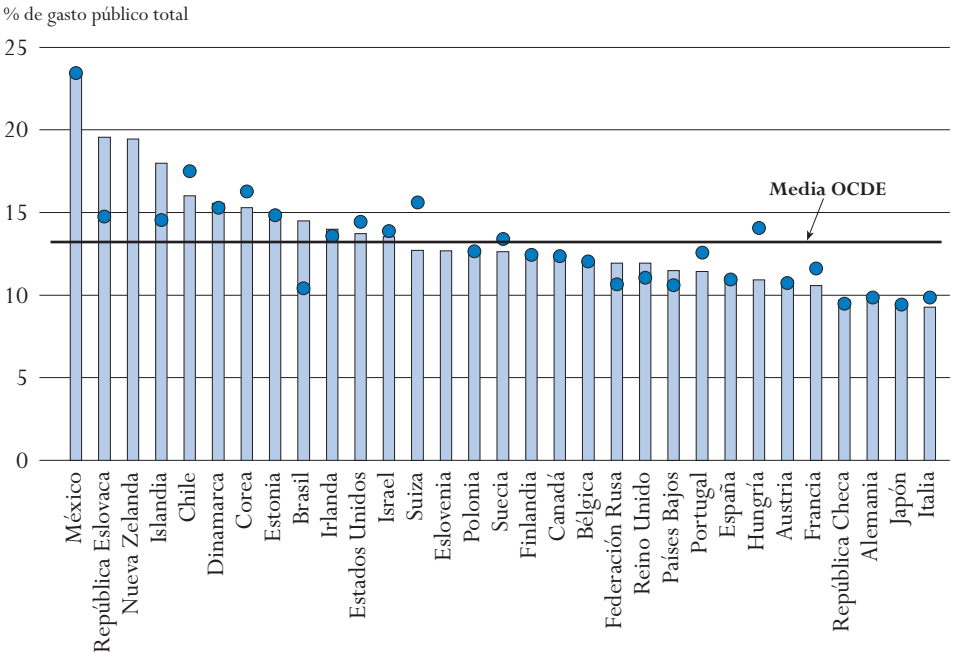
El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total indica el valor que se concede a la educación en relación con otras áreas que reciben financiación pública como la sanidad, la seguridad social, la defensa y la seguridad. Aporta un contexto importante para los demás indicadores del 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 (2000, 2005)

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 de la OCDE destinan una media de un 13,2% de su gasto público total a las instituciones educativas, pero los porcentajes varían según los países, desde menos del 10% en Alemania, Italia, Japón y República Checa, hasta más del 23% en México.



Los países están clasificados en orden descendente del gasto público total en educación en todos los niveles de educación como porcentaje del gasto público total en 2005.

Fuente: OCDE. Tabla B4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

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 financiación pública en otras áreas es escasa.
- Entre 1995 y 2005, 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, y en el país asociado Brasil, se han producido cambios especialmente significativos en la financiación pública a favor de la educación.
- El principal aumento del gasto público en educación con respecto al gasto público total tuvo lugar entre 1995 y 2000, mientras que el gasto público en educación y en otros sectores públicos se incrementaron en la misma proporción entre 2000 y 2005.
- 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 Canadá, Finlandia, Grecia y Noruega hasta más de cinco veces en Corea y en el país asociado Chile. Esta última cifra es indicativa de la proporción relativamente elevada de financiación privada que se invierte en educación terciaria en estos dos países.
- Como media en 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 los países asociados 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 lo 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. 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 los cambios del gasto público en educación en términos absolutos y los compara con los cambios experimentados 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 las 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 de programas gubernamentales o 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, excluyendo la educación, comprende también la amortización de deuda (por ejemplo, por 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 total 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 como muestra el Indicador B3, para apreciar el panorama completo de la inversión en educación.

Nivel global de recursos públicos invertidos en educación

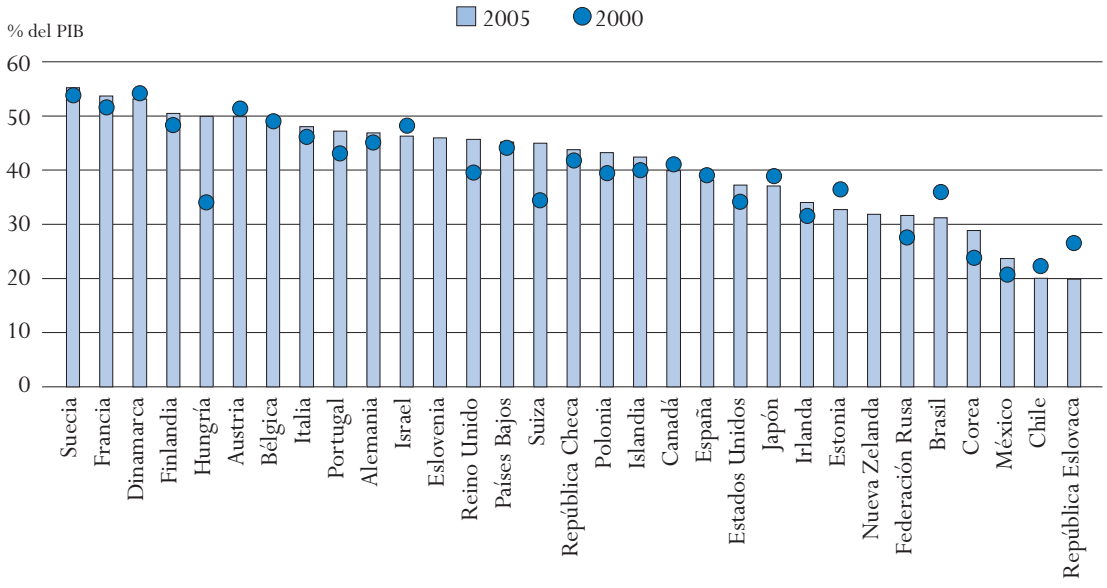
Los países de la OCDE destinaron una media del 13,2 % del gasto público total a la educación en 2005. Sin embargo, los valores varían según los distintos países, desde menos del 10 % en Alemania, Italia, Japón y República Checa, hasta más del 23 % en México (Gráfico B4.1). Al igual que en el caso del gasto en educación en relación con el PIB por habitante, estos valores deben ser interpretados en función de la demografía de los alumnos y de las tasas de escolarización.

La proporción del sector público en la financiación de los diversos niveles educativos varía considerablemente entre los países de la OCDE. En 2005, los países de la OCDE y los países asociados gastaron entre un 5,9 % (la Federación Rusa) y un 16,2 % (México) del gasto público total en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y entre un 1,6 % (Italia y Japón) y un 4,8 % (Nueva Zelanda) 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 C2) y a la estructura demográfica de la población, o a que la financiación privada tiende a ser más elevada en la educación terciaria. Esta proporción varía de un país a otro, desde el doble en Canadá, Finlandia, Grecia y Noruega hasta más de cinco veces en Corea y el país asociado Chile. Esta última cifra es indicativa de la proporción relativamente alta de fondos privados que se destinan a la educación terciaria en Corea y en el país asociado Chile (Tabla B4.1).

La financiación pública de la educación es una prioridad social, incluso en los países de la OCDE donde la financiación 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).

Si se compara la cuantía de los presupuestos públicos en relación con el PIB con el porcentaje del gasto público dedicado a la educación en los países de la OCDE, 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, México y República Eslovaca, y en el país asociado Chile, 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).

Gráfico B4.2. Gasto público total como porcentaje del PIB (2000, 2005)



Nota: Este gráfico representa gasto público en todos los servicios y no solo gasto público en educación.
Los países están clasificados en orden descendente del gasto público total como porcentaje del PIB en 2005.
Fuente: OCDE. Anexo 2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

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).

Entre 1995 y 2005, en general 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 durante este periodo en 16 de los 21 países con datos comparables tanto en 1995 como en 2005 y, simultáneamente, en estos 21 países, el gasto público en educación como porcentaje del PIB aumentó ligeramente. Sin embargo, el aumento principal del gasto público en educación con respecto al gasto público total tuvo lugar entre 1995 y 2000, mientras que el gasto en educación creció al mismo ritmo que el gasto en otras áreas públicas entre 2000 y 2005. Aunque el proceso de consolidación presupuestaria ha afectado tanto a la educación como a otros sectores, la proporción de presupuestos públicos destinados a educación en los países de la OCDE creció de un 11,9 % en 1995 a un 13,2 % en 2005. 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 un 12,2 % a un 15,5 %), Nueva Zelanda (de 16,5 % a 19,4 %), Países Bajos (de 8,9 % a 11,5 %), República Eslovaca (de 14,1 % a 19,5 %) y Suecia (de 10,7 % a 12,6 %), y en el país asociado Brasil (de 11,2 % a 14,5 %).

Distribución del gasto público entre el sector público y el privado

La mayor parte de los fondos públicos para educación, una media del 85 %, se destinan a instituciones públicas: en dos terceras partes de los países de la OCDE, así como en los países asociados Brasil, Eslovenia y Estonia, la proporción de gasto público transferida 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 los países asociados Chile e Israel. En Bélgica, la mayor parte 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 reglado (Tabla B4.2).

Como media en 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 mayor parte de los fondos se destina a instituciones de gestión privada, y en el país asociado Chile, una parte importante de estos fondos (41 %) se destina también a instituciones de gestión privada. La transferencia de fondos públicos a familias y a 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 3,7 % del gasto público en educación y solo sobrepasan el 10 % en Dinamarca.

En la educación terciaria, en general la mayoría de los fondos públicos sigue dirigiéndose a instituciones públicas, pero la proporción de gasto público transferida al sector privado sigue siendo mayor que en los niveles de primaria a postsecundaria no terciaria y alcanza como media el 26 % en los países de los que se dispone de datos. Sí existen, no obstante, diferencias sustanciales entre los diversos países en la proporción de gasto público dedicada al sector privado. En Reino Unido (donde no existen instituciones públicas de educación terciaria) y Bélgica, así como en los países asociados Chile, Estonia e Israel, el gasto público se destina principalmente a instituciones de gestión privada. La

proporción de gasto público transferida indirectamente al sector privado (familias y otras entidades privadas) es mayor en la educación terciaria 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 a las familias y a otras entidades privadas 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 transferida indirectamente al sector privado es superior al 30 % en Australia, Dinamarca, Noruega y Nueva Zelanda y, entre los países asociados, en Chile.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2005 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2007 (para más detalles, véase Anexo 3 en *www.ocde.org/edu/eag2008*). 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/eag2008* incluye definiciones de lo que son instituciones públicas, instituciones dependientes del gobierno e instituciones privadas independientes.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

- ***Tabla B4.3a. Fuentes iniciales de fondos públicos de educación y compradores finales de los recursos educativos por nivel de gobierno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005)***
- ***Tabla B4.3b. Fuentes iniciales de los fondos públicos de educación y compradores finales de recursos educativos por nivel de gobierno en educación terciaria (2005)***

B4

Tabla B4.1.

Gasto público total en educación (1995, 2000, 2005)

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				
		2005			2000	1995	2005			2000	1995
		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación	Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación	Conjunto de todos los niveles de educación
Países de la OCDE	Alemania	6,2	2,4	9,7	9,9	8,5	2,9	1,1	4,5	4,5	4,6
	Australia	m	m	m	13,6	13,6	3,5	1,1	4,8	4,7	5,0
	Austria	7,1	3,0	10,9	10,7	10,8	3,6	1,5	5,4	5,5	6,0
	Bélgica	8,0	2,6	12,1	12,1	m	4,0	1,3	6,0	5,9	m
	Canadá[2, 3]	8,2	4,2	12,3	12,4	12,7	3,3	1,7	4,9	5,1	6,2
	Corea	11,8	2,1	15,3	16,3	m	3,4	0,6	4,4	3,9	m
	Dinamarca[3]	9,3	4,5	15,5	15,3	12,2	4,9	2,4	8,3	8,3	7,3
	España	7,2	2,5	11,1	10,9	10,3	2,8	0,9	4,2	4,3	4,6
	Estados Unidos	9,4	3,5	13,7	14,4	m	3,5	1,3	5,1	4,9	m
	Finlandia	7,8	4,0	12,5	12,5	11,0	4,0	2,0	6,3	6,0	6,8
	Francia	7,1	2,2	10,6	11,6	11,5	3,8	1,2	5,7	6,0	6,3
	Grecia[3]	m	m	m	7,3	5,6	2,5	1,4	4,0	3,4	2,6
	Hungría[4]	6,9	2,1	10,9	14,1	12,9	3,4	1,0	5,5	4,8	5,2
	Irlanda	10,7	3,3	14,0	13,6	12,2	3,7	1,1	4,8	4,3	5,0
	Islandia[3]	12,3	3,4	18,0	13,9	m	5,2	1,5	7,6	5,8	m
	Italia	6,7	1,6	9,3	9,8	9,0	3,2	0,8	4,4	4,5	4,7
	Japón[3]	7,0	1,6	9,5	9,4	m	2,6	0,6	3,5	3,7	3,6
	Luxemburgo[3, 4]	9,1	m	m	m	m	3,8	m	m	m	m
	México	16,2	4,1	23,4	23,4	22,2	3,8	1,0	5,5	4,9	4,6
	Noruega	m	m	m	14,5	15,5	4,1	2,3	7,0	5,9	7,9
	Nueva Zelanda	13,5	4,8	19,4	m	16,5	4,3	1,5	6,2	6,8	5,6
	Países Bajos	7,7	3,0	11,5	10,6	8,9	3,5	1,4	5,2	4,7	5,0
	Polonia[4]	8,6	2,8	12,6	12,7	11,9	3,7	1,2	5,5	5,0	5,2
	Portugal[4]	8,2	2,1	11,4	12,6	11,7	3,9	1,0	5,4	5,4	5,1
	Reino Unido	8,6	2,7	11,9	11,0	11,4	3,9	1,2	5,4	4,4	5,1
	República Checa	6,5	2,0	9,7	9,5	8,7	2,8	0,9	4,3	4,0	4,8
	República Eslovaca[3]	12,9	4,1	19,5	14,7	14,1	2,6	0,8	3,9	3,9	4,6
	Suecia	8,2	3,5	12,6	13,4	10,7	4,5	1,9	7,0	7,2	7,1
	Suiza[4]	8,7	3,3	12,7	15,6	13,5	3,9	1,5	5,7	5,4	5,7
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	*9,0*	*3,0*	*13,2*	*12,8*	*11,9*	*3,6*	*1,3*	*5,4*	*5,1*	*5,3*
	Media UE19	*8,2*	*2,8*	*12,1*	*13,0*	*10,7*	*3,6*	*1,3*	*5,3*	*5,1*	*5,3*
Países asociados	Brasil[4]	10,6	2,8	14,5	10,4	11,2	3,3	0,9	4,5	3,8	3,9
	Chile[5]	11,9	2,4	16,0	17,5	14,5	2,4	0,5	3,2	3,9	3,0
	Eslovenia	8,8	2,8	12,7	m	m	4,1	1,3	5,8	m	m
	Estonia	10,9	2,8	14,9	14,9	13,9	3,6	0,9	4,9	5,4	5,8
	Federación Rusa[4]	5,9	2,5	11,9	10,6	m	1,9	0,8	3,8	2,9	m
	Israel	9,0	2,2	13,5	13,9	13,5	4,2	1,0	6,3	6,7	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. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
3. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
4. Solo instituciones públicas.
5. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402021027265

B4

Tabla B4.2.

Distribución del gasto público total en educación (2005)

Gasto público en educación transferido a instituciones educativas y fondos públicos transferidos 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 educación		
		Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias públicas indirectas y otras asignaciones al sector privado	Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias públicas indirectas y otras asignaciones al sector privado	Gasto público directo en instituciones públicas	Gasto público directo en instituciones privadas	Transferencias públicas indirectas y otras asignaciones al sector privado
Países de la OCDE	Alemania	84,5	10,7	4,8	79,8	1,1	19,1	80,5	11,5	7,9
	Australia	75,5	20,9	3,6	67,7	n	32,3	x	x	10,5
	Austria	98,3	0,6	1,1	75,9	5,3	18,8	90,8	1,8	7,3
	Bélgica	44,2	53,2	2,6	36,2	48,6	15,2	43,7	51,2	5,1
	Canadá[1, 2]	98,1	1,9	m	84,1	0,4	15,5	93,3	1,4	5,2
	Corea	82,7	15,5	1,8	75,2	21,9	2,9	80,6	15,2	4,2
	Dinamarca[2]	81,7	6,8	11,5	69,2	a	30,8	78,2	4,3	17,5
	España	84,0	14,4	1,6	90,0	1,8	8,2	85,7	11,3	3,0
	Estados Unidos	99,8	0,2	m	68,3	8,2	23,5	91,2	2,7	6,1
	Finlandia	90,1	6,8	3,1	75,5	7,4	17,1	85,6	7,0	7,4
	Francia	84,0	12,7	3,3	86,7	5,5	7,9	85,4	10,7	3,9
	Grecia[2]	99,8	a	0,2	98,6	a	1,4	99,4	a	0,6
	Hungría	85,8	9,6	4,6	78,9	5,4	15,7	86,5	7,5	6,0
	Irlanda	90,6	n	9,4	85,2	n	14,8	89,3	n	10,7
	Islandia[2]	96,8	2,0	1,1	69,7	7,2	23,1	91,7	3,1	5,2
	Italia	97,3	1,0	1,7	81,2	1,9	16,8	94,0	1,5	4,5
	Japón[2]	96,3	3,5	0,2	65,0	13,4	21,5	89,8	6,4	3,9
	Luxemburgo[2]	97,8	m	2,2	m	m	m	m	m	m
	México	94,3	n	5,7	93,6	n	6,4	94,7	n	5,3
	Noruega	88,6	4,3	7,7	54,7	2,7	42,6	73,8	6,9	19,3
	Nueva Zelanda	89,5	3,7	6,8	56,8	1,7	41,5	78,7	5,9	15,4
	Países Bajos	x	x	6,3	x	x	27,7	x	x	11,6
	Polonia[3]	x	x	1,8	x	x	1,6	x	x	1,6
	Portugal	92,2	6,4	1,4	89,9	1,2	8,9	91,0	6,3	2,6
	Reino Unido	75,6	22,0	2,4	a	74,2	25,8	57,8	34,0	8,2
	República Checa	91,6	3,8	4,6	93,1	1,0	5,9	92,7	2,9	4,3
	República Eslovaca[2]	90,4	6,6	3,1	85,9	a	14,1	90,6	4,4	5,0
	Suecia	86,5	7,7	5,9	68,1	4,8	27,1	81,5	7,3	11,2
	Suiza[3]	90,4	7,3	2,2	89,6	5,4	5,0	90,3	6,7	3,0
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	*88,4*	*8,5*	*3,7*	*73,8*	*8,4*	*17,6*	*84,7*	*8,4*	*7,0*
	Media UE19	*86,7*	*10,1*	*3,8*	*74,6*	*9,9*	*15,4*	*83,3*	*10,1*	*6,6*
Países asociados	Brasil[2, 3]	98,0	n	2,0	87,9	n	12,1	96,2	n	3,8
	Chile[4]	58,6	40,9	0,6	32,4	27,5	40,1	54,9	38,7	6,4
	Eslovenia	94,1	0,6	5,4	76,1	0,2	23,7	90,6	0,5	8,9
	Estonia	94,7	1,3	4,0	28,6	56,0	15,4	82,4	11,8	5,8
	Federación Rusa	m	a	m	m	a	m	m	a	m
	Israel	73,8	24,8	1,4	5,5	82,9	11,6	64,3	32,6	3,1

1. Año de referencia 2004.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en tabla B1.1a para más información.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

INDICADOR B5

¿CUÁNTO PAGAN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN TERCIARIA Y QUÉ AYUDAS PÚBLICAS RECIBEN?

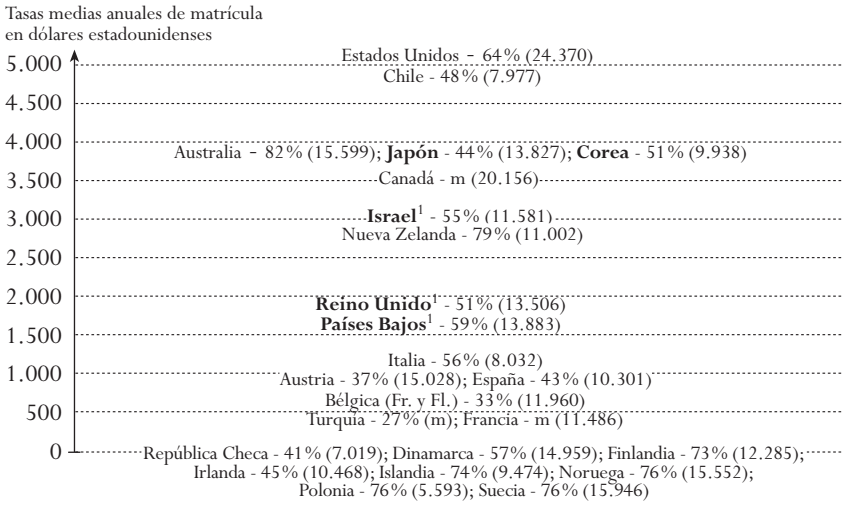
Este indicador analiza la relación entre las tasas de matrícula anuales cobradas por las instituciones, el gasto público directo e indirecto en instituciones educativas, y las ayudas públicas concedidas a las familias para gastos de subsistencia de los alumnos. Considera si estas ayudas económicas a las familias se conceden en forma de becas o préstamos y plantea preguntas fundamentales para el siguiente debate: ¿Son más apropiados las becas o ayudas y los 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? ¿Son los préstamos a los alumnos menos apropiados que las becas para incentivar a los alumnos con rentas bajas a continuar sus estudios?

Resultados clave

Gráfico B5.1. Tasas medias anuales de matrícula cobradas por las instituciones públicas de educación terciaria de tipo A para alumnos nacionales a tiempo completo (año académico 2004/05)

El gráfico muestra las tasas de matrícula anuales en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA. Los países en negrita indican que las tasas de matrícula se refieren a instituciones públicas, aunque más de dos tercios de los alumnos están matriculados en instituciones privadas. Se añade junto a los países la tasa neta de ingreso y el gasto por alumno (en dólares estadounidenses) en las instituciones de educación terciaria de tipo A (en %).

Se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y países asociados 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 ocho 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 1.500 dólares estadounidenses. Entre los 19 países de la UE, solo Países Bajos y Reino Unido tienen unas tasas de matrícula anuales superiores a los 1.000 dólares estadounidenses por alumno a tiempo completo; dichas tasas se aplican en instituciones dependientes del gobierno.



Nota: Este gráfico no tiene en cuenta becas, subsidios o préstamos que compensan total o parcialmente las tasas de matrícula del alumno.

1. Las instituciones públicas no existen en este nivel de educación y la mayoría de los estudiantes están matriculados en instituciones dependientes del gobierno.

Fuente: OCDE. Tablas B1.1a, B5.1a y A2.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Otros puntos destacables de este indicador

- Excepto Bélgica, los países con una diferencia grande entre las tasas de matrícula cobradas al primer y el último deciles de alumnos –Australia, Canadá y Estados Unidos, y el país asociado Chile– son también aquellos con niveles altos de tasas medias de matrícula. La diferencia se debe, en parte, a que las instituciones educativas terciarias de estos países tienen derecho a cobrar diferentes tasas de matrícula según el campo de estudio.
- En la mayoría de los países, las tasas de matrícula cobradas por las instituciones terciarias de tipo B son más bajas que las cobradas por las instituciones terciarias de tipo A. En consonancia, los titulados superiores de educación terciaria de tipo A ganan considerablemente más que los titulados superiores de educación terciaria de tipo B en todos estos países.
- En los casos en que sí se cobran tasas de matrícula, las instituciones terciarias son las responsables de establecer dichas tasas de matrícula en casi todos los países y determinar el nivel de las mismas. Solo España, Japón, Países Bajos y Suiza tienen niveles de tasas de matrícula fijados exclusivamente por las autoridades educativas (sean centrales, regionales o locales) al menos para algunas de sus instituciones terciarias.
- Por término medio se destina un 18 % del gasto público en educación terciaria a las ayudas destinadas a los alumnos, las familias y otras entidades privadas. En Australia, Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suecia, y en el país asociado Chile, las ayudas públicas a las familias equivalen aproximadamente al 27 % o más del presupuesto público para la 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 ayudas públicas. En educación terciaria de tipo A, el coste de las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas públicas a los alumnos nacionales es casi insignificante en los países nórdicos y en la República Checa es muy bajo; sin embargo, más del 55 % de los alumnos matriculados en la educación terciaria de tipo A en estos países pueden beneficiarse también de becas o ayudas y 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 tasas de matrícula y pueden beneficiarse de ayudas públicas particularmente elevadas no dan muestra de niveles inferiores de acceso a la educación terciaria de tipo A en comparación con la media de la OCDE. Por ejemplo, Australia (82 %) y Nueva Zelanda (79 %) registran los mayores porcentajes de acceso a la educación terciaria de tipo A, y Estados Unidos (64 %) y Países Bajos (59 %) están por encima de la media de la OCDE. Reino Unido (51 %) y el país asociado Chile (48 %) están apenas por debajo de la media de la OCDE (54 %), aunque el acceso a la educación terciaria de tipo A experimentó un incremento de 4 y 6 puntos porcentuales respectivamente entre 2000 y 2005 en estos países.
- Algunos estudios concluyen que los préstamos son útiles para apoyar la educación terciaria en alumnos de ingresos medios y superiores, pero ineficaz en alumnos de bajos ingresos, mientras que con las becas sucede exactamente lo contrario. Las becas y los préstamos están particularmente desarrollados en Australia, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y en el país asociado Chile. Globalmente, proporcionar préstamos públicos a una proporción significativa de alumnos resulta más costoso a los gobiernos de los países donde el nivel medio de tasas de matrícula cobradas por las instituciones es más alto.

B5

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 académicas 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 que los gobiernos pueden utilizar para 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 acceso a los estudios terciarios e igualdad de oportunidades. Por consiguiente, se deberá juzgar el éxito de estas ayudas, al menos en parte, mediante el análisis de los indicadores de participación, permanencia y finalización de los estudios. Además, 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 servir como sustituto de los ingresos laborales, 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 menos eficaz para los alumnos con bajo nivel de ingresos que las ayudas en función de los ingresos. No obstante, pueden contribuir a atenuar los desequilibrios económicos existentes entre las familias con y sin 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 presenta 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 o asignaciones 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 las 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 académicas.

El indicador distingue entre becas y otras asignaciones, que son ayudas públicas no reembolsables, y préstamos, que deben devolverse. Pero no diferencia entre los diversos tipos de ayudas o de préstamos, tales como 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 o bonificaciones fiscales para la educación. Estas ayudas no se consideran en este indicador y por consiguiente puede darse el caso de que las ayudas económicas estén sustancialmente subestimadas en algunos países.

El indicador presenta 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 asignaciones incluidos 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 parcial 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 a los alumnos concedidos por las 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 lo tanto, los datos sobre los préstamos a los alumnos deberán ser interpretados con cautela.

Tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones de educación terciaria de tipo A a alumnos nacionales y extranjeros

Se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y los países asociados en las tasas medias de matrícula cobradas por instituciones de educación terciaria de tipo A a los alumnos nacionales. 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, en una tercera parte de los países de la OCDE y países asociados, las tasas anuales de matrícula cobradas a los alumnos nacionales por instituciones públicas (o instituciones dependientes del gobierno) superan los 1.500 dólares estadounidenses. En Estados Unidos, las tasas de matrícula de alumnos nacionales cobradas por las instituciones públicas superan los 5.000 dólares estadounidenses. Entre los 19 países de la UE, solo Países Bajos y Reino Unido tienen unas tasas anuales de matrícula superiores a los 1.100 dólares estadounidenses por alumno nacional a tiempo completo, y esas tasas corresponden a instituciones privadas dependientes del gobierno (Tabla B5.1a y Gráfico B5.1).

Las tasas de matrícula cobradas en instituciones terciarias de tipo A pueden variar dentro de cada país para alumnos nacionales como consecuencia de decisiones tomadas por las propias instituciones terciarias. En Austria no existe ninguna variación en las tasas de matrícula cobradas a los alumnos nacionales, pero en Bélgica (comunidad francófona), Canadá y Estados Unidos, y en el país asociado Chile, las tasas de matrícula cobradas al 10 % de alumnos con las tasas más altas (percentil 90) son al menos el doble del nivel de tasas de matrícula cobradas al 10 % de los alumnos con las tasas más bajas (percentil 10). Italia muestra la relación más alta, 4:1, entre las tasas cobradas a estos dos deciles. Excepto Bélgica, los países con una diferencia grande entre las tasas de matrícula cobradas al primer y al último deciles de alumnos –Australia, Canadá, Estados Unidos y el país asociado Chile– son también

aquellos con niveles altos de tasas medias de matrícula. La diferencia se debe principalmente a que las instituciones terciarias en estos países tienen el derecho de fijar las tasas de matrícula según el campo de estudio. En España, por el contrario, las tasas medias de matrícula son moderadas (aproximadamente 800 dólares estadounidenses) y varían en una proporción de menos de 1,6 (Tabla B5.1c).

Las políticas nacionales relativas a las tasas de matrícula y a las ayudas financieras a los alumnos abarcan en términos generales a todos los alumnos que estudian en las instituciones académicas 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 sea en forma de alumnos 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. Por un lado, el importe de las tasas puede atraer a alumnos a algunos países o, por el contrario, puede ser un impedimento para que los alumnos estudien en otros países (véase Indicador C3).

Las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas públicas pueden 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, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido, República Checa y Turquía, además de en el país asociado Estonia (véase Indicador C3) y, desde el año académico 2006-2007, también en Dinamarca. 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 (o del país en que residen habitualmente como sucede en Nueva Zelanda).

Tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones privadas

Las tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones privadas varían considerablemente en los distintos países de la OCDE y países asociados, así como en los propios países. La mayoría de los países de la OCDE y países asociados 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 se cobran tasas de matrícula ni en las instituciones públicas ni en las privadas. Las diferencias en 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 las instituciones públicas o 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 ambos países registran la mayor variación en cuanto a tasas de matrícula entre sus propias instituciones privadas independientes (véanse Indicador C2 y Tabla B5.1a).

Tasas de matrícula anuales cobradas por instituciones terciarias de tipo B a alumnos nacionales

Se observan grandes diferencias también entre los países de la OCDE y países asociados en relación a las tasas madias de matrícula cobradas por instituciones terciarias en la educación terciaria de tipo B. En los países nórdicos así como en Irlanda, Polonia y República Checa, donde no se cobran tasas de

matrícula en las instituciones terciarias de tipo A, tampoco se cobran generalmente tasas de matrícula en las instituciones terciarias de tipo B, pero su sector terciario de tipo B es bastante reducido (con menos del 10 % de alumnos terciarios a tiempo completo). Entre otros países cuyas instituciones terciarias de tipo B matriculan a una pequeña proporción de alumnos a tiempo completo (el 15 % o menos), Austria, Dinamarca y España son los únicos en los que estas instituciones no cobran tasas de matrícula o cobran tasas insignificantes. Australia presenta la particularidad de una pequeña proporción de alumnos terciarios a tiempo completo matriculados en educación terciaria de tipo B (el 10 %, casi todos ellos en instituciones públicas), pero también las tasas medias de matrícula más altas de toda la OCDE y países asociados (aproximadamente 3.730 dólares estadounidenses), aunque permanecen por debajo de las que cobran las instituciones de educación terciaria de tipo A (aproximadamente 3.855 dólares estadounidenses) (Tablas B5.1a y B5.1b).

En 13 países de la OCDE y países asociados, al menos el 15 % de alumnos terciarios a tiempo completo está matriculado en educación de tipo B. En los nueve de estos países para los que existen datos disponibles con relación a las tasas de matrícula, las instituciones públicas de educación terciaria de tipo B cobran por término medio entre 1.000 dólares estadounidenses y 3.154 dólares estadounidenses para alumnos nacionales, excepto en Francia (máximo de 1.420 dólares estadounidenses), Irlanda (no se pagan tasas de matrícula) y Turquía (166 dólares estadounidenses). En Corea y Japón, donde el 38 % y el 26 % respectivamente de alumnos terciarios a tiempo completo están matriculados en instituciones terciarias de tipo B, la mayor parte de alumnos están matriculados en instituciones privadas con tasas de matrícula que ascienden a más de 5.000 dólares estadounidenses por término medio (Tabla B5.1b). En esos nueve países de la OCDE y países asociados, excepto Francia, las tasas de matrícula cobradas por instituciones terciarias de tipo B son más bajas que las cobradas por instituciones terciarias de tipo A. Esto se debe principalmente a que los titulados de la educación terciaria de tipo A ganan considerablemente más que los titulados de la educación terciaria de tipo B en todos esos países (Tablas A9.1, B5.1a y B5.1b).

Cómo se decide la cuantía de las tasas cobradas por las instituciones terciarias

Las tasas de matrícula cobradas por instituciones terciarias varían no solo entre las instituciones del tipo A y del tipo B, sino también entre los alumnos de cada uno de los tipos de educación debido a la diferenciación de las tasas cobradas a alumnos. En los países en los que se cobran tasas de matrícula existe un rango amplio de diferenciación dentro de una misma institución. Por ejemplo, la diferenciación puede ser según el nivel del programa educativo, por ejemplo, entre estudios de postgrado y estudios de licenciatura (como es el caso en el Reino Unido), según campo de estudios (en Australia o España, por ejemplo), según el estado del alumno (en Bélgica, en la comunidad flamenca). Cuando se cobran tasas de matrícula, las instituciones terciarias intervienen en el proceso de fijación del nivel de tasas de matrícula en casi todos los países (Tabla B5.1d). Solo en España, Japón, Países Bajos y Suiza los niveles de tasas de matrícula son fijados exclusivamente por las autoridades educativas (sean centrales, regionales o locales) al menos para algunas de sus instituciones terciarias. Sin embargo, en la mayor parte de los países, las autoridades educativas realmente imponen algún tipo de restricción. Solo Corea, México y los países asociados Chile y Federación Rusa tienen total autonomía a la hora de fijar el nivel de tasas de matrícula. Solo determinadas áreas específicas no tienen ninguna restricción en Islandia, Japón, Portugal, Reino Unido y Suiza.

Las restricciones más habituales a la hora de fijar las tasas de matrícula se dan, por lo general, con relación al límite superior. Tales restricciones se usan, por ejemplo, en Australia, Japón, Noruega, Nueva Zelanda y Polonia. Sin embargo, las restricciones también pueden estar relacionadas con el límite inferior, como es el caso de Australia para determinados centros no subvencionados, o en algunos casos en los Países Bajos. En ocasiones, tanto el límite inferior como el superior pueden venir fijados, como en Bélgica

(comunidad flamenca), Portugal, República Checa y Suiza. Nueva Zelanda y el país asociado Estonia establecen un índice de incremento máximo para las tasas de matrícula (Tabla B5.1d y OECD [2008a]).

Canales utilizados por los diversos países para la asignación de financiación pública a las instituciones

Entender las vías mediante las cuales las instituciones terciarias reciben fondos públicos es importante al analizar las tasas que cobran las instituciones y las subvenciones que reciben los alumnos. Existen dos modalidades habituales de financiación en la asignación de fondos públicos a instituciones: una es el paquete de subvenciones (una suma grande concedida sin condiciones), y la otra es la subvención específica (dinero con un objetivo particular). Solo cinco países operan mediante el sistema de presupuesto detallado (utilización de fondos restringidos al gasto por detalle especificado) en vez de por paquetes de subvenciones: Corea, Grecia, México (para instituciones creadas antes de 1997) y Suiza, y el país asociado Federación Rusa. El país asociado Chile, además de paquetes de subvenciones y subvenciones específicas, utiliza un mecanismo bastante singular a fin de estimular la competencia entre las instituciones por conseguir alumnos (Tabla B5.1d y OECD [2008a]).

La financiación mediante fórmulas se ha convertido en el canal más extendido para la asignación de subvenciones en los países participantes, bien sea en la modalidad de subvenciones en bloque, bien en la de presupuesto detallado. Solo en México no se utiliza este sistema de financiación por fórmula para asignar una u otra modalidad de subvención. En Noruega, Países Bajos y Polonia, y en los países asociados Chile, Estonia y Federación Rusa, la base para la asignación es una combinación de fórmulas y tendencias históricas. Tanto en Nueva Zelanda como en Suiza, la base para asignar los paquetes de subvenciones es una fórmula combinada con las correspondientes negociaciones con las autoridades gubernamentales.

En la gran mayoría de países que utilizan la modalidad de subvención específica, la asignación se realiza sobre criterios competitivos, con las únicas excepciones de Bélgica (comunidad flamenca), Países Bajos, Suecia y Suiza. Solo Polonia y Australia utilizan la modalidad de financiación mediante fórmulas para asignar subvenciones específicas, otros recurren a negociaciones directas con las instituciones (por ejemplo, determinados programas en Portugal).

En la financiación mediante fórmulas intervienen muchos factores. Como cabe esperar, los criterios relacionados con el tamaño de la institución tienen un papel preponderante: número de alumnos matriculados (en 12 países), número de alumnos en el primer curso (8 países) o número de personal o personal académico (7 países). En Corea incluso el área total de edificios e instalaciones cuenta también como criterio para definir el tamaño.

Los mecanismos de asignación también se basan en criterios de rendimiento y resultados. Los criterios principales en este sentido son el número de licenciaturas concedidas o el número de licenciados (Bélgica [comunidad flamenca], Finlandia, Países Bajos, Portugal República Checa y determinadas comunidades de España), el número de créditos acumulados por los alumnos (Bélgica [comunidad flamenca], España, Noruega, Suecia y Suiza), el número de alumnos que terminan cada año de estudios (España) y la duración media de la carrera (España y Portugal). Chile y Noruega utilizan indicadores de investigación, mientras que Corea utiliza una evaluación por esfuerzos en innovación. Japón utiliza un criterio adicional para la financiación mediante fórmulas a la hora de asignar subvenciones en bloque a las universidades nacionales: los resultados de una evaluación de calidad realizada por un jurado constituido a tal efecto.

La financiación mediante fórmulas también está basada en criterios relacionados con la calidad o el tipo de educación. Por ejemplo, el campo de estudio se tiene en cuenta en la mayor parte de los casos donde se utiliza la financiación mediante fórmulas. En Japón (en las universidades nacionales) y Suiza,

así como en el país asociado Estonia, la evaluación sobre el grado de prioridad que se da a un determinado campo de estudio influye en la financiación correspondiente. El nivel de cualificación del personal académico también se utiliza y cumple su función como criterio complementario en España, Grecia, Polonia y Portugal, y en los países asociados Chile y Federación Rusa. Algunos países reflejan objetivos de equidad en la financiación mediante fórmulas, siendo la forma más habitual el uso de bonificaciones por estudiantes pertenecientes a grupos con baja representación (por ejemplo, en Australia, Bélgica [comunidad flamenca], Japón y Nueva Zelanda). Otro criterio es el papel que desempeñan las instituciones en el ámbito regional (Finlandia, Japón) (Tabla B5.1d y OECD [2008a]).

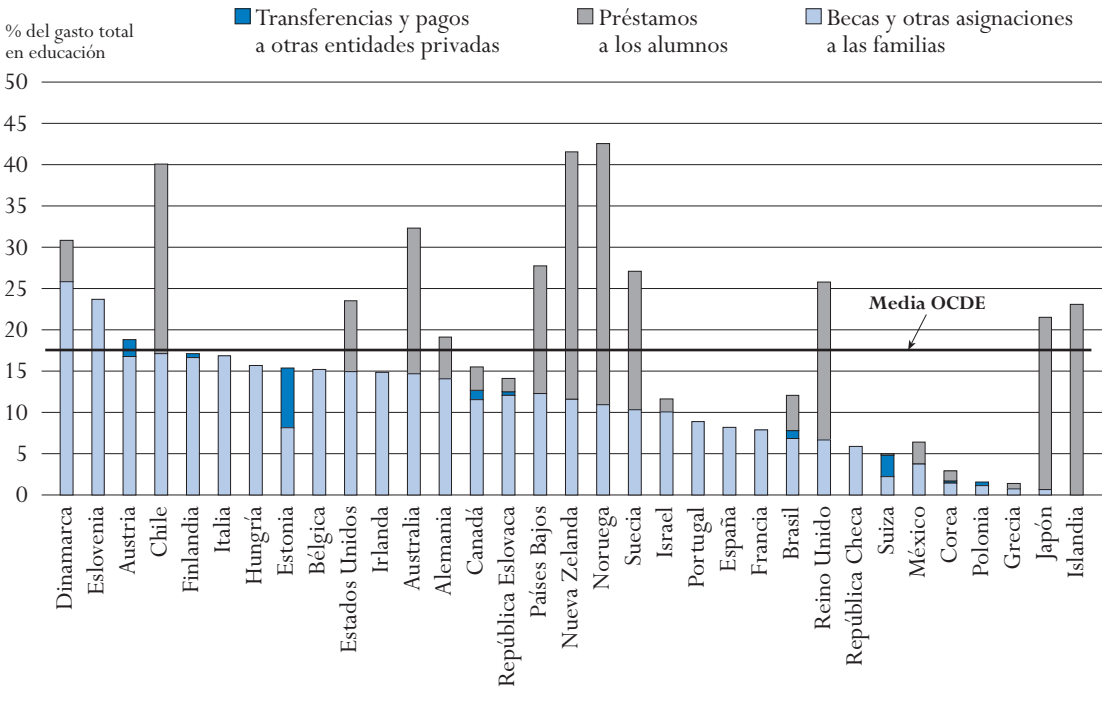
Ayudas públicas a familias y a otras entidades privadas

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 de educación. 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 en educación terciaria más altas en relación con el PIB se dan en Noruega (1,0 % del PIB), seguida de Dinamarca (0,7 %), Nueva Zelanda (0,6 %), Suecia (0,5 %) y Australia (0,4 %) y Países Bajos (0,4 %) (Tablas B5.2, y B5.3 disponibles en la página web).

Los países de la OCDE invierten, como media, el 18 % de sus presupuestos públicos para educación terciaria en ayudas a familias y a otras entidades privadas (Gráfico B5.2). En Australia, Dinamarca,

Gráfico B5.2. Ayudas públicas para la educación terciaria (2005)

Subsidios públicos para la educación a las familias y a otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación, por tipo de subsidio



Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de becas u otras asignaciones a familias y transferencias y pagos a otras entidades privadas en el gasto total público en educación.

Fuente: OCDE. Tabla B5.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suecia, y en el país asociado Chile, las ayudas públicas representan un 27 % o más del gasto público en educación terciaria. Solo Corea, Grecia y Polonia invierten menos del 5 % del total de su gasto público en educación terciaria en ayudas (Tabla B5.2).

Diferencias de enfoque entre países en la financiación de la educación terciaria

La forma en la que los diferentes países financian la educación terciaria presenta variaciones sustanciales. Esta sección ofrece una taxonomía de los diferentes modelos de financiación de la educación terciaria en los países de la OCDE y países asociados para los que se dispone de datos. Los países han sido clasificados según dos parámetros: el primero es la proporción de coste compartido, es decir, el nivel de contribución que se exige al alumno o a su familia en la educación terciaria de tipo A, y el segundo hace referencia a las ayudas públicas que reciben los alumnos en este nivel de educación.

No existe un único modelo en los países de la OCDE ni en los países asociados en lo referente a la financiación de las instituciones de educación terciaria de tipo A. Algunos países en los que se cobran tasas de matrícula similares por parte de las instituciones de educación de tipo A pueden presentar diferencias en el porcentaje de alumnos que se benefician de las ayudas públicas o en el importe medio de dichas ayudas (Tablas B5.1a, y B5.1c, B5.2 y Gráfico B5.3). No obstante, al comparar 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, se pueden distinguir cuatro grupos de países. Los ingresos procedentes de los impuestos sobre la renta (OECD, 2006) están altamente correlacionados con el nivel de gasto público disponible para la educación y pueden proporcionar información sobre la posibilidad de financiar subvenciones públicas a los alumnos.

Modelo 1. Países sin tasas de matrícula o con tasas de matrícula bajas y con importantes sistemas de ayuda para alumnos

Este 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 de acceso a los estudios terciarios de tipo A correspondiente a este grupo, el 58 %, 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 alumnos 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 55 % de los alumnos matriculados en estudios terciarios de tipo A en este grupo pueden beneficiarse de becas, asignaciones o préstamos públicos para la financiación de sus estudios o de sus gastos de subsistencia (Tablas B5.1a y B5.1c 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 71 %. Asimismo, los niveles de gasto público en educación terciaria con relación al PIB y la imposición fiscal sobre la renta en estos países están entre los más altos de la OCDE y países asociados. Esta forma de financiación de la educación terciaria refleja la particular visión que se tiene al respecto en el marco social de estos países. La financiación pública de la educación terciaria se considera como la puesta en práctica de la importancia que se da en estos países a valores tales como la igualdad de oportunidades y la igualdad social, rasgos sobresalientes de las sociedades nórdicas. La provisión de educación terciaria gratuita a los ciudadanos subyace, como concepto, en la noción en sí de educación existente en estos países. En su modelo actual, la financiación de ambos, instituciones y alumnos, se basa en el principio de que el acceso a la educación terciaria es un derecho, no un privilegio (OECD [2008a], Capítulo 4).

La República Checa y Turquía presentan un diseño diferente: escaso 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 A2 y OECD [2006]). En estos dos países, más de tres cuartas partes de los alumnos matriculados en programas de educación terciaria de tipo A obtienen becas o asignaciones en República Checa, o préstamos en Turquía, pero la cantidad media de estas formas de financiación pública es inferior a las que ofrecen los países nórdicos y a la media de la OCDE, lo que muestra que estos dos países se encuentran en una situación próxima a la de los países incluidos en el modelo 4.

Modelo 2. Países con tasas de matrícula elevadas y con sistemas bien desarrollados de ayuda para alumnos

Un segundo grupo lo constituyen cuatro países anglófonos (Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido), un país bilingüe (Canadá), Países Bajos y el país asociado Chile, en los que existen barreras potencialmente elevadas para el acceso a los estudios terciarios de tipo A, pero en los que también se concede un elevado número de ayudas públicas a los alumnos de este nivel. Es de destacar que el porcentaje medio de acceso a los estudios terciarios de tipo A correspondiente a este grupo de países, 67 %, está ligeramente por encima de la media de la OCDE y por encima de la mayoría de los países (excepto los países nórdicos) con tasas académicas bajas.

Las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones de estudios terciarios de tipo A superan los 1.500 dólares estadounidenses en todos estos países, a la vez que más del 80 % de los alumnos de estudios terciarios de tipo A reciben ayudas públicas (en los tres países de los que se dispone de información –Australia, Estados Unidos y Países Bajos–, véanse Tablas B5.1a y B5.1c). Los sistemas de financiación para alumnos están fuertemente desarrollados y, en términos generales, cubren las necesidades de la población estudiantil. El porcentaje de ayudas públicas sobre el gasto público en educación terciaria es superior a la media de la OCDE (18 %) en seis de los siete países: Australia (32 %), Estados Unidos (24 %), Nueva Zelanda (42 %), Países Bajos (28 %) y Reino Unido (26 %) y el país asociado Chile (40 %), y el porcentaje de Canadá casi llega a la media (Tabla B5.2). El acceso a los estudios terciarios 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 los estudios terciarios de tipo A, y Estados Unidos (64 %) y Países Bajos (59 %) se sitúan por encima de la media de la OCDE (55 %) en 2005, mientras que Reino Unido (51 %) y Chile (48 %) están justo por debajo de la media de la OCDE, si bien el acceso a los estudios terciarios de tipo A en estos países se incrementó entre cuatro y seis puntos porcentuales respectivamente entre 2000 y 2005 (Tabla A2. 5).

Finalmente, estos países invierten más por alumno de educación en servicios básicos que la media de la OCDE y tienen una recaudación por imposición fiscal sobre la renta en términos de porcentaje de PIB relativamente elevada en comparación con la media de la OCDE. El caso de los Países Bajos es una excepción en lo referente al nivel de imposición fiscal sobre la renta, y el país asociado Chile es una excepción para ambos indicadores (véanse Tabla B1.1b y OECD [2006]).

Modelo 3. Países con tasas de matrícula elevadas y sistemas poco desarrollados de ayuda para alumnos

Corea y Japón presentan un diseño diferente: mientras que la financiación compartida está extendida y es uniforme en términos generales entre los alumnos, los sistemas de financiación para alumnos están menos desarrollados que en los Modelos 1 y 2, lo que supone una carga económica considerable para

los alumnos y sus familias. En ambos países, las instituciones de educación terciaria de tipo A cobran elevadas tasas de matrícula (más de 3.500 dólares estadounidenses) y solo un porcentaje relativamente bajo de alumnos se beneficia de ayudas públicas (una cuarta parte de los alumnos se beneficia de las ayudas públicas en Japón, y solo un 3 % del total del gasto público dedicado a educación terciaria se destina a ayudas públicas en Corea). Los índices de acceso a los estudios terciarios de tipo A en estos dos países son del 41 y 51 %, respectivamente, por debajo de la media de la OCDE. En Japón, algunos alumnos que obtienen resultados académicos destacados en sus estudios, pero que tienen dificultades para financiarlos, pueden beneficiarse de unas tasas de estudios o de matrícula inferiores o quedar exentos del pago de las mismas en su totalidad. El acceso de los alumnos a los estudios terciarios 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 a los programas de estudios terciarios de tipo B superior a la media de la OCDE (véase Indicador C2). Ambos 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. 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, en Japón, las ayudas públicas para alumnos están por encima de la media de la OCDE y representan aproximadamente un 22 % del total del gasto público en educación terciaria, y el gasto por alumno de educación terciaria está también por encima de la media de la OCDE. Corea es el caso opuesto en lo referente a ambos indicadores (Tabla B5.2).

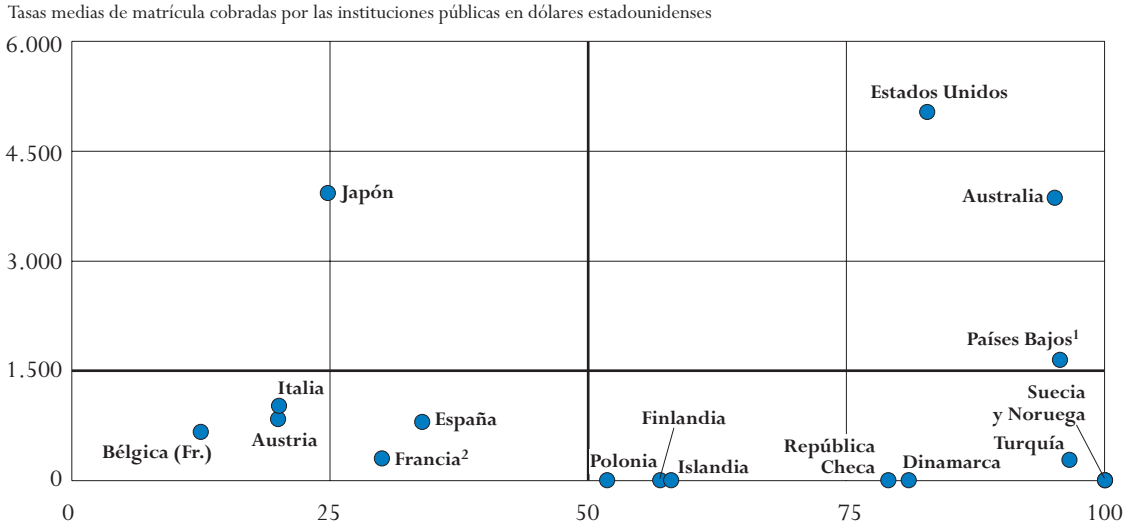
Modelo 4. Países con tasas de matrícula bajas y sistemas poco desarrollados de ayuda para alumnos

El cuarto y último grupo incluye a todos los países europeos de los que se dispone de información (Austria, Bélgica, España, Francia, Irlanda, Italia y Polonia) en los que existen barreras financieras relativamente bajas para el acceso a los estudios terciarios, junto con unas ayudas relativamente bajas para los alumnos, destinadas principalmente a grupos específicos. El nivel de dependencia de los recursos públicos para la financiación de la educación terciaria es alto y los niveles de participación están habitualmente por debajo de la media de la OCDE. Es de destacar que el índice medio de acceso a los estudios terciarios de tipo A en este grupo de países, un 48 %, 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). Estos datos indican que, aunque unas tasas de matrícula elevadas pueden plantear barreras a la participación de los alumnos, la ausencia de tasas de matrícula en sí misma, que generalmente se asocia con mayor accesibilidad a la educación, no es condición suficiente para mitigar los desafíos que suponen el acceso y la calidad de los estudios terciarios de tipo A.

Las tasas de matrícula que se cobran en las instituciones públicas en los países de este modelo nunca superan los 1.100 dólares estadounidenses y el porcentaje de alumnos que se benefician de las ayudas públicas se sitúa por debajo del 40 % en los países de los que se dispone de información (Tablas B5.1a y B5.1c). En estos países, los alumnos y sus familias pueden beneficiarse de ayudas facilitadas por entidades ajenas al Ministerio de Educación (por ejemplo, asignaciones por alojamiento, desgravaciones o deducciones fiscales para la educación) que 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 o ayudas y en torno a un tercio de los alumnos se benefician de estas asignaciones. En Polonia, un rasgo digno de mención lo constituye el hecho de que el coste compartido se lleva a cabo mediante acuerdos, de tal forma que algunos alumnos tienen sus estudios costeados al cien por cien por medio de las finanzas públicas, mientras que otros tienen que costearse ellos solos enteramente sus estudios. En otras palabras, la carga de las contribuciones privadas recae en

Gráfico B5.3. Relaciones entre las tasas de matrícula medias cobradas por las instituciones públicas y la proporción de alumnos que se benefician de préstamos o becas y 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. No hay instituciones públicas en este nivel de educación y todos los alumnos están matriculados en instituciones dependientes del gobierno.
2. Tasas medias de matrícula de 160 a 490 dólares estadounidenses.
Fuente: OCDE. Tablas B5.1a y B5.1c. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

parte de la población estudiantil, en vez de ser compartida entre todos (Indicador B3 y OECD[2008a]). Estos países no disponen de sistemas de préstamos (préstamos públicos o préstamos garantizados por el Estado) o estos solo están a disposición de un reducido porcentaje de alumnos (Tabla B5.1c). Además, 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, aunque las políticas en materia de tasas de matrícula y ayudas públicas no son necesariamente los principales factores decisorios en la opción de los alumnos de acceder o no a la educación terciaria de tipo A.

Los países de la OCDE emplean distintas combinaciones de becas y préstamos para subvencionar los costes de la educación 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 alumnos sostienen que el dinero empleado en tal concepto es más rentable: si el importe invertido en becas se usara en su lugar 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 los estudios. 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 estos son menos eficaces que las becas para estimular a los alumnos de bajo nivel económico a continuar sus estudios. Asimismo sostienen que los présta-

mos 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 países y dentro de ellos también pueden condicionar la decisión de los alumnos de recurrir a un préstamo.

Así, Usher (2006), al analizar el resumen de la información publicada sobre acceso a la educación terciaria en Estados Unidos por St John (2003), llega a la conclusión de que los préstamos resultan de utilidad para financiar la educación terciaria entre los alumnos con ingresos medios y altos, pero no son adecuados para los alumnos de ingresos bajos, exactamente lo contrario de lo que sucede con las becas (para más información, consulte OECD [2008a]).

El Gráfico B5.2 muestra el porcentaje de gasto público en educación invertido en préstamos, asignaciones y becas además de otras asignaciones 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 (comunicad 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* [OECD, 2006b]). Aproximadamente la mitad de los 31 países de la OCDE y países asociados dependen exclusivamente de becas o asignaciones y transferencias o 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), y ambos tipos de ayudas están particularmente desarrollados en Australia, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y en el país asociado Chile. En general, las ayudas más cuantiosas a los alumnos son las de los países que ofrecen préstamos; en la mayoría de los casos, estos países gastan solo en ayudas 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 el país asociado Estonia– carecen de un sistema de préstamos públicos, pero ofrecen préstamos privados avalados por el Estado (Tabla B5.1e).

Implementación de los sistemas de préstamos públicos e importes de los mismos

Los sistemas de préstamos públicos son relativamente nuevos en la mayoría de los países informantes; su desarrollo tuvo lugar en las décadas de los 60 y de los 80 del pasado siglo, en respuesta a un masivo aumento del número de matriculaciones en la educación de nivel terciario. Desde entonces, los sistemas de préstamos públicos han venido siendo desarrollados especialmente en Australia, Suecia y Turquía, en donde el 80 % o más 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 han tenido una evolución satisfactoria en Islandia (58 % de los alumnos obtuvieron un préstamo), uno de los países –junto con Noruega y Suecia– en los que las instituciones académicas de este nivel no cobran tasas de matrícula a los alumnos. En cambio, en Estados Unidos, que tiene los mayores niveles de tasas de matrícula en instituciones públicas de educación terciaria de tipo A, 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 del porcentaje de alumnos que obtiene 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 dólares estadouni-

denses en aproximadamente la mitad de los países y oscila entre menos de 2.000 dólares estadounidenses en Bélgica (comunidad francófona) y Turquía, hasta más de 5.400 dólares estadounidenses en Estados Unidos, Islandia, Japón, México, Países Bajos y Reino Unido (Tabla B5.1e).

Una comparación de las tasas madias 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 notablemente entre alumnos incluso cuando las tasas de matrícula de los programas son habitualmente similares. Sin embargo, este dato puede ofrecer una perspectiva sobre la posibilidad de que los préstamos cubran las tasas de matrícula y los gastos de subsistencia. Cuanto más elevadas son las tasas medias de matrícula que cobran las instituciones, mayor será la necesidad de financiación para los alumnos mediante préstamos públicos, con el fin de reducir los obstáculos financieros que pudieran impedir el acceso a la educación terciaria. La presión financiera para que el Estado 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.

En los países con una tasa media de matrícula superior a 1.500 dólares estadounidenses 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 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, donde las instituciones no cobran tasas de matrícula y un elevado porcentaje de alumnos se benefician anualmente de un préstamo público de un importe medio que oscila entre aproximadamente 2.500 dólares estadounidenses en Dinamarca, casi 7.000 dólares estadounidenses en Islandia y cerca de 9.000 dólares estadounidenses en Noruega (Tabla B5.1a y B5.1e).

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 pueden tener que pagar, sistemas de devolución o incluso mecanismos de remisión o condonación (Tabla B5.1e).

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 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), y pueden variar significativamente de un país a otro, de tal modo que un determinado tipo de interés puede ser considerado elevado en un país y bajo en otro. Sin embargo, las diferencias en los tipos de interés durante 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 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 Estado o un tipo supe-

rior. Por ejemplo, Nueva Zelanda no cobra intereses a los alumnos a tiempo completo ni a los alumnos de bajos ingresos, y durante 2005 ofreció préstamos sin intereses para aquellos que (y mientras) estuvieran residiendo en Nueva Zelanda. No obstante, no hay diferencias sistemáticas en el establecimiento de tipos de interés durante los estudios y después de los mismos, y Bélgica, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, y el país asociado Estonia, no establecen diferencias entre los tipos de interés soportados por los alumnos durante sus estudios y una vez finalizados los mismos. En Australia no se cobran intereses por los préstamos, sino que se aplica un índice a la parte del préstamo que permanece sin pagar 11 meses o más, para garantizar que se mantenga el valor real del préstamo (Tabla B5.1e).

Devolución de los préstamos

La devolución de los préstamos públicos puede convertirse en una fuente sustancial de ingresos para los Estados 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 (Indicador B3) no tienen en cuenta las devoluciones efectuadas por beneficiarios anteriores de préstamos públicos.

Estas devoluciones pueden representar una carga significativa 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 en el país asociado 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 estados anglófonos (Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido y, en determinadas circunstancias, Estados Unidos), además de Islandia y Países Bajos, establecen los métodos de devolución en función del nivel económico de los alumnos titulados (con un plazo máximo de amortización de hasta 15 años en el caso de los Países Bajos). También en estos países las tasas medias de matrícula cobradas por sus instituciones superan los 1.500 dólares estadounidenses y el importe medio de los préstamos se sitúa entre los más elevados de los países que cuentan con un sistema de préstamos públicos (Tabla B5.1e).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio económico 2005 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2007 (para más detalles, véase el Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*). 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 de los préstamos en divisa nacional se muestran en dólares estadounidenses equivalentes obtenidos dividiendo la cantidad expresada en la divisa nacional por el coeficiente de PPA (paridad de poder adquisitivo) para el PIB. Los importes de las tasas de matrícula y los correspondientes porcentajes de alumnos deben ser interpretados con cautela, ya que representan la media ponderada de los principales programas de educación terciaria de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas.

Las ayudas públicas a las familias incluyen las siguientes categorías: *i)* asignaciones o becas; *ii)* préstamos públicos a alumnos; *iii)* asignaciones familiares o por hijo supeditadas a la situación del alumno; *iv)* 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, incluso de las becas y asignaciones, es una variable aceptable para evaluar las ayudas económicas a los actuales beneficiarios de la educación.

Los costes públicos destinados a préstamos privados garantizados por el Estado se incluyen 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.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

- *Tabla B5.3. Ayudas públicas a las familias y otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005)*

B5

Tabla B5.1a.

Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A[1] a alumnos nacionales (año académico 2004/2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, sobre la base de alumnos a tiempo completo

Las cantidades de las tasas de matrícula y las proporciones asociadas de alumnos deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países en las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los alumnos.

	Porcentaje de alumnos a tiempo completo matriculados en programas terciarios de tipo A	Porcentaje de alumnos a tiempo completo de educación terciaria de tipo A matriculados en:			Tasas de matrícula medias anuales en dólares estadounidenses cobradas por instituciones (a alumnos a tiempo completo)			Comentario
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	
Países de la OCDE								
Alemania	87	98	2	x(2)	m	m	m	
Australia	87	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 dólares estadounidenses en concepto de tasas de matrícula, incluyendo las ayudas HECS/HELP.
Austria	83	88	12	n	837	837	n	
Bélgica (Fl.)	m	x(2)	100	m	x(5)	574	m	
Bélgica (Fr.)[2]	m	32	68	m	661	746	m	
Canadá	m	m	m	m	3.464	m	m	
Corea	61	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 alumnos que reciben una beca dos veces al año se cuentan como dos alumnos.
Dinamarca[3]	89	100	n	a	Sin tasas	m	a	
España	81	90,9	a	9,1	795	a	m	
Estados Unidos	81	68,5	a	31,5	5.027	a	18.604	Incluidos alumnos no nacionales.
Finlandia	100	89	11	a	Sin tasas	Sin tasas	a	No se incluyen las cuotas obligatorias de socio para las asociaciones de alumnos.
Francia	72	87	1	12	De 160 a 490	m	m	Programas universitarios que dependen del Ministerio de Educación.
Grecia	61	100	a	a	m	m	m	
Hungría	90	88	12	a	m	m	m	
Irlanda	74	99,6	a	0,4	Sin tasas	a	Sin tasas	Las tasas de matrícula cobradas por las instituciones son de 4.470 [entre 1.870 y 20.620] dólares estadounidenses por término medio en instituciones públicas y de 4.630 [entre 3.590 y 6.270] dólares estadounidenses en instituciones privadas, pero el gobierno entrega el dinero directamente a las instituciones y los alumnos no tienen que pagar esas tasas.
Islandia	97	87	13	a	Sin tasas	De 1.750 a 4.360	a	No se incluyen las tasas de matrícula para todos los alumnos.
Italia	97	93,7	a	6,3	1.017	a	3.520	Las tasas medias anuales de matrícula no tienen en cuenta las becas o asignaciones que cubren totalmente las tasas, pero no pueden excluirse las reducciones parciales de dichas tasas.
Japón	72	25,0	a	75,0	3.920	a	6.117	No incluye la tasa de admisión cobrada por el centro educativo para el primer año (2.267 dólares estadounidenses como media para las instituciones públicas, 2.089 dólares estadounidenses como media para instituciones privadas) y la tasa de suscripción para el uso de las instalaciones (1.510 dólares estadounidenses como media) para las instituciones privadas.

1. No se tienen en cuenta las becas o asignaciones que los alumnos puedan 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.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402038326553

Tabla B5.1a. *(continuación)*

Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo A[1] a alumnos nacionales (año académico 2004/2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, sobre la base de alumnos a tiempo completo

Las cantidades de las tasas de matrícula y las proporciones asociadas de alumnos deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo A y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países en las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los alumnos.

	Porcentaje de alumnos a tiempo completo matriculados en programas terciarios de tipo A	Porcentaje de alumnos a tiempo completo de educación terciaria de tipo A matriculados en:			Tasas de matrícula medias anuales en dólares estadounidenses cobradas por instituciones (a alumnos a tiempo completo)			Comentario
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	
Países de la OCDE								
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	
México	96	66,2	a	33,8	m	a	11.359	
Noruega	96	87,0	13,0	a	Sin tasas	De 4.800 a 5.800	a	
Nueva Zelanda	78	98,4	1,6	x(2)	2.671	x(4)	x(4)	
Países Bajos	100	a	100	a	a	1 646	a	
Polonia	96	86,6	a	13,4	Sin tasas	a	2.710	
Portugal	94	74	a	26	m	m	m	
Reino Unido	88	a	100	n	a	1.859	1.737	
República Checa	83	93	a	7	Sin tasas	a	3.145	La tasa media de matrícula en instituciones públicas es insignificante, ya que estas tasas solo las pagan los alumnos que estudian largo tiempo (1 año más que la duración estándar del programa): aproximadamente un 4 % de los alumnos.
República Eslovaca	96	99	n	1	m	m	m	
Suecia	89	92,9	7,1	n	Sin tasas	Sin tasas	m	No se incluyen las cuotas obligatorias de socio para las asociaciones de alumnos.
Suiza	84	95	5	n	m	m	m	
Turquía	69	91,9	a	8,1	276	a	14.430 [9.020 a 20.445]	En las instituciones públicas, solo niveles de subgraduado y máster.
Países asociados								
Brasil	94	28	a	72	m	m	m	
Chile[4]	67	39	16	44	4.863	4.444	5.644	
Eslovenia	64	99	n	n	m	m	m	
Estonia	62	a	86,0	14,0	a	De 2.190 a 4.660	De 1.190 a 9.765	
Federación Rusa	73	91	a	9	m	a	m	
Israel	76	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 o asignaciones que los alumnos puedan 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.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402038326553

B5

Tabla B5.1b.

Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo B[1] a alumnos nacionales (año académico 2004/2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, sobre la base de alumnos a tiempo completo

Las cantidades de las tasas de matrícula y las proporciones asociadas de alumnos deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo B y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países en las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los alumnos.

	Porcentaje de alumnos a tiempo completo matriculados en programas terciarios de tipo B	Porcentaje de alumnos a tiempo completo de educación terciaria de tipo B matriculados en:			Tasas de matrícula medias anuales en dólares estadounidenses cobradas por instituciones (a alumnos a tiempo completo)			Comentario
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	
Países de la OCDE								
Alemania	13	62	38	x(2)	m	m	m	
Australia	10	97	1	2	3.734	a	5.991	
Austria	10	69	31	n	Sin tasas	Sin tasas	Sin tasas	Solo se refiere a las instituciones de educación postsecundaria con programas de tres años de duración.
Bélgica (Fl.)	m	m	m	m	m	m	m	
Bélgica (Fr.)[2]	m	m	m	m	191	192	m	
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	
Corea	38	16	a	84	2.696	a	5.653	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]	9	100	n	a	Sin tasas	m	a	
España	15	78	16	6	n	n	m	
Estados Unidos	17	76	a	24	1.850	a	12.120	
Finlandia	n	a	a	a	a	a	a	El nivel CINE 5B se está eliminando paulatinamente.
Francia	24	72	8	20	De 0 a 1.420	m	m	
Grecia	35	100	n	n	m	m	m	
Hungría	8	69	31	a	m	m	m	
Irlanda	23	95	a	5	Sin tasas	a	m	
Islandia	2	72	28	a	Sin tasas	De 1.750 a 4.360	a	
Italia	1	86	a	14	272	a	1.886	
Japón	26	7	a	93	1.682	a	5.014	No se incluyen las tasas medias de matrícula cobradas por el centro educativo el primer año (621 dólares estadounidenses por término medio en las instituciones públicas, 1.024 dólares estadounidenses en las instituciones privadas independientes) y la tasa por el uso de las instalaciones (1.178 dólares estadounidenses como media) para los alumnos de instituciones privadas.

1. No se tienen en cuenta las becas o asignaciones que los alumnos puedan 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.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402038326553

Tabla B5.1b. *(continuación)*

Tasas medias anuales de matrícula cobradas por instituciones educativas terciarias de tipo B[1] a alumnos nacionales (año académico 2004/2005)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de instituciones, sobre la base de alumnos a tiempo completo

Las cantidades de las tasas de matrícula y las proporciones asociadas de alumnos deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios de tipo B y no cubren todas las instituciones educativas. No obstante, las cifras presentadas pueden considerarse buenas aproximaciones y muestran la diferencia entre países en las tasas de matrícula cobradas por las principales instituciones educativas y para la mayoría de los alumnos.

	Porcentaje de alumnos a tiempo completo matriculados en programas terciarios de tipo B	Porcentaje de alumnos a tiempo completo de educación terciaria de tipo B matriculados en:			Tasas de matrícula medias anuales en dólares estadounidenses cobradas por instituciones (a alumnos a tiempo completo)			Comentario
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	
Países de la OCDE								
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	
México	3	96	a	4	m	a	m	
Noruega	1	53	47	x(2)	m	m	m	
Nueva Zelanda	19	63	33	4	2.489	x(4)	x(4)	Tasas medias ponderadas en todo el nivel terciario.
Países Bajos	a	a	a	a	a	a	a	
Polonia	2	78	a	22	Sin tasas	a	m	Los alumnos a tiempo completo en instituciones públicas no pagan tasas.
Portugal	1	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	9	a	100	n	a	m	m	
República Checa	10	67	33	a	171	1.137	a	
República Eslovaca	2	94	6	a	m	m	a	
Suecia	7	61	39	n	Sin tasas	Sin tasas	a	
Suiza	5	49	25	26	m	m	m	
Turquía	29	98	a	2	166	a	6.010 [4.210 a 10.820]	
Países asociados								
Brasil	4	30	a	70	m	a	m	
Chile[4]	33	7	3	8	3.154	3.767	2.506	
Eslovenia	36	96	4	n	m	m	m	
Estonia	35	51	13	36	De 1.060 a 3.060	De 1.600 a 3.990	De 1.200 a 4.100	Muchas instituciones públicas no cobras tasas de matrícula.
Federación Rusa	27	97	a	3	m	m	m	
Israel	20	34	66	a	m	m	m	

1. No se tienen en cuenta las becas o asignaciones que los alumnos puedan 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.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402038326553

B5

Tabla B5.1c.

Distribución de la ayuda financiera a los alumnos en comparación con el importe de tasas de matrícula cobradas en educación terciaria de tipo A (año académico 2004/2005)

		Importe de tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas de educación terciaria de tipo A			Distribución de la ayuda financiera a alumnos: Porcentaje de alumnos que			
		Percentil 10	Media	Percentil 90	se benefician solo de préstamos públicos	se benefician solo de becas o asignaciones	se benefician de préstamos públicos y de becas o asignaciones	NO se benefician de préstamos públicos ni de becas o asignaciones
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m
	Australia[1]	2.712	3.855	4.718	71	17	7	5
	Austria	837	837	837	n	20	n	80
	Bélgica (Fl.)	m	574	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fr.)	357	746	820	n	12	n	88
	Canadá	1.516	3.464	4.045	m	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	Sin tasas	Sin tasas	Sin tasas	1	39	41	19
	España	638	795	988	a	34	n	66
	Estados Unidos[2]	2.880	5.027	7.542	38	44	m	17
	Finlandia	Sin tasas	Sin tasas	Sin tasas	a	57	a	43
	Francia[2]	m	m	m	n	30	n	70
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	Sin tasas	Sin tasas	Sin tasas	a	m	m	m
	Islandia	Sin tasas	Sin tasas	Sin tasas	58	n	m	42
	Italia	443	1.017	1.733	n	20	n	80
	Japón	m	5.568	m	24	1	a	75
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m
	México[2]	m	m	m	1	10	m	90
	Noruega	Sin tasas	Sin tasas	Sin tasas	m	m	100	n
	Nueva Zelanda[2]	m	2.671	m	m	m	m	m
	Países Bajos	m	1.646	m	13	68	15	4
	Polonia	Sin tasas	Sin tasas	Sin tasas	a	52	n	48
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	m	1.859	m	m	m	m	m
	República Checa	n	n	m	a	79	a	21
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia[2]	Sin tasas	Sin tasas	Sin tasas	n	20	80	n
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	276	m	88	6	3	3
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	Chile[2]	3.032	6.762	9.402	23	m	m	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	De 2.190 a 4.660	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m

1. No se incluyen alumnos extranjeros.
2. Distribución de alumnos en toda la educación terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402038326553

Tabla B5.1d.

Gobierno de instituciones terciarias (año académico 2004/2005)

		Responsabilidad en la determinación del nivel de tasas de matrícula (alumnos nacionales) en		Restricciones gubernamentales al establecimiento de tasas de matrícula (para alumnos nacionales) por	
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno
		(1)	(2)	(3)	(4)
Países de la OCDE	**Australia**	IET[1]	IET	Límite más bajo (centros sin subsidio); límite más alto (centros con subsidio público)	Límite más bajo (centros sin subsidio); límite más alto (centros con subsidio público)
	Bélgica (Fl.)	IET	IET	Dentro de un rango	Dentro de un rango
	Corea	IET	IET	Ninguna	Ninguna
	España	Autoridades educativas	a	a	a
	Finlandia	a	a	a	a
	Grecia	IET	a	Necesaria aprobación del gobierno	a
	Islandia	a	IET	a	Ninguna
	Japón	Universidades nacionales, corporaciones de universidades públicas: IET, en todos los casos. universidades públicas: gobiernos locales	a	Universidades nacionales: el gobierno fija una tasa de matrícula estándar y el límite superior del 120 % de la misma. Corporaciones de universidades públicas: sin restricciones por parte del gobierno central	a
	México	IET	a	Ninguna	a
	Noruega	a	IET	a	Puede que no exceda el coste de proporcionar el programa; límite más alto de los costes del programa
	Nueva Zelanda	IET	IET	Límite más alto; tasa de crecimiento máxima (5 % cada año)	Límite más alto; tasa de crecimiento máxima (5 % cada año)
	Países Bajos	IET solo en determinados casos (más de 30 alumnos; programa dual, alumnos a tiempo parcial)	IET solo en determinados casos (más de 30 alumnos; programa dual, alumnos a tiempo parcial)	Límite más bajo	Límite más bajo
	Polonia	IET	a	Puede que no exceda el coste de proporcionar el programa	a
	Portugal	IET	a	Dentro de un rango para algunos programas (de primer ciclo, integrado, de segundo ciclo; proporciona acceso a la actividad profesional); sin restricciones a otros programas	a
	Reino Unido	a	IET (en Escocia, solo en algunos casos)	a	Límite más alto generalmente; sin restricciones para alumnos de postgrado y a tiempo parcial
	República Checa	IET	IET	Dentro de un rango (CINE 5B); límite más bajo (CINE 5A)	Ninguna
	Suecia	a	a	a	a
	Suiza	Autoridades educativas (universidades), IET en otros casos	IET o negociaciones entre IET y autoridades educativas	Ninguna (salvo el Instituto Federal de Tecnología en el que las tasas han de ser «socialmente aceptables»)	Ninguna o dentro de un rango (programas de estudio y cursos superiores de formación profesional)
Países asociados	**Chile**	IET	IET	Ninguna	Ninguna
	Estonia	IET	IET	Tasa máxima de crecimiento (10 % cada año)	Tasa máxima de crecimiento (10 % cada año)
	Federación Rusa	IET	a	Ninguna	a

1. IET: Instituciones educativas terciarias.

Fuente: OECD (2008a).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabla B5.1d. *(continuación-1)*

Gobierno de instituciones terciarias (año académico 2004/2005)

		Mecanismos para asignar fondos públicos a instituciones educativas para actividades de enseñanza y aprendizaje, y bases para la asignación		
		Subvenciones en bloque	Fondos específicos	Otros
		(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	**Australia**	Fórmula de financiación, tendencias históricas	Base competitiva, fórmula de financiación	Mezcla de subvenciones en bloque y fondos específicos, con fórmula de financiación principalmente
	Bélgica (Fl.)	Fórmula de financiación, tendencias históricas	Sin competencia (evaluación del plan de desarrollo del profesorado y de su rendimiento)	a
	Corea	no	Base competitiva	Subvención de presupuesto detallado basada en fórmula de financiación
	España	Fórmula de financiación (negociaciones con autoridades gubernamentales en algunas comunidades autónomas)	a	a
	Finlandia	Fórmula de financiación	Base competitiva	a
	Grecia	a	a	Subvención de presupuesto detallado basada en fórmula de financiación
	Islandia	Fórmula de financiación	a	a
	Japón	Fórmula de financiación	Base competitiva	a
	México	m	Base competitiva	Subvención de presupuesto detallado basada en tendencias históricas
	Noruega	Fórmula de financiación, tendencias históricas	a	a
	Nueva Zelanda	Fórmula de financiación; negociación con el gobierno	Base competitiva, fórmula de financiación	a
	Países Bajos	Fórmula de financiación, tendencias históricas	Base competitiva, a elección del ministerio dependiendo del fondo concedido	a
	Polonia	Fórmula de financiación, tendencias históricas	Fórmula de financiación	a
	Portugal	Fórmula de financiación	Competencia, negociaciones con las autoridades gubernamentales	a
	Reino Unido	Fórmula de financiación	Base competitiva	a
	República Checa	Fórmula de financiación	Base competitiva	a
	Suecia	Fórmula de financiación	Sin competencia	a
	Suiza	Fórmula de financiación, negociaciones con autoridades gubernamentales y agencias intermedias	Negociaciones con autoridades gubernamentales y agencias intermedias, fórmula de financiación, base competitiva, sin competencia	Subvención de presupuesto detallado basada en negociaciones con autoridades gubernamentales y agencias intermedias, fórmula de financiación
Países asociados	**Chile**	Fórmula de financiación (5 %), tendencias históricas (95 %)	Base competitiva	Financiación indirecta sobre base competitiva
	Estonia	Tendencias históricas (parte principal), fórmula de financiación, campos prioritarios de estudio	a	a
	Federación Rusa	a	Base competitiva	Subvención de presupuesto detallado basada en tendencias históricas y fórmula de financiación

1. IET: Instituciones educativas terciarias.

Fuente: OECD (2008a).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabla B5.1d. *(continuación-2)*

Gobierno de instituciones terciarias (año académico 2004/2005)

		Criterios de las fórmulas de financiación			
		Criterios relacionados con el volumen de educación proporcionado		Criterios relacionados con los resultados de la educación	
		Número de alumnos	Número de empleados	Resultados y comportamiento de los alumnos	Número de títulos concedidos o titulados
		(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	**Australia**	Carga lectiva, modalidad de estudio	Empleo a tiempo completo	Tasa de progreso; tasa de retención de alumnos que inician los estudios terciarios	
	Bélgica (Fl.)	Alumnos de primer año		Número de créditos acumulados por los alumnos	Sí
	Corea	Sí	Número de empleados		
	España	Alumnos de primer año, Número de alumnos		Número de créditos acumulado por alumnos; número de alumnos que finalizan cada año de estudio	Número de titulados
	Finlandia	Número acordado de plazas de ingreso			Número de titulados; número específico de títulos
	Grecia	Alumnos de primer año	Número de empleados		
	Islandia	Alumnos equivalentes a tiempo completo			
	Japón	Sí, número de alumnos de primer año	Número de empleados y personal académico		
	México	m	m	m	m
	Noruega				Número de créditos acumulados por los alumnos
	Nueva Zelanda	Alumnos equivalentes a tiempo completo; número de intercambios internacionales de alumnos		Número de créditos acumulados por los alumnos	
	Países Bajos	Alumnos de primer año		Número de alumnos que abandonan las instituciones con o sin diploma	Número de títulos concedidos
	Polonia	Alumnos equivalentes a tiempo completo; número de intercambios internacionales de alumnos	Número de personal académico		
	Portugal	Sí	Número de empleados y personal académico		Número de titulados
	Reino Unido	Número de alumnos, modalidad de estudio			
	República Checa	Sí			Número de titulados
	Suecia	Número de alumnos		Número de créditos acumulados por los alumnos	
	Suiza	Número de alumnos		Número de créditos acumulados por los alumnos	
Países asociados	**Chile**	Número de alumnos	Personal académico a tiempo completo		
	Estonia	Número acordado de plazas comisionadas por el Estado por campo de estudio			
	Federación Rusa	Número de alumnos por profesor			

1. IET: Instituciones educativas terciarias.

Fuente: OECD (2008a).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabla B5.1d. *(continuación-3)*

Gobierno de instituciones terciarias (año académico 2004/2005)

		Criterios de las fórmulas de financiación				
		Criterios relacionados con la calidad y el tipo de educación proporcionado				Criterios relacionados con el coste
		Igualdad	Campo de estudio	Cualificación de	Otros	
		(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países de la OCDE	**Australia**	Alumnos nacionales con bajo estatus socioecónomico, minusvalía…)			Satisfacción de los alumnos con capacidades generales y buena enseñanza	
	Bélgica (Fl.)	Sí	Sí			
	Corea		Sí		Grado de innovación	Área total ocupada por edificios e instalaciones
	España		Sí	Personal académico		Coste por alumno, ingresos de fuentes no públicas, duración media de los estudios
	Finlandia				Papel regional	
	Grecia		Sí	Dirección		Coste por alumno, gasto en renovación e infraestructura
	Islandia		Sí			
	Japón	Sí	Campo de alta prioridad		Evaluación de calidad; papel regional	Coste por alumno; ingresos de fuentes no públicas
	México	m	m	m		m
	Noruega				Número de intercambios internacionales de alumnos, indicadores basados en la investigación	
	Nueva Zelanda	Sí	Sí			Coste por alumno, costes fijos de instituciones, tipo de instituciones
	Países Bajos					
	Polonia		Sí	Dirección		
	Portugal			Personal académico		Duración media de los estudios
	Reino Unido		Sí			
	República Checa		Sí			Coste por alumno
	Suecia		Sí			
	Suiza		Sí, campos de alta prioridad			Coste por alumno
Países asociados	**Chile**			Personal académico	Número de artículos periodísticos indexados publicados, programas de investigación en marcha	Número de programas ofrecidos
	Estonia		Sí			Coste por alumno
	Federación Rusa		Sí	Personal académico		

1. IET: Instituciones educativas terciarias.

Fuente: OECD (2008a).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabla B5.1e.

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 creación de un sistema público de créditos en el país	Proporción de alumnos a los que se ha concedido un préstamo (en %)	Importe bruto anual medio de préstamo disponible para cada alumno (en dólares estadounidenses)	Subsidio a través de una tasa de interés reducida	
					Tasa de interés durante los estudios	Tasa de interés después de los estudios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Países de la OCDE	**Australia**[1]	1989	79	3.450	Sin tasa de interés nominal	Sin tasa de interés real (2,4 %)
	Bélgica (Fl.)[2]	m	m	m	1/3 de la tasa de interés que soportan los alumnos (2 %)	1/3 de la tasa de interés que soportan los alumnos (2 %)
	Bélgica (Fr.)[3]	1983	1	1.380	4,0 %	4,0 %
	Canadá[4]	1964	m	3.970	Sin tasa de interés nominal	Tasa de interés pagada por el alumno (6,7 %)
	Dinamarca[5]	1970	42	2.500	4,0%	Tasa flexible fijada por el Central Bank más 1 punto de %
	Estados Unidos	1970s	38	6.430	5 % (interés con subsidios para alumnos de bajos ingresos)	5 % (interés con subsidios para alumnos de bajos ingresos)
	Finlandia[2]	1969	26	Hasta 2.710 por año	1,0%	Tasa de interés total acordada con el banco privado; ayuda en el pago del interés a los individuos con ingresos bajos
	Hungría[2]	2001	m	1.717	11,95	11,95
	Islandia	1961	58	6.950	Sin tasa de interés nominal	1,0 %
	Japón[6]	1943	24	5.950	Ni tasa de interés nominal ni tasa de interés real	Máximo del 3 %, el resto pagado por el gobierno
	México[7]	1970	1	10.480	m	m
	Noruega	m	100	Máximo 8.960	Sin tasa de interés nominal	Coste del empréstito del gobierno
	Nueva Zelanda	1992	m	4.320	Sin tasa de interés nominal	Coste del empréstito del gobierno (máximo 7 %)
	Países Bajos	1986	28	5.730	Coste del empréstito del gobierno (3,05 %), devolución aplazada hasta finalizar los estudios	Coste del empréstito d el gobierno (3,05 %)
	Polonia[2]	1998	26	Máximo 3.250	Sin tasa de interés nominal	Coste del empréstito del gobierno (de 2,85 % a 4,2 %)
	Reino Unido[8]	1990	m	5.480	Sin tasa de interés real (2.6 %)	Sin tasa de interés real (2.6 %)
	Suecia	1965	80	4.940	2,80 %	2,80 %
	Turquía	1961	91	1.800	m	m
Países asociados	**Estonia**[2]	1995	m	2.260	5 %, el resto pagado por el gobierno	5 %, el resto pagado por el gobierno

1. Incluye a los países de la Commonwealth.
2. Préstamo garantizado por el Estado más que préstamo público.
3. Préstamo hecho a los padres del alumno, y solo los padres tienen que pagarlo.
4. Préstamo fuera de Quebec. En Quebec solo hay préstamos privados garantizados por el gobierno.
5. La proporción de alumnos se refiere a toda la educación terciaria. El importe medio del préstamo incluye a los alumnos extranjeros.
6. Importe medio del préstamo para los alumnos de un primer programa de cualificación CINE 5A.
7. Importe medio del préstamo para los alumnos de educación terciaria.
8. El importe anual bruto del préstamo se refiere a los alumnos de Inglaterra.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402038326553

Tabla B5.1e. *(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

		Reembolso				Deuda al titularse	
		Sistema de pago	Umbral de ingresos mínimo anual (en dólares estadounidenses)	Duración del periodo usual de amortización (en años)	Importe medio anual del pago (en dólares estadounidenses)	Porcentaje de titulados con deuda (en %)	Deuda media cuando se obtiene la titulación (en dólares estadounidenses)
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	**Australia**[1]	Dependiendo de ingresos	25.750	m	m	67 % (titulados nacionales)	m
	Bélgica (Fl.)[2]	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fr.)[3]	Estilo hipoteca	-	5	250	a	a
	Canadá[4]	Estilo hipoteca	-	10	950	m	m
	Dinamarca[5]	Estilo hipoteca	-	10-15	830	49	10.430
	Estados Unidos	Estilo hipoteca	-	10	m	65	19.400
	Finlandia[2]	Estilo hipoteca	-	m	1.330	39	6.160
	Hungría[2]	Estilo hipoteca	-	m	640	m	m
	Islandia	Una parte fija y otra dependiendo de ingresos	-	22	3,75 % de los ingresos	m	m
	Japón[6]	Estilo hipoteca	-	15	1.270	m	m
	México[7]	m	m	m	m	m	m
	Noruega	m	-	20	m	m	20.290
	Nueva Zelanda	Dependiendo de ingresos	10.990	6.7	10 % del importe de los ingresos por encima del umbral de ingresos	57 % (titulados nacionales)	15.320
	Países Bajos	Dependiendo de ingresos	17.490	15	m	m	12.270
	Polonia[2]	Estilo hipoteca	-	m (doble de duración que el periodo de beneficios)	1.950 (+interés)	11	3.250-19.510
	Reino Unido[8]	Dependiendo de ingresos	24.240	m	9 % del importe de los ingresos por encima del umbral de ingresos	79 % de alumnos elegibles	14.220
	Suecia	Dependiendo de ingresos	4.290	25	860	83	20.590
	Turquía	Estilo hipoteca	-	1-2	1.780	20	3.560
Países asociados	**Estonia**[2]	Estilo hipoteca	a	7-8	m	m	m

1. Incluye a los países de la Commonwealth.
2. Préstamo garantizado por el Estado más que préstamo público.
3. Préstamo hecho a los padres del alumno, y solo los padres tienen que pagarlo.
4. Préstamo fuera de Quebec. En Quebec solo hay préstamos privados garantizados por el gobierno.
5. La proporción de alumnos se refiere a toda la educación terciaria. El importe medio del préstamo incluye a los alumnos extranjeros.
6. Importe medio del préstamo para los alumnos de un primer programa de cualificación CINE 5A.
7. Importe medio del préstamo para los alumnos de educación terciaria.
8. El importe anual bruto del préstamo se refiere a los alumnos de Inglaterra.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402038326553

Tabla B5.2.

Ayudas públicas a familias y otras entidades privadas como porcentaje del gasto público total en educación y del PIB, en educación terciaria (2005)

Gasto público directo en instituciones educativas y subsidios a familias y a otras entidades privadas

		Gasto público directo para las instituciones	Ayudas públicas para educación a entidades privadas						
			Ayuda financiera a los alumnos						
			Becas u otras ayudas a las familias	Préstamos a alumnos	Total	Becas u otras ayudas a las familias imputables a las instituciones educativas	Transferencias y pagos a otras entidades privadas	Total	Subsidios para la educación a entidades privadas como porcentaje del PIB
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países de la OCDE	**Alemania**	**80,9**	14,1	5,1	19,1	m	n	**19,1**	0,22
	Australia	**67,7**	14,7	17,7	32,3	1,0	n	**32,3**	0,37
	Austria	**81,2**	16,8	m	16,8	m	2,0	**18,8**	0,28
	Bélgica	**84,8**	15,2	n	15,2	4,3	n	**15,2**	0,20
	Canadá[1]	**84,5**	11,5	2,8	14,4	m	1,2	**15,5**	0,26
	Corea	**97,1**	1,4	1,2	2,7	0,8	0,3	**2,9**	0,02
	Dinamarca	**69,2**	25,8	5,0	30,8	n	n	**30,8**	0,73
	España	**91,8**	8,2	n	8,2	2,2	n	**8,2**	0,08
	Estados Unidos	**76,5**	14,9	8,6	23,5	m	m	**23,5**	0,31
	Finlandia	**82,9**	16,6	n	16,6	n	0,5	**17,1**	0,34
	Francia	**92,1**	7,9	a	7,9	m	a	**7,9**	0,09
	Grecia	**98,6**	0,8	0,7	1,4	m	a	**1,4**	0,02
	Hungría	**84,3**	15,7	m	15,7	n	n	**15,7**	0,16
	Irlanda	**85,2**	14,8	n	14,8	4,8	n	**14,8**	0,16
	Islandia[2]	**76,9**	m	23,1	23,1	m	n	**23,1**	0,34
	Italia	**83,2**	16,8	n	16,8	5,5	n	**16,8**	0,13
	Japón[2]	**78,5**	0,7	20,9	21,5	m	n	**21,5**	0,13
	Luxemburgo	**m**	m	m	m	m	m	**m**	m
	México	**93,6**	3,7	2,7	6,4	1,2	n	**6,4**	0,06
	Noruega	**57,4**	10,9	31,7	42,6	m	n	**42,6**	0,97
	Nueva Zelanda	**58,5**	11,6	30,0	41,5	m	n	**41,5**	0,63
	Países Bajos	**72,3**	12,3	15,5	27,7	1,2	n	**27,7**	0,38
	Polonia[3]	**98,4**	1,1	a	1,1	m	0,4	**1,6**	0,02
	Portugal	**91,1**	8,9	a	8,9	m	m	**8,9**	0,09
	Reino Unido	**74,2**	6,7	19,1	25,8	x(4)	n	**25,8**	0,31
	República Checa	**94,1**	5,9	a	5,9	m	n	**5,9**	0,05
	República Eslovaca[2]	**85,9**	12,1	1,6	13,7	a	0,4	**14,1**	0,12
	Suecia	**72,9**	10,3	16,8	27,1	a	a	**27,1**	0,52
	Suiza[3]	**95,0**	2,2	0,2	2,4	m	2,6	**5,0**	0,07
	Turquía	**m**	m	m	m	m	m	**m**	m
	Media OCDE	***82,4***	***10,4***	***7,8***	***17,3***	***1,6***	***0,3***	***17,6***	***0,25***
Países asociados	**Brasil**[2, 3]	**87,9**	6,8	4,3	11,1	x(2)	1,0	**12,1**	0,10
	Chile[4]	**59,9**	17,1	22,9	40,1	14,8	m	**40,1**	0,19
	Eslovenia	**76,3**	23,7	n	23,7	m	n	**23,7**	0,30
	Estonia[3]	**84,6**	8,2	a	8,2	m	7,2	**15,4**	0,14
	Federación Rusa[3]	**m**	m	a	m	a	m	**m**	m
	Israel	**88,4**	10,0	1,6	11,6	9,6	n	**11,6**	0,12

1. Año de referencia 2004.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1a para más información.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402038326553

INDICADOR B6

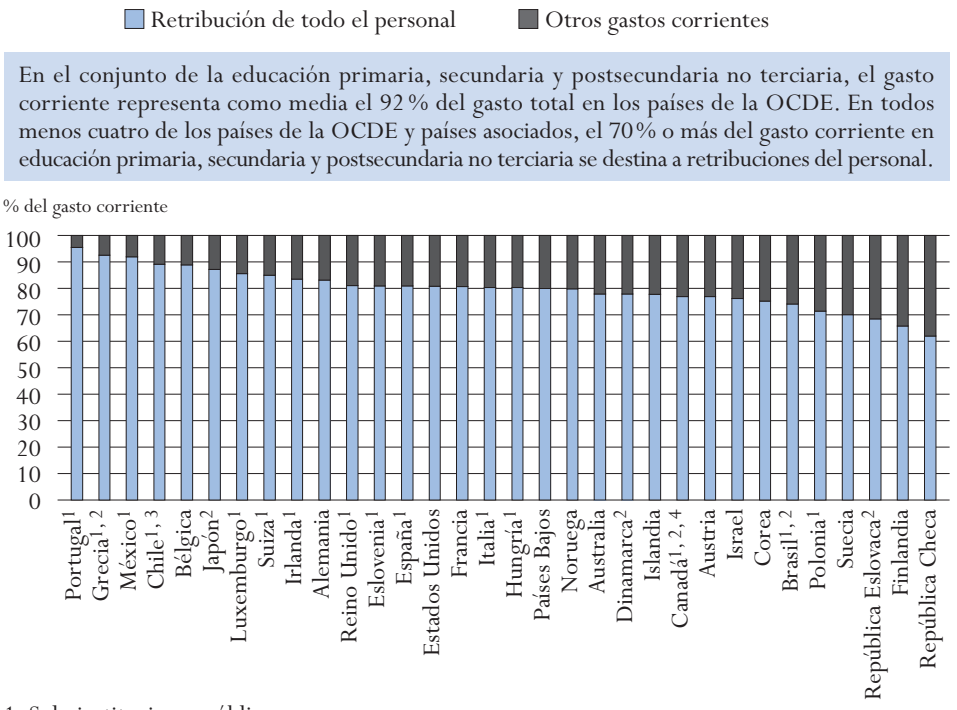
¿EN QUÉ RECURSOS Y SERVICIOS SE GASTAN LOS FONDOS DESTINADOS A EDUCACIÓN?

El Indicador B6 compara en los países de la OCDE el gasto corriente y el gasto de capital y la distribución del gasto corriente. Analiza la retribución de los profesores (véase Indicador D3), los sistemas de pensiones, la distribución de edad de los profesores, la cantidad de personal no docente empleada en educación (véase Indicador D2 en *Panorama de la educación 2005*) y el grado en el que el aumento de las matriculaciones requiere construir nuevos edificios. 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 educción primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005)

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, se puede distinguir entre gastos de enseñanza y gastos en servicios complementarios o de I+D. La mayor partida del gasto corriente, la retribución de los profesores, se analiza con mayor detalle en el Indicador D3.



En el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto corriente representa como media el 92 % del gasto total en los países de la OCDE. En todos menos cuatro de los países de la OCDE y países asociados, 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 están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Año de referencia 2006.
4. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de retribución de todo el personal en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla B6.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

Otros puntos destacables de este indicador

- Los países de la OCDE invierten, como media, el 20 % del gasto corriente en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en partidas distintas a la retribución del personal educativo.

- La diferencia entre la educación primaria y secundaria en términos de proporción del gasto corriente en partidas distintas a la retribución del personal supera los 5 puntos porcentuales en Austria, España, Francia e Irlanda, y ello se debe principalmente a diferencias significativas en los sueldos del profesorado, la cantidad de personal no docente, el número de alumnos por aula, las horas lectivas recibidas por los alumnos y las horas dedicadas a la enseñanza por los profesores.

- La remuneración del personal docente constituye un pequeño porcentaje del gasto corriente y de capital en educación terciaria en comparación con los otros niveles educativos, por el mayor coste de las instalaciones y equipamiento, así como por la necesidad de construir nuevos edificios a causa del aumento de las matriculaciones. Los países de la OCDE invierten como media el 32 % del gasto corriente en educación terciaria en partidas distintas a la retribución del personal docente.

- 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 educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto supone un 6 % del gasto total en instituciones educativas. En el nivel más alto, Finlandia, Francia, Reino Unido, República Eslovaca y Suecia asignan alrededor del 10 % o más del gasto total en instituciones educativas 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. El hecho de que algunos países destinen un presupuesto notablemente mayor que otros a esta partida (Suecia y Suiza destinan hasta un 40 % o más) explica la importante variación entre países en cuanto a su gasto global en educación terciaria al igual que las grandes diferencias en la prioridad que los países de la OCDE conceden al capítulo de I+D en educación terciaria.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La distribución del 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 los cambios demográficos y las 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 también pueden proporcionar alguna información sobre la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas. Las decisiones de las autoridades locales y regionales 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.

Las instituciones educativas ofrecen una gama de servicios adicionales a los de enseñanza y este indicador también compara cómo se distribuye el gasto entre las diferentes funciones de las instituciones educativas. 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 vivienda y suelen realizar una amplia gama de actividades de investigación.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Qué muestra y qué no muestra este indicador

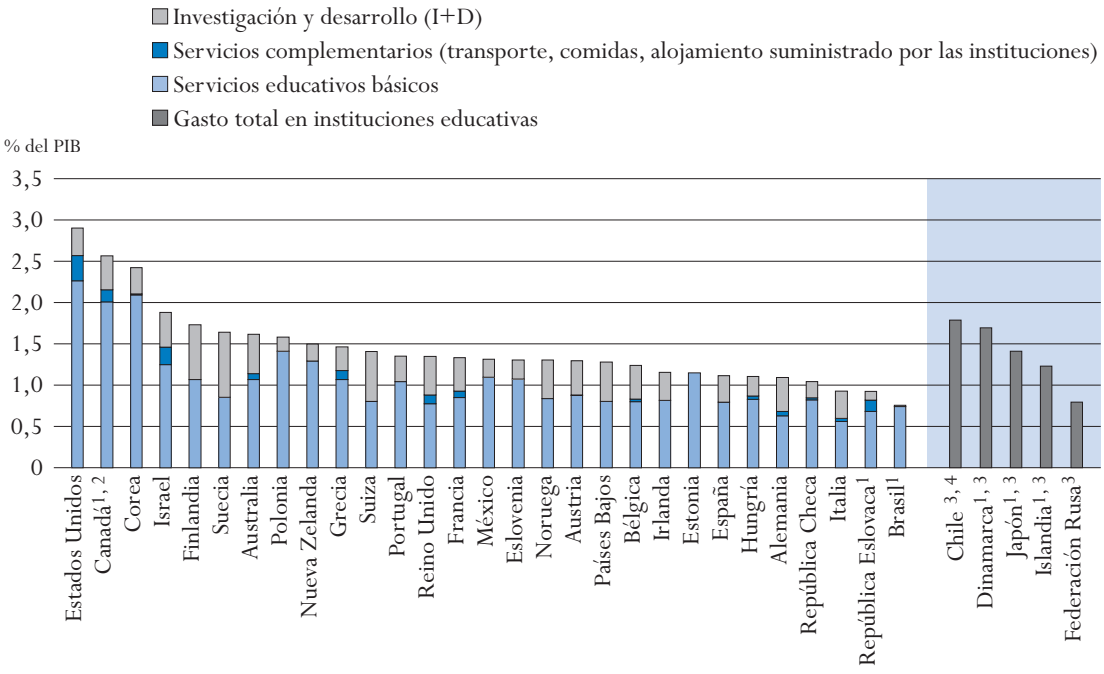
Este indicador desglosa el coste en educación en gasto corriente y de capital y lo reparte según las tres funciones que generalmente realizan las instituciones educativas. Incluye los gastos directamente imputables a la docencia, tales como retribución del profesorado y compra de material escolar, y los gastos indirectos, como gastos administrativos, servicios de apoyo pedagógico, formación continua del profesorado en su profesión, asesoría de alumnos y la construcción 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 investigación.

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 *Indicadores de ciencia y tecnología de la OCDE* ofrecen una revisión del gasto en I+D en sectores no educativos (OECD, 2008c). El gasto en servicios de asistencia a los alumnos por las instituciones educativas solo incluye las subvenciones públicas de dichos servicios; este indicador no 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 una proporción significativa 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 en educación terciaria (Gráfico B6.2). Así por ejemplo, el elevado volumen de gasto en I+D en institu-

Gráfico B6.2. Gasto en servicios educativos básicos, en I+D y en servicios complementarios en instituciones de educación terciaria, como porcentaje del PIB (2005)



1. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
2. Año de referencia 2004.
3. Gasto total en educación terciaria, excluyendo el gasto en investigación y desarrollo (I+D).
4. Año de referencia 2006.

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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

ciones de educación terciaria en Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Finlandia, Francia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza, y en el país asociado Israel (entre 0,4 % y 0,8 % del PIB), implica que el gasto en educación por alumno en estos países sería considerablemente inferior si se excluyera el componente de I+D (Tabla B1.1b).

Servicios de asistencia al alumno

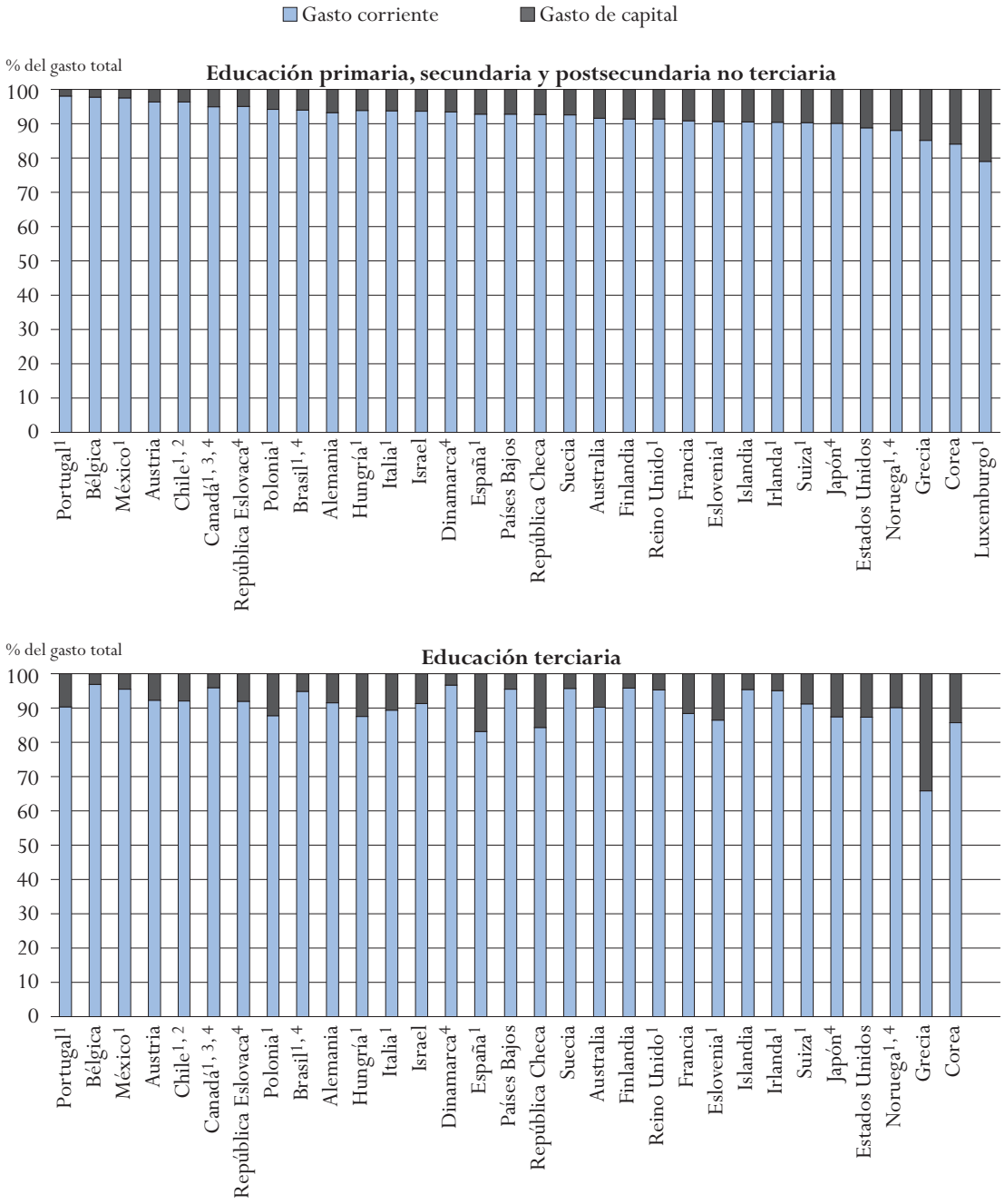
Los servicios de asistencia al alumno (así como los servicios destinados a la población en general en algunos casos) constituyen una función integrante de los centros educativos y universidades de muchos países de la OCDE. Los países financian estos servicios complementarios mediante diferentes combinaciones 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 servicios complementarios ofrecidos por las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Esto supone un 6 % del gasto total en estas instituciones. En el nivel más alto, Finlandia, Francia, Reino Unido, República Eslovaca y Suecia asignan alrededor del 10 % o más del gasto total en instituciones educativas a servicios complementarios (Tabla B6.1).

B6

Gráfico B6.3. Distribución del gasto corriente y del gasto de capital en instituciones educativas (2005)

Por categoría de recursos y nivel de educación



1. Solo instituciones públicas.
2. Año de referencia 2006.
3. Año de referencia 2004.
4. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de 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 B6.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

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 0,3 % en Estados Unidos (Tabla B6.1).

Gasto corriente y de capital y distribución del gasto corriente

El gasto en educación puede dividirse en gasto corriente y gasto de capital. El gasto de capital en instituciones educativas 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 el gasto en recursos necesarios anualmente para las actividades de los centros educativos.

La educación se presta principalmente en centros educativos 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 la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto corriente representa casi el 92 % 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 80 % en Luxemburgo y el 97 % o más en Bélgica, México y Portugal (Tabla B6.2b y Gráfico B6.3).

Proporción del gasto corriente en instituciones educativas asignada a la retribución de profesores y otros empleados

El gasto corriente en instituciones educativas puede subdividirse además en tres amplias categorías funcionales: remuneración de profesores, remuneración de otros empleados, y otros gastos corrientes (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 en matriculación, de las retribuciones del personal educativo y de los gastos de mantenimiento y construcción de instalaciones educativas.

La remuneración de los profesores y de otros empleados en educación representa la mayor proporción del gasto corriente en todos los países de la OCDE. El gasto de retribución del personal docente asciende al 80 % como media del gasto corriente en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En todos los países, excepto en Finlandia, 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 docente representa el 90 % o más en Grecia, México y Portugal (Gráfico B6.1).

No hay apenas diferencias en la proporción del gasto destinado a la retribución del personal entre la educación primaria y secundaria. Las únicas excepciones se encuentran en Austria, España, Francia e Irlanda, en donde las diferencias entre los dos niveles educativos superan los 5 puntos porcentuales (Tabla B6.2a). Ello es debido principalmente a diferencias significativas en los sueldos del profesorado, el número de alumnos por aula, la cantidad de personal no docente, las horas lectivas recibidas por los alumnos y las horas dedicadas a la enseñanza por los profesores (véanse Indicadores B7, D1, D2, D3 y D4).

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 Austria, Dinamarca, Estados Unidos, Francia y Reino Unido, y en el país asociado Eslovenia, más del 20 % del gasto corriente en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se destina a la retribución del personal no docente, mientras que en Corea e Irlanda, y en el país asociado Chile, esta cifra es del 10 % o menos. Estas diferencias reflejan probablemente el grado de inclusión en esta categoría del personal dedicado a actividades no docentes como directores de estudios, tutores, conductores de autobús, enfermeros, conserjes y personal de mantenimiento (Tabla B6.2b).

Como media en los países de la OCDE, el 32 % del gasto corriente en educación terciaria se destina a partidas distintas a la retribución del personal docente. Esto se explica por el coste más elevado de las instalaciones y equipamiento en la educación superior (Tabla B6.2b).

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 (9,5 % frente a 8,2 %), generalmente por la utilización de instalaciones docentes más diversificadas y modernas. En 11 de los 31 países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos, la proporción destinada a gastos de capital en educación terciaria es del 10 % o más, y en España, Grecia y República Checa es superior al 15 % (Gráfico B6.3).

Las variaciones explican probablemente las diferencias de organización de la educación terciaria en cada país, así como la necesidad de construir nuevos edificios debido al incremento de matriculaciones.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al ejercicio fiscal 2005 y proceden de la recopilación de datos estadísticos sobre educación UOE, realizada por la OCDE en 2007 (para más detalles, véase el Anexo 3 en *www.ocde.org/edu/eag2008*).

La distinción entre gasto corriente y gasto de capital en las instituciones educativas 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 en curso, 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 centros públicos o, si hay datos disponibles, por los centros públicos y privados en su conjunto.

El gasto corriente en las instituciones educativas 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 docente 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 servicios 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 que se pagan con contribuciones de los alumnos o de sus familias.

Los servicios educativos básicos se calculan restando del gasto total en educación el gasto en I+D y servicios complementarios.

B6

Tabla B6.1.

Gasto en instituciones educativas por categoría de servicio como porcentaje del PIB (2005)

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			Pagos privados para bienes y servicios adquiridos fuera de las instituciones educativas	Gasto en instituciones educativas				Pagos privados para bienes y servicios adquiridos fuera de las instituciones educativas
		Servicios educativos básicos	Servicios complementarios, (transporte, comida, alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total		Servicios educativos básicos	Servicios complementarios, (transporte, comida, alojamiento proporcionado por las instituciones)	I + D en instituciones terciarias	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Alemania**	3,32	0,08	**3,40**	0,14	0,63	0,05	0,41	**1,09**	0,08
	Australia	3,93	0,16	**4,09**	0,13	1,07	0,07	0,48	**1,62**	0,16
	Austria	3,57	0,15	**3,72**	m	0,87	0,01	0,41	**1,30**	m
	Bélgica	3,92	0,16	**4,08**	0,12	0,80	0,03	0,41	**1,24**	0,17
	Canadá[1, 2]	3,43	0,20	**3,63**	m	2,01	0,15	0,41	**2,56**	0,14
	Corea	3,95	0,39	**4,34**	m	2,09	0,01	0,32	**2,42**	m
	Dinamarca[2]	x(3)	x(3)	**4,45**	0,57	x(8)	a	x(8)	**1,69**	0,73
	España	2,79	0,12	**2,90**	m	0,79	m	0,32	**1,12**	m
	Estados Unidos	3,53	0,31	**3,84**	a	2,26	0,31	0,33	**2,90**	a
	Finlandia	3,45	0,42	**3,87**	m	1,07	n	0,66	**1,73**	m
	Francia	3,49	0,52	**4,01**	0,19	0,86	0,08	0,40	**1,33**	0,07
	Grecia[2]	2,67	0,07	**2,74**	0,93	1,07	0,11	0,29	**1,46**	0,10
	Hungría[3]	3,17	0,28	**3,44**	m	0,83	0,04	0,24	**1,11**	m
	Irlanda	3,34	0,08	**3,42**	m	0,82	x(8)	0,34	**1,16**	m
	Islandia[2]	x(3)	x(3)	**5,36**	m	x(8)	x(8)	x(8)	**1,23**	m
	Italia	3,16	0,13	**3,29**	0,37	0,56	0,04	0,33	**0,93**	0,14
	Japón[2]	x(3)	x(3)	**2,89**	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	**1,41**	0,04
	Luxemburgo[3]	x(3)	x(3)	**3,73**	m	m	m	m	**m**	m
	México	4,37	m	**4,37**	0,23	1,10	m	0,22	**1,31**	0,06
	Noruega	x(3)	x(3)	**3,81**	m	0,84	n	0,47	**1,31**	m
	Nueva Zelanda	x(3)	x(3)	**4,74**	n	1,29	x(8)	0,20	**1,50**	n
	Países Bajos	3,34	0,03	**3,38**	0,21	0,80	n	0,48	**1,28**	0,07
	Polonia[3]	3,62	0,12	**3,74**	0,17	1,41	n	0,17	**1,58**	0,05
	Portugal[3]	3,78	0,03	**3,80**	0,05	x(8)	x(8)	0,31	**1,35**	0,00
	Reino Unido	3,86	0,75	**4,60**	m	0,78	0,11	0,47	**1,35**	0,15
	República Checa	2,80	0,22	**3,02**	0,04	0,82	0,03	0,19	**1,04**	0,03
	República Eslovaca[2]	2,47	0,43	**2,90**	0,45	0,68	0,14	0,10	**0,92**	0,20
	Suecia	3,82	0,43	**4,25**	m	0,85	n	0,79	**1,64**	m
	Suiza[3]	x(3)	x(3)	**4,39**	m	0,80	x(8)	0,61	**1,41**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m
	Media OCDE	***3,44***	***0,24***	***3,80***	***0,27***	***1,05***	***0,06***	***0,37***	***1,46***	***0,13***
Países asociados	**Brasil**[3]	x(3)	x(3)	**3,23**	m	0,74	x(5)	0,01	**0,76**	m
	Chile[4]	3,26	0,14	**3,41**	0,02	x(8)	x(8)	x(8)	**1,79**	n
	Eslovenia[3]	4,08	0,18	**4,25**	m	1,08	n	0,23	**1,31**	m
	Estonia	x(3)	x(3)	**3,46**	m	x(8)	x(8)	n	**1,15**	m
	Federación Rusa[3]	x(3)	x(3)	**1,88**	m	x(8)	x(8)	x(8)	**0,79**	m
	Israel	4,32	0,15	**4,47**	0,31	1,25	0,21	0,42	**1,88**	n

1. Año de referencia 2004.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402057518843

Tabla B6.2a.

Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos en educación primaria y secundaria (2005)

Distribución del gasto total y corriente en instituciones educativas de fuentes públicas y privadas

		Educación primaria						Educación secundaria					
		Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente				Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente			
		Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto del personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto del 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	**92,3**	**7,7**	x(5)	x(5)	83,0	17,0	**93,5**	**6,5**	x(11)	x(11)	83,4	16,6
	Australia	**91,8**	**8,2**	64,0	16,1	80,1	19,9	**91,4**	**8,6**	59,1	17,4	76,5	23,5
	Austria	**95,0**	**5,0**	53,5	20,0	73,5	26,5	**97,0**	**3,0**	58,2	20,9	79,1	20,9
	Bélgica	**97,2**	**2,8**	69,5	20,0	89,6	10,4	**98,0**	**2,1**	70,7	17,8	88,5	11,5
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	**82,8**	**17,2**	64,7	10,7	75,4	24,6	**85,0**	**15,0**	68,3	6,7	75,0	25,0
	Dinamarca[2]	**92,2**	**7,8**	51,0	27,5	78,4	21,6	**94,4**	**5,6**	52,4	25,0	77,5	22,5
	España[3]	**92,2**	**7,8**	72,5	11,6	84,1	15,9	**93,2**	**6,8**	69,7	9,3	79,0	21,0
	Estados Unidos	**88,8**	**11,2**	55,1	25,8	80,8	19,2	**88,8**	**11,2**	55,1	25,8	80,8	19,2
	Finlandia	**90,8**	**9,2**	58,2	9,5	67,7	32,3	**91,7**	**8,3**	52,3	12,4	64,7	35,3
	Francia	**93,7**	**6,3**	53,1	22,8	75,9	24,1	**89,7**	**10,3**	59,5	23,2	82,7	17,3
	Grecia[2, 3]	**86,5**	**13,5**	x(5)	x(5)	91,3	8,7	**85,2**	**14,8**	x(11)	x(11)	95,0	5,0
	Hungría[3]	**95,2**	**4,8**	x(5)	x(5)	81,0	19,0	**93,5**	**6,5**	x(11)	x(11)	80,2	19,8
	Irlanda[3]	**90,0**	**10,0**	76,3	11,8	88,1	11,9	**90,8**	**9,2**	74,8	5,7	80,5	19,5
	Islandia	**88,2**	**11,8**	x(5)	x(5)	79,0	21,0	**93,0**	**7,0**	x(11)	x(11)	76,6	23,4
	Italia[3]	**93,6**	**6,4**	64,9	16,8	81,7	18,3	**94,1**	**5,9**	64,7	16,5	81,2	18,8
	Japón[2]	**90,0**	**10,0**	x(5)	x(5)	87,6	12,4	**90,2**	**9,8**	x(11)	x(11)	86,9	13,1
	Luxemburgo[3]	**75,6**	**24,4**	74,2	10,6	84,8	15,2	**83,0**	**17,0**	73,8	12,6	86,5	13,5
	México[3]	**97,7**	**2,3**	84,1	9,5	93,6	6,4	**97,3**	**2,7**	74,9	15,0	89,9	10,1
	Noruega	**88,4**	**11,6**	x(5)	x(5)	79,6	20,4	**87,7**	**12,3**	x(11)	x(11)	80,2	19,8
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	**91,5**	**8,5**	x(5)	x(5)	78,5	21,5	**93,7**	**6,3**	x(11)	x(11)	81,0	19,0
	Polonia[3]	**93,7**	**6,3**	x(5)	x(5)	72,9	27,1	**94,6**	**5,4**	x(11)	x(11)	70,6	29,4
	Portugal[3]	**99,1**	**0,9**	85,4	11,1	96,5	3,5	**97,3**	**2,7**	81,5	13,2	94,7	5,3
	Reino Unido[3]	**90,5**	**9,5**	53,4	26,2	79,6	20,4	**92,8**	**7,2**	60,0	21,3	81,4	18,6
	República Checa	**90,9**	**9,1**	47,5	17,6	65,1	34,9	**93,2**	**6,8**	48,7	12,8	61,5	38,5
	República Eslovaca[2]	**92,3**	**7,7**	52,7	14,0	66,7	33,3	**96,3**	**3,7**	53,7	15,4	69,0	31,0
	Suecia	**92,6**	**7,4**	53,7	18,3	72,1	27,9	**92,6**	**7,4**	50,6	17,8	68,5	31,5
	Suiza[3]	**88,6**	**11,4**	71,6	13,0	84,7	15,3	**91,7**	**8,3**	71,9	13,2	85,2	14,8
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	***91,1***	***8,9***	***63,5***	***16,5***	***80,5***	***19,5***	***92,2***	***7,8***	***63,2***	***15,9***	***79,9***	***20,1***
Países asociados	Brasil[2, 3]	**93,2**	**6,8**	x(5)	x(5)	74,2	25,8	**94,6**	**5,4**	x(11)	x(11)	74,0	26,0
	Chile[3, 4]	**96,6**	**3,4**	85,1	4,9	89,9	10,1	**96,1**	**3,9**	83,4	4,8	88,2	11,8
	Eslovenia[3]	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
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	**92,8**	**7,2**	x(5)	x(5)	75,4	24,6	**94,6**	**5,4**	x(11)	x(11)	77,1	23,0

1. Año de referencia 2004.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402057518843

B6

Tabla B6.2b.

Gasto en instituciones educativas por categoría de recursos y nivel de educación (2005)

Distribución del gasto total y corriente en instituciones educativas de fuentes públicas y privadas

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Educación terciaria					
		Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente				Porcentaje del gasto total		Porcentaje del gasto corriente			
		Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto del personal	Retribución de todo el personal	Otros gastos corrientes	Gasto corriente	Gasto de capital	Retribución de los profesores	Retribución del resto del 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	**93,3**	**6,7**	x(5)	x(5)	83,1	16,9	**91,5**	**8,5**	x(11)	x(11)	70,4	29,6
	Australia	**91,6**	**8,4**	60,9	17,0	77,9	22,1	**90,2**	**9,8**	32,4	28,0	60,4	39,6
	Austria	**96,4**	**3,6**	56,1	20,8	76,9	23,1	**92,3**	**7,7**	42,5	15,8	58,3	41,7
	Bélgica	**97,7**	**2,3**	70,3	18,6	88,9	11,1	**96,9**	**3,1**	54,1	23,8	77,9	22,1
	Canadá[1, 2, 3]	**95,0**	**5,0**	63,8	13,5	77,3	22,7	**95,9**	**4,1**	33,0	34,6	67,5	32,5
	Corea	**84,1**	**15,9**	66,8	8,4	75,1	24,9	**85,7**	**14,3**	35,3	15,6	50,9	49,1
	Dinamarca[2]	**93,4**	**6,6**	51,8	26,1	77,9	22,1	**96,6**	**3,4**	51,7	24,9	76,6	23,4
	España[3]	**92,8**	**7,2**	70,8	10,2	80,9	19,1	**83,2**	**16,8**	59,3	21,5	80,8	19,2
	Estados Unidos	**88,8**	**11,2**	55,1	25,8	80,8	19,2	**87,3**	**12,7**	28,9	36,5	65,4	34,6
	Finlandia	**91,4**	**8,6**	54,3	11,4	65,7	34,3	**95,8**	**4,2**	35,4	28,2	63,6	36,4
	Francia	**90,9**	**9,1**	57,5	23,1	80,6	19,4	**88,4**	**11,6**	52,7	28,5	81,2	18,8
	Grecia[2, 3]	**85,1**	**14,9**	x(5)	x(5)	92,5	7,5	**65,8**	**34,2**	x(11)	x(11)	70,2	29,8
	Hungría[3]	**93,9**	**6,1**	x(5)	x(5)	80,3	19,7	**87,6**	**12,4**	x(11)	x(11)	69,9	30,1
	Irlanda[3]	**90,4**	**9,6**	74,9	8,6	83,5	16,5	**95,1**	**4,9**	49,2	24,8	74,0	26,0
	Islandia	**90,6**	**9,4**	x(5)	x(5)	77,7	22,3	**95,4**	**4,6**	x(11)	x(11)	80,0	20,0
	Italia[3]	**93,7**	**6,3**	64,0	16,4	80,4	19,6	**89,4**	**10,6**	43,4	23,3	66,7	33,3
	Japón[2]	**90,1**	**9,9**	x(5)	x(5)	87,2	12,8	**87,4**	**12,6**	x(11)	x(11)	61,7	38,3
	Luxemburgo[3]	**79,0**	**21,0**	74,0	11,6	85,6	14,4	m	m	m	m	m	m
	México[3]	**97,5**	**2,5**	80,1	11,9	92,0	8,0	**95,5**	**4,5**	57,0	14,7	71,7	28,3
	Noruega	**88,1**	**12,0**	x(5)	x(5)	79,9	20,1	**90,1**	**9,9**	x(11)	x(11)	64,1	35,9
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	**92,8**	**7,2**	x(5)	x(5)	79,9	20,1	**95,5**	**4,5**	x(11)	x(11)	74,3	25,7
	Polonia[3]	**94,2**	**5,8**	x(5)	x(5)	71,4	28,6	**87,8**	**12,2**	x(11)	x(11)	60,5	39,5
	Portugal[3]	**98,1**	**1,9**	83,2	12,3	95,5	4,5	**90,4**	**9,6**	x(11)	x(11)	69,8	30,2
	Reino Unido[3]	**91,4**	**8,6**	57,4	23,6	81,0	19,0	**95,2**	**4,8**	m	m	m	m
	República Checa	**92,7**	**7,3**	48,2	13,8	62,0	38,0	**81,9**	**15,2**	36,0	24,4	60,4	39,6
	República Eslovaca[2]	**95,2**	**4,8**	53,4	15,0	68,4	31,6	**92,0**	**8,0**	30,9	21,9	52,7	47,3
	Suecia	**92,6**	**7,4**	52,0	18,1	70,0	30,0	**95,7**	**4,3**	x(11)	x(11)	62,8	37,2
	Suiza[3]	**90,3**	**9,7**	71,7	13,2	84,9	15,1	**91,2**	**8,8**	53,6	23,1	76,7	23,3
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media OCDE	*91,8*	*8,2*	*63,3*	*16,0*	*79,9*	*20,1*	*90,4*	*9,5*	*43,5*	*24,3*	*68,0*	*32,0*
Países asociados	Brasil[2, 3]	**93,9**	**6,1**	x(5)	x(5)	74,1	25,9	**94,8**	**5,2**	x(11)	x(11)	77,9	22,1
	Chile[3, 4]	**96,4**	**3,6**	84,3	4,8	89,1	10,9	**92,1**	**7,9**	x(11)	x(11)	64,5	35,5
	Eslovenia[3]	**90,6**	**9,4**	47,6	33,4	81,0	19,0	**86,4**	**13,6**	37,0	34,0	71,0	29,0
	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	**93,7**	**6,3**	x(5)	x(5)	76,1	23,9	**91,3**	**8,7**	x(11)	x(11)	75,8	24,2

1. Año de referencia 2004.
2. Algunos niveles educativos están incluidos dentro de otros. Consulte código «x» en Tabla B1.1a para más información.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402057518843

INDICADOR B7

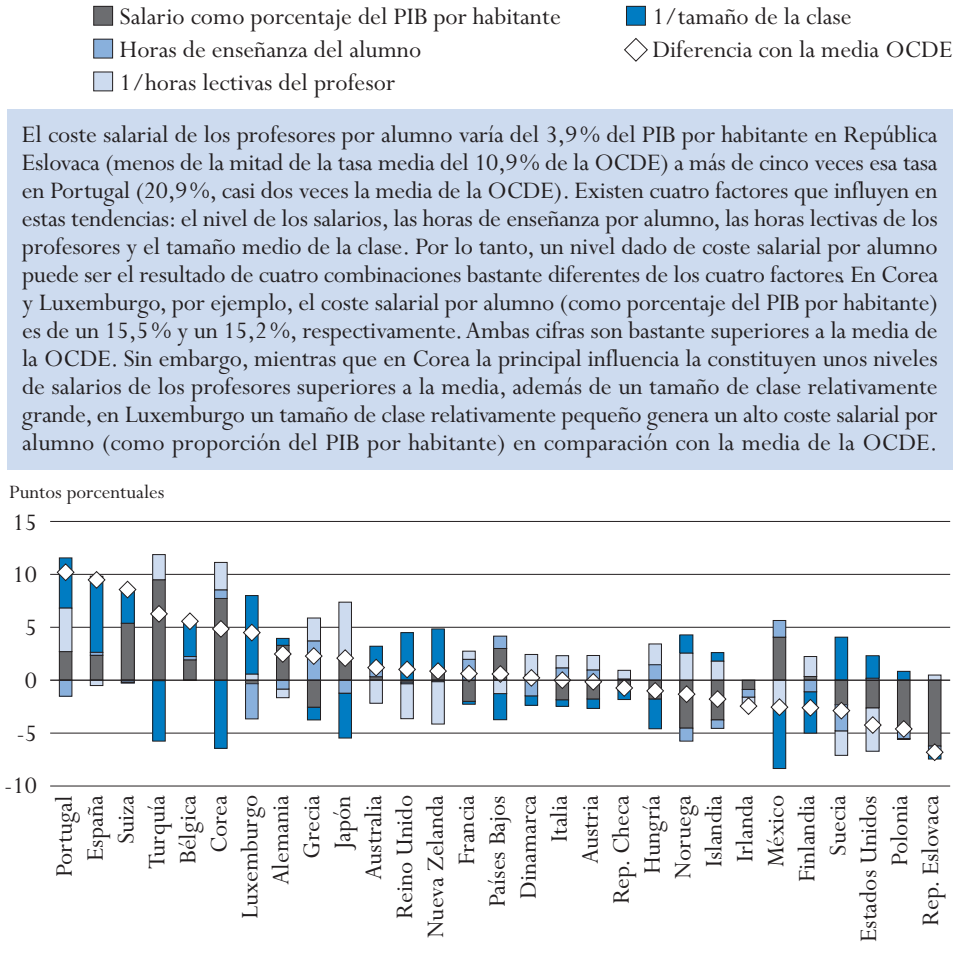
¿CON QUÉ EFICACIA SE UTILIZAN LOS RECURSOS EN EDUCACIÓN?

Este indicador analiza la relación ente los recursos invertidos y los resultados conseguidos en la segunda 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. Contribución de varios factores al coste salarial por alumno como porcentaje del PIB por habitante, en la segunda etapa de educación secundaria (2004)

El gráfico muestra la contribución de los factores (en puntos porcentuales) a la diferencia entre el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) en el país y en la media de la OCDE, en la segunda etapa de educación secundaria. Por ejemplo, en Portugal, el coste salarial por alumno es 10 puntos porcentuales más alto que la media del coste salarial por alumno. Esto es así porque Portugal tiene salarios más altos (en comparación con el PIB por habitante) que la media, menos horas lectivas del profesor que la media y clases más reducidas que la media. Sin embargo, estos efectos quedan ligeramente diluidos por las horas de enseñanza del alumno, que están por debajo de la media.



El coste salarial de los profesores por alumno varía del 3,9% del PIB por habitante en República Eslovaca (menos de la mitad de la tasa media del 10,9% de la OCDE) a más de cinco veces esa tasa en Portugal (20,9%, casi dos veces la media de la OCDE). Existen cuatro factores que influyen en estas tendencias: el nivel de los salarios, las horas de enseñanza por alumno, las horas lectivas de los profesores y el tamaño medio de la clase. Por lo tanto, un nivel dado de coste salarial por alumno puede ser el resultado de cuatro combinaciones bastante diferentes de los cuatro factores. En Corea y Luxemburgo, por ejemplo, el coste salarial por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) es de un 15,5% y un 15,2%, respectivamente. Ambas cifras son bastante superiores a la media de la OCDE. Sin embargo, mientras que en Corea la principal influencia la constituyen unos niveles de salarios de los profesores superiores a la media, además de un tamaño de clase relativamente grande, en Luxemburgo un tamaño de clase relativamente pequeño genera un alto coste salarial por alumno (como proporción del PIB por habitante) en comparación con la media de la OCDE.

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre el coste salarial como porcentaje del PIB por habitante y la media de la OCDE.

Fuente: OCDE. Tabla B7.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

Otros puntos destacables de este indicador

- En los países con un coste salarial más bajo por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) en la segunda etapa de secundaria, el principal factor suele ser unos niveles bajos de salarios como proporción del PIB. Es el caso de Irlanda, Islandia, Noruega, Polonia, República Eslovaca y Suecia. La principal excepción a este modelo es México, donde los costes de los salarios de los profesores en relación con el PIB por habitante están muy por encima de la media de la OCDE, pero esto está más que compensado por el gran tamaño de las clases.

- En cambio, en los países con los niveles más altos de coste salarial por alumno (España, Portugal, Suiza), no hay un solo factor que determine esta posición, sino que cada uno de los cuatro factores intervienen para incrementar los costes en diversos grados.

- El alto gasto por alumno no corresponde automáticamente a un gran rendimiento de los sistemas educativos. Por ejemplo, en República Checa el gasto por alumno hasta la edad de 15 años asciende a aproximadamente un tercio del mismo gasto en Estados Unidos, y en Corea aproximadamente a la mitad. Sin embargo, mientras Corea y República Checa están entre los diez primeros países en la evaluación del rendimiento en ciencias de PISA 2006 de los alumnos de 15 años, Estados Unidos tiene un rendimiento inferior a la media de la OCDE. Asimismo, España y Estados Unidos tienen unos resultados bastante similares, pero Estados Unidos gasta aproximadamente 95.600 dólares estadounidenses por alumno hasta la edad de 15 años, mientras que España solo gasta 61.860 dólares estadounidenses.

- La agrupación de los países según las características de sus sistemas educativos muestra que sistemas educativos similares pueden tener resultados muy diferentes. Por ejemplo, Finlandia y República Checa y, en menor medida, Suecia tienen un rendimiento bastante superior a la media de la OCDE en la escala de ciencias de PISA, pero los demás países de ese grupo (Dinamarca, Islandia, Noruega y República Eslovaca) tienen un rendimiento inferior a la media de la OCDE.

B7

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, al buscar los gobiernos el logro de más y mejor educación para toda la población. No obstante, dado 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 de las inversiones aportadas. ¿Se podrían lograr los mismos rendimientos con inversiones menores? ¿Se podrían lograr mayores rendimientos con las mismas inversiones? ¿Cuáles son los principales factores que impulsan las inversiones en educación? ¿Se lograrían mejores resultados si se modificara uno de estos factores?

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Este indicador comienza con un análisis de la correlación entre gasto y rendimiento y considera lo que esto puede revelar acerca de la eficacia de los sistemas educativos. También hace referencia a los análisis llevados a cabo por el Departamento de Economía de la OCDE en el contexto de su proyecto «Eficacia del gasto público» y publicados en *Panorama de la educación 2007* (OECD, 2007a). El indicador describe, por último, las principales variables que generan las diferencias entre países en el nivel de gasto por alumno que cada país asigna a la segunda etapa de educación secundaria y agrupa los países con similitudes en sus variables de inversión en la segunda etapa de educación secundaria, para ver si se pueden esperar similares niveles de resultados de similares sistemas educativos.

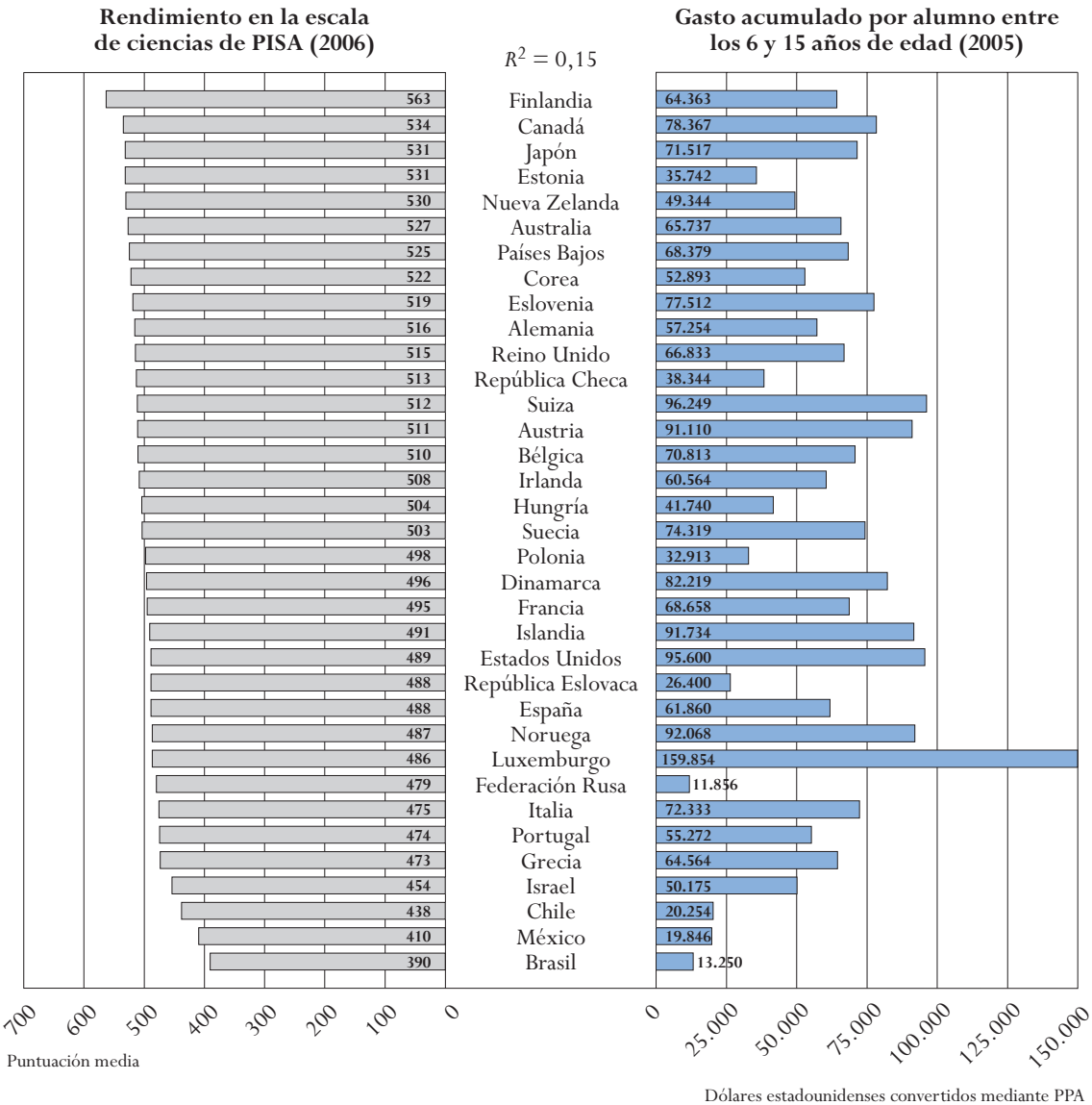
Rendimiento de los alumnos y gasto por alumno

La Tabla B7.1 compara el actual gasto acumulado por alumno entre las edades de 6 y 15 años en 2005, por término medio, con su rendimiento medio en la escala de ciencias de PISA 2006 y con otros indicadores sociales y económicos. El gasto acumulado por alumno se obtiene de manera aproximada multiplicando el gasto privado y público en las instituciones educativas por alumno en 2005 en cada nivel de educación por la duración teórica de la educación en esos niveles entre las edades de 6 y 15 años. Los resultados se expresan en dólares estadounidenses, utilizando PPA (paridades de poder adquisitivo).

El Gráfico B7.2 muestra una relación positiva entre gasto por alumno y rendimiento medio en ciencias. A medida que aumenta el gasto por alumno en instituciones educativas, también lo hace el rendimiento medio de un país en la escala de ciencias de PISA. Aun así, no se trata de una relación muy sólida; de hecho, el gasto acumulado por alumno solo explica un 15 % de la variación en la media de rendimiento entre países. La relación entre el rendimiento en ciencias en la evaluación PISA y la renta nacional también es débil, aunque esta correlación es mayor cuando se tienen en cuenta el rendimiento de los países con niveles de rentas nacionales comparativamente bajos y un gasto acumulado por alumno entre las edades de 6 y 15 años (México, República Eslovaca y los países asociados Brasil, Chile y Federación Rusa) (Tabla B7.1 y Gráfico B7.2).

No obstante, muchos países se desvían de la tendencia general. Es decir, los niveles de gasto por alumno no se corresponden automáticamente con el rendimiento de un sistema educativo medido por PISA. Como ejemplo de esto, el gasto por alumno de hasta 15 años de edad en República Checa es aproximadamente un tercio del de Estados Unidos, y en Corea de aproximadamente la mitad, pero mientras que República Checa y Corea están entre los diez primeros países en la escala PISA, el rendimiento de Estados Unidos está por debajo de la media de la OCDE. Asimismo, España y Esta-

Gráfico B7.2. Relación entre el rendimiento en la escala de ciencias de PISA a los 15 años y el gasto acumulado por alumno entre los 6 y 15 años de edad (2005, 2006)



Los países están clasificados en orden descendente del rendimiento en la escala de ciencias de PISA de alumnos de 15 años.
Fuente: Tabla B7.1 y base de datos del Informe PISA 2006. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

dos Unidos tienen un rendimiento bastante similar, pero Estados Unidos gasta aproximadamente 95.600 dólares estadounidenses por alumno hasta la edad de 15 años, mientras que España solo gasta 61.860 dólares estadounidenses (Tabla B7.1 y Gráfico B7.2).

La Tabla B7.1 también muestra que el gasto por alumno hasta los 15 años de edad está más estrechamente relacionado con la proporción de los alumnos de 15 años que obtienen un bajo rendimiento (nivel de competencia 1 o inferior) que con la proporción de los que obtienen mejores resultados en la escala de ciencias de PISA (nivel de competencia 5 o superior), aunque ambas relaciones son relativamente débiles: el gasto acumulado por alumno explica un 17 % de la variación en la proporción de los que tienen niveles bajos de competencia y solo un 8 % de la variación en la proporción de los

que tienen los niveles más altos de competencia. No obstante, hay que interpretar con cautela estas cifras, ya que se ven influidas por un pequeño grupo de países con la proporción más alta de alumnos que han obtenido los niveles más bajos de competencia en la escala de PISA, en combinación con el gasto acumulado más bajo por alumno entre las edades de 6 y 15 años.

Los resultados sugieren, en resumen, que mientras el gasto en educación es un prerrequisito necesario para una educación de alta calidad, no resulta suficiente para lograr un alto nivel de resultados. Es necesario hacer un uso efectivo de los recursos para lograr buenos resultados, lo cual no resulta sorprendente, ya que países con el mismo nivel de gasto en educación pueden asignarlo a diferentes aspectos de su sistema educativo.

¿Qué factores influyen en las diferencias de rendimiento entre países con similares niveles de inversión?

Muchos factores influyen 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.

Países con similares niveles de gasto en educación pueden alcanzar diferentes niveles de rendimiento y algunos resultados sugieren que hay posibilidades de reducir las inversiones manteniendo un nivel constante de rendimiento o, por el contrario, maximizar el rendimiento manteniendo las inversiones. En *Panorama de la educación 2007* (OECD, 2007a), por ejemplo, el Indicador B7 muestra que en los países de la OCDE hay potencial para mejorar los resultados de aprendizaje un 22 %, manteniendo los actuales niveles de recursos (eficiencia del rendimiento).

En consecuencia, el nivel de gasto no es el único factor que se ha de tener en cuenta al analizar la eficacia de los recursos empleados en educación. El análisis de las diferencias entre países que tienen un impacto en el nivel de gasto puede ayudar a comprender las diferencias en el rendimiento, ya que un nivel dado de gasto puede ser fruto de las diferencias de los sistemas educativos.

Hay una relación entre gasto por alumno y los factores estructurales e institucionales relacionados con la organización del colegio y el currículo. Los gastos se pueden desglosar en la retribución de los profesores y otros gastos (que se definen como todos los demás gastos que no sean la retribución de los profesores). Normalmente, la retribución de los profesores constituye el mayor de los gastos en educación. La retribución de los profesores dividida por el número de alumnos (a la que se hace referencia aquí como «coste de retribución por alumno») es la principal proporción del gasto por alumno.

La retribución de los profesores está en función de las horas de enseñanza de los alumnos, de las horas lectivas de los profesores, de los salarios de los profesores y del número de profesores necesario para enseñar a los alumnos, que depende del tamaño de la clase (véanse Conceptos y criterios metodológicos). En consecuencia, las diferencias entre países en estos cuatro factores pueden explicar las diferencias en el nivel de gasto por alumno. De igual modo, un nivel de gasto dado puede proceder de una diferente combinación de estos factores; por ejemplo, los salarios de los profesores pueden ser más altos en unos países que en otros, o puede que difiera el número de horas de enseñanza de los alumnos.

La primera parte de la Tabla B7.2 presenta el gasto en retribuciones de los profesores, así como la contribución de estos cuatro factores a las diferencias con respecto a la media de la OCDE en la segunda etapa de educación secundaria. El coste de retribución por alumno oscila entre 570 dólares

estadounidenses en República Eslovaca y cerca de 9.850 dólares estadounidenses en Luxemburgo. No obstante, como el nivel salarial y, en consecuencia, el nivel del coste de retribución también dependen de la riqueza económica relativa de un país, la segunda parte de la tabla presenta el coste de retribución como un porcentaje del PIB por habitante, para excluir el efecto de la riqueza relativa en el coste de retribución. Esta tabla muestra asimismo la contribución (en puntos porcentuales) de estos cuatro factores a las diferencias con respecto a la media de la OCDE.

El coste de retribución por alumno de los profesores oscila entre un 3,9 % del PIB por habitante en República Eslovaca (menos de la mitad de la tasa media de 10,9 % de la OCDE) y más de cinco veces esa tasa en Portugal (20,9 %, casi dos veces la media de la OCDE). Los cuatro factores que influyen en los costes de retribución de los profesores interactúan de modos diferentes en distintos países, para revelar las diferentes opciones políticas de los gobiernos (Tabla B7.2 y Gráfico B7.1).

Por ejemplo, en Corea y Luxemburgo, el coste de retribución por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) está muy por encima de la media de la OCDE (15,5 % y 15,2 %, respectivamente) pero estas tasas son el fruto de combinaciones bastante diferentes de las horas de enseñanza de los alumnos, las horas lectivas de los profesores, el tamaño de la clase y los salarios de los profesores (como proporción del PIB por habitante). En Corea, de estos cuatro factores, un tamaño de la clase relativamente grande es el único que contribuye a reducir el coste de retribución por alumno en relación con la media de la OCDE. En este país, pese a la magnitud de dicho efecto, está más que compensado por unos salarios relativamente altos de los profesores (como proporción del PIB por habitante), que junto con un número de horas de enseñanza de los alumnos por encima de la media y un número de horas lectivas de los profesores por debajo de la media generan un coste de retribución por alumno muy superior a la media de la OCDE. Por el contrario, los costes de retribución por alumno superiores a la media en Luxemburgo se pueden atribuir casi enteramente a un tamaño muy reducido de las clases, lo cual compensa las influencias negativas de unos salarios de los profesores ligeramente por debajo de la media como porcentaje del PIB por habitante y un número de horas de enseñanza de los alumnos ligeramente por encima de la media (Tabla B7.2).

Junto a esos contrastes, se dan llamativas similitudes en las elecciones políticas hechas por los países. En Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, el coste de retribución por alumno como porcentaje del PIB está cerca de la media de la OCDE, lo cual es el resultado, en cada uno de los países, del equilibrio de dos efectos opuestos entre sí: un número de horas de enseñanza de los alumnos superior a la media, que reduce el coste de retribución por alumno con respecto a la media de la OCDE, y un tamaño de las clases relativamente reducido, que aumenta el coste de retribución por alumno con respecto a la media de la OCDE.

En los países que tienen el menor coste de retribución por alumno (como porcentaje del PIB por habitante) en la segunda etapa de secundaria, el principal factor suelen ser unos niveles bajos de salarios como proporción del PIB. Esto sucede en Irlanda, Islandia, Noruega, Polonia, República Eslovaca y Suecia. México es la principal excepción a esta pauta; en dicho país, los costes de los salarios de los profesores en relación con el PIB por habitante están muy por encima de la media de la OCDE, lo cual se ve más que compensado por el gran tamaño de las clases.

En cambio, en los países con los niveles más altos de coste de retribución por alumno (España, Portugal, Suiza), no existe un solo factor que dicte esta posición, sino que cada uno de los cuatro factores contribuye a incrementar los costes en diversa medida (Tabla B7.2 y Gráfico B7.1).

El hecho de que niveles de gasto similares en diferentes países puedan ocultar diversas elecciones políticas que contrastan entre sí explica, en cierto modo, por qué comparaciones simplistas del rendi-

miento de los alumnos y los niveles de gasto no muestran que estén estrechamente correlacionados. Hay que analizar más detenidamente la influencia que tienen en la calidad y equidad de los resultados del aprendizaje esas diferentes opciones de las políticas educativas.

Por otra parte, este análisis solo tiene en cuenta la variación en los costes de retribución por alumno (como proporción del PIB por habitante). Sin embargo, como se ha indicado previamente, el coste de retribución es solo una parte del gasto en educación, y cuantificar el impacto relativo que tiene cada uno de los factores en el gasto total por alumno (más que en el coste de retribución por alumno) requiere una perspectiva diferente. El análisis de regresión que se trata en el siguiente apartado intenta determinar los factores que tienen un impacto estadísticamente significativo en el gasto por alumno y aislar sus efectos.

¿Cuáles son los principales factores que explican las diferencias entre países en el gasto por alumno en la segunda etapa de la educación secundaria?

La Tabla B7.3 presenta los resultados del análisis de regresión. Además de las horas de enseñanza de los alumnos, de las horas lectivas de los profesores, de los salarios de los profesores y del tamaño de la clase, se han incluido más de diez variables explicativas cuantitativas para tener en cuenta las características relacionadas con el contexto escolar, el contexto del alumno y la inversión general en educación (véase una lista de dichas variables en el apartado Conceptos y criterios metodológicos). Las variables consideradas para el análisis de regresión fueron las que parecían tener, a priori, una estrecha relación con el gasto en educación y que, en la mayor parte de los casos, procedían de los datos publicados en *Panorama de la educación*. La elección final de las variables que se habrían de incluir en el análisis de regresión se basó en su correlación con el gasto por alumno. Como el gasto por alumno (y el nivel de los salarios) está estrechamente relacionado con el PIB por habitante (coeficiente de 0,90), y para evitar la multicolinearidad, la variable dependiente en el modelo es el gasto por alumno como porcentaje del PIB por habitante (más que el gasto por alumno en sí mismo). Asimismo, los salarios reglamentarios se han dividido también por el PIB por habitante.

Al probar modelos alternativos se llegó a la conclusión de que una regresión con 10 de 13 variables (véanse las variables excluidas en la Tabla B7.3 y en el apartado Conceptos y criterios metodológicos) era la que generaba un modelo con mayor capacidad explicativa. En este caso, se explica un 83 % de la variación en el gasto por alumno como proporción del PIB por habitante. No obstante, solo cuatro de las variables tienen un impacto significativo en el gasto por alumno como proporción del PIB por habitante en el umbral del 5 %, y otro significativo en el umbral del 10 %.

En lo que se refiere a la inversión general en educación, hay dos variables que tienen una conexión significativa con el gasto por alumno. Como se esperaba, siendo iguales las demás variables, la proporción del PIB dedicada a la educación tiene un nexo positivo con el gasto por alumno como proporción del PIB. Además, la proporción del gasto en educación de fuentes privadas también tiene un nexo positivo con el gasto por alumno. Por lo tanto, las fuentes privadas y públicas de financiación son complementarias, ya que un aumento de los fondos privados va unido a un aumento en el gasto por alumno.

En cuanto al contexto escolar, solo la ratio alumnos por profesor tiene una relación significativa con el gasto por alumno como proporción del PIB por habitante. Como era de esperar, la relación es negativa: siendo iguales las demás variables, un aumento del número de alumnos por profesor debería llevar a un descenso en el número de profesores necesario para enseñar a todo el alumnado, lo cual debería generar un descenso del gasto por alumno. Otro modo de variar el número de profesores necesario para un alumnado determinado sería cambiar el número de horas lectivas de los profesores o el número de horas de enseñanza de los alumnos. Pese a ello, este análisis no demuestra que estos factores tengan una relación significativa con el gasto por alumno. Esto puede deberse a que la

relación está siendo investigada a nivel nacional, mientras que los cambios en el número de horas lectivas anuales pueden tener un impacto (siendo iguales las demás variables) en el número de profesores necesario para enseñar en un nivel escolar o local.

En lo que respecta al contexto de los profesores, solo los salarios reglamentarios como proporción del PIB por habitante tienen un nexo significativo con el gasto por alumno como proporción del PIB por habitante. Como era previsible, la relación es positiva.

En cuanto al contexto del alumno, no hay ningún factor que parezca estadísticamente significativo vinculado al gasto por alumno como proporción del PIB por habitante.

Este análisis de regresión lectiva (así como el análisis de la contribución de las horas de enseñanza de los alumnos, de las horas lectivas de los profesores, del tamaño de la clase y de los salarios de los profesores en el coste de retribución por alumno) muestra la compleja relación entre el nivel de gasto por alumno y los factores que pueden tener un impacto en el nivel del gasto. La complejidad de la relación también podría explicar la falta de una relación directa entre el nivel del gasto y el nivel del rendimiento, ya que cada uno de los factores que explica el nivel del gasto puede afectar al rendimiento. No obstante, las diferentes combinaciones de las características del sistema educativo parecen ser tan importantes como el nivel del gasto para analizar su efecto en el rendimiento de los alumnos. En consecuencia, un análisis complementario trata de distinguir diferentes combinaciones de características del sistema educativo en los países de la OCDE.

¿Cuáles son los principales perfiles de los países en la segunda etapa de educación secundaria?

Con ese propósito, el Gráfico B7.3 presenta grupos de países según su grado de similitud en la segunda etapa de educación secundaria. Como se ha indicado anteriormente, el rendimiento de los países y, de forma más general, los resultados de los países, no están necesariamente ligados al gasto por alumno. Por lo tanto, es posible que países con una inversión similar en educación tengan sistemas educativos muy diferentes. Pese a ello, cabe preguntarse si los países con similitudes en su sistema educativo tienen un nivel de resultados similar. *Panorama de la educación* consta de múltiples indicadores que responden a esta cuestión, clasificando y comparando los países de acuerdo con sus contextos económicos y financieros, de alumnos, de nivel de sistema, de colegios o de profesores. Se ha distribuido a los países en seis perfiles o grupos, tomando como base sus similitudes en relación con las 14 variables que representan a los principales indicadores de la segunda etapa de educación secundaria publicados en *Panorama de la educación 2007* (OECD, 2007a). La distribución de estos grupos se basa en cuatro dimensiones:

- **Contexto de alumnos.** Estas variables comprenden el porcentaje de alumnos que han repetido al menos un curso antes de los 15 años de edad, el número de horas de enseñanza entre las edades de 12 y los 14 años, el porcentaje de alumnos matriculados en programas de formación profesional en segunda etapa de educación secundaria, y las tasas de matriculación a los 16 años.
- **Contexto de profesores.** Estas variables comprenden la ratio de salarios reglamentarios tras 15 años de experiencia en relación con el PIB por habitante, la variación salarial anual desde el salario inicial hasta el salario máximo de la escala reglamentaria, la proporción de profesores de 50 o más años y las horas lectivas en segunda etapa de educación secundaria.
- **Inversión general en educación.** Estas variables comprenden el gasto por alumno como porcentaje del PIB por habitante, el gasto en educación como porcentaje del PIB y la proporción de gasto privado en segunda etapa de educación secundaria.

- **Contexto de colegios.** Estas variables comprenden la proporción de individuos de 5 a 25 años en la población, la ratio de alumnos por profesor y la proporción de gasto no dedicado a la retribución de los profesores en segunda etapa de educación secundaria.

Se pueden definir seis principales perfiles para los 25 países de la OCDE con datos en las 14 variables.

El Grupo 1 incluye a Australia, Estados Unidos, Irlanda, Nueva Zelanda, Países Bajos y Polonia. Estos países tienen modelos similares en los contextos de profesores y de colegios, las horas lectivas de los profesores están por encima de la media de la OCDE y la ratio de alumnos por profesor también suele estar por encima de la media de la OCDE. Sin embargo, mientras que hay marcadas diferencias en distintos países en el nivel de retribución de los profesores, sus salarios registran grandes incrementos desde el salario inicial hasta el salario máximo en comparación con la media de la OCDE, que recompensan a lo largo del tiempo el alto nivel de horas lectivas de los profesores en comparación con la media de la OCDE. Todos estos países, salvo Nueva Zelanda, tienen tasas de matriculación de alumnos de 16 años que están muy por encima de la media de la OCDE y un gasto en segunda etapa de educación secundaria como porcentaje del PIB por debajo de la media de la OCDE. Otros factores son variables y tienen menos influencia en los grupos.

El Grupo 2 incluye a todos los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia) y a dos países de Europa oriental (República Checa y República Eslovaca). Estos países registran cifras moderadas en la inversión general en educación, y en los contextos de colegios, alumnos y profesores. En ellos, los sistemas educativos son menos exigentes, en general, en este nivel educativo para todos los actores de la educación (es decir, el gobierno, los alumnos y los profesores). Por lo tanto, el gasto en educación como proporción del PIB está por debajo de la media de la OCDE o la iguala, el gasto en educación se apoya menos que la media en fondos privados, los alumnos suelen recibir menos horas de enseñanza que la media y las horas lectivas de los profesores y sus salarios como porcentaje del PIB por habitante también están por debajo de la media de la OCDE. En estos países, hay pocos alumnos, o ninguno, que hayan repetido al menos un curso antes de los 15 años de edad.

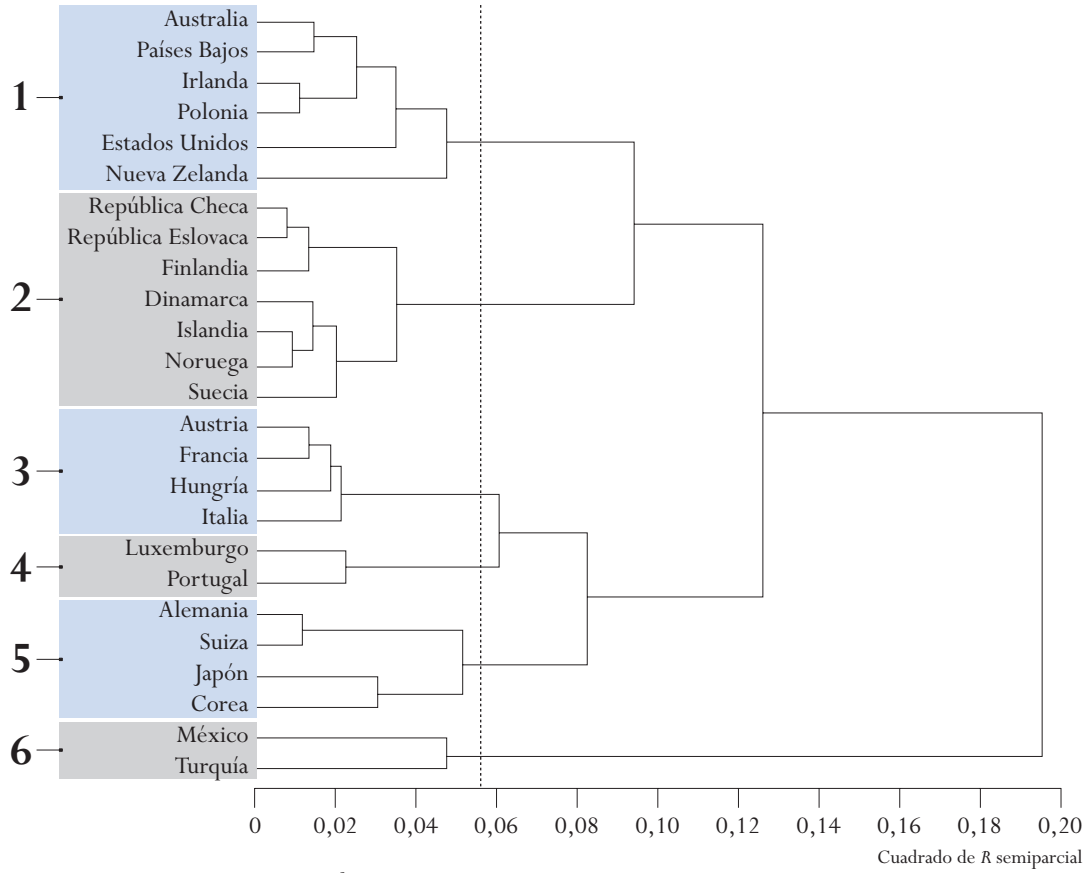
El Grupo 3 incluye a Austria, Francia, Hungría e Italia. En este grupo influyen principalmente los contextos de profesores y alumnos, y sus países están entre los que registran un mayor número de horas de enseñanza de los alumnos (más de 1.000 horas al año en todos frente a una media de 959). Más de un 10 % de los alumnos han repetido al menos un curso antes de los 15 años de edad. Además, su número de horas lectivas netas de los profesores está muy por debajo de la media de la OCDE, de manera que la proporción de enseñanza en relación con las horas lectivas está muy por encima de la media de la OCDE, y la proporción de alumnos por profesor está por debajo de la media de la OCDE. Los salarios de los profesores también están por debajo de la media de la OCDE.

El Grupo 4 incluye a Luxemburgo y Portugal. Como en los países del grupo 3, en estos influyen principalmente los contextos de profesores y alumnos, pero tienen un número relativamente bajo de horas de enseñanza de los alumnos y una pequeña proporción de alumnos de 16 años escolarizados. Otras similitudes con el grupo 3 son un número de horas lectivas de los profesores relativamente bajo en combinación con un alto nivel de repetidores. Tienen una población de profesores relativamente joven con respecto a la media de la OCDE, e invierten un 1 % o menos de su PIB en gastos en educación en la segunda etapa de educación secundaria, mientras que los países del grupo 3 invierten proporcionalmente más en educación (al menos un 1,2 % de su PIB).

Los países del Grupo 5 (Alemania, Corea, Japón y Suiza) tienen modelos similares en lo que respecta a la inversión general en educación y al contexto de los profesores. Tienen los niveles más altos de gasto por alumno como proporción del PIB por habitante (del 35 al 44 % del PIB por habitante, ex-

Gráfico B7.3. Grupos de países según su grado de semejanzas y diferencias en el nivel de segunda etapa de educación secundaria (2004, 2005)

Análisis por grupos de 25 países y 14 variables en relación con los contextos de inversión general en la educación, colegios, alumnos y profesores



Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

cepto Japón, que tiene un 27 %, con respecto a la media de la OCDE), y entre las mayores proporciones de gasto privado en los países de la OCDE (del 24 % en Japón y del 35 % en Corea, principalmente porque las tasas de matrícula son pagadas por las familias, a más del 36 % en Alemania y Suiza, debido principalmente a sus sistemas duales). Esta última característica, junto con los salarios de los profesores como proporción del PIB por habitante muy por encima de la media, pueden explicar el alto nivel de gasto por alumno en la segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, Japón y Corea difieren de Alemania y Suiza en cuanto a la proporción de alumnos matriculados en programas de formación profesional (menos de un 30 % frente a más de un 60 %), la proporción de profesores de más de 50 años de edad (un 28 % o menos frente a un 35 % o más) y el número de horas lectivas de los profesores (550 horas o menos frente a 670 horas o más).

Los países del Grupo 6 (México y Turquía) difieren de otros, sobre todo, en el contexto de colegios y en la inversión financiera en educación. Una gran parte de su población, en comparación con otros países, tiene edades entre los 5 y 25 años (aproximadamente el 40 % o más). Estos países tienen la ratio más alta de alumnos por profesor entre los países de la OCDE (junto con Finlandia), unos escasos recursos económicos para satisfacer las necesidades educativas y la proporción más baja del PIB dedicada a educación (un 0,9 % o menos). A pesar de ello, los salarios de los profesores como pro-

porción del PIB por habitante en la segunda etapa de educación secundaria en Turquía (en la primera etapa de educación secundaria en México) están entre los más altos de los países de la OCDE (más del doble del nivel del PIB por habitante).

¿Se puede identificar una relación entre perfiles de secundaria y rendimiento en la escala de ciencias de PISA?

Agrupar a los países por sus principales rasgos en la segunda etapa de educación secundaria puede ayudar a comprender la relación entre la organización del sistema educativo en esa etapa y el rendimiento en la escala de ciencias de PISA. No obstante, el análisis de grupos tiende a reflejar, en tres de los seis grupos, que sistemas educativos similares pueden producir resultados bastante diferentes. En el grupo 3, Finlandia, República Checa y, en menor medida, Suecia tienen un rendimiento muy por encima de la media de la OCDE en la escala de ciencias de PISA, a diferencia de lo que sucede en Dinamarca, Islandia, Noruega y República Eslovaca. De igual modo, Australia (grupo 6) y Austria (grupo 4) tienen un rendimiento muy por encima de la media de la OCDE en la escala de ciencias de PISA, mientras que Estados Unidos (grupo 6) e Italia (grupo 3), con 489 y 475 respectivamente, tienen un rendimiento bastante por debajo de la media de la OCDE en esta escala. Esto indica que no se tienen en cuenta en esta clasificación otros factores que podrían tener un valor explicativo mayor en lo que respecta al rendimiento de los alumnos de 15 años. Entre ellos, pueden afectar a los resultados obtenidos en la escala de ciencia de PISA el contexto socioeconómico, la calidad de los profesores, los métodos de enseñanza y el contenido del currículo. También se podría comprender mejor esta relación si se tienen en cuenta algunos rasgos de la primera etapa de educación secundaria. Además, el análisis de esta relación entre grupos y el rendimiento de los alumnos se centra en las ciencias, y sus resultados pueden diferir de los de otros campos de estudio de los que se hiciera un análisis similar.

Conceptos y criterios metodológicos

La Tabla B7.2 muestra el coste de retribución de los profesores. La retribución de los profesores dividida por el número de alumnos o «el coste de retribución por alumno» (CRA) se calcula por medio de la siguiente ecuación:

$$CRA = SAL \times Hens \times \frac{1}{Hprof} \times \frac{1}{Tamclase} = \frac{SAL}{Ratioalum/profesor}$$

SAL: Salarios de los profesores (calculados a partir de los salarios reglamentarios tras 15 años de experiencia).
Hens: horas de enseñanza de los alumnos (calculadas como el número anual de horas de enseñanza de los alumnos).
Hprof: horas lectivas de los profesores (calculadas como el número anual de horas lectivas de los profesores).
Tamclase: tamaño de la clase.
Ratioalum/profesor: ratio de alumnos por profesor.

Los valores para las diferentes variables se pueden obtener de los indicadores publicados en el capítulo D del *Panorama de la educación 2007* (OECD, 2007a), con excepción del tamaño de la clase (que no fue computado en la segunda etapa de secundaria, ya que es difícil definir y comparar el tamaño de las clases, pues los alumnos pueden asistir a varias clases dependiendo de la materia). No obstante, para facilitar el análisis se calcula un tamaño «teórico» de clase que se puede analizar o un tamaño representativo de clase tomando como base la ratio de alumnos por profesor y el número de horas lectivas de los profesores y horas de enseñanza de los alumnos. Sin embargo, la representatividad de estos datos se ha de tomar con cautela.

En el Anexo 3 se presenta un análisis más detallado de estos factores.

Para el análisis de regresión que se muestra en la Tabla B7.3, se llevó a cabo un análisis de regresión multilineal del gasto por alumno como porcentaje del PIB por habitante y 13 variables explicativas relacionadas con los contextos general, de colegios, de profesores y de alumnos en la segunda etapa de educación secundaria. Se emplearon las siguientes variables:

- De la inversión general en educación: gasto en educación como porcentaje del PIB y proporción del gasto en educación de las fuentes privadas.
- Del contexto de colegios: ratio de alumnos por profesor, proporción de individuos de 5 a 25 años en la población y proporción del gasto que no sea la retribución de los profesores.
- Del contexto de profesores: salarios reglamentarios de los profesores tras 15 años de experiencia (o ratio del salario reglamentario respecto al PIB por habitante), proporción de profesores de 50 o más años, variación anual del salario desde el mínimo hasta el máximo de la escala retributiva reglamentaria; número de horas lectivas de los profesores.
- Del contexto de alumnos: horas de enseñanza, tasa de matriculación a los 16 años, proporción de repetidores entre los alumnos de 15 años, proporción de alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional.

Han sido excluidas del modelo final la tasa de matriculación de los alumnos de 16 años, la proporción de alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional, y la proporción de repetidores entre los alumnos de 15 años, porque el coeficiente de regresión fue de mejor calidad sin estas tres variables.

En la mayoría de los casos, los valores de las variables proceden del *Panorama de la educación 2007* (OECD, 2007a) y hacen referencia al año escolar 2004/2005, y los indicadores financieros al año 2004. No obstante, se han calculado algunos datos tomando como base datos publicados en previas ediciones de *Panorama de la educación*, para compensar los valores que no aparecen en algunas variables. Cuando no había posibilidad de hacer un cálculo ni se conocía una cifra representativa, los valores que no aparecen se han reemplazado por la media de todos los países de la OCDE. Entre los 30 países de la OCDE, Canadá fue excluido del análisis por el número de datos que faltaban para el año de referencia. Otros cuatro países (Bélgica, España, Grecia y Reino Unido) también fueron excluidos, ya que no estaban disponibles los datos sobre el gasto por alumno independientemente para la segunda etapa de educación secundaria (sino solo para la educación secundaria en total) (véase Anexo 3).

Se realizó un análisis de grupos para el Gráfico B7.3, con el objeto de determinar si los países tenían las suficientes similitudes como para agruparlos por los contextos de su inversión general en educación, de alumnos, colegios y profesores en la segunda etapa de educación secundaria. Se empleó el método Ward, que utiliza un análisis de la varianza para evaluar la distancia entre grupos. Este método intenta minimizar la suma de los cuadrados de dos grupos hipotéticos que se puede formar en cada paso. También se calculó el análisis de grupos utilizando los otros cuatro métodos principales de agrupación: el nexo simple (perspectiva del vecino más cercano); el nexo completo (el vecino más lejano); el nexo medio; y el método centroide. Los resultados del método Ward fueron muy significativos. El cuadrado de *r* semi parcial (o varianza dentro de una clase) mide la pérdida de la homogeneidad de los grupos unidos: cuanto más bajo es el cuadrado de *R* semiparcial, más alta es la homogeneidad entre los grupos.

B7

Tabla B7.1.

Indicadores sociales y económicos y la relación con el rendimiento en ciencias (2005, 2006)

		Rendimiento de los alumnos de 15 años en PISA (2006)			Indicadores sociales y económicos			
		Rendimiento en ciencias	Porcentaje de alumnos en el nivel de competencia 1 o inferior en la escala de ciencias (puntuación por debajo de 409,54 puntos)	Porcentaje de alumnos en el nivel de competencia 5 o superior en la escala de ciencias (puntuación por encima de 633,33 puntos)	PIB por habitante (2005, en dólares estadounidenses)	Gasto acumulado por alumno entre 6 y 15 años de edad (2005, en dólares estadounidenses)	Porcentaje de la población de 35 a 44 años que ha obtenido al menos la titulación de segunda etapa de educación secundaria (2006)	Porcentaje de la varianza en el rendimiento en ciencias explicado por el índice PISA de estatus económico, social y cultural[1] (2006)
Países de la OCDE	Alemania	516	15	12	30.496	57.254	85	19,0
	Australia	527	13	15	33.983	65.737	66	11,3
	Austria	511	16	10	34.107	91.110	84	15,4
	Bélgica	510	17	10	32.077	70.813	72	19,4
	Canadá	534	10	14	32.929	78.367	88	8,2
	Corea	522	11	10	21.342	52.893	88	8,1
	Dinamarca	496	18	7	33.626	82.219	83	14,1
	España	488	20	5	27.270	61.860	54	13,9
	Estados Unidos	489	24	9	41.674	95.600	88	17,9
	Finlandia	563	4	21	30.468	64.363	87	8,3
	Francia	495	21	8	29.644	68.658	71	21,2
	Grecia	473	24	3	25.472	64.564	65	15,0
	Hungría	504	15	7	17.014	41.740	81	21,4
	Irlanda	508	16	9	38.061	60.564	70	12,7
	Islandia	491	21	6	35.571	91.734	67	6,7
	Italia	475	25	5	27.750	70.126	54	10,0
	Japón	531	12	15	30.290	71.517	m	7,4
	Luxemburgo	486	22	6	69.984	159.854	68	21,7
	México	410	51	0	11.299	19.846	23	16,8
	Noruega	487	21	6	47.620	92.068	78	8,3
	Nueva Zelanda	530	14	18	24.882	49.344	82	16,4
	Países Bajos	525	13	13	34.724	68.379	76	16,7
	Polonia	498	17	7	13.573	32.913	50	14,5
	Portugal	474	24	3	19.967	55.272	26	16,6
	Reino Unido	515	17	14	31.580	66.833	67	13,9
	República Checa	513	16	12	20.280	38.344	93	15,6
	República Eslovaca	488	20	6	15.881	26.400	92	19,2
	Suecia	503	16	8	32.770	74.327	90	10,6
	Suiza	512	16	10	35.500	96.249	85	15,7
	Turquía	424	47	1	7.786	m	25	16,5
	Media OCDE	*500*	*19*	*9*	*29.587*	*67.895*	*71*	*14,4*
Países asociados	Brasil	390	61	1	8.586	12.442	32	17
	Chile	438	40	2	12.655	20.254	52	23
	Eslovenia	519	14	13	23.043	77.512	84	17
	Estonia	531	8	11	16.660	m	95	9
	Federación Rusa	479	22	4	10.846	11.132	95	8
	Israel	454	36	5	21.474	50.175	82	11
	Correlación (R) entre gasto acumulado y otros factores:	**0,39**	**-0,41**	**0,28**	**0,94**	**1,00**	**0,26**	**-0,05**

1. Este índice se deriva del estatus laboral del padre o de la madre (el que sea más elevado); del nivel de educación alcanzado por el padre o la madre (el que sea más alto), y del índice de bienes del hogar. Para más información, consulte el sitio de Internet de PISA (*www.pisa.oecd.org*)

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402072442032

Tabla B7.2.

Contribución de varios factores al coste de retribución por alumno en el nivel de segunda etapa de educación secundaria (2004)

	Contribución (en dólares estadounidenses) de factores del colegio al coste de retribución por alumno					
			Contribución a la diferencia con la media de la OCDE			
	Coste de retribución por alumno	Diferencia con la media de la OCDE	Salario como porcentaje del PIB por habitante	Horas de enseñanza de los alumnos	1/horas lectivas de los profesores	1/tamaño de la clase
Países de la OCDE						
Alemania	3.938	**865**	1.154	-242	-239	192
Australia	3.668	**596**	389	209	-646	644
Austria	3.502	**430**	-13	291	425	-272
Bélgica	5.202	**2.129**	1.070	99	-6	966
Corea	3.222	**149**	842	192	616	-1.501
Dinamarca	3.530	**458**	587	-448	593	-274
España	5.247	**2.175**	288	75	-139	1.951
Estados Unidos	2.562	**-510**	97	56	-1.365	702
Finlandia	2.411	**-661**	246	-315	550	-1.141
Francia	3.284	**212**	-497	565	221	-77
Grecia	3.592	**520**	-790	1.035	611	-337
Hungría	1.600	**-1.473**	-1.621	336	451	-639
Irlanda	3.013	**-59**	498	-232	-283	-42
Islandia	2.963	**-109**	-657	-241	545	245
Italia	2.971	**-101**	-577	323	328	-175
Japón	3.695	**623**	650	-351	1.539	-1.214
Luxemburgo	9.848	**6.776**	4.712	-1.601	262	3.403
México	827	**-2.245**	-1.063	292	-421	-1.053
Noruega	3.926	**854**	-173	-412	860	579
Nueva Zelanda	2.869	**-203**	-221	-35	-1.059	1.113
Países Bajos	3.786	**714**	1.519	364	-396	-774
Polonia	797	**-2.275**	-2.285	-161	-21	191
Portugal	4.038	**965**	-747	-351	954	1.109
Reino Unido	3.722	**649**	343	-40	-999	1.346
República Checa	1.936	**-1.136**	-1.152	22	205	-212
República Eslovaca	570	**-2.502**	-2.323	-130	119	-167
Suecia	2.430	**-642**	-425	-730	-684	1.197
Suiza	6.690	**3.618**	2.643	-56	-30	1.061
Turquía	1.223	**-1.849**	-1.394	-6	357	-806

Fuente: OCDE. Datos de *Panorama de la educación 2007* (*www.oecd.org/edu/eag2007*). Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

B7

Tabla B7.2. *(continuación)*

Contribución de varios factores al coste de retribución por alumno en el nivel de segunda etapa de educación secundaria (2004)

Países de la OCDE	Contribución (en dólares estadounidenses) de factores del colegio al coste de retribución por alumno					
			Contribución a la diferencia con la media de la OCDE			
	Coste de retribución por alumno como % del PIB por habitante	Diferencia con la media de la OCDE	Salario como porcentaje del PIB por habitante	Horas de enseñanza de los alumnos	1/horas lectivas de los profesores	1/tamaño de la clase
Alemania	13,2	**2,3**	3,3	-0,8	-0,8	0,7
Australia	11,9	**1,0**	0,3	0,7	-2,2	2,2
Austria	10,5	**-0,3**	-1,8	1,0	1,4	-0,9
Bélgica	16,3	**5,4**	1,9	0,3	0,0	3,2
Corea	15,5	**4,7**	7,7	0,8	2,6	-6,4
Dinamarca	10,9	**0,1**	0,5	-1,5	2,0	-0,9
España	20,2	**9,3**	2,3	0,3	-0,5	7,2
Estados Unidos	6,5	**-4,4**	-2,6	0,2	-4,1	2,1
Finlandia	8,1	**-2,8**	0,3	-1,1	1,9	-3,9
Francia	11,3	**0,5**	-2,0	2,0	0,8	-0,3
Grecia	13,0	**2,1**	-2,6	3,7	2,2	-1,2
Hungría	9,7	**-1,2**	-1,8	1,5	2,0	-2,8
Irlanda	8,2	**-2,6**	-0,9	-0,7	-0,9	-0,1
Islandia	8,9	**-1,9**	-3,8	-0,8	1,8	0,8
Italia	10,7	**-0,1**	-1,8	1,2	1,2	-0,6
Japón	12,8	**1,9**	2,0	-1,2	5,4	-4,2
Luxemburgo	15,2	**4,3**	-0,3	-3,3	0,6	7,4
México	8,2	**-2,7**	4,1	1,6	-2,3	-6,0
Noruega	9,4	**-1,5**	-4,5	-1,2	2,6	1,7
Nueva Zelanda	11,6	**0,7**	0,7	-0,1	-4,0	4,2
Países Bajos	11,3	**0,4**	3,0	1,2	-1,3	-2,5
Polonia	6,1	**-4,8**	-4,8	-0,7	-0,1	0,8
Portugal	20,9	**10,0**	2,7	-1,5	4,1	4,8
Reino Unido	11,7	**0,9**	-0,2	-0,1	-3,3	4,5
República Checa	10,0	**-0,9**	-0,9	0,1	0,8	-0,9
República Eslovaca	3,9	**-7,0**	-6,2	-0,5	0,5	-0,7
Suecia	7,8	**-3,0**	-2,3	-2,5	-2,3	4,1
Suiza	19,3	**8,4**	5,4	-0,2	-0,1	3,3
Turquía	17,0	**6,1**	9,5	0,0	2,4	-5,7

Fuente: OCDE. Datos de *Panorama de la educación 2007* (*www.oecd.org/edu/eag2007*). Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

Tabla B7.3.

Relaciones entre el gasto por alumno como porcentaje del PIB por habitante y 10 variables explicativas, en la segunda etapa de educación secundaria (2005, 25 países de la OCDE)

	Variables	Coeficiente	Error típico	valor *t*	*pr* > *t*
Contexto general	**Gasto como porcentaje del PIB**	9,33126	2,71578	**3,43594**	0,00402
	Individuos de 5 a 25 años en la población	-0,15898	0,16764	-0,94830	0,35906
	Proporción del gasto privado	0,17596	0,06359	**2,76701**	0,01513
Contexto del colegio	Horas de enseñanza de los alumnos	-0,00005	0,00636	-0,00788	0,99383
	Horas lectivas de los profesores	0,00681	0,00520	1,30921	0,21154
	Ratio alumnos/profesor	-0,57713	0,28026	**-2,05927**	0,05857
	Gastos que no son retribución de los profesores	-0,17095	0,10712	-1,59588	0,13283
Contexto de los profesores	**Salarios como porcentaje del PIB por habitante**	4,55855	1,78904	**2,54804**	0,02321
	Variación anual de los salarios	-0,35682	0,39721	-0,89831	0,38421
Contexto de los alumnos	Repetidores	0,01579	0,06579	0,24003	0,81379
	Intercepto	21,38996	8,16527	**2,61963**	0,02019
	R^2 = 0,8329 (F = 6,978; Pr > F = 0,00064)				

Nota: Las cifras en negrita se refieren a variables que son estadísticamente significativas en un umbral del 5 %.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

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, así como la distribución de titulados en segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no terciaria de formación profesional en diferentes campos de estudio. Compara también los niveles de gasto en programas generales y en FP de la segunda etapa de educación secundaria, y los resultados educativos de los alumnos de 15 años matriculados en educación general y en formación profesional.

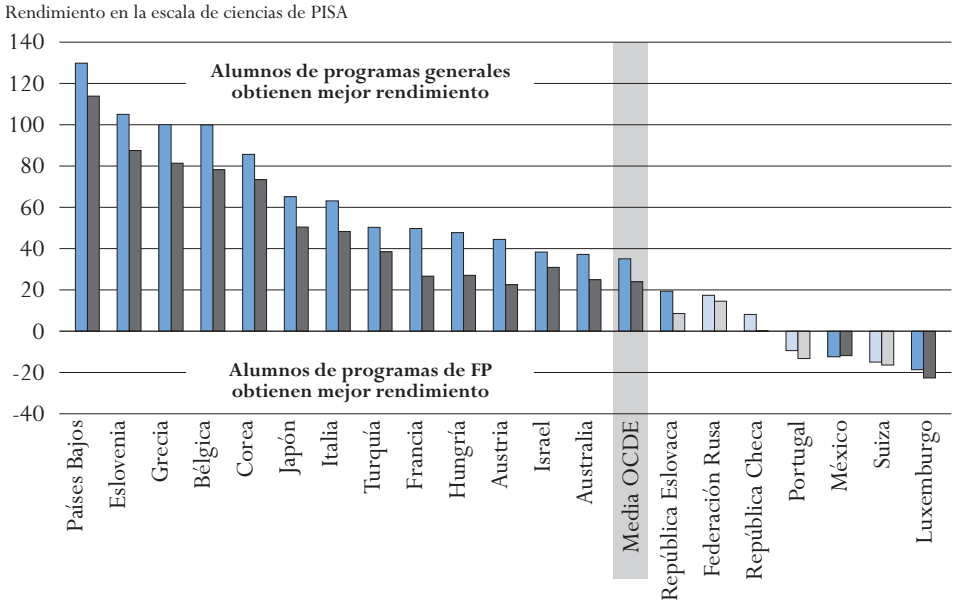
Resultados clave

Gráfico C1.1. Diferencias en el rendimiento científico asociadas a la orientación del programa de los alumnos (2006)

Diferencias en el rendimiento en ciencias 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 en ciencias entre alumnos de programas generales y alumnos de programas 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 2006 indica que los jóvenes de 15 años en programas de formación preprofesional y profesional tienen estadísticamente una desventaja en el rendimiento en ciencias en comparación con los alumnos matriculados en programas generales en 12 de los 14 países de la OCDE para 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 de 35 puntos. Tras realizar el ajuste pertinente debido a factores socioeconómicos, persiste una diferencia de 24 puntos.



Nota: Este gráfico muestra los datos para países con más del 3% de alumnos en la categoría conjunta de programas de formación preprofesional y profesional.
Los países están clasificados en orden descendente del rendimiento de los alumnos matriculados en programas generales frente a los alumnos matriculados en programas de formación profesional.
Puente: OCDE, base de datos PISA 2006. Tabla C1.4. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

Otros puntos destacables de este indicador

- En 13 de los 28 países de la OCDE y en el país asociado Eslovenia, la mayoría de los alumnos de la segunda etapa de educación secundaria están matriculados en 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.
- En los países de la OCDE para los que hay datos disponibles, la formación profesional se concentra en el campo de estudio de ingeniería, fabricación y construcción, tanto en la segunda etapa de educación secundaria (34 %) como en los niveles de formación postsecundaria no terciaria (22 %).
- Los 14 países de la OCDE para los que se dispone de datos invierten como media 925 dólares estadounidenses más por alumno en los programas de segunda etapa de secundaria de formación profesional que en programas generales.

C1

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 cuentan con 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, de formación preprofesional o de formación profesional) tanto en la primera como en la segunda etapa de educación secundaria. Los programas de formación profesional (FP) difieren de los académicos no solo en cuanto a 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 deben revisar continuamente sus sistemas educativos para garantizar que los titulados cumplan con las necesidades cambiantes del mercado laboral y prever futuras necesidades. Los problemas a los que se enfrentan los países en la 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 formación profesional), programas de postsecundaria e incluso programas universitarios– como la educación y formación continua no formales relacionadas con el trabajo (véase Indicador C5). Este indicador se centra en la educación formal (programas de formación preprofesional y formación profesional) en la segunda etapa de educación secundaria y el nivel postsecundario no terciario.

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 son 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 titulación o certificación de formación profesional o técnica directamente relevante para el mercado laboral. (Al menos el 25 % de los contenidos del programa 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 titulación o certificación de 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 contraposición al 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; 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 pueden organizarse en colaboración con las autoridades o instituciones educativas e incluyen programas de aprendizaje, que conllevan formación al mismo tiempo en el centro educativo y en el lugar de trabajo, y programas organizados, que conllevan intervalos alternos de asistencia a instituciones educativas 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 13 países de la OCDE y en el país asociado 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, República Checa, República Eslovaca y Suecia, y en el país asociado Eslovenia, el 55 % o más de los alumnos de segunda etapa de educación secundaria están matriculados en programas de formación preprofesional o profesional. No obstante, en Canadá, Corea, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Japón, México, Portugal y Turquía, y en los países asociados Brasil, Chile, Estonia e Israel, 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 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 un 40 % 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, y en el país asociado Estonia, 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.

Los alumnos de segunda etapa de educación secundaria de muchos sistemas educativos pueden matricularse en programas de formación profesional. Sin embargo, algunos países de la OCDE retrasan la formación profesional hasta después de completar la segunda etapa de educación secundaria. Aunque 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

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, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suiza y Turquía), y en los países asociados (Eslovenia, Federación Rusa e Israel), existe algún tipo de sistema de formación de aprendices. En algunos países (por ejemplo, Alemania, Austria y Hungría) se establecen contratos de formación de aprendices (de estudiantes) entre el alumno (no el centro docente de formación profesional) y la empresa. En la mayoría de los casos, los países cuentan con programas de formación de aprendices impartidos en centros educativos y en el lugar de trabajo. Por el contrario, no existen sistemas de formación de aprendices en Corea, España, Japón y Suecia. En Estados Unidos hay programas de formación de aprendices, pero no forman parte del sistema educativo formal.

Los requisitos mínimos para entrar en un programa de formación de 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 los países asociados Eslovenia e Israel). En Austria, el requisito mínimo de acceso es completar los nueve años de educación obligatoria. En Australia, Bélgica, Estados Unidos, Países Bajos y Reino Unido, el acceso se rige (total o parcialmente) por criterios de edad, mientras que en Nueva Zelanda se exige a los participantes que estén empleados. En Turquía, el requisito mínimo es haber cursado la educación primaria, pero los nuevos matriculados han de tener al menos 14 años de edad y estar contratados en una empresa. La Federación Rusa no cuenta con ningún marco legal que rija el acceso a los programas de formación de aprendices.

La duración de los programas de formación de aprendices es estándar en algunos países: oscila entre uno y cuatro años en Alemania, Canadá, Dinamarca, Francia, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Reino Unido y República Checa, y en los países asociados Eslovenia e Israel. En otros países (por ejemplo, Austria y Bélgica) varía según la materia, la titulación o certificación concreta a la que se aspira y los conocimientos o experiencia previos.

En la mayoría de los países completar un programa de formación de aprendices deriva en la obtención de una titulación o certificación 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 las tasas de titulación en programas generales y de formación profesional

Las medias de las tasas de titulación en programas generales y en preprofesionales y profesionales son similares en la segunda etapa de educación secundaria (47 % y 45 %, respectivamente), pero las tasas de titulación en programas generales exceden a las de los programas de formación preprofesional y profesional en 15 de los 27 países de la OCDE, y en 5 de los 6 países asociados. Las excepciones son Alemania, Austria, Bélgica, Finlandia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca, Suecia y Suiza, y el país asociado Eslovenia (Tabla A2.1).

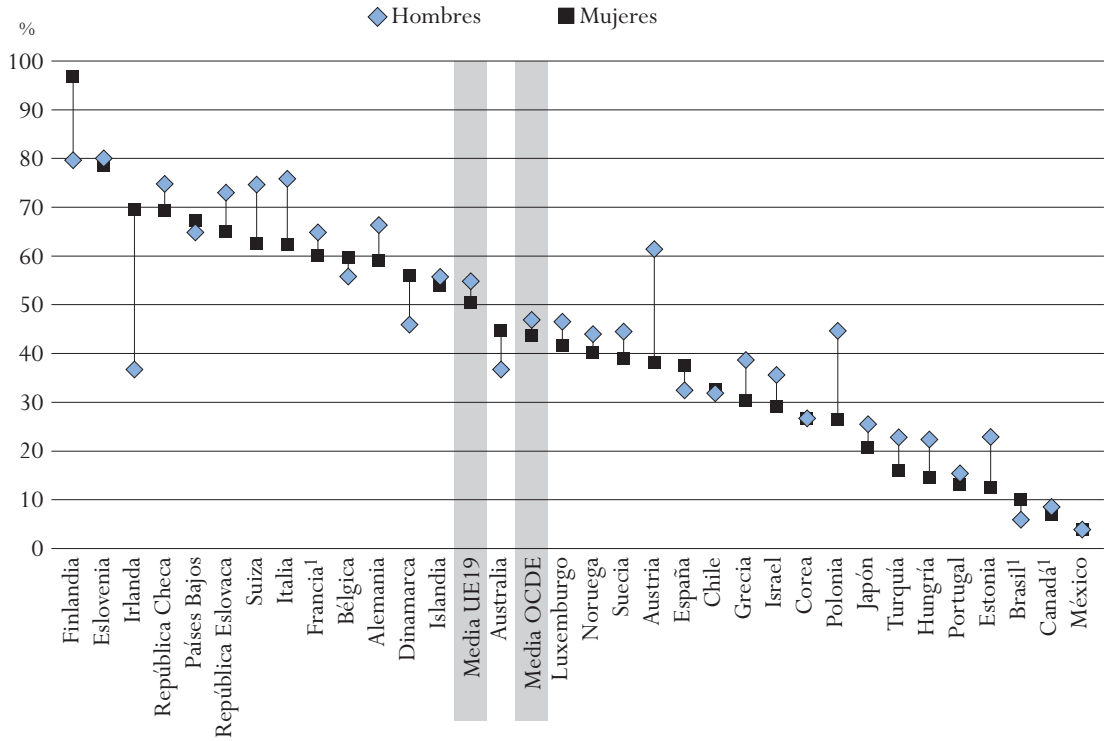
Diferencias por sexo en programas de formación profesional

En ninguno de los países de la OCDE ni en los países asociados de los que se dispone de datos comparables hay una tendencia clara de sexo en las tasas de titulación en programas de formación

preprofesional y profesional de segunda etapa de educación secundaria. Aunque se titulen en programas de formación profesional un 47 % de hombres y un 44 % de mujeres, el número de tituladas en dichos programas es muy superior al de los hombres en Australia, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda y Países Bajos, y en el país asociado Brasil (Tabla A2.1 y Gráfico C1.2).

Gráfico C1.2. Tasas de titulación de la segunda etapa de educación secundaria en programas de formación preprofesional y profesional, por sexo (2006)

Porcentaje de titulados frente a la población en edad de finalización de estudios



1. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de finalización de programas de formación preprofesional y profesional para mujeres.

Fuente: OCDE. Tabla A2.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

Titulados de formación profesional por campo de estudio

Las oportunidades cambiantes del mercado laboral, las diferencias de ingresos en diferentes ocupaciones y sectores, y las políticas gubernamentales (como las que intentan que haya una equivalencia entre la provisión de FP y las necesidades del mercado laboral) afectan a la elección de distintos campos de estudio por parte de los alumnos. Además, la relativa popularidad de los diversos campos de estudio afecta a la oferta de nuevos titulados y a la demanda de cursos y de profesorado (profesores y formadores de FP). La distribución de titulados de formación profesional en segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria en diferentes campos de estudio arroja luz sobre la importancia relativa de los diferentes campos de estudio en cada país, y este dato ayuda a los legisladores a garantizar que se satisfaga la demanda de formadores de FP cualificados y con las habilida-

des necesarias (que tengan también la preparación adecuada para ejercer como profesores en su trabajo). Además, los legisladores también han de garantizar las políticas adecuadas, que aseguren el desarrollo y la actualización de las habilidades y del equipamiento de los profesores y de las instituciones de formación de FP, de modo que satisfagan las necesidades actuales y futuras del mercado laboral. Una formación útil y eficiente de FP es necesaria para elevar su estatus, y puede reducir significativamente el abandono de los alumnos.

En los 21 países de la OCDE y dos países asociados de los que se dispone de datos, una gran mayoría de los titulados en programas de formación profesional de segunda etapa de educación secundaria obtienen titulaciones o certificaciones de orientación profesional (Tabla C1.2). Más de un 78 % de las titulaciones o certificaciones se dan en cuatro categorías: ingeniería, fabricación y construcción (34 %), ciencias sociales, empresariales y derecho (21 %), servicios (13 %) y salud y asistencia social (11 %). Ingeniería, fabricación y construcción son las que cuentan con un mayor número de titulados en Bélgica, Corea, España, Finlandia, Francia, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Polonia, República Checa, República Eslovaca, Suecia y Turquía, y en el país asociado Estonia; ciencias sociales, empresariales y derecho predominan en Australia, Luxemburgo y Suiza, y en el país asociado Eslovenia; salud y asistencia social, en Países Bajos; y matemáticas y estadística, en Dinamarca. En Alemania, el mayor número de titulados se registra en los campos de ingeniería y de ciencias sociales, empresariales y derecho.

El panorama es similar en el nivel de formación postsecundaria no terciaria. Ingeniería, fabricación y construcción registran el mayor número de titulados (22 %), seguidas a corta distancia por ciencias sociales, empresariales y derecho (20 %) y servicios (19 %), y salud y asistencia social (13 %) (Tabla C1.2). Ingeniería, fabricación y construcción son las que cuentan con un mayor número de titulados en Irlanda, Luxemburgo y Países Bajos; ciencias, sociales, derecho y empresariales, en Alemania, Australia, Finlandia, Hungría, Noruega, República Checa y Suecia, y en el país asociado Eslovenia; servicios, en Dinamarca, Islandia, Polonia y República Eslovaca, y en el país asociado Estonia; y salud y asistencia social, en Francia. Informática está a la cabeza en Grecia, Portugal y Suiza, y artes y humanidades, en Nueva Zelanda.

Diferencias en el gasto educativo por alumno entre los programas generales y los de formación profesional

En la mayoría de los países de la OCDE, el gasto por alumno varía entre los programas generales y los 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 de la segunda etapa de educación secundaria en 2005 fue, como media, 925 dólares estadounidenses superior al de los programas generales (Tabla C1.3).

En los países con programas de formación de aprendices de sistema dual en la segunda etapa de educación secundaria (por ejemplo, Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza), la diferencia entre el gasto por alumno en programas generales y de formación profesional tiende a ser mayor. Por ejemplo, Alemania y Suiza invierten, respectivamente, 6.284 dólares estadounidenses y 7.118 dólares estadounidenses más por alumno en programas de formación profesional que en programas generales, y las empresas aportan una gran parte de dichos gastos. Esta diferencia es menor en Austria (793 dólares estadounidenses). Países Bajos tiene un gasto más alto por alumno en programas generales que en programas de formación profesional, mientras que el gasto de Luxemburgo por alumno es similar para ambos tipos de programas. 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 C1.3).

Resultados de los alumnos de formación profesional

¿Existe alguna diferencia en el rendimiento de los alumnos matriculados en formación profesional frente a los matriculados en programas generales? El siguiente análisis se limita al rendimiento de los alumnos en ciencias a los 15 años. Se observaron patrones similares en el Informe PISA 2006 en el rendimiento de lectura y matemáticas, pero dichos resultados no se incluyen aquí con el fin de simplificar la exposición y evitar las repeticiones.

Los resultados de PISA 2006 acerca del rendimiento de los alumnos de 15 años en ciencias indican que, como media en todos los países de la OCDE, los alumnos de programas de formación preprofesional y profesional tienen una desventaja de rendimiento de 35 puntos como media con relación a los alumnos de programas generales antes de tenerse en cuenta factores socioeconómicos (Tabla C1.4). Las mayores diferencias se observan en Bélgica, Corea, Grecia y Países Bajos. En los Países Bajos, el rendimiento de los alumnos de programas generales (565 puntos) es significativamente superior que la media global de la OCDE (509 puntos), mientras que el rendimiento de los alumnos de programas de formación profesional (434 puntos) es inferior a la media global de la OCDE. Se observa también un patrón similar en Bélgica, Corea e Italia, y en el país asociado Eslovenia. Por otro lado, en Grecia y Turquía, y en los países asociados Chile, Federación Rusa e Israel, los alumnos matriculados tanto en programas generales como en programas de formación preprofesional o profesional rindieron por debajo de la media de la OCDE. Luxemburgo y México son los únicos países cuyos alumnos de programas de formación preprofesional y profesional siguen teniendo una ventaja de rendimiento estadísticamente significativa (19 y 12 puntos, respectivamente). No obstante, en México, los alumnos matriculados en programas generales y de formación preprofesional y profesional tienen un rendimiento inferior a la media de la OCDE (406 y 418 puntos, respectivamente).

Dada la incidencia que tienen los factores socioeconómicos en el rendimiento de los alumnos, es importante analizar las diferencias en el rendimiento de los alumnos tras realizar los ajustes pertinentes por dichos factores. Tras realizar ajustes por factores socioeconómicos, la diferencia de rendimiento de los alumnos de programas de formación preprofesional y profesional desciende 11 puntos, y se mantiene en una media de 24 en todos los países de la OCDE. En 13 países de la OCDE, incluso después de hacer el ajuste por factores socioeconómicos, persiste una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de rendimiento de los alumnos de programas generales y de los alumnos de programas de formación preprofesional y profesional. En Luxemburgo y México, los alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional siguen teniendo una ventaja estadísticamente significativa (23 y 12 puntos, respectivamente). En los demás países, los alumnos matriculados en programas de formación preprofesional y profesional tienen una desventaja que oscila entre 23 puntos en Austria y 114 puntos en Países Bajos (Tabla C1.4 y Gráfico C1.1). No obstante, este rendimiento más bajo no implica necesariamente que los programas de formación preprofesional y profesional tengan un impacto negativo en las carreras de los alumnos en el futuro. En los Países Bajos, todos los alumnos de 15 años están matriculados en programas de formación preprofesional o general. A la edad de 16 años, como mínimo, los alumnos pueden matricularse en programas de formación profesional.

Los programas de FP actuales deben, además de proporcionar a los alumnos habilidades relacionadas con su trabajo futuro, formarles en las habilidades básicas (capacidad de leer y escribir y de hacer cálculos aritméticos) y en competencias de carácter general (habilidades sociales y de comunicación), puesto que las empresas hacen cada vez más hincapié en este tipo de habilidades.

C1

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 2006.

Los datos sobre matriculación son del año académico 2005-2006 y los datos económicos se refieren al año fiscal 2005, y ambos se basan en datos del cuestionario UOE de estadísticas de educación que gestiona anualmente la OCDE.

Los datos sobre los programas de formación de aprendices se basan en una encuesta especial realizada por la OCDE en otoño de 2006.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

- *Tabla C1.5. Diferencias en el rendimiento científico asociadas a la orientación de los diferentes programas (2006)*
- *Tabla C1.6. Rendimiento de los alumnos de 15 años en la escala de ciencias, lectura y matemáticas de PISA, por orientación de los programas (2006)*

Tabla C1.1.

Patrones de matriculación en la segunda etapa de educación secundaria (2006)

Matriculación en programas de segunda etapa de educación secundaria en instituciones públicas y privadas por destino y orientación del programa

		Distribución de la matriculación por destino del programa			Distribución de la matriculación por orientación del programa			
		CINE 3A	CINE 3B	CINE 3C	General	Pre-profesional	Profesional	Combinado de formación en el centro educativo y en el lugar de trabajo
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	Alemania	40,6	59,0	0,4	40,6	a	59,4	44,2
	Australia	38,4	x(1)	61,6	38,4	a	61,6	m
	Austria	44,1	46,7	9,2	22,1	6,2	71,8	33,0
	Bélgica	49,4	a	50,6	30,6	a	69,4	3,5
	Canadá[1]	94,6	a	5,4	94,6	x(6)	5,4	a
	Corea	72,2	a	27,8	72,2	a	27,8	a
	Dinamarca	52,2	a	47,8	52,2	a	47,8	47,6
	España	57,5	n	42,5	57,5	n	42,5	2,2
	Estados Unidos	100,0	x(1)	x(1)	100,0	x(4)	x(4)	x(4)
	Finlandia	100,0	a	a	34,6	a	65,4	10,9
	Francia	56,9	11,1	32,0	56,9	a	43,1	11,6
	Grecia	66,1	a	33,9	66,1	a	33,9	5,1
	Hungría	77,2	a	22,8	76,3	10,7	12,9	12,9
	Irlanda	72,0	a	28,0	66,6	31,0	2,4	2,4
	Islandia	50,5	0,6	48,9	63,3	1,5	35,2	16,7
	Italia	80,6	2,9	16,5	39,5	35,6	24,9	a
	Japón	75,4	0,9	23,7	75,4	0,9	23,7	a
	Luxemburgo	59,3	15,6	25,1	37,1	a	62,9	13,8
	México	90,2	a	9,8	90,2	a	9,8	m
	Noruega	40,0	a	60,0	40,0	a	60,0	13,9
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	62,8	a	37,2	32,5	a	67,5	18,3
	Polonia	88,1	a	11,9	56,0	a	44,0	6,3
	Portugal	100,0	x(1)	x(1)	68,5	19,9	11,6	m
	Reino Unido[3]	77,2	x(1)	22,8	58,3	x(6)	41,7	m
	República Checa	71,5	0,4	28,1	20,7	0,1	79,2	34,8
	República Eslovaca	81,5	a	18,5	26,3	a	73,7	30,9
	Suecia	94,6	n	5,4	44,9	0,9	54,2	n
	Suiza	30,7	63,4	5,9	35,8	n	64,2	57,8
	Turquía[2]	100,0	a	m	63,7	a	36,3	n
	Media OCDE	*69,8*	*8,0*	*26,0*	*53,8*	*4,1*	*44,0*	*15,2*
	Media UE 19	*70,1*	*8,0*	*24,1*	*46,7*	*5,8*	*47,8*	*16,3*
Países asociados	Brasil[1]	100,0	a	a	93,5	a	6,5	a
	Chile	100,0	a	a	64,5	a	35,5	a
	Eslovenia	33,8	44,4	21,8	33,8	n	66,2	5,4
	Estonia	100,0	a	n	69,1	a	30,9	30,9
	Federación Rusa	55,7	14,4	29,9	55,7	14,4	29,9	m
	Israel	95,8	a	4,2	65,6	a	34,4	4,2

1. Año de referencia 2005.
2. No incluye CINE 3C.
3. Incluye educación postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402134482176

Tabla C1.2.

Porcentaje de titulados de formación preprofesional y profesional en la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, por campo de estudio (2006)

Países de la OCDE	Nivel CINE	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Servicios	Ingeniería, fabricación y construcción	Agricultura	Salud y asistencia social	Ciencias naturales	Ciencias físicas	Matemáticas y estadística	Informática	Desconocido o no especificado
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Alemania	3	0,5	2,4	28,7	10,9	28,3	2,3	10,8	0,1	n,	n,	3,0	13,1
	4	0,2	2,6	36,5	11,2	32,5	2,6	7,3	0,1	n,	n,	2,7	4,4
Australia	3	1,1	4,0	27,5	15,4	24,0	4,0	17,7	0,5	n,	n	1,8	4,1
	4	26,0	6,1	30,4	6,1	5,5	1,9	15,8	0,6	n,	n	4,7	2,8
Austria	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	n
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bélgica	3	n	15,1	17,3	11,9	19,8	1,7	16,5	0,3	0,3	n	1,1	16,1
	4	n	4,4	14,2	7,1	16,8	1,3	23,4	n,	n	n	0,3	32,4
Canadá	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corea	3	0,3	20,5	11,3	3,6	50,8	1,7	0,2	0,3	n,	n	11,3	n
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	n
Dinamarca	3	n	12,7	21,8	4,4	18,1	1,9	14,6	n	n	26,4	n	n
	4	n	n	n	65,6	28,7	n	n	n	n	5,7	n	n
España	3	n	17,0	22,7	12,0	30,8	2,9	12,6	n	n	n	2,1	n
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estados Unidos	3	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlandia	3	0,1	5,9	16,2	21,6	30,8	5,2	16,4	n	n	n	3,7	n
	4	n	0,4	59,9	14,0	16,3	2,0	7,0	n	n	n	0,5	n
Francia[1]	3	n	2,0	26,0	16,7	37,8	4,7	12,8	n	n	n	n	n
	4	0,6	23,2	12,0	7,0	0,7	n	54,4	0,6	0,1	n	1,4	n
Grecia	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	n
	4	6,4	n	21,6	17,2	18,9	1,5	10,7	n	n	n	23,7	n
Hungría	3	0,4	1,5	14,0	24,7	49,1	4,5	3,2	n	n	n	2,6	n
	4	1,4	6,7	27,7	18,4	19,0	1,8	11,5	n	n	0,3	13,1	n
Irlanda	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	n	1,2	3,6	12,5	65,1	14,3	2,6	n	n	n	0,7	n
Islandia	3	0,8	9,9	17,1	15,2	37,6	3,1	12,9	n	n	n	1,4	n
	4	8,0	2,9	1,9	38,9	33,8	5,9	5,1	n	n	n	3,5	n
Italia	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japón	3	n	0,2	29,7	7,5	35,5	11,2	4,5	n	n	n	0,1	11,3
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	3	7,8	2,5	41,7	4,4	31,0	3,5	6,6	n	0,6	n	2,0	n
	4	2,4	6,0	n	11,9	63,1	3,6	13,1	n	n	n	n	n
México	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Nota: La columna 1 se refiere al nivel de educación alcanzado: el nivel 3 equivale a la segunda etapa de educación secundaria y el 4 a la educación postsecundaria no terciaria.

1. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402134482176

Tabla C1.2. *(continuación)*

Porcentaje de titulados de formación preprofesional y profesional en la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, por campo de estudio (2006)

	Nivel CINE	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Servicios	Ingeniería, fabricación y construcción	Agricultura	Salud y asistencia social	Ciencias naturales	Ciencias físicas	Matemáticas y estadística	Informática	Desconocido o no especificado
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Noruega	3	n	1,6	6,6	15,0	42,1	3,0	29,0	n	n	n	2,7	n
	4	n	19,0	24,3	19,6	21,3	8,8	2,7	n	0,5	n	3,6	0,5
Nueva Zelanda	3	0,6	13,8	11,1	5,0	5,1	3,0	2,5	0,3	n,	n	3,3	56,5
	4	2,1	35,4	22,7	11,1	8,0	4,2	11,4	0,3	0,5	n	2,4	2,4
Países Bajos	3	3,0	2,2	21,1	17,7	20,5	3,9	26,7	0,1	n,	n	4,8	n
	4	7,0	n	15,0	2,7	43,4	15,8	n	n	n	n	16,1	n
Polonia	3	n,	1,4	24,0	17,5	53,1	3,6	n,	n	0,2	n	0,1	n
	4	0,2	3,2	26,5	29,7	3,9	0,7	18,8	n	0,1	n	16,8	0,1
Portugal	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	n	25,3	19,7	6,9	12,4	n	0,9	n	n	n	34,8	n
Reino Unido	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
República Checa	3	1,0	3,1	23,6	18,3	43,3	4,0	6,6	n	n	n	n	0,1
	4	n	30,3	40,1	10,5	18,5	0,4	0,2	n	n	n	n	n
República Eslovaca	3	0,8	3,3	23,6	21,7	38,0	3,8	4,4	n	n	n	4,3	a
	4	4,7	0,3	14,6	61,2	1,7	0,9	15,6	n	n	n	1,1	a
Suecia	3	n	23,8	5,8	10,5	34,1	5,7	11,5	0,1	n	n	n,	8,4
	4	0,9	9,8	30,2	14,7	29,3	4,0	9,3	n	n	n	1,9	n
Suiza	3	n	3,5	37,7	9,0	32,2	3,9	6,4	n	n	n	2,8	4,3
	4	1,6	0,1	n	7,4	n	n	42,5	n	n	n	48,4	n
Turquía	3	n	2,3	18,2	3,2	38,4	0,1	10,4	n	n	n	9,5	17,9
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Media OCDE	***3***	***0,8***	***7,1***	***21,3***	***12,7***	***33,5***	***3,7***	***10,8***	***0,1***	***0,1***	***1,3***	***2,7***	***5,8***
	4	***3,1***	***8,8***	***20,0***	***18,7***	***21,9***	***3,5***	***12,6***	***0,1***	***0,1***	***0,3***	***8,8***	***2,1***
Países asociados													
Brasil	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Eslovenia	3	3,0	0,5	36,0	13,1	31,6	4,4	9,5	n	n	n	1,8	n
	4	12,5	0,2	34,7	14,6	32,5	2,9	2,7	n	n	n	n	n
Estonia	3	n	3,0	6,2	19,3	62,4	5,3	n	n	n	n	3,7	n
	4	n	3,5	23,5	29,1	24,4	5,0	8,7	n	n	n	5,9	n
Federación Rusa	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La columna 1 se refiere al nivel de educación alcanzado: el nivel 3 equivale a la segunda etapa de educación secundaria y el 4 a la educación postsecundaria no terciaria.

1. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402134482176

Tabla C1.3.

Gasto anual de las instituciones educativas por alumno en todos los servicios, por orientación del programa (2005)

En dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo interno, 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 preprofesionales y profesionales	Todos los programas	Programas generales	Programas preprofesionales y profesionales	Todos los programas	Programas generales	Programas preprofesionales y profesionales	Todos los programas	Programas generales	Programas preprofesionales y profesionales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	**Alemania**	6.200	6.200	a	10.282	6.451	12.735	7.636	6.244	12.735	10.531	7.611	11.081
	Australia	7.930	7.951	7.679	9.223	9.852	7.864	8.408	8.526	7.810	7.973	a	7.973
	Austria	9.505	9.505	a	10.028	9.429	10.222	9.751	9.491	10.222	x(7)	x(8)	x(9)
	Bélgica	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.731	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Canadá[1, 2]	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.837	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
	Corea	5.661	5.661	a	7.765	x(4)	x(4)	6.645	x(7)	x(7)	a	a	a
	Dinamarca	8.606	8.606	a	10.197	x(4)	x(4)	9.407	x(7)	x(7)	m	m	m
	España	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.211	x(7)	x(7)	a	a	a
	Estados Unidos	9.899	9.899	a	10.969	10.969	a	10.390	10.390	a	m	a	m
	Finlandia	8.875	8.875	a	6.441	5.545	6.895	7.324	7.638	6.895	x(7)	a	x
	Francia	7.881	7.881	a	10.311	10.127	10.609	8.927	8.596	10.609	4.488	x(10)	x(10)
	Grecia	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	8.423	x(7)	x(7)	7.266	a	7.266
	Hungría[3]	3.993	x(1)	x(1)	3.613	3.536	3.829	3.806	3.798	3.858	4.731	a	4.731
	Irlanda	7.352	x(1)	x(1)	7.680	x(4)	x(4)	7.500	x(7)	x(7)	5.811	x(10)	x(10)
	Islandia	8.985	m	a	8.004	m	m	8.411	m	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Italia	7.599	7.587	m	7.682	x(4)	x(4)	7.648	x(7)	x(7)	m	m	m
	Japón	7.630	7.630	a	8.164	x(4)	x(4)	7.908	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
	Luxemburgo[3]	18.844	18.844	a	18.845	18.846	18.845	18.845	18.845	18.845	m	m	m
	México	1.839	2.148	264	2.853	2.762	3.659	2.180	2.365	1.068	a	a	a
	Noruega	9.687	9.687	a	12.096	x(4)	x(4)	10.995	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
	Nueva Zelanda	5.165	x(1)	x(1)	7.586	x(4)	x(4)	6.278	x(7)	x(7)	6.126	m	m
	Países Bajos	8.166	8.301	7.901	7.225	7.747	6.980	7.741	8.143	7.327	7.000	a	7.000
	Polonia[3]	2.971	2.971	a	3.131	x(4)	x(4)	3.055	x(7)	x(7)	2.956	a	2.956
	Portugal[3]	6.555	x(1)	x(1)	6.381	x(4)	x(4)	6.473	x(7)	x(7)	m	m	m
	Reino Unido	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.167	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	República Checa	4.864	4.836	10.466	4.830	4.316	4.963	4.847	4.747	4.998	2.098	1.757	2.139
	República Eslovaca	2.430	2.430	a	3.026	3.390	2.890	2.716	2.622	2.890	x(7)	x(8)	x(9)
	Suecia	8.091	8.091	a	8.292	8.107	8.454	8.198	8.097	8.454	2.691	8.456	655
	Suiza[3]	9.756	9.756	a	16.166	11.534	18.652	12.861	10.195	18.652	9.119	4.716	12.808
	Turquía[3]	m	a	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a
	Media OCDE	***7.437***	***7.343***	***6.578***	***8.366***	***8.044***	***8.969***	***7.804***	***7.835***	***8.797***	***4.719***	***5.635***	***6.290***
Países asociados	**Brasil**[3]	1.359	1.359	a	899	x(4)	x(4)	1.186	x(7)	x(7)	a	a	a
	Chile[4]	1.865	1.865	a	1.956	2.081	1.700	1.924	1.983	1.700	a	a	a
	Eslovenia[3, 5]	7.994	7.994	a	5.565	x(4)	x(4)	7.065	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Estonia[3]	3.802	x(1)	x(1)	4.033	4.325	3.402	3.918	x(7)	x(7)	4.417	a	4.417
	Federación Rusa[3]	x(8)	x(8)	a	x(7)	x(8)	1.856	1.754	1.741	1.856	x(7)	a	x(9)
	Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5.495	4.355	9.168	4.275	4.275	a

1. Año de referencia 2004.
2. Toda la educación secundaria incluye educación infantil y educación primaria.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2006.
5. Primera etapa de educación secundaria incluye educación primaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402134482176

Tabla C1.4.

Rendimiento de los alumnos de 15 años en la escala de ciencias de PISA, por orientación de los programas (2006)

La distinción entre la orientación de los programas se basa en la información proporcionada por los propios alumnos

		Rendimiento de los alumnos de programas generales		Rendimiento de los alumnos de programas de formación preprofesional y profesional		Diferencias en el rendimiento en ciencias de los alumnos de programas de formación preprofesional y profesional		Diferencias en el rendimiento en ciencias 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	531	2,3	494	5,2	**37**	5,3	**25**	4,9
	Austria	542	7,7	498	4,5	**45**	9,1	**23**	8,3
	Bélgica	558	2,8	458	3,3	**100**	4,5	**78**	4,2
	Canadá	534	2,0	a	a	a	a	a	a
	Corea	542	3,6	456	7,4	**86**	8,1	**74**	7,5
	Dinamarca	496	3,1	a	a	a	a	a	a
	España	488	2,6	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	489	4,2	a	a	a	a	a	a
	Finlandia	563	2,0	a	a	a	a	a	a
	Francia	500	3,4	450	9,2	**50**	9,7	**27**	7,6
	Grecia	487	3,0	387	6,1	**100**	6,7	**82**	5,9
	Hungría	531	4,9	483	2,7	**48**	5,5	**27**	5,1
	Irlanda	c	c	c	c	c	c	c	c
	Islandia	c	c	c	c	c	c	c	c
	Italia	511	3,5	448	2,4	**63**	4,2	**48**	4,2
	Japón	548	3,6	482	7,8	**65**	8,9	**51**	8,9
	Luxemburgo	484	1,1	503	3,0	**-19**	3,2	**-23**	3,4
	México	406	3,7	418	2,6	**-12**	4,5	**-12**	3,6
	Noruega	487	3,1	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	530	2,7	a	a	a	a	a	a
	Países Bajos	565	2,1	434	3,3	**130**	3,8	**114**	3,2
	Polonia	498	2,3	a	a	a	a	a	a
	Portugal	473	2,9	482	8,1	-9	7,8	-13	6,8
	Reino Unido	515	2,3	a	a	a	a	a	a
	República Checa	516	4,1	508	6,4	8	7,7	0	7,2
	República Eslovaca	497	4,5	477	5,1	**19**	8,0	9	6,5
	Suecia	c	c	c	c	c	c	c	c
	Suiza	511	3,2	525	9,0	-15	9,0	-16	8,7
	Turquía	444	5,4	394	4,8	**51**	7,3	**39**	5,9
	Media OCDE	*509*		*473*		*35*		*24*	
Países asociados	Brasil	390	2,8	a	a	a	a	a	a
	Chile	c	c	c	c	c	c	c	c
	Eslovenia	574	2,1	468	1,2	**105**	2,4	**88**	2,8
	Estonia	531	2,5	a	a	a	a	a	a
	Federación Rusa	482	3,7	464	10,7	17	10,9	15	9,7
	Israel	461	4,3	422	13,0	**39**	14,7	**31**	13,6

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.

Se emplean dos símbolos para indicar la falta de datos:

a: No existen datos debido a que la categoría no se aplica en el país correspondiente.

c: No se tienen datos suficientes para obtener estimaciones fiables (menos del 3 % de alumnos o un número muy bajo de centros). No obstante, estas estadísticas se incluyeron al calcular los promedios entre países.

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2006. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

INDICADOR C2

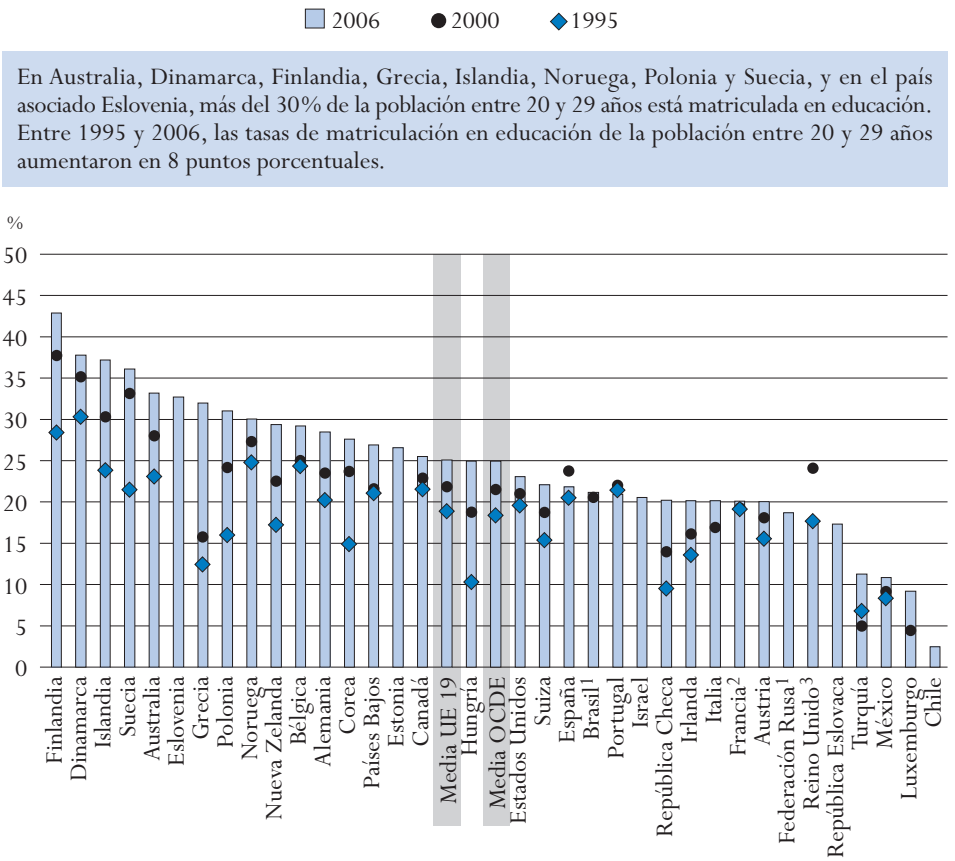
¿QUIÉN PARTICIPA EN LA EDUCACIÓN?

Este indicador examina el acceso a la educación y su evolución utilizando información sobre las tasas de matriculación y las tendencias de matriculación desde 1995 a 2006. 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 participación reflejan tanto la accesibilidad de 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 matriculación en las edades de 20 a 29 años (1995, 2000 y 2006)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas



1. Año de referencia 2005.
2. No incluye los departamentos de ultramar en 1995 y 2000.
3. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos desde 2006.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de los alumnos de 20 a 29 años en 2006.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

Otros puntos destacables de este indicador

- En la mayoría de los países de la OCDE, prácticamente todas las personas tienen acceso a un mínimo de 12 años de educación formal. Al menos el 90 % de los estudiantes están matriculados en educación durante 14 años o más en Alemania, Bélgica, España, Francia, Hungría, Islandia, Japón y Noruega. En contraste, México y Turquía tienen tasas de matriculación que exceden el 90 % solo durante nueve y seis años, respectivamente; en el país asociado Federación Rusa, la duración correspondiente es de nueve años.

- En la mayor parte de los países de la OCDE, más del 70 % de los niños de 3 a 4 años están matriculados en programas de educación infantil o primaria. Un niño de 4 años o menos tiene más posibilidades de estar matriculado en los 19 países europeos miembros de la OCDE que en los otros países de la OCDE. Como media, la tasa de matriculación de los niños de 3 a 4 años es de 76,7 % para los UE19, mientras que la media de la OCDE es de 69,4 %.

- Las tasas de matriculación entre los 15 y los 19 años aumentaron como media del 74 al 81 % entre 1995 y 2006. En Bélgica, Grecia y Polonia, y en el país asociado Eslovenia, se alcanzó más del 90 % en 2006 (Bélgica ya había alcanzado este nivel en 1995). El patrón es similar en las tasas de matriculación para alumnos con 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 2006, sus tasas de matriculación aumentaron en todos los países de la OCDE, excepto en Portugal.

C2

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Una población bien formada es esencial para el desarrollo económico y social de un país. Por lo tanto, las sociedades tienen un interés intrínseco en garantizar a niños y adultos el acceso a una extensa variedad de oportunidades educativas. Los programas de educación infantil preparan a los niños para la educación primaria; ofrecen oportunidades para reforzar y complementar las experiencias de educación en casa y pueden ayudar a combatir las desventajas lingüísticas y sociales. 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 avanzadas.

Distintos factores, incluyendo el riesgo elevado de desempleo y otras formas de exclusión social para los jóvenes con formación insuficiente, han intensificado el incentivo para seguir escolarizados después de la educación obligatoria y finalizar la segunda etapa de educación secundaria. En la mayoría de los países de la OCDE, finalizar la segunda etapa de educación secundaria se está convirtiendo en lo habitual y la mayoría de los programas de segunda etapa de secundaria preparan 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 fuerza laboral 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 las competencias de alto nivel valorados por el mercado laboral en la actual sociedad del conocimiento (véase Indicador A2).

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 han ido aumentando (véase Indicador A.3). Los programas terciarios de tipo A dominan las matriculaciones en educación terciaria y, por lo tanto, absorben una gran proporción de los recursos disponibles, ya que 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 y adaptar sus programas a las necesidades de estas nuevas generaciones de alumnos. Además, la internacionalización de la educación terciaria supone que algunas instituciones educativas puedan tener también que adaptar su currículo y sus métodos de enseñanza a un alumnado cultural y lingüísticamente diverso (véase Indicador C3).

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 Alemania, Bélgica, España, Francia, Hungría, Islandia, Japón y Noruega. En contraste, México y Turquía, y el país asociado Federación Rusa, tienen unas tasas de matriculación que superan el 90 % solo durante un periodo de nueve, seis y nueve años, respectivamente (Tabla C2.1). Sin embargo, los patrones de participación en la educación a lo largo de la vida de las personas varían mucho entre los diversos países. Las tasas de matriculación en el Reino Unido parecen ser más bajas que las de años anteriores, sin embargo, esto se debe a una interrupción en la línea temporal a causa de cambios metodológicos desde 2006.

Participación en educación infantil

Es más probable que un niño de 4 años o menos esté matriculado en los países de UE19 que en los otros países de la OCDE. Como media, la tasa de matriculación de los niños de 3 a 4 años es del 76,7 % para los países de UE19, mientras que la media de la OCDE es del 69,4 %.

En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, la matriculación plena (definida aquí como una tasa de matriculación superior al 90 %) empieza entre las edades de 5 y 6 años. Sin embargo, en Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Hungría, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suecia, y en los países asociados Eslovenia, Estonia e Israel, al menos el 70 % de los niños de 3 a 4 años ya están matriculados en programas de educación infantil o primaria. Las tasas de matriculación en educación infantil oscilan entre menos del 25 % en Corea y Turquía y más del 90 % en Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Islandia, Italia, Nueva Zelanda y Reino Unido (Tabla C2.1).

Dada la importancia que tienen la educación y los cuidados desde la temprana infancia 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 infantil es muy valiosa. Muchos países así lo han reconocido haciendo que sea casi universal a la edad de 3 años. Sin embargo, los programas institucionales de educación infantil cubiertos en este indicador no son la única forma de educación o cuidados infantiles efectivos disponibles. Por tanto, cualquier inferencia acerca del acceso y la calidad de la educación 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; 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 a los alumnos la oportunidad o la obligación de combinar la formación con el trabajo para desarrollar habilidades apreciadas por el mercado laboral (véase Indicador C4).

La edad a la que finaliza la educación obligatoria oscila entre los 14 años en Corea, Portugal y Turquía, y en los países asociados Brasil y Eslovenia, y los 18 años en Alemania, Bélgica y Países Bajos, y en el país asociado Chile. Todos los demás países están entre estos dos extremos (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.

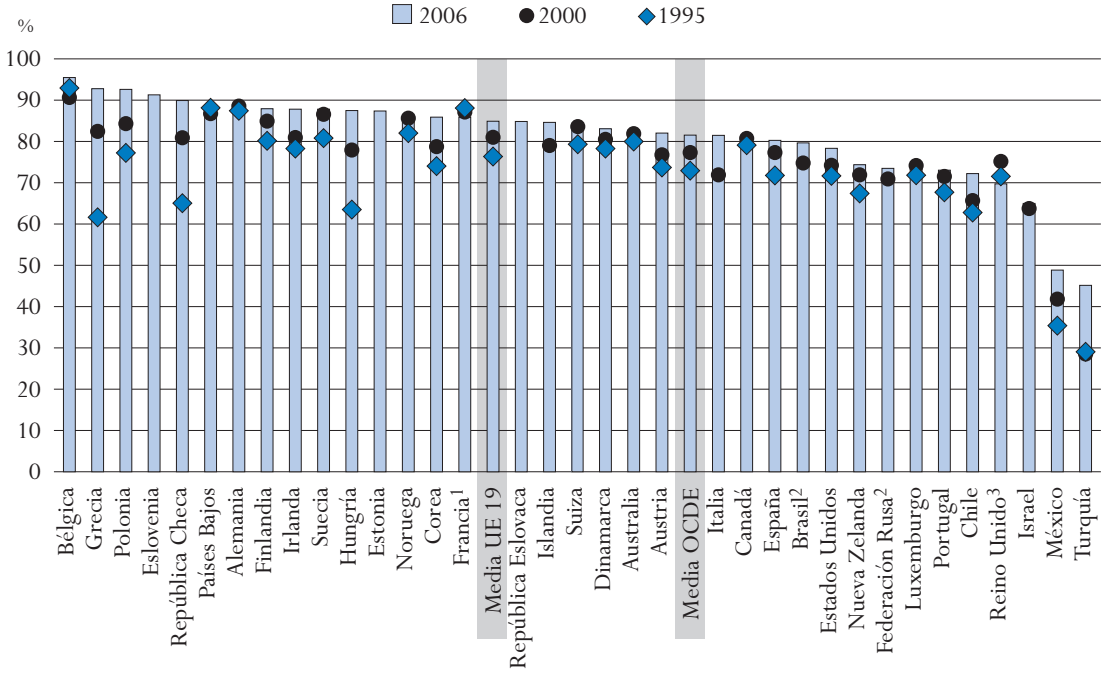
Las tasas de participación hasta el final de la educación obligatoria tienden a ser elevadas en la mayoría de los países de la OCDE y países asociados. Sin embargo, en Alemania, Estados Unidos, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Turquía, y en el país asociado Chile, las tasas disminuyen por debajo del 90 % antes del final de la educación obligatoria (Tabla C2.1 y Tabla C2.3). En Alemania, Estados Unidos y Países Bajos, y en el país asociado Chile, esto puede deberse, en parte, al hecho de que la educación obligatoria termina relativamente tarde, a los 18 años (a los 17 años, como media, en Estados Unidos).

En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, las tasas de matriculación 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 los países asociados Brasil, Chile, Federación Rusia e Israel (Tabla C2.1).

Ha habido un incremento medio de ocho puntos porcentuales en la proporción de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en educación en los países de la OCDE entre 1995 y 2006. Las tasas de matriculación en este grupo de edad aumentaron como media del 74 al 81 % durante el periodo 1995 a 2006 y alcanzaron el 90 % o más en 2006 en Bélgica, Grecia y Polonia, y en el país asociado Eslovenia (Bélgica ya había alcanzado el 90 % o más en 1995) (Tabla C2.2). Sin embargo, aunque las tasas de matriculación de los 15 a los 19 años han mejorado en más de 20 puntos porcentuales en los últimos once años en Grecia, Hungría y República Checa siguen prácticamente igual en Alemania, Australia, Bélgica, Canadá, Francia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos y Suiza. De 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 matriculación en las edades de 15 a 19 años (1995, 2000 y 2006)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas



1. No incluye los departamentos de ultramar en 1995 y 2000.
2. Año de referencia 2005.
3. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos desde 2006.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de los alumnos de 15 a 19 años en 2006.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

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 completar 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 últimos a menudo se asemejen 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 lo tanto, se clasifican como un nivel distinto de educación (educación postsecundaria no terciaria).

Final de la educación obligatoria y disminución de las tasas de matriculación

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 matriculación. En la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, la mayor disminución de las tasas de matriculación se observa 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 matriculación empiezan a disminuir en toda la OCDE y países asociados. Las tasas de matriculación en educación secundaria disminuyen desde una media del 91 % a la edad de 16 años al 82 % a los 17 años, 52 % a los 18 y 27 % a los 19. En Alemania, Bélgica, Corea, Finlandia, Hungría, Japón, Noruega, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suecia, y en los países asociados 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).

Participación en la educación terciaria

Las tasas de matriculación indican el número de personas que participan en la educación terciaria. Como media en los países de la OCDE, el 25 % de la población entre 20 y 29 años está matriculada en programas de educación. Las tasas de matriculación alcanzan o superan el 30 % en Australia, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Islandia, Noruega, Polonia y Suecia, y en el país asociado Eslovenia (Tabla C2.1).

Las políticas para ampliar la educación han aumentado el acceso a la educación terciaria en muchos países de la OCDE y países asociados. Hasta ahora, esto ha compensado con creces los descensos en el tamaño de las cohortes que, hasta recientemente, habían dado lugar a predicciones de una demanda estable o en descenso en varios países de la OCDE. Mientras que algunos países de la OCDE (Irlanda, Nueva Zelanda y Portugal) muestran actualmente signos de una estabilización en la demanda de educación terciaria, la tendencia general sigue siendo ascendente. Como media, en todos los países de la OCDE que cuentan con datos comparables, las tasas de participación en educación terciaria aumentaron en 8 puntos porcentuales entre 1995 y 2006. Todos los países de la OCDE y países asociados, excepto Portugal, han experimentado un aumento de la participación de la población entre 20 y 29 años. Este aumento es particularmente significativo en Grecia, Hungría y República Checa, que antes se encontraban a la cola de la escala de países de la OCDE, pero que ahora han avanzado hacia posiciones intermedias (Tabla C2.2 y Gráfico C2.1).

Tamaño relativo de los sectores público y privado

En los países de la OCDE y países asociados, la educación primaria y secundaria sigue siendo predominantemente pública. Como media, el 91 % de los alumnos de educación primaria en los países de la OCDE están matriculados en instituciones públicas; 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. Japón y México son una excepción en la segunda etapa de secundaria, ya que los proveedores privados independientes (aquellos que reciben menos del 50 % de sus

fondos de la administración) atienden al 31 % y al 20 %, respectivamente, del alumnado de segunda etapa de secundaria (Tabla C2.4).

En educación terciaria, el patrón es bastante distinto. Los proveedores privados, en general, desempeñan un papel más relevante. En los programas de educación terciaria de tipo B, el sector privado contabiliza a un tercio de los alumnos, y en los programas de educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada, a una quinta parte de los alumnos. En el Reino Unido, toda la educación terciaria se ofrece a través de instituciones privadas dependientes del gobierno. Este tipo de proveedores también recibe a más de la mitad de los alumnos de educación terciaria en el país asociado Israel (66 %). Los proveedores privados dependientes del gobierno también asumen una proporción significativa de los programas de educación terciaria de tipo A y de investigación avanzada en los países asociados Estonia (86 %) e Israel (78 %). Los proveedores privados independientes son más prominentes en el nivel terciario que en el preterciario (una media del 14 % de los alumnos de educación terciaria asiste a este tipo de instituciones), particularmente en Corea, Japón y el país asociado Brasil, donde más del 70 % de los alumnos están matriculados en estas instituciones (Tablas C2.5).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos de matriculación son del curso escolar 2005-2006 y los datos financieros están referidos al año fiscal 2005, y ambos proceden del cuestionario UOE de estadísticas de la educación, recopilación que gestiona anualmente la OCDE.

Salvo cuando se especifica lo contrario, las cifras se basan en el número de personas, es decir, no se hace distinción entre estudios a tiempo completo y a tiempo parcial, ya que el concepto de estudios a tiempo parcial no está reconocido en algunos países. En algunos países de la OCDE, la educación a tiempo parcial solo coincide parcialmente con los datos notificados.

Las tasas netas de matriculación 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.

En las Tablas C2.2, los datos sobre la evolución de las tasas de matriculación en 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 los seis países asociados en enero de 2007.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

- *Tabla C2.6. Expectativa de educación (2006)*
- *Tabla C2.7. Expectativa de años en educación terciaria (2006)*

Tabla C2.1.

Tasas de matriculación por edad (2006)

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 matriculado	Intervalo de edades en el que más del 90 % de la población está matriculado	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	14	4 - 17	96,8	98,8	88,6	28,5	2,5	0,1
	Australia	15	12	5 - 16	41,7	99,6	82,7	33,2	13,8	5,9
	Austria	15	13	5 - 17	67,9	98,1	82,0	20,0	3,3	0,3
	Bélgica[1]	18	16	3 - 18	125,4	99,4	95,5	29,2	8,7	3,7
	Canadá[2]	16-18	m	m	m	m	80,2	26,0	5,6	1,7
	Corea	14	12	6 - 17	24,4	94,9	85,9	27,6	2,1	0,5
	Dinamarca	16	13	3 - 16	93,6	97,4	83,1	37,8	7,9	1,5
	España[1]	16	14	3 - 16	122,8	101,0	80,2	21,8	3,8	1,1
	Estados Unidos	17	11	6 - 16	48,4	98,0	78,4	23,1	5,4	1,4
	Finlandia	16	13	6 - 18	44,0	95,1	87,9	42,9	13,8	3,2
	Francia[1]	16	15	3 - 17	112,1	101,0	85,9	20,1	2,6	n
	Grecia	14,5	13	6 - 19	27,9	98,1	92,8	32,0	1,1	n
	Hungría	16	14	4 - 17	82,2	100,3	87,5	24,9	6,0	0,6
	Irlanda	16	12	5 - 16	23,6	101,2	87,8	20,2	5,8	0,1
	Islandia	16	14	3 - 16	94,2	98,8	84,6	37,2	12,5	3,4
	Italia[1]	15	13	3 - 15	104,9	100,7	81,5	20,2	3,4	0,1
	Japón	15	14	4 - 17	83,4	100,7	m	m	m	m
	Luxemburgo[3]	15	12	4 - 15	80,7	96,2	73,5	9,2	0,8	0,1
	México	15	9	5 - 13	53,1	100,9	48,8	10,9	3,5	0,6
	Noruega	16	14	4 - 17	89,3	98,8	86,3	30,0	6,9	1,6
	Nueva Zelanda	16	12	4 - 15	90,8	101,0	74,4	29,4	12,3	5,4
	Países Bajos	18	13	5 - 17	37,3	99,6	88,7	26,9	2,7	0,7
	Polonia	16	13	6 - 18	37,3	94,5	92,6	31,0	4,4	x(8)
	Portugal	14	11	5 - 15	71,8	103,8	73,0	20,9	3,5	0,5
	Reino Unido	16	12	4 - 15	90,1	100,7	69,7	17,3	5,8	1,8
	República Checa	15	13	5 - 17	79,5	99,9	89,9	20,2	4,2	0,3
	República Eslovaca	16	12	6 - 17	74,8	96,8	84,8	17,3	3,3	0,5
	Suecia	16	13	6 - 18	84,2	98,8	87,8	36,1	13,2	3,0
	Suiza	15	12	5 - 16	26,2	100,3	83,5	22,1	3,7	0,4
	Turquía	14	6	7 - 12	4,6	82,9	45,2	11,3	1,6	0,2
	Media OCDE	*16*	*13*		*69,4*	*98,5*	*81,5*	*25,1*	*5,7*	*1,4*
	Media UE 19	*16*	*13*		*76,7*	*99,0*	*84,9*	*25,1*	*5,1*	*1,0*
Países asociados	Brasil[2]	14	10	7 - 16	41,6	93,1	79,6	21,2	8,1	2,4
	Chile	18	10	7 - 16	35,2	91,2	72,2	2,5	0,7	0,3
	Eslovenia	14	12	6 - 17	74,4	96,4	91,3	32,7	6,2	0,7
	Estonia	15	12	6 - 17	83,3	102,2	87,4	26,6	7,0	0,8
	Federación Rusa[2]	15	9	7 - 15	m	81,5	73,5	18,7	0,7	n
	Israel[4]	15	13	5 - 17	76,7	95,8	65,0	20,6	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. Año de referencia 2005.
3. La tasa está subestimada, ya que un gran número de alumnos residentes acuden a centros de países vecinos.
4. 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/eag2008*).

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/10.1787/402156412821

C2

Tabla C2.2.

Tendencias de las tasas de matriculación (1995-2006)

Alumnos a tiempo completo y a tiempo parcial en instituciones públicas y privadas en 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006

		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	2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países de la OCDE	Alemania	88	88	90	89	89	89	89	89	20	24	24	26	27	28	28	28
	Australia	81	82	81	83	82	82	82	83	23	28	28	33	33	33	33	33
	Austria	75	77	77	77	77	79	80	82	16	18	19	17	18	19	19	20
	Bélgica[1]	94	91	91	92	94	95	94	95	24	25	26	27	29	30	29	29
	Canadá	80	81	81	80	80	79	80	81	22	23	24	25	25	25	26	26
	Corea	75	79	79	80	81	84	86	86	15	24	25	27	27	28	27	28
	Dinamarca	79	80	83	82	85	85	85	83	30	35	36	36	36	36	38	38
	España	73	77	78	78	78	80	81	80	21	24	23	23	22	22	22	22
	Estados Unidos	73	74	76	75	75	76	79	78	20	21	22	23	22	23	23	23
	Finlandia	81	85	85	85	86	87	87	88	28	38	39	40	40	41	43	43
	Francia[2]	89	87	86	86	87	87	86	86	19	19	20	20	20	20	20	20
	Grecia	62	82	74	83	83	86	97	93	13	16	22	25	26	28	24	32
	Hungría	64	78	79	81	83	85	87	88	10	19	20	21	22	24	24	25
	Irlanda	79	81	82	83	84	87	89	88	14	16	18	19	19	23	21	20
	Islandia	m	79	79	81	83	84	85	85	24	31	30	32	36	37	37	37
	Italia	m	72	73	76	78	79	80	81	m	17	17	18	20	20	20	20
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	73	74	75	75	75	75	72	73	m	5	6	6	6	7	6	9
	México	36	42	42	44	45	47	48	49	8	9	9	10	10	11	11	11
	Noruega	83	86	85	85	85	86	86	86	25	28	26	26	29	29	29	30
	Nueva Zelanda	68	72	72	74	74	74	74	74	17	23	25	28	30	31	30	29
	Países Bajos	89	87	86	87	85	86	86	89	21	22	23	23	25	26	26	27
	Polonia	78	84	86	87	88	90	92	93	16	24	26	28	29	30	31	31
	Portugal	68	71	73	71	72	73	73	73	22	22	22	22	23	23	22	21
	Reino Unido[3]	72	75	75	77	75	79	79	70	18	24	24	27	26	28	29	17
	República Checa	66	81	87	90	90	91	90	90	10	14	15	16	17	19	20	20
	República Eslovaca	m	m	74	76	80	83	85	85	m	m	12	13	13	15	16	17
	Suecia	82	86	86	86	87	87	87	88	22	33	33	34	34	36	36	36
	Suiza	80	83	83	83	83	83	83	84	15	19	20	20	21	21	22	22
	Turquía	30	28	30	34	35	40	41	45	7	5	5	6	6	10	10	11
	Media OCDE	*74*	*77*	*78*	*79*	*79*	*81*	*81*	*82*	*18*	*22*	*22*	*23*	*24*	*25*	*25*	*25*
	Media OCDE para países con datos de 1995 y 2006	*74*							*81*	*18*							*26*
	Media UE 19	*77*	*81*	*81*	*82*	*83*	*84*	*85*	*85*	*19*	*22*	*22*	*23*	*24*	*25*	*25*	*25*
Países asociados	Brasil	m	75	71	74	80	79	80	m	m	21	23	22	22	23	21	m
	Chile	64	66	m	66	68	70	74	72	m	m	m	m	m	m	m	2
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	91	91	m	m	m	m	m	m	32	33
	Estonia	m	m	m	m	m	m	87	87	m	m	m	m	m	m	27	27
	Federación Rusa	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	m	13	m	m	19	m
	Israel	m	64	63	65	66	65	65	65	m	m	m	21	21	20	20	21

1. No incluye la comunidad germanoparlante de Bélgica para los datos de 2004, 2005 y 2006.
2. No incluye los departamentos de ultramar desde 1995 a 2004.
3. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos desde 2006.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402156412821

Tabla C2.3.

Características de la transición de las edades de 15 a 20 años, por nivel de educación (2006)

Tasas netas de matriculación (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	19-20	97	96	n	n	91	n	1	83	n	3	43	17	10	22	14	19
	Australia	17	99	94	n	n	80	1	4	39	3	27	26	3	35	21	2	36
	Austria	17-18	96	93	n	n	78	15	n	47	26	5	18	16	14	6	6	21
	Bélgica	18	102	103	n	n	101	n	1	48	7	36	24	8	47	14	5	49
	Canadá[1]	17-18	95	93	x(4)	1	82	x(7)	7	30	x(10)	36	9	x(13)	47	4	x(16)	47
	Corea	17	93	94	a	n	93	a	1	7	a	66	1	a	74	n	a	67
	Dinamarca	19	96	91	n	n	84	n	n	80	n	n	58	n	4	35	n	14
	España	17	98	93	a	n	82	a	n	42	a	28	23	a	35	13	a	38
	Estados Unidos	18	94	93	m	n	82	m	4	23	m	40	5	m	49	n	m	50
	Finlandia	19	99	96	n	n	96	n	n	93	n	1	32	n	20	18	n	33
	Francia	17-20	97	96	n	n	89	n	2	50	n	27	25	1	39	10	1	41
	Grecia	18	93	102	a	a	73	n	14	19	2	69	15	5	72	6	6	74
	Hungría	19	98	96	n	n	92	n	n	61	9	12	21	16	32	11	11	36
	Irlanda	18-19	100	95	1	n	75	6	6	29	26	34	4	17	43	1	13	41
	Islandia	20	99	94	n	n	84	n	n	73	n	n	68	n	2	36	n	17
	Italia	19	94	89	a	a	83	a	a	74	a	12	20	n	35	6	1	37
	Japón	18	99	98	a	a	94	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	18-19	88	84	n	n	77	n	n	69	n	1	41	1	5	24	1	7
	México	18	64	54	a	a	43	a	3	19	a	13	27	a	18	4	a	19
	Noruega	18-20	99	94	n	n	92	n	n	86	n	n	41	1	15	20	2	30
	Nueva Zelanda	17-18	96	87	1	1	69	3	4	25	6	26	11	5	34	8	4	37
	Países Bajos	17-20	99	98	n	n	85	n	6	61	n	21	42	n	30	27	n	35
	Polonia	19-20	98	97	a	a	95	a	n	92	n	1	35	9	35	13	10	45
	Portugal	17-18	88	81	n	a	73	n	a	47	n	20	27	n	27	15	n	29
	Reino Unido	16	100	86	x(2)	n	71	x(5)	2	23	x(8)	25	10	x(11)	32	6	x(14)	33
	República Checa	18-19	100	100	n	n	96	n	n	82	4	1	37	10	20	7	7	35
	República Eslovaca	19-20	99	95	n	n	91	n	n	79	n	3	35	n	24	7	1	34
	Suecia	19	99	99	n	n	97	n	n	93	n	1	30	1	14	19	1	23
	Suiza	18-20	97	91	n	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	20	4	16
	Turquía	16	60	57	a	n	34	a	6	21	a	18	m	a	24	m	a	24
	Media OCDE		*94*	*91*	*n*	*n*	*82*	*1*	*2*	*52*	*3*	*18*	*27*	*4*	*29*	*13*	*3*	*34*
	Media UE 19		*97*	*94*	*n*	*n*	*86*	*1*	*2*	*62*	*4*	*16*	*29*	*6*	*28*	*14*	*4*	*34*
Países asociados	Brasil[1]	18	88	86	a	n	82	a	1	62	a	7	42	a	10	24	a	12
	Chile	18	93	94	a	m	89	a	m	61	a	m	19	a	m	5	a	m
	Eslovenia	18-19	98	97	n	n	96	n	n	84	1	4	29	3	45	m	m	52
	Estonia	19	103	96	n	n	93	n	n	68	2	10	19	8	37	8	8	41
	Federación Rusa	17	83	74	x(2)	m	35	x(5)	m	13	x(8)	m	4	x(11)	m	1	x(14)	m
	Israel	17	96	94	n	n	90	n	3	19	n	7	2	n	11	1	1	12

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. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402156412821

C2

Tabla C2.4.

Alumnos en educación primaria y secundaria, por tipo de institución o modalidad de estudio (2006)

Distribución de alumnos, por modalidad de matriculación y tipo de institución

		Tipo de institución									Modalidad de estudio	
		Educación primaria			Primera etapa de educación secundaria			Segunda etapa de educación secundaria			Educación primaria y secundaria	
		Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	A tiempo completo	A tiempo parcial
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	Alemania	96,7	3,3	x(2)	92,1	7,9	x(5)	91,4	8,6	x(8)	99,7	0,3
	Australia	70,5	29,5	a	67,5	32,5	a	78,6	21,3	0,1	77,5	22,5
	Austria	95,1	4,9	x(2)	92,3	7,7	x(5)	88,5	11,5	x(8)	m	m
	Bélgica	45,9	54,1	m	43,6	56,4	m	42,5	57,5	m	79,8	20,2
	Canadá[1]	94,2	x(1)	5,8	94,2	x(4)	5,8	94,5	x(7)	5,5	100,0	a
	Corea	98,7	a	1,3	81,2	18,8	a	51,5	48,5	a	m	m
	Dinamarca	87,9	12,1	n	75,7	24,0	0,3	97,4	2,6	n	96,4	3,6
	España	68,5	28,2	3,4	68,1	28,9	3,0	78,3	11,1	10,6	91,6	8,4
	Estados Unidos	90,2	a	9,8	91,6	a	8,4	92,0	a	8,0	100,0	a
	Finlandia	98,7	1,3	a	95,9	4,1	a	85,9	14,1	a	100,0	a
	Francia	85,0	14,5	0,5	78,6	21,1	0,3	69,6	29,5	0,9	100,0	a
	Grecia	92,9	a	7,1	94,7	a	5,3	94,1	a	5,9	97,5	2,5
	Hungría	93,2	6,8	a	92,5	7,5	a	83,8	16,2	a	94,8	5,2
	Irlanda	99,2	a	0,8	100,0	a	n	99,3	a	0,7	99,9	0,1
	Islandia	98,8	1,2	n	99,3	0,7	n	90,3	9,3	0,4	91,6	8,4
	Italia	93,2	a	6,8	96,4	a	3,6	94,5	0,8	4,7	99,2	0,8
	Japón	99,0	a	1,0	93,3	a	6,7	69,2	a	30,8	98,8	1,2
	Luxemburgo	92,9	0,6	6,5	79,9	11,9	8,2	83,7	8,1	8,3	100,0	n
	México	91,9	a	8,1	87,6	a	12,4	79,9	a	20,1	100,0	a
	Noruega	97,7	2,3	x(2)	97,2	2,8	x(5)	91,4	8,6	x(8)	99,1	0,9
	Nueva Zelanda	87,9	10,1	2,1	83,5	11,6	5,0	74,4	21,0	4,7	90,8	9,2
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98,9	1,1
	Polonia	98,1	0,5	1,4	97,3	0,8	2,0	90,7	0,8	8,5	95,0	5,0
	Portugal	89,2	2,6	8,3	88,2	6,6	5,2	81,3	5,3	13,4	100,0	a
	Reino Unido	94,7	a	5,3	93,7	0,9	5,4	52,2	41,9	5,9	96,2	3,8
	República Checa	98,8	1,2	a	97,9	2,1	a	86,8	13,2	a	100,0	n
	República Eslovaca	94,9	5,1	n	94,2	5,8	n	87,8	12,2	n	98,9	1,1
	Suecia	93,5	6,5	n	92,4	7,6	n	91,2	8,8	n	89,3	10,7
	Suiza	96,1	1,2	2,7	92,9	2,5	4,6	92,9	3,0	4,1	99,8	0,2
	Turquía	98,2	a	1,8	a	a	a	97,6	a	2,4	100,0	n
	Media OCDE	*91,1*	*6,6*	*2,9*	*84,9*	*9,4*	*3,0*	*83,2*	*12,6*	*5,4*	*96,2*	*3,9*
	Media UE 19	*89,9*	*7,9*	*2,7*	*87,4*	*10,7*	*2,2*	*83,3*	*13,4*	*3,9*	*96,5*	*3,7*
Países asociados	Brasil[1]	90,8	a	9,2	90,5	a	9,5	84,9	a	15,1	m	m
	Chile	47,2	46,8	6,0	51,4	42,7	5,9	44,3	49,0	6,7	100,0	a
	Eslovenia	99,9	0,1	n	99,9	0,1	n	96,4	3,5	0,2	93,5	6,5
	Estonia	97,4	a	2,6	98,4	a	1,6	97,3	a	2,7	96,3	3,6
	Federación Rusa	99,4	a	0,6	99,6	a	0,4	99,0	a	1,0	99,9	0,1
	Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a

1. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402156412821

Tabla C2.5.

Alumnos en educación terciaria por tipo de institución o modalidad de estudio (2006)

Distribución de alumnos, por modalidad de matriculación, tipo de institución y destino del programa

		Tipo de institución						Modalidad 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[2]	62,6	37,4	x(2)	95,9	4,1	x(5)	84,3	15,7	96,0	4,0
	Australia	96,7	1,7	1,6	98,0	n	2,0	40,0	60,0	68,3	31,7
	Austria	67,3	32,7	x(2)	88,8	11,2	n	m	m	m	m
	Bélgica	46,6	53,4	a	42,5	57,5	a	64,6	35,4	87,6	12,3
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	74,8	25,2
	Corea	15,9	a	84,1	22,2	a	77,8	m	m	m	m
	Dinamarca	98,2	1,8	n	98,1	1,9	n	64,1	35,9	92,3	7,7
	España	79,1	15,6	5,3	87,7	n	12,3	98,1	1,9	88,2	11,8
	Estados Unidos	84,3	a	15,7	71,9	a	28,1	49,0	51,0	65,1	34,9
	Finlandia	100,0	n	a	89,5	10,5	a	100,0	a	57,1	42,9
	Francia	72,1	8,3	19,6	87,1	0,7	12,3	100,0	a	100,0	a
	Grecia	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
	Hungría	59,5	40,5	a	86,5	13,5	a	76,1	23,9	53,9	46,1
	Irlanda	93,3	a	6,7	91,6	a	8,4	62,1	37,9	83,4	16,6
	Islandia	53,0	47,0	n	81,0	19,0	n	27,0	73,0	78,7	21,3
	Italia	88,6	a	11,4	92,8	a	7,2	100,0	n	100,0	n
	Japón	7,1	a	92,9	24,1	a	75,9	96,8	3,2	88,7	11,3
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	95,0	a	5,0	66,4	a	33,6	100,0	a	100,0	a
	Noruega	56,4	43,6	x(2)	86,7	13,3	x(5)	62,2	37,8	72,9	27,1
	Nueva Zelanda	71,0	29,0	m	98,1	1,9	m	36,6	63,4	60,0	40,0
	Países Bajos	n	n	n	m	m	m	n	n	83,4	16,6
	Polonia	77,7	n	22,3	69,1	a	30,9	100,0	a	55,5	44,5
	Portugal	68,1	a	31,9	75,1	a	24,9	m	m	m	m
	Reino Unido	a	100,0	n	a	100,0	n	24,4	75,6	71,7	28,3
	República Checa	67,2	31,9	0,9	91,7	n	8,3	93,6	6,4	96,1	3,9
	República Eslovaca	86,5	13,5	n	95,7	n	4,3	74,0	26,0	61,9	38,1
	Suecia	61,7	38,3	n	93,8	6,2	n	91,7	8,3	49,2	50,8
	Suiza	29,9	39,5	30,6	92,2	5,7	2,2	23,3	76,7	90,4	9,6
	Turquía	97,5	a	2,5	94,3	a	5,7	100,0	n	100,0	n
	Media OCDE	*65,5*	*19,1*	*13,8*	*78,5*	*9,1*	*13,9*	*70,7*	*25,3*	*79,8*	*20,2*
	Media UE 19	*68,3*	*20,7*	*6,1*	*81,5*	*12,1*	*6,8*	*77,1*	*16,7*	*79,8*	*20,2*
Países asociados	Brasil[1]	25,5	a	74,5	28,3	a	71,7	m	m	m	m
	Chile	7,1	3,0	89,9	32,3	22,2	45,5	100,0	a	100,0	a
	Eslovenia	82,7	6,2	11,2	97,5	1,1	1,4	47,6	52,4	76,2	23,8
	Estonia	47,8	18,3	33,9	n	86,0	14,0	91,5	8,5	88,9	11,1
	Federación Rusa[2]	95,4	a	4,6	85,0	a	15,0	71,9	28,1	54,9	45,1
	Israel	33,7	66,3	a	8,4	78,4	12,5	100,0	a	78,1	21,9

1. Año de referencia 2005.
2. No incluye programas de investigación avanzada.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402156412821

INDICADOR C3

¿QUIÉN ESTUDIA EN EL EXTRANJERO Y DÓNDE?

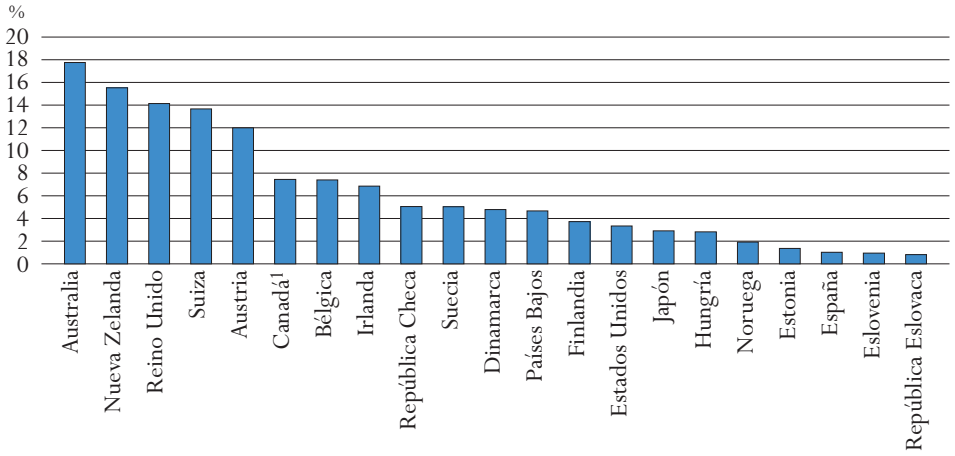
Este indicador aporta un panorama de la movilidad de los alumnos y de la importancia de la internacionalización de la educación terciaria en los países de la OCDE y países asociados. Describe las tendencias generales y destaca los principales destinos de los estudiantes internacionales, así como las tendencias en el reparto del mercado de estudiantes internacionales. También se examinan algunos de los factores que subyacen en la elección por el alumno de un país en el que estudiar. Asimismo, el indicador muestra la relevancia de la movilidad estudiantil en diferentes destinos y presenta la matriculación de los estudiantes internacionales en relación con su distribución por países y regiones de origen, tipos de programa y campos de estudio. Se presenta también la distribución por destinos de los alumnos que estudian fuera de su país de ciudadanía, 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 (2006)

Este gráfico muestra el porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en 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, el número de estudiantes internacionales que viajaron a un país distinto del suyo con el propósito de seguir estudios de educación terciaria, oscila entre menos del 1% a casi el 18% de matriculaciones en educación terciaria. Los estudiantes internacionales son los más numerosos en cuanto a matriculaciones en el nivel terciario en Australia, Austria, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza.



Nota: Los datos que se presentan en este gráfico no son comparables con los datos sobre estudiantes extranjeros en educación terciaria que se presentan en ediciones anteriores al año 2006 de *Panorama de la educación* o en otros apartados de este capítulo.

1. Año de referencia 2005.

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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

Otros puntos destacables de este indicador

- En 2006, más de 2,9 millones de alumnos de educación terciaria se matricularon fuera de su país de ciudadanía. Esto representa un incremento del 3 % en el ingreso total de estudiantes extranjeros notificado a la OCDE y el Instituto de Estadística de la Unesco en comparación con el año anterior.

- Alemania, Estados Unidos, Francia y Reino Unido acogen más del 49 % de los estudiantes extranjeros en todo el mundo. En valores absolutos, los estudiantes internacionales de Alemania, Corea, Francia y Japón constituyen el número más importante de estudiantes extranjeros originarios de los países miembros de la OCDE. Los alumnos de China e India comprenden el número más elevado de estudiantes internacionales de los países asociados.

- El 15 % o más de las matriculaciones en educación terciaria en Australia y Nueva Zelanda corresponde a estudiantes internacionales. Asimismo, más del 20 % de las matrículas en programas de investigación avanzada en Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza corresponde a estudiantes internacionales.

- El 30 % o más de los estudiantes internacionales están matriculados en ciencias, agricultura o ingeniería en Alemania, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, Suecia 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 las lenguas, culturas y prácticas empresariales del 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 cuotas de enseñanza y el consumo interno generado por estudiantes extranjeros. 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 limitaciones en las provisiones para educación.

Además, la rápida extensión de la educación terciaria en los países de OCDE –y más recientemente en la mayoría de los países emergentes (OECD, 2005a)– ha intensificado las presiones financieras sobre los sistemas de educación y ha aumentado el interés en atraer a estudiantes extranjeros. El hecho de que las instituciones terciarias se vieran cada vez más dependientes de los ingresos provenientes de las tasas de matrícula abonadas por los alumnos extranjeros determinó que en algunos países se fomentaran activamente políticas para atraer a estudiantes extranjeros. En otros países, se promovió la educación en el extranjero como alternativa en los casos en que la oferta nacional era insuficiente para hacer frente a la demanda de plazas en educación terciaria debido a la rápida extensión de la misma. En los últimos años, el ascenso de la economía del conocimiento y la competición global por los estudios especializados han proporcionado un nuevo incentivo a la internacionalización de los sistemas de educación en muchos países de la OCDE, en donde la captación de estudiantes extranjeros forma parte de una estrategia más amplia con vistas a atraer a inmigrantes altamente cualificados.

A nivel institucional, los ingresos adicionales que los estudiantes extranjeros pueden generar –bien sea mediante el pago de tasas de matrícula diferenciadas, bien mediante subvenciones públicas– suponen un estímulo para el desarrollo de la educación internacional. Pero las instituciones de educación terciaria también tienen incentivos académicos para tomar parte en actividades internacionales para construir o mantener su reputación en el entorno de una competencia académica cada vez más globalizada.

Igualmente, 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 (OECD, 2004a).

Para los individuos, los beneficios de estudiar en el extranjero dependen en gran medida tanto de las políticas de los países de origen en cuanto 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 a los estudiantes internacionales. El coste de la vida en los países en los que se estudia y el cambio de divisas también tienen un impacto considerable 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 reconocen y valoran las titulaciones internacionales en el mercado de trabajo local.

Las cifras de estudiantes matriculados en el extranjero 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 había centrado en los estudiantes extranjeros en educación terciaria, definiéndolos como «no ciudadanos del país en el que estudian». Este concepto de estudiante extranjero 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 concreto, los estudiantes extranjeros que son residentes permanentes en el país en el 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 a Eurostat y el Instituto de Estadística de la Unesco– revisaron en 2005 los instrumentos para la recogida de datos sobre movilidad estudiantil. De acuerdo con este nuevo concepto, el término «estudiantes internacionales» se refiere a estudiantes que han cruzado las fronteras expresamente con la intención de estudiar.

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 permanentes en el país en el que estudian o, alternativamente, a alumnos que recibieron su educación previa en otro país, independientemente de su nacionalidad, 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 *et al.*, 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» para referirse a la movilidad estudiantil, y el término «estudiante extranjero» para designar a no ciudadanos de un país que estudian en dicho país (esto es, incluye a residentes permanentes y de esta manera proporciona 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 en el país en el que realizó sus estudios previos, algunas tablas y gráficos presentan indicadores de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros, aunque separadamente, para enfatizar la necesidad de precaución al hacer comparaciones internacionales.

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, 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

En 2006, 2,9 millones de estudiantes de educación terciaria se matricularon fuera de su país de ciudadanía, de los cuales 2,4 millones (83,5 %) lo hicieron en países del área de la OCDE. Esto representa un aumento del 2,7 % (77.000 matriculaciones adicionales) de las matriculaciones de estudiantes extranjeros en todo el mundo en relación con el año anterior, y un aumento de un 3 % en el área de la OCDE. 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 54,1 % y un 54,4 %, respectivamente, con un aumento medio anual del 7,5 % (Tabla C3.6).

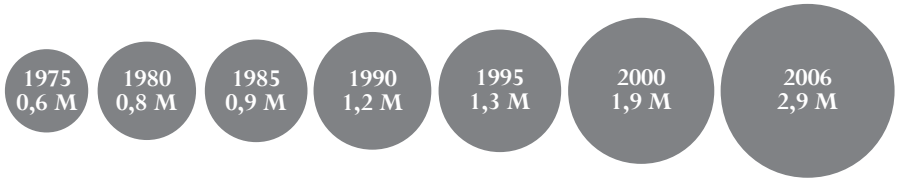
En comparación con el año 2000, el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria aumentó más del doble en Corea, España, Nueva Zelanda, Países Bajos y República Checa, y en el país asociado Estonia. Por el contrario, el número de estudiantes extranjeros matriculados en Bélgica, Estados Unidos, República Eslovaca y Turquía creció un 25 % o menos (Tabla C3.1). Es interesante observar que los cambios en las cifras de estudiantes extranjeros entre 2000 y 2006 indican que el crecimiento en matriculaciones extranjeras ha sido, como media, mayor en el área de los países de la OCDE que en los 19 países de la UE de la OCDE, con un 111 % y un 78 % de crecimiento, respectivamente (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 (Cuadro C3.1). En las últimas tres décadas, el número de alumnos matriculados fuera de su país de ciudadanía ha tenido un importante aumento, desde 0,6 millones en todo el mundo en 1975 a 2,9 millones en 2006, un incremento de más del cuádruple. Este crecimiento en la internacionalización de la educación terciaria se ha acelerado en los últimos once años, como reflejo de la creciente globalización de las economías y de las sociedades.

Cuadro C3.1. Crecimiento a largo plazo del número de alumnos matriculados fuera de su país de ciudadanía

Crecimiento de la internacionalización de la educación terciaria (1975-2006)

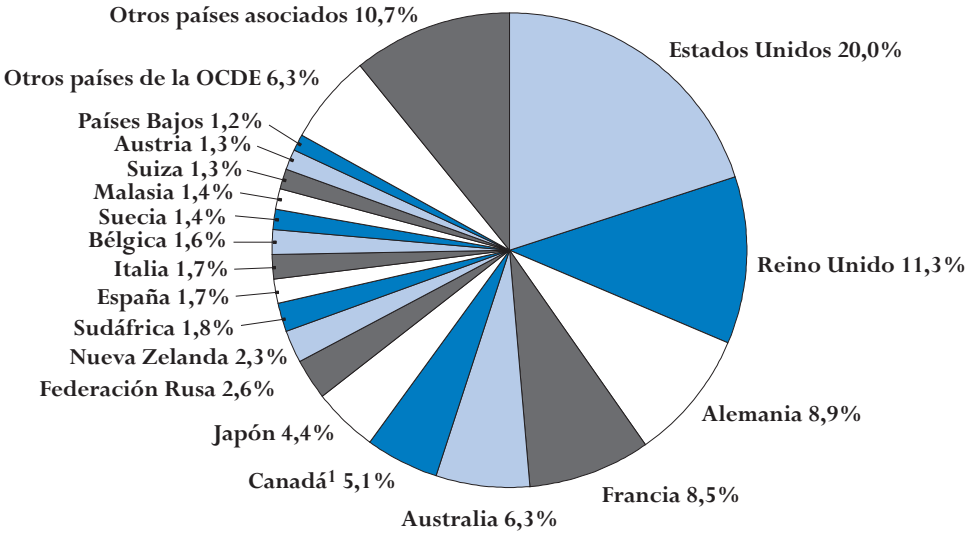


Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco.

Los datos de matriculaciones de estudiantes extranjeros a nivel mundial proceden de la OCDE y del Instituto de Estadística de la Unesco (IEU). El IEU proporcionó los datos de todos los países para el periodo 1975-1995 y de la mayoría de los países asociados en 2000 y 2006. La OCDE aportó los datos de sus países y de otros países asociados en 2000 y 2006. Ambas fuentes utilizan definiciones similares para hacer posible su combinación. Las 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.

Gráfico C3.2. Distribución de estudiantes extranjeros en educación terciaria, por país de destino (2006)

Porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria en cada país de destino, según información aportada a la OCDE



1. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco para la mayor parte de los datos de los países asociados. Tabla C3.7 (disponible en Internet en el enlace que se indica a continuación). Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

C3

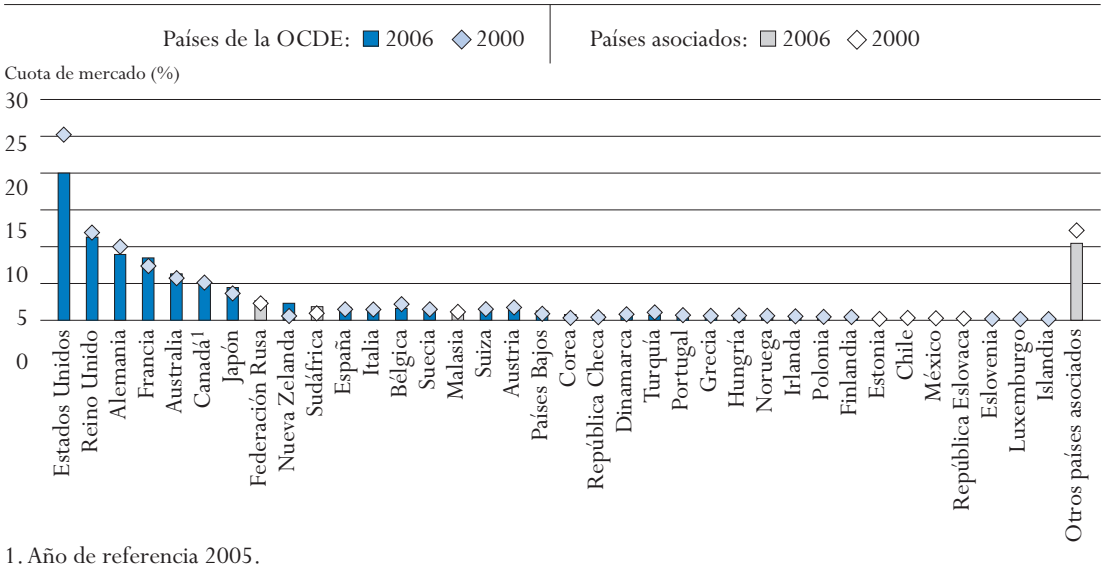
El aumento en el número de estudiantes matriculados en el extranjero desde 1975 radica en varios factores importantes. Durante los primeros años, las políticas públicas dirigidas a la promoción y fomento de lazos políticos, sociales, culturales y académicos entre países desempeñaron un papel crucial, especialmente en el contexto de la construcción europea: un objetivo político primordial era crear entendimiento mutuo entre los jóvenes europeos. Los mismos fundamentos motivaron las políticas norteamericanas de cooperación académica. Sin embargo, a lo largo del tiempo, factores económicos empezaron a desempeñar un papel cada vez mayor. La disminución de los costes de transporte, la difusión de las nuevas tecnologías y unas comunicaciones más rápidas y económicas resultaron en 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 las altas tecnologías y en el mercado laboral. La creciente internacionalización de los mercados laborales para los individuos altamente preparados fomentó los incentivos para obtener experiencia internacional como parte de los estudios a la vez que la difusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hizo bajar los costes de la información y los trámites de estudiar en el extranjero, reforzando la demanda de una educación internacional.

Principales destinos de los estudiantes extranjeros

En 2006, cinco de cada diez estudiantes extranjeros se dirigió a alguno de los cuatro países que acogen 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 20 % del total de todos los estudiantes extranjeros en el mundo, seguido de Reino Unido (11 %), Alemania (9 %) y Francia (8 %). En conjunto, estos cuatro destinos acogen el 49 % 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 %), Canadá (5 %), Japón (4 %) y Nueva Zelanda (2 %), y en el país asociado Federación Rusa (3 %), en 2006.

Gráfico C3.3. Tendencias de las cuotas de mercado en educación internacional (2000, 2006)

Porcentaje de todos los estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria, por destino



1. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de las cuotas de mercado en 2006.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la Unesco para la mayor parte de los datos de las economías asociadas. Tabla C3.7 (disponible en Internet en el enlace que se indica a continuación). Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

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.

A lo largo de seis años, Estados Unidos registró una disminución significativa como país preferido de destino de los estudiantes extranjeros, del 25,1 % al 20,0 % del ingreso global. Para Alemania el descenso supuso un punto porcentual, y para Bélgica y Reino Unido alrededor de medio punto porcentual. Por el contrario, las cuotas de mercado de Australia, Japón y Sudáfrica aumentaron alrededor de un punto porcentual. El notable incremento producido en Francia (1,2 %) y Nueva Zelanda (1,9 %) mantiene a ambas 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 países asociados, 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, en donde el ingreso de estudiantes extranjeros también se vio afectado por la restricción de las condiciones de entrada para los estudiantes internacionales tras los sucesos del 11 de septiembre de 2001 (véase Indicador C3, *Panorama de la educación 2005* [OECD, 2005a]).

Factores subyacentes en la elección de un país de destino por los alumnos

Lengua utilizada en la enseñanza: un factor decisivo

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 y el alemán) son los destinos elegidos por la mayoría de los estudiantes extranjeros, sea en términos absolutos o relativos. Una notable excepción es Japón: a pesar de tener una lengua de enseñanza menos extendida, acoge a un gran número de estudiantes extranjeros, mayoritariamente procedentes de otros países de Asia (94,2 %) (Tabla C3.2 y Gráfico C3.3).

El predominio (en números absolutos) de países anglófonos como destino (Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido) puede atribuirse en gran medida a que es muy probable que la mayor parte de los estudiantes que desean estudiar en el extranjero hayan aprendido inglés en su país natal o deseen 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 cambio de 175), Canadá (157) y, sobre todo, Nueva Zelanda (825) entre 2000 y 2006 pueden ser atribuidos en parte a consideraciones lingüísticas (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 importantes al elegir en qué país estudiar. En Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia no existen tasas de matrícula para estudiantes, sean estos nacionales o internacionales (Cuadro C3.3). Dicha gratuidad de los estudios, asociada a la existencia de programas educativos impartidos en inglés, puede

C3

Cuadro C3.2. Países de la OCDE y países asociados que ofrecen programas terciarios en inglés (2006)

Uso del inglés como lengua de enseñanza	Países de la OCDE y países asociados
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	Alemania, Bélgica (Fl.), Corea, Francia, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Suiza, Turquía
No se imparte ningún programa o casi ninguno en inglés	Austria, Bélgica (Fr.), España, Grecia, Italia, Luxemburgo, México, Portugal, Brasil, Chile, Federación Rusa, Israel

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 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.

1. En Canadá, las instituciones terciarias emplean el francés (principalmente en Quebec) o el inglés.

Fuente: OCDE, recopilación 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).

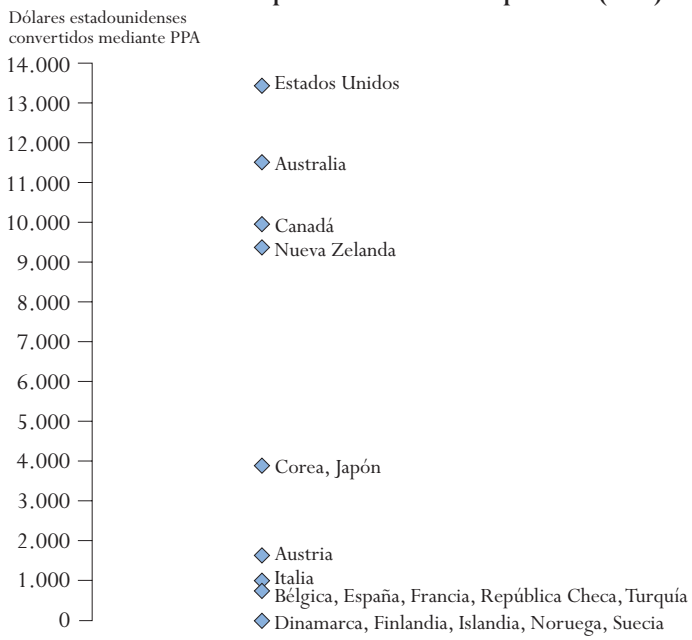
contribuir a explicar el rápido incremento del número de estudiantes extranjeros matriculados en algunos de estos países entre 2000 y 2006 (Tabla C3.1). Sin embargo, el alto coste unitario en educación terciaria y la inexistencia de tasas supone una importante carga para los países de destino (véase Tabla B1.1). Por esta razón, Dinamarca ha introducido recientemente tasas de matrícula para estudiantes internacionales procedentes de países no pertenecientes a la UE ni al Espacio Económico Europeo. Medidas similares están siendo estudiadas en Finlandia, Noruega y Suecia, donde el número de matriculaciones de estudiantes extranjeros aumentó más del 50 % entre 2000 y 2006.

En efecto, los países que cobran el coste completo de la educación al estudiante internacional obtienen beneficios económicos sustanciales. Varios 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 internacionales que proporcionen ingresos o que al menos se autofinancien. Australia y Nueva Zelanda han adoptado con éxito la introducción de tasas de matrícula diferenciadas para los estudiantes internacionales. En Corea y Japón, con altas tasas de matrícula, iguales para estudiantes nacionales e internacionales, las matriculaciones extranjeras también crecieron a un buen ritmo entre 2000 y 2006 (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 resultados 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 2006, y el deterioro de la cuota de mercado de Estados Unidos en el mercado internacional de la educación en el mismo periodo, pueden atribuirse a las tasas de matrícula compara-

Cuadro C3.3. Nivel de tasas de matrícula cobradas a los estudiantes internacionales en universidades públicas (2004/2005)

Tasas de matrícula	Países
Tasas de matrícula más elevadas para estudiantes internacionales que para los nacionales	Australia, Austria[1], Bélgica[1,2], Canadá, Estados Unidos[3], Estonia[1], Nueva Zelanda, Países Bajos[1], Reino Unido[1], República Checa, Turquía
Tasas de matrículas iguales para estudiantes internacionales y nacionales	Corea, España, Francia, Italia, Japón, México[2]
Sin tasas de matrícula para estudiantes internacionales y nacionales	Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia

Tasas anuales cobradas a estudiantes internacionales de educación terciaria tipo A en instituciones públicas (2004)



1. Para alumnos que no pertenecen a la Unión Europea o al Espacio Económico Europeo.
2. Algunas instituciones cobran tasas de matrícula más elevadas a 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 matrícula más elevadas que la mayoría de los alumnos nacionales.

Fuente: OCDE. Indicador B5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

tivamente altas que se cobran a los estudiantes internacionales en esos dos países, en el contexto de la feroz competencia que suponen otros países de habla inglesa que ofrecen oportunidades educativas similares a un coste más reducido (Cuadro C3.3).

Impacto de las políticas de inmigración sobre la elección de destino por los estudiantes extranjeros

En los últimos años, varios países de la OCDE han suavizado sus políticas de inmigración con el objetivo de atraer la inmigración temporal o permanente de estudiantes internacionales. Australia, Canadá y Nueva Zelanda, por ejemplo, facilitan la obtención de la residencia a los estudiantes extranjeros que han realizado sus estudios en sus universidades, concediéndoles puntos adicionales en

función de los mismos para su expediente de inmigración, lo que convierte a estos países en más atractivos a los ojos de los estudiantes a la vez que refuerza su economía del conocimiento. Puede, por lo tanto, deducirse que las consideraciones sobre inmigración también pueden afectar a la elección de los estudiantes internacionales entre las diferentes alternativas para su educación en el extranjero. Además, la total libertad de movimiento por parte de los trabajadores dentro de Europa explica en parte el alto nivel de movilidad estudiantil en Europa comparado con el que se registra entre los países de Norteamérica, ya que el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA) no incluye la libre circulación de trabajadores dentro de un mercado común de trabajo.

Otros factores

Otros factores importantes que condicionan la elección de destino por 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 para educación terciaria en el propio país natal; las políticas restrictivas de admisiones en la universidad de su país; las conexiones históricas, comerciales, geográficas entre los países; las futuras oportunidades laborales; las 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.

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 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 en educación terciaria. La ventaja de este enfoque es que tiene en cuenta el tamaño de los diferentes sistemas educativos y señala los sistemas educativos altamente internacionalizados con independencia de su tamaño y la importancia de la cuota absoluta de mercado.

Diferencias notables en la proporción de estudiantes internacionales matriculados en países de la OCDE y países asociados

Entre los países para los que se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, Australia, Austria, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza muestran los niveles más elevados de movilidad entrante, medida como la proporción de estudiantes internacionales en su número total de matriculaciones de educación terciaria. En Australia, el 17,8 % de los alumnos terciarios matriculados en el país han venido al país para cursar estudios. Igualmente, los estudiantes internacionales representan el 12 % del total de las matrículas terciarias en Austria, 15,5 % en Nueva Zelanda, 14,1 % en Reino Unido y 13,7 % en Suiza. Por el contrario, la movilidad entrante de alumnos sigue siendo del 1 % o menos del total de matriculaciones terciarias en España y República Eslovaca, y en el país asociado Eslovenia (Tabla C3.1 y Gráfico C3.1).

Entre los países para los que no se dispone de datos sobre la movilidad de alumnos, las matriculaciones extranjeras representan un gran grupo de los alumnos de terciaria en Francia (11,2 %) y Luxemburgo (42,2 %), lo que indica niveles significativos de movilidad entrante de los alumnos. Sin embargo, las matriculaciones extranjeras representan el 1 % o menos de las matriculaciones terciarias totales en Corea, Polonia y Turquía, y en el país asociado Federación Rusa (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 de los alumnos. Una primera observación sería que, con excepción de Japón, Noruega y Nueva Zelanda, 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 titulaciones. Con la excepción de 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, Austria, República Checa, República Eslovaca y Suecia, las proporciones de estudiantes internacionales son básicamente las mismas en los programas terciarios de tipo A que en los de investigación avanzada, lo cual indica que estos países de destino logran atraer a alumnos del extranjero desde el inicio de la educación terciaria, o mantenerlos más allá de las primeras titulaciones. 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. Este patrón es más evidente en Bélgica, Canadá, España, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suiza, y en el país asociado Eslovenia, así como en Corea, Francia, Islandia, Italia, Polonia y Turquía, países para los que no se dispone de datos en cuanto a movilidad de los alumnos. Puede reflejar el fuerte atractivo de los programas de investigación avanzada en estos países, o una preferencia a favor de seleccionar a estudiantes internacionales en niveles superiores de educación para aprovechar su contribución a la investigación y desarrollo nacionales, o previendo su posterior incorporación laboral como inmigrantes altamente cualificados.

Perfil de los estudiantes internacionales en los diferentes destinos

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 Estadísticas de la Unesco, con un 45,3 % del total en todos los destinos que informan (42,8 % del total en los países de la OCDE, y 58,3 % del total en los países asociados), siendo mayoritariamente predominantes en Australia, Japón, Corea y Nueva Zelanda, donde más de un 73 % de los estudiantes internacionales son de origen asiático. En la OCDE, el grupo asiático está seguido por los europeos (23,0 %), en especial ciudadanos de la Unión Europea (15,7 %). Los alumnos de África representan el 9,9 % de todos los estudiantes internacionales, mientras que los procedentes de Norteamérica son solo el 3,5 %. Por último, los alumnos de Sudamérica representan el 5,0 % del total. En conjunto, el 29,3 % de los estudiantes internacionales matriculados en la zona de la OCDE provienen de otro país de la OCDE (Tabla C3.2).

Principales países de origen de los estudiantes internacionales

El predominio de los alumnos de Asia y Europa entre los ingresos internacionales también es evidente al analizar cada país de origen. Los alumnos procedentes de Alemania, Corea, Francia y Japón son el mayor grupo de estudiantes internacionales matriculados en el área de la OCDE, con el 2,8 %, 4,1 %, 2,2 % y 2,4 % del total respectivamente, seguidos de los estudiantes procedentes de Canadá y Estados Unidos con 1,7 % y 1,8 %, respectivamente (Tabla C3.2).

Entre los estudiantes internacionales provenientes de los países asociados, los alumnos procedentes de China representan con mucho el grupo más numeroso, con un 15,4 % de todos los estudiantes

internacionales matriculados en la zona de la OCDE (sin incluir el 1,3 % adicional de Hong Kong, China) (Tabla C3.2). Su primer destino elegido es Estados Unidos, seguido de cerca por Japón, con un 20,7 % y un 19,1 % de los alumnos chinos internacionales matriculados en cada uno de estos países, respectivamente. Los alumnos de China están seguidos de los estudiantes procedentes de India (5,4 %), Marruecos (1,6 %), Malasia (1,6 %) y Federación Rusa (1,2 %). Un número significativo de estudiantes asiáticos que estudian en el extranjero proviene además de Indonesia, Irán, Kazajistán, Pakistán, Tailandia, Uzbekistán y Vietnam (Tabla C3.3 y Tabla C3.7, disponible en Internet en *http://dx.doi.org/10.1787/068417017111*).

La proporción de estudiantes internacionales por nivel y tipo de educación terciaria destaca las especializaciones

En algunos países una proporción relativamente grande de estudiantes internacionales se matriculan en programas terciarios-tipo B. Este es el caso de Bélgica (31,8 %), Japón (24,1 %), Nueva Zelanda (27,5 %) y el país asociado Eslovenia (21,9 %). En Corea, país del que no se disponen 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 (24,9 %) (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 (36 %) y Suiza (27,3 %). 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 Canadá (9,8 %), Estados Unidos (15,7 %), Finlandia (14,3 %), Japón (10,1 %) y Reino Unido (11,6 %). Este es también el caso de Francia (10,1 %), aunque no se dispone de datos al respecto de la movilidad estudiantil. Es probable que todos estos países se beneficien de las contribuciones 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 estudiantes extranjeros (Cuadro C3.3).

La proporción 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 (17,1 %), Estados Unidos (18,7 %), Nueva Zelanda (17,4 %) y Suiza (16,6 %), pero a menos de uno de cada cincuenta en Japón (1,3 %). Sin embargo, este panorama cambia ligeramente al considerar las disciplinas científicas en un sentido más amplio, es decir, añadiendo programas de agricultura, ingeniería, fabricación y construcción, Finlandia recibe un 41,9 % de sus estudiantes internacionales en estos campos. La proporción de estudiantes internacionales matriculados en agricultura, ciencias o ingeniería también es elevada en Alemania (38,3 %), Estados Unidos (34,6 %), Hungría (30,2 %), Reino Unido (29,8 %), Suecia (39,6 %) y Suiza (34,2 %). De forma parecida, en los países para los que no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, agricultura, ciencias o ingeniería atraen como mínimo a un 27 % de los estudiantes extranjeros en Francia (27 %), Portugal (27,2 %) y República Eslovaca (28,3 %). En cambio, el porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en agricultura, ciencias o ingeniería es muy bajo en Polonia (Gráfico C3.4).

En la mayoría de los países con altos porcentajes de estudiantes internacionales matriculados en cursos de agricultura, ciencias o ingeniería, la lengua utilizada en la enseñanza es el inglés. En Alemania, su larga tradición en estas disciplinas científicas también puede explicar el elevado porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en las mismas.

En los países de habla no inglesa, la mayor parte de los alumnos internacionales tiende a matricularse en los campos de humanidades y arte, áreas elegidas por más del 20 % de los estudiantes internacionales en Alemania (22,0 %), Austria (23,6 %), Japón (24,5 %) y Noruega (20,1 %), y en el país asociado Eslovenia (21,5 %). Entre los países para los que no se dispone de datos sobre movilidad de los alumnos, este también es el caso de Francia (20,7 %), Islandia (44,3 %) y Polonia (20 %).

Los programas de ciencias sociales, administración de empresas y derecho también atraen a un número elevado de los estudiantes internacionales. En Australia y Nueva Zelanda, y en el país asociado Estonia, alrededor de la mitad de los estudiantes internacionales se matricula en dichos campos de estudio (52,7 %, 49 % y 53,4 %, respectivamente). El porcentaje matriculado en ciencias sociales, administración de empresas y derecho también es elevado en Países Bajos (45,3 %) y Reino Unido (40,8 %). Entre los países para los que no se dispone de datos sobre movilidad de los alumnos, Francia (40,6 %) y Portugal (46,6 %) tienen la mayor proporción de estudiantes extranjeros matriculados en ciencias sociales, administración de empresas y derecho.

En cuanto a los programas relativos a la salud 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 (43,5 %), Dinamarca (19,9 %), España (30,7 %), Hungría (30 %) y República Checa (23,5 %). En los países para los que no se dispone de datos sobre movilidad estudiantil, dichos programas son elegidos por entre una cuarta y una quinta parte de los estudiantes extranjeros en Italia (21,6 %), Polonia (26,0 %) y República Eslovaca (30,5 %). Esta tendencia está claramente relacionada con los cupos impuestos por muchos países europeos, 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 los países de destino revela la existencia de programas educativos que actúan como polos de atracción, debido a numerosos factores relacionados tanto con la oferta como con la demanda.

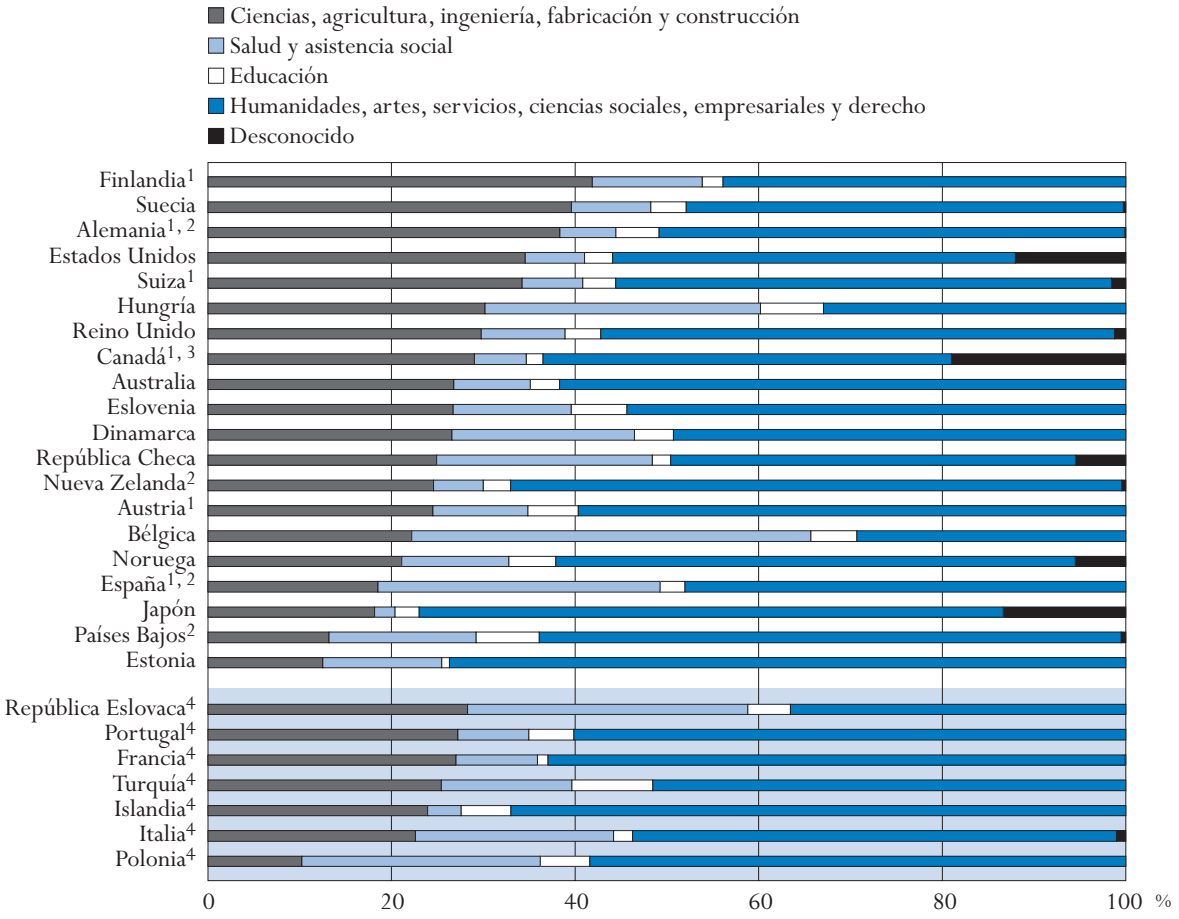
En lo relativo a la oferta, algunos países ofrecen centros de gran prestigio o tradición capaces de atraer a un número elevado de estudiantes de otros países (por ejemplo, Alemania y Finlandia en ciencias e ingeniería). En otros países, son las humanidades y las artes las que monopolizan de forma natural la oferta nacional educativa, lo que es especialmente obvio en relación con los estudios lingüísticos y culturales (por ejemplo, en Alemania, Austria 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 salud y asistencia social en los países miembros de la UE.

C3

Gráfico C3.4. Distribución de estudiantes internacionales por campo de estudio (2006)

Porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en los diferentes campos de la educación terciaria



1. No incluye programas terciarios de tipo B.
2. No incluye programas de investigación avanzada.
3. Año de referencia 2005.
4. Distribución de estudiantes 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, fabricación y construcción.

Fuente: OCDE. Tabla C3.5. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

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 de la zona de la OCDE. Por término medio, solo el 3,2 % de los estudiantes extranjeros de países de la OCDE están matriculados en un país asociado para completar su educación terciaria. La proporción de estudiantes extranjeros procedentes de países asociados matriculados en otro país asociado es significativamente superior, con más del 22 % de los estudiantes extranjeros procedentes de Chile, Estonia, Israel y Federación Rusia matriculados en otro país asociado. En cambio, los alumnos de Francia (0,8 %), Irlanda (0,2 %), Islandia (0,2 %), Polonia (0,8 %), República Checa (0,9 %), República Eslovaca (0,2 %) y particularmente Luxemburgo (0,1 %) muestran una propensión extremadamente baja a estudiar fuera de la zona 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 pueden también explicar la propensión de los estudiantes de habla inglesa a concentrarse en otros países de la Commonwealth o en Estados Unidos, incluso estando geográficamente lejos. Las redes de migración 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 sistemas educativos específicos, ya sea debido a su prestigio académico o a 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 muestran preferencia por Australia, Estados Unidos y Reino Unido; estos tres países atraen al 81,5 % de los ciudadanos indios que estudian en el extranjero (Tabla C3.3).

Conceptos y criterios metodológicos

Fuentes de información, definiciones y periodo de referencia

Los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros hacen referencia al año académico 2005-2006 y proceden del cuestionario UOE de estadísticas educativas, recopilación realizada por la OCDE en 2007 (para más información, consulte Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*). 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 emigración propia del país, de 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 de la disponibilidad de datos, los estudiantes internacionales pueden definirse como estudiantes que no son residentes habituales o permanentes del país en el 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; o 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/eag2008*).

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 cálculo de la movilidad estudiantil, debido a las divergencias de políticas nacionales en materia de nacionalización de inmigrantes. Por ejemplo, aunque Australia y Suiza proporcionan cifras similares de admisiones de alum-

nos extranjeros relativas a matriculaciones en educación terciaria, 20,9 % y 19,2 % respectivamente, estas cifras reflejan diferencias significativas en los niveles reales de movilidad estudiantil: el 17,8 % de matriculaciones en educación terciaria en Australia y el 13,7 % en Suiza (Tabla C3.1). 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.

Criterios metodológicos

Los datos sobre los 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 hace posible 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 cuerpo de estudiantes internacionales incluye 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 (OECD, 2004a).

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 se van al extranjero. Los países de destino cubiertos por este indicador incluyen todos los países de la OCDE (a excepción de México), y los países asociados Eslovenia, Estonia y Federación Rusa, así como los países asociados que proporcionan datos similares al Instituto de Estadística de la Unesco para calcular estadísticas 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 el número de estudiantes internacionales, sino en el número de ciudadanos extranjeros sobre los que 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 países asociados que no han proporcionado datos 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 los ciudadanos que estudian en el extranjero (Tabla C3.3), especialmente en el caso de los países con 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 y la matriculación extranjera como proporción de la matriculación total 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 2006 respecto a matriculaciones extranjeras en toda la educación terciaria.

Las Tablas C3.2, C3.4 y C3.5, respectivamente, muestran la distribución de los estudiantes internacionales matriculados en un sistema educativo –o estudiantes extranjeros en países que no tienen información sobre movilidad estudiantil– por su país de origen (Tabla C3.2), por nivel y tipo de educación terciaria (Tabla C3.4), y por campo de estudio (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, que se utiliza como denominador, solo incluye a estudiantes matriculados en otros países que proporcionan datos a la OCDE o el 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 2006, e indica los índices de cambio entre 2006 y los años 2000 a 2005. 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 países asociados 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 educación 2006*.

La Tabla C3.7 (disponible en Internet en http://dx.doi.org/10.1787/402158641726) 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 incrementarlas de forma artificial en algunos campos o niveles de la educación (véanse Indicadores A2 y A3). Asimismo, puede afectar a la combinación documentada anteriormente entre el gasto público y el privado (véase Indicador B3).

En países donde se aplican a los alumnos extranjeros tasas de matrícula diferenciadas, 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 también representar una carga financiera considerable para países donde las tasas de matrícula en educación terciaria son bajas o inexistentes debido al alto coste unitario de la educación terciaria (véase Indicador B5).

La proporción de estudiantes extranjeros matriculados en un país diferente al 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 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, 2004a).

C3

Tabla C3.1.

Movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2000, 2006)

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 cambio en el número de estudiantes extranjeros.

Lectura de la primera columna: el 17,8 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Australia son estudiantes internacionales y el 13,7 % 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 20,9 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Australia no son ciudadanos australianos y el 19,2 % de la totalidad de los estudiantes en educación terciaria en Suiza no son ciudadanos suizos.

		Movilidad estudiantil				Matriculaciones extranjeras				
		Estudiantes internacionales como porcentaje de la matriculación total en educación terciaria				Estudiantes extranjeros como porcentaje de la matriculación total en educación terciaria				
		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	Índice de cambio del número de estudiantes extranjeros en la totalidad de la educación terciaria (2000=100)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países de la OCDE	**Alemania**[5]	m	m	10,6	m	11,4	3,9	12,7	m	140
	Australia[1]	17,8	7,4	19,7	19,1	20,9	7,6	23,0	29,7	175
	Austria[1, 2]	12,0	m	13,1	15,1	15,5	m	16,9	20,9	129
	Bélgica[1]	7,4	5,4	8,5	20,5	12,1	9,5	13,5	31,0	121
	Canadá[1, 2, 3, 4]	7,4	m	6,9	21,4	14,6	m	13,8	38,3	157
	Corea	m	m	m	m	0,7	0,5	0,7	4,7	660
	Dinamarca[1]	4,8	3,7	4,9	7,3	8,4	10,3	7,8	19,2	149
	España[1, 2]	1,0	m	0,8	8,5	2,9	3,8	1,8	19,2	200
	Estados Unidos[1]	3,3	2,0	3,1	23,7	m	m	m	m	123
	Finlandia[5]	3,7	n	3,4	7,4	2,9	n	2,5	7,5	161
	Francia	m	m	m	m	11,2	4,8	12,3	35,8	181
	Grecia[2]	m	m	m	m	2,5	0,8	3,7	1,8	192
	Hungría[1]	2,8	0,3	2,9	7,1	3,3	0,5	3,4	8,1	146
	Irlanda[5]	6,8	m	m	m	m	m	m	m	172
	Islandia	m	m	m	m	4,5	1,3	4,6	12,2	177
	Italia	m	m	m	m	2,4	6,2	2,3	5,0	196
	Japón[1]	2,9	3,0	2,6	16,1	3,2	3,0	2,9	16,8	195
	Luxemburgo	m	m	m	m	42,2	m	m	m	174
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[1]	1,9	8,2	1,8	4,6	6,7	11,2	6,2	22,3	164
	Nueva Zelanda[1]	15,5	16,0	15,1	22,2	28,5	27,6	28,3	42,8	825
	Países Bajos[2]	4,7	n	4,7	m	6,1	n	6,2	m	260
	Polonia	m	m	m	m	0,5	0,1	0,5	2,9	186
	Portugal	m	m	m	m	4,6	5,9	4,5	7,7	161
	Reino Unido[1]	14,1	5,5	15,2	40,8	17,9	11,6	18,4	42,7	148
	República Checa[1]	5,1	0,7	5,4	6,4	6,3	1,1	6,8	8,0	391
	República Eslovaca[1]	0,8	0,5	0,8	0,7	0,9	0,5	0,9	0,7	110
	Suecia[1]	5,0	0,5	5,3	5,3	9,8	4,5	9,5	20,6	162
	Suiza[2, 5]	13,7	m	13,4	44,4	19,2	16,5	17,0	44,2	152
	Turquía	m	m	m	m	0,8	0,2	1,1	2,7	108
	Media OCDE	***6,9***	***3,8***	***7,3***	***15,9***	***9,6***	***5,5***	***8,5***	***18,5***	***210,9***
	Media UE 19	***5,7***	***1,9***	***6,3***	***11,9***	***8,9***	***4,0***	***7,3***	***15,4***	***177,8***
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia[1]	0,9	0,5	1,3	4,4	1,2	0,8	1,5	5,5	179
	Estonia[1]	1,4	0,1	2,0	2,8	3,1	3,1	3,1	3,4	249
	Federación Rusa[4]	m	m	m	m	0,9	0,4	1,0	m	188
	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. Porcentaje total en educación terciaria subestimado debido a la exclusión de ciertos programas.
3. Año de referencia 2005.
4. No incluye instituciones privadas.
5. Con el propósito de medir la movilidad estudiantil, la definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402158641726

C3

Tabla C3.2.

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2006)

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, basado en el recuento de individuos.

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria que residen o han cursado estudios previos en un determinado 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 determinado país de origen.

Lectura de la cuarta columna: el 1,4 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Canadá son residentes alemanes, el 0,1 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria son residentes griegos, etc.

Lectura de la octava columna: el 5,6 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Alemania, el 0,5 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Grecia, etc.

Lectura de la 15.ª columna: el 25,9 % de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos alemanes, el 0,6 % 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[3,6,7]	Australia[1]	Bélgica[1,2]	Canadá[1,3,4,5]	Dinamarca[1]	España[1,3]	Estados Unidos[1]	Irlanda[6]	Nueva Zelanda[1]	Países Bajos[7]	Reino Unido[1]	República Eslovaca[1]	Suecia[1]	Suiza[3,6]	Austria[3,8]	Corea[8]	Finlandia[8]	Francia[8]
		(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	1,4	8,3	0,3	1,6	5,6	3,2	15,4	4,0	1,0	9,2	21,6	25,9	0,3	3,6	2,7
	Australia	0,2	a	n	0,6	2,2	n	0,5	0,4	7,5	0,0	0,5	n	1,1	0,2	0,1	0,2	0,4	0,1
	Austria	2,3	0,1	0,1	0,2	0,6	n	0,1	0,5	0,1	0,1	0,4	0,4	1,5	2,0	a	n	0,4	0,2
	Bélgica	0,7	n	a	0,3	1,4	n	0,1	0,6	n	1,9	0,8	n	0,9	0,7	0,2	n	0,3	1,1
	Canadá	0,3	2,0	0,2	a	0,9	n	5,0	3,3	1,2	0,1	1,4	0,5	1,3	0,9	0,1	0,7	0,8	0,5
	Corea	1,8	2,4	0,1	0,4	0,1	n	10,5	0,1	0,1	0,1	1,2	0,2	0,3	0,3	0,8	a	0,4	1,0
	Dinamarca	0,3	0,1	n	0,2	a	n	0,2	0,2	0,1	0,1	0,5	n	0,7	0,2	0,2	n	0,5	0,1
	España	2,1	0,1	0,1	0,3	2,7	a	0,6	3,0	n	0,4	1,9	0,2	4,2	1,5	1,0	n	1,4	1,5
	Estados Unidos	1,7	1,6	0,5	10,4	5,1	0,1	a	16,1	5,6	0,2	4,5	1,5	2,2	1,5	0,8	2,2	2,3	1,1
	Finlandia	0,4	n	n	0,1	0,7	n	0,1	0,6	0,1	0,1	0,5	0,1	3,0	0,3	0,5	n	a	0,1
	Francia	2,9	0,4	36,9	8,3	4,4	0,3	1,2	6,3	0,9	0,5	3,8	0,4	6,0	14,8	1,1	n	1,8	a
	Grecia	1,3	n	0,3	0,1	0,4	n	0,4	0,5	n	0,2	5,4	6,0	0,4	0,7	0,6	n	0,6	0,8
	Hungría	1,1	n	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,1	n	0,2	0,2	1,4	0,3	0,6	2,9	n	1,0	0,3
	Irlanda	0,2	0,1	0,1	0,2	1,0	n	0,2	a	0,1	n	5,1	0,1	0,3	0,1	0,1	n	0,4	0,2
	Islandia	n	n	n	0,1	7,6	n	0,1	0,1	n	0,1	0,1	n	0,2	n	0,1	n	0,3	n
	Italia	1,8	0,1	0,3	0,4	1,3	0,4	0,6	1,8	0,1	0,3	1,7	0,1	1,9	6,1	15,7	n	1,5	1,8
	Japón	1,0	1,8	0,2	2,1	0,2	n	6,9	0,5	2,8	0,1	1,9	0,1	0,5	0,7	0,7	5,4	1,1	0,9
	Luxemburgo	1,1	n	4,4	n	0,6	n	n	0,1	n	n	0,3	n	n	1,0	1,1	n	0,1	0,7
	México	0,6	0,2	0,1	1,7	0,5	0,7	2,5	0,1	0,2	0,1	0,5	0,1	0,5	0,5	0,1	0,1	0,5	0,6
	Noruega	0,3	1,0	0,1	0,3	15,2	n	0,2	1,4	0,6	0,2	0,9	5,7	0,8	0,2	0,2	n	0,7	0,1
	Nueva Zelanda	0,1	1,1	n	0,1	0,6	n	0,2	0,1	a	n	0,2	n	0,1	0,1	n	0,1	0,1	n
	Países Bajos	0,4	0,1	7,4	0,3	1,0	0,1	0,3	0,6	0,1	a	0,8	n	2,3	0,5	0,3	n	0,9	0,2
	Polonia	6,4	0,1	0,3	0,3	1,3	0,1	0,5	1,4	n	0,7	1,3	1,2	1,8	1,4	3,4	0,1	1,7	1,4
	Portugal	0,3	n	0,2	0,1	0,2	0,6	0,1	0,1	n	0,1	0,9	n	0,6	0,4	0,2	n	0,3	1,0
	Reino Unido	0,9	0,8	0,1	1,6	13,0	0,2	1,5	9,4	1,1	0,3	a	0,7	1,2	0,8	0,5	0,1	2,1	1,0
	República Checa	1,0	0,1	0,1	0,1	0,2	n	0,2	0,3	0,1	0,1	0,3	29,0	0,8	0,4	1,3	n	0,7	0,3
	República Eslovaca	0,6	0,1	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,1	n	0,1	0,2	a	0,1	0,5	3,1	n	0,2	0,2
	Suecia	0,3	0,5	0,1	0,4	6,7	n	0,6	0,6	0,5	0,1	1,0	0,6	a	0,6	0,5	n	6,3	0,2
	Suiza	0,9	0,2	0,1	0,4	1,4	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,5	n	0,9	a	0,7	n	0,4	0,7
	Turquía	3,4	0,1	0,3	0,7	0,4	n	2,1	0,1	0,1	0,3	0,6	0,4	0,4	1,6	5,3	0,2	0,8	1,0
	Total de los países de la OCDE	*34,5*	*13,9*	*52,9*	*31,1*	*78,2*	*3,2*	*36,5*	*54,3*	*24,6*	*22,2*	*41,3*	*49,7*	*43,4*	*60,1*	*67,5*	*9,7*	*31,6*	*19,7*
Países asociados	**Brasil**	0,9	0,2	0,1	0,6	0,3	0,3	1,2	0,1	0,1	0,1	0,4	0,1	0,1	1,0	0,2	0,1	0,4	0,9
	Chile	0,3	0,1	n	0,2	0,1	0,2	0,3	n	0,1	n	0,1	0,1	0,1	0,3	n	n	0,2	0,2
	China	11,6	22,7	2,2	23,7	7,9	n	16,0	13,5	50,9	3,7	15,4	0,2	0,9	2,2	3,4	68,7	16,1	6,9
	Eslovenia	0,1	n	0,2	n	n	n	n	0,1	n	n	0,1	0,1	0,2	0,1	1,4	n	0,1	n
	Estonia	0,3	n	0,1	n	0,2	n	0,1	0,1	n	n	0,1	n	0,1	0,1	0,1	n	7,0	0,0
	Federación Rusa	5,8	0,2	0,3	0,5	0,6	0,1	0,9	0,8	0,7	0,4	0,7	0,9	0,2	1,8	1,1	1,1	12,4	1,2
	India	1,7	12,1	0,5	3,7	1,3	n	13,5	3,5	4,8	0,1	5,8	0,4	0,2	0,9	0,3	1,2	1,9	0,3
	Israel	0,6	0,1	n	0,4	0,4	n	0,6	0,1	n	0,1	0,3	9,5	n	0,2	0,1	n	0,2	0,1
	Principales regiones geográficas																		
	Total de África	*8,7*	*3,2*	*2,7*	*10,6*	*2,3*	*0,8*	*6,4*	*5,7*	*0,6*	*1,5*	*9,4*	*3,5*	*0,6*	*7,7*	*1,5*	*0,8*	*12,6*	*45,2*
	Total de Asia	*30,9*	*78,7*	*5,3*	*51,0*	*13,7*	*0,2*	*63,6*	*34,1*	*73,4*	*6,8*	*46,1*	*21,0*	*3,3*	*9,2*	*14,3*	*93,1*	*29,9*	*18,5*
	Total de Europa	*46,4*	*5,1*	*53,2*	*16,8*	*71,5*	*2,7*	*12,5*	*36,3*	*8,0*	*22,9*	*33,1*	*72,5*	*38,7*	*64,0*	*82,0*	*2,2*	*51,1*	*20,8*
	de los UE19, en concreto	*24,2*	*3,5*	*51,4*	*14,4*	*44,1*	*2,2*	*8,5*	*31,8*	*6,5*	*20,9*	*28,9*	*41,2*	*35,1*	*54,0*	*58,5*	*0,7*	*23,7*	*13,8*
	Total de Norteamérica	*2,0*	*3,6*	*0,7*	*11,0*	*6,0*	*0,1*	*5,1*	*19,4*	*6,8*	*0,3*	*5,9*	*2,0*	*3,5*	*2,4*	*1,0*	*2,9*	*3,2*	*1,6*
	Total de Oceanía	*0,3*	*2,1*	*0,1*	*0,7*	*2,8*	*n*	*0,8*	*0,5*	*10,5*	*0,1*	*0,7*	*n*	*1,2*	*0,3*	*0,2*	*0,4*	*0,5*	*0,1*
	Total de Sudamérica	*3,8*	*1,1*	*0,9*	*7,3*	*1,9*	*3,2*	*11,5*	*0,7*	*0,7*	*1,0*	*2,6*	*1,0*	*1,0*	*5,4*	*1,1*	*0,7*	*2,3*	*4,4*
	Sin especificar	*7,8*	*6,2*	*37,1*	*2,5*	*1,9*	*93,0*	*n*	*3,3*	*n*	*67,4*	*2,3*	*n*	*51,6*	*10,9*	*0,1*	*n*	*0,4*	*9,3*
	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 extranjeros se basa en su país de residencia.
2. No incluye datos para educación en desarrollo social.
3. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
4. Año de referencia 2005.
5. No incluye instituciones privadas.
6. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
7. No incluye programas de investigación avanzada.
8. 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.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402158641726

C3

Tabla C3.2. *(continuación)*

Distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por país de origen (2006)

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, basado en el recuento de individuos.

La tabla muestra la proporción de estudiantes internacionales en educación terciaria que residen o han cursado estudios previos en un determinado 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 determinado país de origen.

Lectura de la cuarta columna: el 1,4 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Canadá son residentes alemanes, el 0,1 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria son residentes griegos, etc.

Lectura de la octava columna: el 5,6 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Alemania, el 0,5 % de los estudiantes internacionales de educación terciaria en Irlanda realizaron sus estudios previos en Grecia, etc.

Lectura de la 15.ª columna: el 25,9 % de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos alemanes, el 0,6 % de los estudiantes extranjeros de educación terciaria en Austria son ciudadanos griegos, etc.

	Países de destino																
	Países de la OCDE												Países asociados				
	Estudiantes extranjeros											Total destinos OCDE	Internacionales		Extranjeros	Total destinos países asociados	Total de los destinos para los que hay datos
Países de origen	Grecia[8]	Hungría[8]	Islandia[8]	Italia[8]	Japón[8]	Luxemburgo[8]	Noruega[8]	Polonia[8]	Portugal[8]	República Checa[8]	Turquía[8]		Estonia[1]	Eslovenia[1]	Federación Rusa[5,7,8]		
	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)
Países de la OCDE																	
Alemania	2,1	9,7	13,7	3,4	0,3	9,8	4,1	3,0	1,8	1,0	1,1	2,8	0,9	0,7	m	0,2	2,4
Australia	0,2	n	0,1	0,1	0,3	n	0,2	0,1	0,1	n	0,2	0,4	n	0,1	m	0,1	0,3
Austria	n	0,4	2,4	0,4	n	0,2	0,3	0,3	0,1	0,2	0,1	0,4	0,1	1,3	m	0,1	0,3
Bélgica	0,2	n	0,7	0,4	n	14,1	0,2	0,1	0,5	n	n	0,4	0,2	0,1	m	n	0,3
Canadá	0,2	0,8	2,7	0,3	0,2	0,1	0,6	2,3	0,6	0,2	0,1	1,7	0,2	0,1	m	0,1	1,5
Corea	n	0,1	0,1	0,7	17,2	n	0,2	0,4	n	0,1	0,1	4,1	0,1	0,1	m	0,3	3,4
Dinamarca	n	n	8,1	0,1	n	0,2	6,0	0,1	n	n	n	0,2	0,9	0,1	m	n	0,2
España	0,1	0,2	5,2	1,0	0,1	1,1	0,8	0,3	4,0	0,1	n	0,9	0,5	n	m	0,1	0,8
Estados Unidos	0,6	1,5	6,9	0,8	1,3	n	2,4	6,7	0,9	0,6	0,1	1,8	1,0	0,1	m	0,8	1,6
Finlandia	0,1	0,2	4,3	0,2	n	0,2	2,0	0,1	0,1	n	n	0,2	42,9	0,1	m	0,2	0,2
Francia	0,2	0,3	3,9	1,9	0,3	34,0	1,1	0,7	4,4	0,1	0,1	2,2	0,3	0,1	m	0,1	1,8
Grecia	a	1,1	0,1	11,2	n	0,5	0,1	0,2	0,2	0,5	5,2	1,3	n	n	m	0,7	1,2
Hungría	0,1	a	0,3	0,5	0,1	0,2	0,2	0,6	0,1	0,2	n	0,3	0,3	1,2	m	n	0,2
Irlanda	n	0,3	0,3	0,1	n	0,4	0,2	0,1	0,1	0,2	n	0,8	n	n	m	n	0,7
Islandia	n	0,2	a	n	n	0,2	1,7	n	n	n	n	0,1	n	n	m	n	0,1
Italia	0,4	0,2	3,4	a	0,1	4,2	0,5	0,4	1,4	0,1	0,1	1,2	0,5	8,4	m	0,1	1,0
Japón	0,1	0,1	1,5	0,7	a	n	0,4	0,2	n	0,1	n	2,4	0,3	n	m	0,2	2,0
Luxemburgo	n	n	n	0,1	n	a	n	n	0,3	n	n	0,3	n	0,1	m	n	0,2
México	n	0,1	0,4	0,5	0,1	n	0,3	0,1	0,1	n	n	1,0	n	0,1	m	0,2	0,8
Noruega	n	5,2	5,5	0,2	n	n	a	6,5	0,1	0,9	n	0,5	n	0,1	m	n	0,4
Nueva Zelanda	n	n	0,1	n	0,1	n	n	0,1	n	n	n	0,2	n	n	m	n	0,1
Países Bajos	0,1	0,1	1,0	0,1	0,0	0,5	1,1	0,1	1,4	0,1	0,1	0,4	n	0,1	m	n	0,3
Polonia	0,5	0,4	2,5	2,7	0,1	0,9	1,2	a	0,8	1,1	0,1	1,2	0,1	0,5	m	0,1	1,0
Portugal	n	0,1	0,3	0,2	n	15,9	0,3	0,3	a	0,7	n	0,4	n	0,1	m	n	0,3
Reino Unido	0,5	0,4	3,2	0,6	0,3	0,4	2,4	0,4	0,5	1,7	0,6	0,9	0,2	n	m	0,1	0,8
República Checa	0,1	0,1	1,1	0,3	n	0,4	0,3	2,3	0,2	a	n	0,3	n	0,2	m	n	0,2
República Eslovaca	0,1	16,0	0,8	0,4	n	0,4	0,3	1,4	0,1	68,5	n	0,9	n	0,4	m	n	0,8
Suecia	0,1	1,5	7,4	0,3	0,1	0,2	8,2	2,8	0,1	0,3	n	0,5	1,1	0,2	m	0,1	0,5
Suiza	0,1	0,1	1,1	2,6	n	0,3	0,3	n	0,5	0,1	n	0,4	0,1	n	m	0,1	0,3
Turquía	0,7	0,3	0,1	0,6	0,1	0,3	0,3	0,4	0,1	0,2	a	1,2	0,1	0,1	m	1,8	1,3
Total de los países de la OCDE	*6,5*	*39,5*	*77,3*	*30,3*	*20,8*	*84,2*	*36,0*	*30,0*	*18,5*	*77,2*	*8,0*	*29,3*	*49,9*	*14,0*	*m*	*5,6*	*25,4*
Países asociados																	
Brasil	n	n	0,4	1,7	0,4	0,4	0,4	0,3	11,2	n	n	0,7	0,1	0,3	m	0,3	0,7
Chile	n	n	0,3	0,4	n	n	0,5	n	n	n	n	0,2	n	n	m	0,4	0,2
China	0,2	1,0	2,1	2,0	66,4	1,3	4,4	2,7	0,5	0,3	0,6	15,4	12,2	0,2	m	10,8	14,6
Eslovenia	n	0,2	n	0,8	n	n	n	0,1	0,1	0,1	n	0,1	n	a	m	n	0,1
Estonia	0,1	0,1	0,8	0,1	n	n	0,5	0,1	n	n	n	0,1	a	0,2	1,0	0,3	0,1
Federación Rusa	1,3	1,6	2,8	1,6	0,3	0,6	5,4	4,0	0,4	3,7	3,2	1,2	7,2	1,0	a	3,0	1,5
India	n	0,3	0,1	0,8	0,3	0,1	1,0	1,5	0,1	0,4	n	5,4	1,1	0,8	m	1,9	4,8
Israel	0,4	5,3	0,1	2,2	n	n	0,1	0,3	n	0,7	0,1	0,4	n	n	m	0,8	0,4
Principales regiones geográficas																	
Total de África	*4,3*	*1,8*	*1,4*	*9,4*	*0,7*	*7,1*	*9,7*	*4,1*	*63,1*	*1,9*	*1,8*	*9,9*	*0,4*	*n*	*m*	*17,8*	*11,2*
Total de Asia	*63,9*	*14,7*	*7,1*	*13,2*	*94,2*	*2,5*	*15,9*	*18,5*	*1,8*	*8,4*	*53,4*	*42,8*	*14,7*	*1,8*	*40,4*	*58,3*	*45,3*
Total de Europa	*30,4*	*80,8*	*78,9*	*66,9*	*2,2*	*89,2*	*45,5*	*67,3*	*18,6*	*86,6*	*29,7*	*23,0*	*83,5*	*97,0*	*23,2*	*15,9*	*21,8*
de los UE19, en concreto	*4,6*	*31,1*	*58,7*	*23,8*	*1,5*	*83,4*	*29,4*	*13,2*	*16,0*	*74,9*	*7,5*	*15,7*	*48,1*	*13,4*	*m*	*m*	*m*
Total de Norteamérica	*0,8*	*2,3*	*9,5*	*1,1*	*1,5*	*0,1*	*3,0*	*9,0*	*1,6*	*0,8*	*0,2*	*3,5*	*1,2*	*0,2*	*m*	*1,0*	*3,1*
Total de Oceanía	*0,2*	*0,1*	*0,3*	*0,2*	*0,4*	*n*	*0,3*	*0,2*	*0,1*	*n*	*0,2*	*0,7*	*n*	*0,1*	*m*	*0,1*	*0,6*
Total de Sudamérica	*0,3*	*0,3*	*2,7*	*8,7*	*1,0*	*0,7*	*2,6*	*0,8*	*14,8*	*0,8*	*n*	*5,0*	*0,2*	*0,9*	*m*	*6,9*	*5,3*
Sin especificar	*n*	*n*	*0,1*	*0,6*	*n*	*0,4*	*23,2*	*0,1*	*n*	*1,5*	*14,6*	*15,1*	*n*	*n*	*36,3*	*n*	*12,6*
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 extranjeros se basa en su país de residencia.
2. No incluye datos para educación en desarrollo social.
3. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
4. Año de referencia 2005.
5. No incluye instituciones privadas.
6. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
7. No incluye programas de investigación avanzada.
8. 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.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402158641726

Tabla C3.3.

Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2006)

Número de estudiantes matriculados en educación terciaria en un determinado país de destino como porcentaje del conjunto de estudiantes matriculados en el extranjero, basado en el 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 6,7 % de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Austria, el 13,0 % de los ciudadanos alemanes matriculados en educación terciaria en el extranjero 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 3,3 % 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**[6]	**Australia**[1]	**Austria**[2]	**Bélgica**[3]	**Canadá**[2,4,5]	**Corea**	**Dinamarca**	**España**	**Estados Unidos**[1]	**Finlandia**	**Francia**	**Grecia**	**Hungría**	**Irlanda**[7,8]	**Islandia**	**Italia**	**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	2,0	13,0	0,7	2,0	0,1	1,4	2,1	11,7	0,4	8,4	0,4	1,8	0,9	0,1	2,1	0,5	0,1	m	0,7
	Australia	3,3	a	0,5	0,2	6,4	0,5	0,4	0,4	28,9	0,3	2,5	0,3	0,1	0,5	n	0,5	3,3	n	m	0,3
	Austria	51,3	1,3	a	0,3	1,5	n	0,3	1,2	7,0	0,3	3,4	0,1	0,4	0,5	0,1	1,7	0,4	n	m	0,3
	Bélgica	8,5	0,7	0,6	a	3,7	0,1	0,2	3,2	6,8	0,2	23,6	0,3	0,1	0,7	n	1,8	0,5	1,4	m	0,3
	Canadá	1,4	8,7	0,1	0,3	a	0,4	0,3	0,2	67,0	0,2	3,0	0,1	0,3	1,0	n	0,3	0,7	n	m	0,2
	Corea	5,0	4,3	0,3	0,1	0,7	a	n	0,4	58,9	n	2,3	n	n	n	n	0,3	21,5	n	m	n
	Dinamarca	9,3	2,0	1,1	0,8	3,2	0,1	a	1,1	14,6	0,7	3,9	0,1	n	0,4	0,9	0,8	0,3	n	m	13,5
	España	19,9	0,4	1,5	4,0	1,0	n	0,6	a	13,3	0,5	13,6	n	0,1	1,4	0,1	1,9	0,3	n	m	0,4
	Estados Unidos	6,6	5,9	0,7	0,4	19,2	1,0	0,7	1,3	a	0,4	5,6	0,2	0,4	4,2	0,1	0,8	3,5	n	m	0,7
	Finlandia	9,3	0,8	1,9	0,5	1,5	n	1,9	1,1	6,3	a	3,0	0,1	0,3	0,8	0,3	0,9	0,5	n	m	2,9
	Francia	9,6	1,1	0,7	26,9	12,0	n	0,3	2,7	10,5	0,2	a	0,1	0,1	1,2	n	1,4	0,6	0,6	m	0,2
	Grecia	15,4	0,1	0,6	1,2	0,4	n	0,1	0,5	5,3	0,1	5,0	a	0,4	0,2	n	13,5	0,1	n	m	n
	Hungría	33,6	0,7	13,9	1,1	1,7	n	0,8	0,5	10,5	1,1	8,1	0,2	a	0,2	n	2,8	1,1	n	m	0,4
	Irlanda	2,2	0,9	0,2	0,3	1,3	n	0,3	0,3	5,7	0,2	2,5	n	0,2	a	n	0,2	0,1	n	m	0,1
	Islandia	3,0	0,8	0,6	0,4	1,2	n	44,5	0,3	12,3	0,8	1,3	0,2	0,9	0,2	a	0,5	0,4	0,1	m	6,7
	Italia	18,8	0,6	15,4	5,8	1,1	n	0,4	6,7	8,3	0,3	11,1	0,2	0,1	0,6	0,1	a	0,3	0,1	m	0,2
	Japón	3,9	5,4	0,5	0,3	3,0	2,0	0,1	0,2	65,7	0,2	3,5	n	n	0,1	n	0,5	a	n	m	0,1
	Luxemburgo	31,2	0,2	5,8	21,8	0,4	n	n	0,1	0,7	0,1	22,4	n	n	0,2	n	0,5	n	a	m	n
	México	4,7	1,4	0,2	0,3	7,0	0,1	0,3	12,1	53,9	0,2	5,5	n	n	0,1	n	0,9	0,5	n	a	0,2
	Noruega	4,7	12,7	0,4	0,2	2,0	n	15,4	0,4	9,5	0,4	2,4	n	5,3	1,3	0,3	0,8	0,3	n	m	a
	Nueva Zelanda	1,5	47,6	0,1	n	3,6	0,6	0,5	0,1	22,9	0,2	1,3	n	n	0,4	n	0,1	1,8	n	m	0,2
	Países Bajos	12,3	1,7	1,0	25,1	3,3	n	1,4	2,2	12,4	0,6	4,6	0,1	0,1	0,6	0,1	0,2	0,5	n	m	1,2
	Polonia	44,6	0,5	3,7	1,3	2,0	0,1	1,8	1,6	8,7	0,4	9,5	0,2	0,2	0,5	n	3,7	0,3	n	m	0,5
	Portugal	11,6	0,3	0,4	6,5	2,0	n	0,3	17,0	6,3	0,2	18,7	n	0,1	0,1	n	0,7	0,3	1,3	m	0,3
	Reino Unido	7,5	6,2	0,8	0,8	11,4	0,1	1,9	2,5	34,2	0,8	10,3	0,3	0,2	4,8	0,1	1,1	1,4	n	m	1,4
	República Checa	30,5	1,5	6,7	0,8	1,7	0,1	0,6	1,5	12,7	0,8	9,2	0,1	0,2	0,5	0,1	2,2	0,5	0,1	m	0,6
	República Eslovaca	7,4	0,5	5,3	0,3	0,5	n	0,1	0,4	3,1	0,1	1,8	n	10,1	0,1	n	0,8	0,1	n	m	0,2
	Suecia	4,8	6,1	1,3	0,3	2,4	n	9,2	1,3	22,9	3,9	3,8	0,1	1,5	0,6	0,4	0,9	0,7	n	m	8,1
	Suiza	20,6	2,7	2,8	0,7	4,2	n	0,6	2,9	12,5	0,4	15,4	0,2	0,1	0,2	0,1	12,0	0,4	n	m	0,4
	Turquía	44,3	0,4	3,6	0,6	1,3	0,1	0,4	0,1	21,1	0,1	4,2	0,2	0,1	n	n	0,5	0,3	n	m	0,1
	Total de los países de la OCDE	12,7	3,0	3,1	3,6	3,9	0,3	1,1	1,9	25,3	0,3	5,8	0,1	0,7	0,8	0,1	1,7	3,2	m	m	0,6
Países asociados	**Brasil**	9,2	2,0	0,3	0,7	3,5	0,1	0,4	9,3	34,1	0,2	9,9	n	n	0,1	n	4,0	2,2	n	m	0,3
	Chile	8,2	1,7	0,2	1,2	3,6	0,1	0,4	17,8	20,6	0,2	7,9	n	n	n	n	2,8	0,4	n	m	0,9
	China	6,1	9,3	0,3	0,3	6,8	3,4	0,5	0,1	20,7	0,3	3,8	n	n	0,4	n	0,2	19,1	n	m	0,1
	Eslovenia	21,0	0,4	19,5	4,4	0,8	n	0,3	1,9	8,0	0,3	3,6	n	0,8	0,2	n	14,1	0,5	n	m	0,1
	Estonia	18,4	0,2	0,7	0,5	0,6	n	2,7	1,9	7,7	14,5	2,8	0,4	0,2	0,3	0,1	1,4	0,5	n	m	1,8
	Federación Rusa	25,7	0,9	0,8	0,9	3,2	0,5	0,9	1,1	10,1	2,3	6,3	0,4	0,5	0,2	n	1,6	0,7	n	m	1,6
	India	2,8	15,1	0,1	0,1	4,8	0,2	0,2	n	53,5	0,1	0,5	n	n	0,3	n	0,3	0,3	n	m	0,1
	Israel	9,2	1,6	0,3	0,3	7,0	n	0,4	0,8	25,0	0,1	2,1	0,5	5,4	n	n	7,5	0,3	n	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. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
3. No incluye datos para educación en desarrollo social.
4. Año de referencia 2005.
5. No incluye instituciones privadas.
6. No incluye programas de investigación avanzada.
7. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
8. No incluye a alumnos a tiempo parcial.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402158641726

C3

Tabla C3.3. *(continuación)*

Ciudadanos que estudian en el extranjero en educación terciaria, por país de destino (2006)

Número de estudiantes matriculados en educación terciaria en un determinado país de destino como porcentaje del conjunto de estudiantes matriculados en el extranjero, basado en el 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 6,7 % de los ciudadanos checos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Austria, el 13,0 % de los ciudadanos alemanes matriculados en educación terciaria en el extranjero 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 3,3 % de los ciudadanos australianos matriculados en educación terciaria en el extranjero estudia en Alemania, etc.

		Países de destino																		
		Países de la OCDE											Países asociados							
	Países de origen	Nueva Zelanda	Países Bajos[6]	Polonia	Portugal	Reino Unido[1]	República Checa	República Eslovaca	Suecia	Suiza	Turquía	Total destinos OCDE	Brasil	Chile	Eslovenia	Estonia	Federación Rusa[5,6]	Israel	Total destinos países asociados	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**	1,5	15,2	0,4	0,4	17,0	0,3	n	3,9	11,1	0,3	98,5	m	m	n	n	m	m	1,5	100,0
	Australia	27,7	0,6	0,1	0,2	16,0	n	n	3,2	0,7	0,3	97,6	m	m	n	n	m	m	2,4	100,0
	Austria	0,3	1,6	0,3	0,2	11,0	0,3	0,1	3,9	7,7	0,2	95,8	m	m	0,1	n	m	m	4,2	100,0
	Bélgica	n	18,9	0,1	0,7	21,5	0,1	n	2,1	2,9	n	98,6	m	m	n	n	m	m	1,4	100,0
	Canadá	1,0	0,3	0,6	0,2	10,6	0,1	n	1,0	0,6	n	98,4	m	m	n	n	m	m	1,6	100,0
	Corea	n	0,3	n	n	3,9	n	n	0,1	0,2	n	98,4	m	m	n	n	m	m	1,6	100,0
	Dinamarca	0,8	2,1	0,2	0,1	25,1	n	n	15,3	1,6	0,1	98,2	m	m	n	n	m	m	1,8	100,0
	España	0,1	3,0	0,1	2,5	23,2	0,1	n	4,3	5,9	n	98,4	m	m	n	n	m	m	1,6	100,0
	Estados Unidos	4,2	1,0	1,5	0,3	29,9	0,3	0,1	1,9	0,9	0,1	92,0	m	m	n	n	m	m	8,0	100,0
	Finlandia	0,3	1,7	0,1	0,1	17,9	0,1	n	38,9	1,2	0,1	92,4	m	m	n	4,0	m	m	7,6	100,0
	Francia	0,5	1,1	0,1	1,1	18,9	n	n	2,5	6,6	n	99,2	m	m	n	n	m	m	0,8	100,0
	Grecia	n	1,1	0,1	0,1	43,5	0,3	0,2	0,7	0,7	2,4	92,1	m	m	n	n	m	m	7,9	100,0
	Hungría	0,1	4,3	0,8	0,2	9,8	0,4	0,4	2,2	2,5	n	97,6	m	m	0,2	0,1	m	m	2,4	100,0
	Irlanda	0,1	0,6	0,1	n	83,4	0,2	n	0,7	0,2	n	99,8	m	m	n	n	m	m	0,2	100,0
	Islandia	0,3	2,3	n	n	9,4	0,1	n	13,0	0,4	n	99,8	m	m	n	n	m	m	0,2	100,0
	Italia	0,1	1,3	0,1	0,6	13,6	0,1	n	1,8	11,3	n	98,8	m	m	0,2	n	m	m	1,2	100,0
	Japón	1,7	0,4	n	n	10,2	n	n	0,4	0,4	n	98,6	m	m	n	n	m	m	1,4	100,0
	Luxemburgo	n	0,6	n	0,6	11,3	n	n	0,1	3,8	n	99,9	m	m	n	n	m	m	0,1	100,0
	México	0,2	0,6	n	0,1	6,5	n	n	0,8	0,5	n	96,2	m	m	n	n	m	m	3,8	100,0
	Noruega	1,5	1,8	5,2	0,1	21,5	1,4	0,6	10,2	0,6	n	99,0	m	m	n	n	m	m	1,0	100,0
	Nueva Zelanda	a	0,5	0,2	n	13,4	n	n	1,1	0,5	n	96,9	m	m	n	n	m	m	3,1	100,0
	Países Bajos	0,4	a	0,1	1,9	20,5	0,1	n	5,4	2,7	0,1	98,5	m	m	n	n	m	m	1,5	100,0
	Polonia	n	2,4	a	0,4	12,0	0,7	0,1	2,6	1,5	n	99,2	m	m	n	n	m	m	0,8	100,0
	Portugal	0,1	2,1	0,3	a	20,8	1,1	n	1,4	6,3	n	98,4	m	m	n	n	m	m	1,6	100,0
	Reino Unido	1,7	3,1	0,2	0,3	a	1,5	n	3,0	1,5	0,5	97,5	m	m	n	n	m	m	2,5	100,0
	República Checa	0,3	1,5	3,5	0,4	11,6	a	6,4	2,9	2,2	n	99,1	m	m	n	n	m	m	0,9	100,0
	República Eslovaca	n	0,5	0,7	0,1	2,8	63,8	a	0,2	0,8	n	99,8	m	m	n	n	m	m	0,2	100,0
	Suecia	1,2	1,2	2,2	0,1	22,9	0,4	0,1	a	1,8	n	98,2	m	m	n	0,1	m	m	1,8	100,0
	Suiza	0,4	1,5	n	0,8	15,9	0,1	n	2,7	a	n	97,5	m	m	n	n	m	m	2,5	100,0
	Turquía	n	1,2	0,1	n	3,7	0,1	n	0,5	1,4	a	84,5	m	m	n	n	m	m	15,5	100,0
	Total de los países de la OCDE	1,1	2,7	0,4	0,4	16,1	2,0	0,1	2,4	3,1	0,2	96,8	m	m	n	0,1	m	n	3,2	100,0
Países asociados	**Brasil**	0,2	0,5	0,2	9,0	5,5	n	n	0,6	1,4	n	93,7	a	m	n	n	m	m	6,3	100,0
	Chile	0,7	0,4	n	0,1	4,6	0,1	n	3,4	1,3	n	76,7	m	a	n	n	m	m	23,3	100,0
	China	4,2	0,8	n	n	11,2	n	n	0,3	0,2	n	88,4	m	m	n	n	m	m	11,6	100,0
	Eslovenia	0,1	1,9	0,3	0,7	10,4	0,8	0,1	1,9	1,7	n	93,7	m	m	a	n	m	m	6,3	100,0
	Estonia	n	1,2	0,3	n	8,3	0,1	n	5,9	0,6	n	71,4	m	m	n	a	18,7	m	28,6	100,0
	Federación Rusa	0,5	1,0	0,9	0,1	4,4	1,6	n	1,5	1,3	1,2	70,6	m	m	n	2,3	a	m	29,4	100,0
	India	1,2	0,2	0,1	n	13,0	n	n	0,5	0,2	n	93,7	m	m	n	n	m	m	6,3	100,0
	Israel	n	1,5	0,2	n	6,6	1,1	1,1	0,3	0,5	0,2	72,2	m	m	n	n	m	a	27,8	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. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
3. No incluye datos para educación en desarrollo social.
4. Año de referencia 2005.
5. No incluye instituciones privadas.
6. No incluye programas de investigación avanzada.
7. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
8. No incluye a alumnos a tiempo parcial.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402158641726

Tabla C3.4.

Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por nivel y tipo de educación terciaria (2006)

		Programas terciarios de tipo B	Programas terciarios de tipo A	Programas de investigación avanzada	Total de programas terciarios
		(1)	(2)	(3)	(4)
	Estudiantes internacionales por nivel y tipo de educación terciaria				
Países de la OCDE	**Australia**[1]	6,4	89,4	4,2	100
	Austria[1, 2, 3]	m	91,7	8,3	100
	Bélgica[1]	31,8	62,0	6,2	100
	Canadá[1, 3, 4, 5]	m	90,2	9,8	100
	Dinamarca[1]	9,6	87,2	3,2	100
	España[1, 3]	m	64,0	36,0	100
	Estados Unidos[1]	12,7	71,6	15,7	100
	Finlandia[3, 6]	m	85,7	14,3	100
	Hungría[1]	0,7	94,7	4,6	100
	Irlanda	m	m	m	m
	Japón[1]	24,1	65,8	10,1	100
	Luxemburgo	m	m	m	m
	México	m	m	m	m
	Noruega[1]	3,9	90,5	5,6	100
	Nueva Zelanda[1]	27,5	69,3	3,2	100
	Países Bajos[7]	n	100,0	m	100
	Reino Unido[1]	8,6	79,8	11,6	100
	República Checa[1]	1,4	90,3	8,5	100
	República Eslovaca[1]	0,8	94,9	4,3	100
	Suecia[1]	0,5	94,2	5,3	100
	Suiza[3, 6]	m	72,7	27,3	100
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m
	Eslovenia[1]	21,9	73,9	4,2	100
	Estonia[1]	3,3	90,6	6,0	100
	Israel	m	m	m	m
	Estudiantes extranjeros por nivel y tipo de educación terciaria				
Países de la OCDE	**Alemania**[7, 8]	*5,1*	*94,9*	*m*	*100*
	Corea[8]	24,9	66,0	9,1	100
	Francia[8]	*10,4*	*79,5*	*10,1*	*100*
	Grecia[8]	11,9	85,6	2,5	100
	Islandia[8]	0,7	96,6	2,7	100
	Italia[8]	1,8	94,3	3,9	100
	Polonia[8]	0,1	91,6	8,3	100
	Portugal[8]	1,5	89,3	9,2	100
	Turquía[8]	5,6	89,8	4,6	100
Países asociados	**Federación Rusa**[5, 7, 8]	10,3	89,7	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. No incluye programas terciarios de tipo B.
4. Año de referencia 2005.
5. No incluye instituciones privadas.
6. La definición de estudiantes extranjeros se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
7. No incluye programas de investigación avanzada.
8. 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.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402158641726

Tabla C3.5.

Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en educación terciaria, por campo de estudio (2006)

		Agricultura	Educación	Ingeniería, fabricación y construcción	Salud y asistencia social	Humanidades y artes	Ciencias	Servicios	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Desconocido o no especificado	Conjunto de todos los campos de estudio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	Estudiantes internacionales por campo de estudio										
Países de la OCDE	**Alemania**[2, 4, 5]	1,4	4,7	19,8	6,1	22,0	17,1	1,3	27,4	0,1	100
	Australia[1]	0,7	3,2	11,0	8,3	7,4	15,0	1,6	52,7	n	100
	Austria[1, 2]	2,3	5,5	11,5	10,3	23,6	10,8	1,5	34,5	n	100
	Bélgica[1]	9,0	5,0	6,6	43,5	13,0	6,6	2,2	14,1	n	100
	Canadá[1, 2, 3]	1,1	1,8	12,9	5,6	9,0	15,0	1,2	34,3	19,0	100
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[1]	2,2	4,3	16,6	19,9	16,6	7,8	0,8	31,9	n	100
	España[1, 2, 5]	1,7	2,7	9,5	30,7	13,2	7,4	2,8	31,9	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, 4]	2,2	2,3	29,9	12,0	16,4	9,8	3,7	23,7	n	100
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría[1]	11,5	6,9	12,0	30,0	11,4	6,7	1,8	19,7	n	100
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón[1]	2,4	2,7	14,5	2,2	24,5	1,3	2,5	36,6	13,4	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]	1,9	5,1	4,9	11,6	20,1	14,3	3,6	32,9	5,5	100
	Nueva Zelanda[1, 5]	0,9	3,0	6,2	5,4	14,7	17,4	2,9	49,0	0,4	100
	Países Bajos[5]	1,9	6,9	5,4	16,0	13,1	5,8	5,0	45,3	0,5	100
	Reino Unido[1]	0,8	3,9	14,8	9,1	13,9	14,1	1,2	40,8	1,2	100
	República Checa[1]	1,7	2,0	11,7	23,5	7,4	11,5	1,6	35,1	5,4	100
	Suecia[1]	1,0	3,9	24,1	8,6	15,7	14,5	1,5	30,4	0,3	100
	Suiza[2, 4]	0,9	3,6	16,7	6,6	18,2	16,6	2,6	33,2	1,6	100
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia[1]	1,2	6,1	16,4	12,9	21,5	9,1	3,4	29,5	n	100
	Estonia[1]	8,3	0,9	1,0	12,9	19,5	3,2	0,8	53,4	n	100
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estudiantes extranjeros por campo de estudio										
Países de la OCDE	**Francia**[6]	0,2	1,2	11,5	8,9	20,7	15,4	1,6	40,6	0,1	100
	Islandia[6]	0,4	5,5	5,6	3,6	44,3	17,9	1,4	21,3	n	100
	Italia[6]	1,8	2,1	14,4	21,6	18,6	6,5	1,8	32,3	1,0	100
	Polonia[6]	0,7	5,4	4,3	26,0	20,0	5,3	3,6	34,8	n	100
	Portugal[6]	1,2	4,9	18,6	7,7	8,5	7,4	5,0	46,6	n	100
	República Eslovaca[6]	9,8	4,7	11,3	30,5	14,8	7,3	5,4	16,3	a	100
	Turquía[6]	2,3	8,8	14,3	14,2	9,8	8,9	3,2	38,5	n	100

1. La definición de estudiantes internacionales se basa en su país de residencia.
2. No incluye programas de educación terciaria de tipo B.
3. Año de referencia 2005.
4. La definición de estudiantes internacionales se basa en el país donde realizaron sus estudios previos.
5. No incluye 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.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402158641726

Tabla C3.6.

Tendencias en el número de estudiantes extranjeros matriculados fuera de su país de origen (de 2000 a 2006)

Número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen, recuento de individuos

	Número de estudiantes extranjeros						
	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Estudiantes extranjeros matriculados en todo el mundo	2.924.679	2.847.536	2.697.759	2.507.931	2.267.627	1.972.111	1.894.792
Estudiantes extranjeros matriculados en países de la OCDE	2.440.657	2.368.931	2.265.135	2.085.263	1.897.866	1.642.676	1.583.744

	Índice de cambio (2006)					
	2005=100	2004=100	2003=100	2002=100	2001=100	2000=100
Estudiantes extranjeros matriculados en todo el mundo	103	108	117	129	148	154
Estudiantes extranjeros matriculados en países de la OCDE	103	108	117	129	149	154

Nota: Las cifras se basan en el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria en países de la OCDE y países asociados que proporcionan datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la Unesco para poder dar una visión 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 los países asociados 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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

INDICADOR C4

¿CUÁNTO ÉXITO TIENEN LOS ALUMNOS AL PASAR DE LA EDUCACIÓN AL TRABAJO?

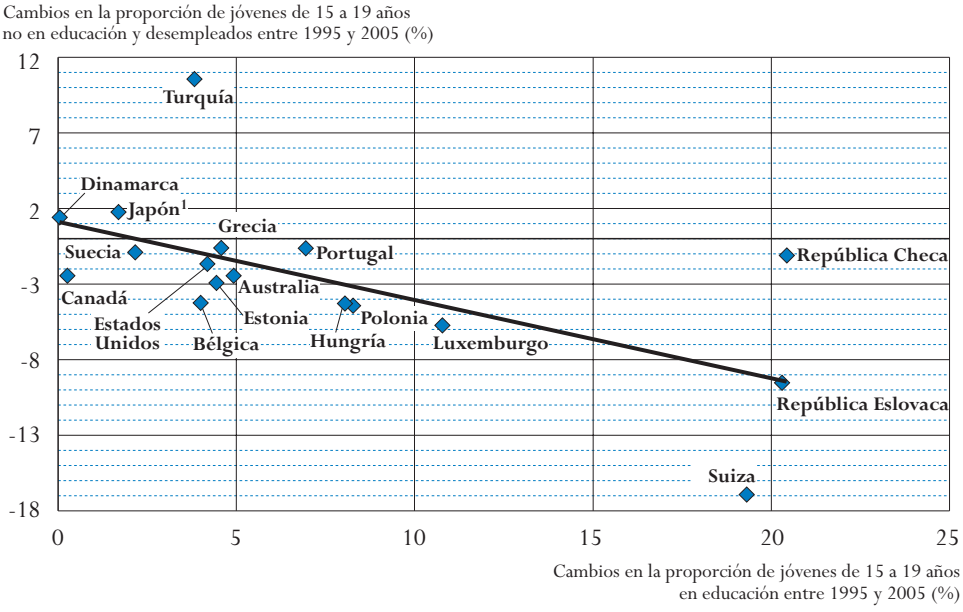
Este indicador muestra el número de años que se espera que los jóvenes dediquen a la educación, al empleo y al no empleo, y examina el nivel de educación y la situación laboral de los jóvenes por sexo. Durante la última década se ha ampliado notablemente la educación inicial y, en consecuencia, los jóvenes han accedido más tardíamente al mundo laboral. Estos estudios de mayor duración se efectúan en parte bajo la forma de una combinación de estudio-trabajo, práctica muy extendida en algunos países. Una vez que los jóvenes completan su educación inicial, su acceso al mercado laboral se encuentra a menudo con dificultades y pasan temporadas de desempleo o inactividad, que afectan de forma diferente a hombres y mujeres. Partiendo de la situación actual de las personas 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. Cambios en la proporción de jóvenes de 15 a 19 años en educación y cambios en la proporción de jóvenes de 15 a 19 años no en educación y desempleados entre 1995 y 2005

Este gráfico muestra la relación entre el aumento en la proporción de jóvenes de 15 a 19 años en educación, y el descenso en la proporción de jóvenes de 15 a 19 años no en educación y desempleados.

La mayoría de los países de la OCDE han ampliado su sistema educativo con el objetivo de incorporar un mayor número de jóvenes. Estas nuevas incorporaciones, en el caso de jóvenes entre 15 y 19 años, afectan mayoritariamente a personas que no provienen del mundo de la educación ni del trabajo y, en menor medida, a personas con empleo. Con escasas excepciones, las políticas de ampliación de los sistemas educativos han ayudado de este modo a reducir el desempleo y la inactividad entre los jóvenes de 15 a 19 años.



1. Los datos de Japón se refieren a jóvenes de 15 a 24 años.

Fuente: OCDE. Tabla C4.4a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Otros aspectos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE, como media, un joven de 15 años de edad en 2006 puede esperar continuar en la educación formal durante unos 6,7 años. En 20 de los 29 países de la OCDE y 3 países asociados de los que se dispone de datos, este periodo oscila entre 5 y 7,5 años. Sin embargo, esta cifra varía desde 3,1 años (Turquía) hasta un máximo de 8,7 años (Dinamarca e Islandia).

- Además del número de años que espera dedicar a la educación, un joven de 15 años puede esperar mantener un puesto de trabajo durante 6,2 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.

- Entre los jóvenes de 15 a 19 años, la proporción de personas que cursa estudios ha aumentado en 5,1 puntos porcentuales, pasando de 80,4 % a 85,6 %, entre 2000 y 2006 en los países de la OCDE. Este crecimiento ha sido mayor en Países Bajos y República Eslovaca, donde los aumentos superan los 11 y 23 puntos porcentuales respectivamente.

- La población entre 15 y 19 años que no está en educación está normalmente desempleada o fuera del mercado laboral. Determinados países se encuentran en una posición más favorable que otros para proporcionar puestos de trabajo a los jóvenes en este tramo de edad con niveles educativos relativamente bajos. En Islandia, Japón y Noruega, más del 70 % de los jóvenes entre 15 y 19 años que no continúan sus estudios tienen empleo.

- Terminar la segunda etapa de educación secundaria reduce el desempleo en los jóvenes de 20 a 24 años en una media de 7,4 puntos porcentuales, y en los de 25 a 29 años en una media de 6,2 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 de educación terciaria aumenta la probabilidad de que los que buscan trabajo lo encuentren.

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 de los jóvenes a la vida laboral. 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 al proceso de transición. Es especialmente interesante analizar hasta qué punto trabajar durante los estudios (más allá de los habituales trabajos de verano para estudiantes) puede facilitar después la entrada en la vida laboral.

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. Elevadas tasas de desempleo general 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 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 en mercados laborales favorables ocurre lo contrario. Es lógico que las posibilidades de empleo influyan en la duración de los estudios y en el momento en que se realizan, en el sentido de que mayores tasas de desempleo conducen a menores costes de oportunidad de la educación (tales como ganancias perdidas), que tienden a ser el componente más destacado del coste de la educación en la mayoría de los países.

En conjunto, la interacción entre el sistema educativo y el mercado laboral hace que sea difícil comprender los procesos de transición de los estudios al trabajo, pero las políticas educativas pueden contribuir de una manera sustancial a facilitar dicha transición. La mayoría de los países han ampliado sus sistemas educativos no solamente mediante la expansión de sus ofertas en educación terciaria, sino también aumentando la proporción de jóvenes que realizan estudios de segunda etapa de educación secundaria. Estas políticas tienen como objetivo no solo formar una fuerza laboral competitiva, sino también reducir las tasas de desempleo e inactividad entre los jóvenes en esas edades.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

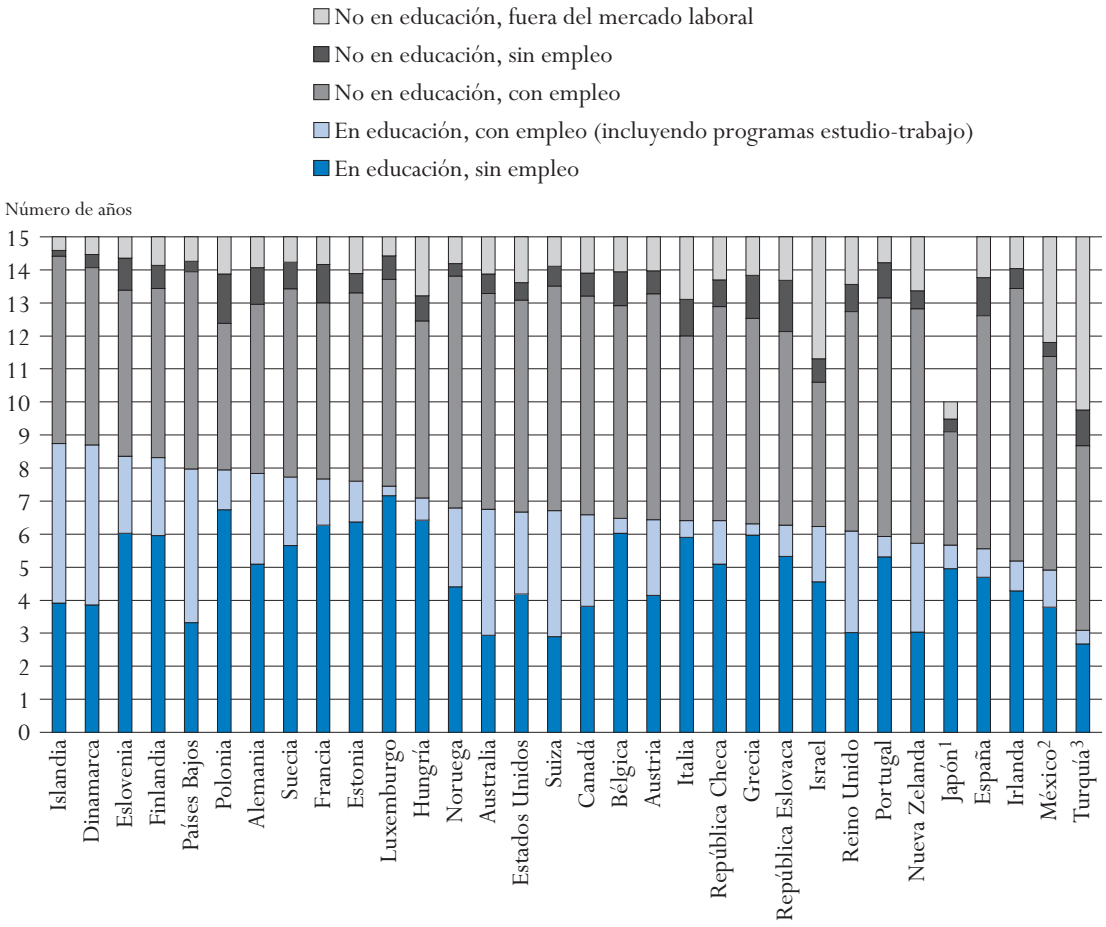
Por término medio, un joven de 15 años en 2006 puede esperar seguir en educación durante 6,7 años (Tabla C4.1a), aunque algunos seguirán estudiando durante un periodo más largo que otros. En 20 de los 29 países estudiados, incluyendo el país asociado Israel, un joven de 15 años puede esperar estudiar entre 5 y 7,5 años adicionales por término medio. Sin embargo, una gran distancia separa los grupos de cada extremo: por un lado, en Dinamarca, Finlandia, Islandia y Países Bajos, y en el país asociado Eslovenia, la duración media de estudios adicionales es de ocho años o más; por el otro, en México y Turquía, esa media es de menos de cinco años.

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 6,2 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 C4.2).

La duración media acumulada del desempleo varía notablemente de un país a otro, debido a diferentes tasas de desempleo general en los distintos países, así como a las diferencias en la duración de la educación. La duración media acumulada del desempleo es igual o inferior a seis meses en Australia, Dinamarca, Estados Unidos, Irlanda, Islandia, Japón, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suiza, pero alrededor de 1,5 años en Polonia y República Eslovaca, lo que representa, con todo, una mejora importante de las cifras de desempleo de estos dos países en los últimos años.

Gráfico C4.2. Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (2006)

Número de años, por situación laboral



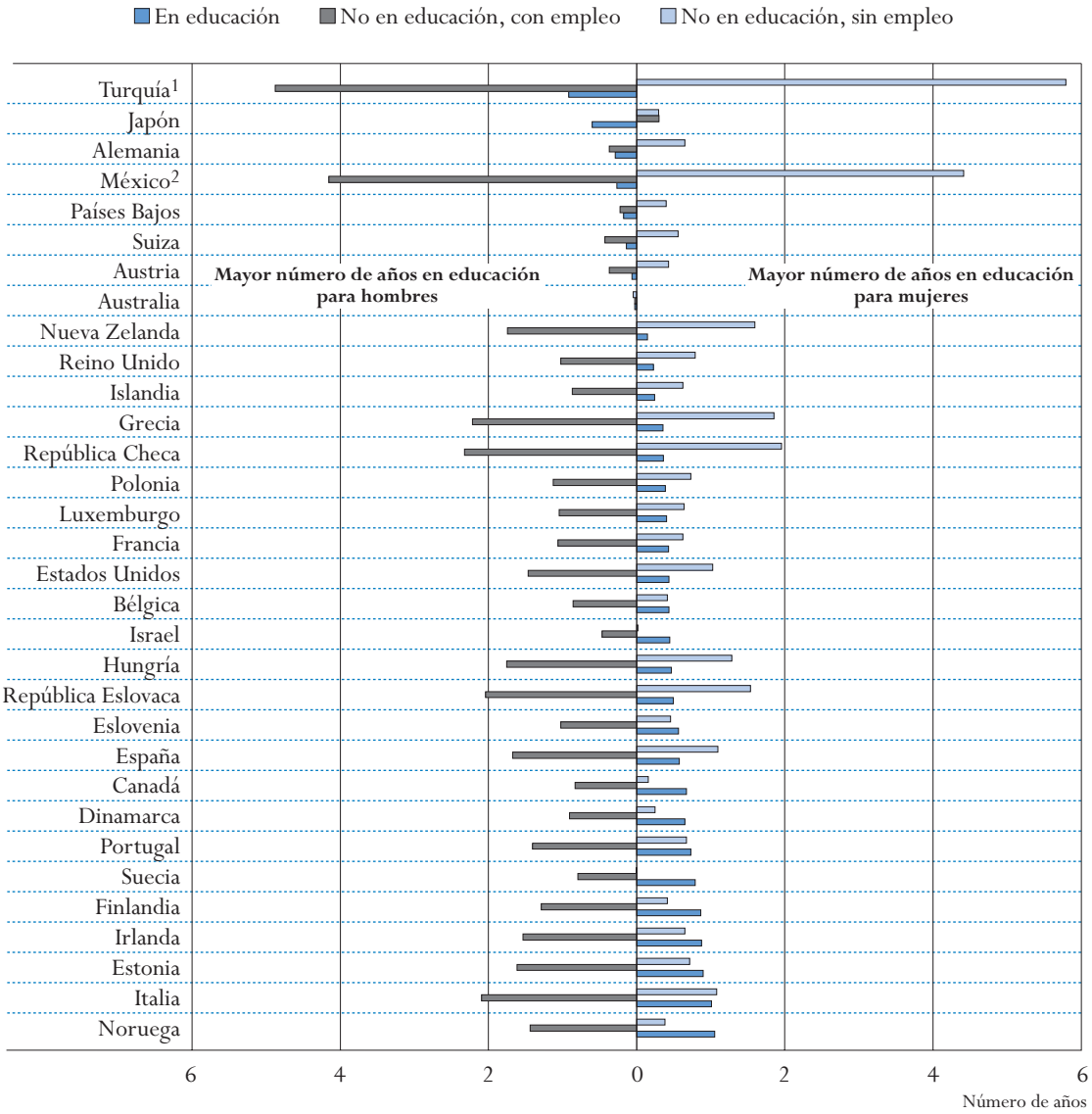
1. Los datos se refieren a la población de 15 a 24 años.
2. Año de referencia 2004.
3. Año de referencia 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de la expectativa de años en educación para la población joven.
Fuente: OCDE. Tabla C4.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Globalmente, la media prevista de años de estudios es más elevada para las mujeres (6,9 años) que para los hombres (6,5 años). En todos los países, excepto en Alemania, Austria, Japón, México, Países Bajos, Suiza y Turquía, las mujeres reciben educación durante más años que los hombres. En Turquía, la expectativa de educación entre las mujeres es inferior en casi un año a la de los hombres; en Finlandia, Irlanda, Italia y Noruega, y en el país asociado Estonia, sucede exactamente al revés (Gráfico C4.3). Sin embargo, hasta los 29 años, los hombres tienen muchas más posibilidades de tener un trabajo que las mujeres, una diferencia de solo un año y medio en los países de la OCDE. Esto refleja 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).

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 (2006)



1. Año de referencia 2005.
2. Año de referencia 2004.

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre mujeres y hombres en la expectativa de años en educación de la población entre 15 a 29 años.

Fuente: OCDE. Tabla C4.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

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 ligeramente más largos (0,9 para los hombres, y 0,7 para las mujeres). Aunque en muchos países la situación es similar para ambos sexos, las mujeres parecen disfrutar de una ventaja relativa en Alemania, Canadá, Reino Unido, República Eslovaca y Turquía. Los periodos de desempleo femenino son más largos que los correspondientes masculinos en Dinamarca, España, Grecia y Portugal, y en el país asociado Eslovenia (Tabla C4.1a).

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, 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 Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Japón, Noruega, Países Bajos, Suecia y Suiza no se dan diferencias entre sexos de más de medio año en este aspecto.

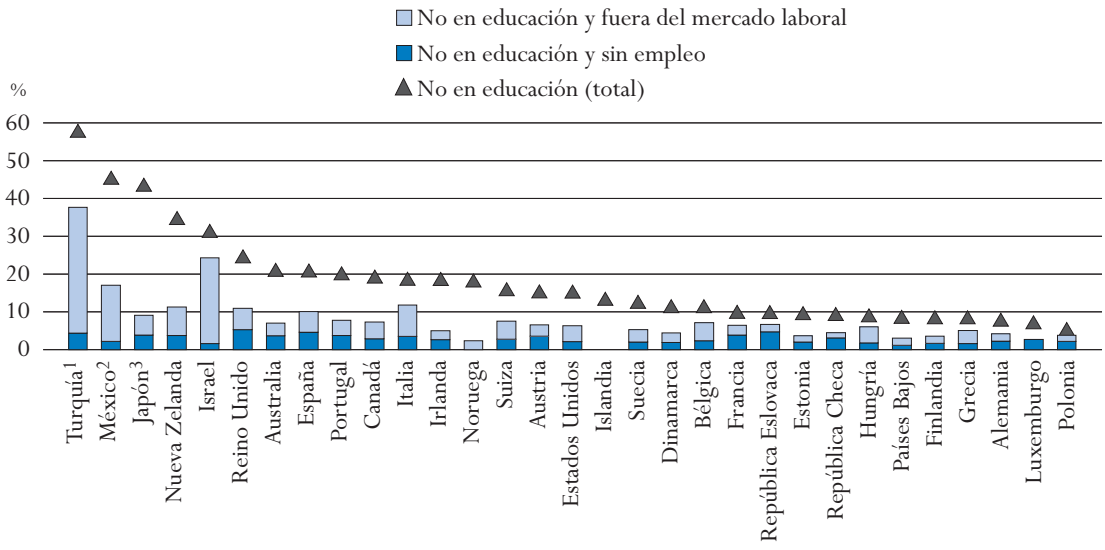
En cambio, en todos los países de la OCDE, las mujeres de 15 a 29 años pueden contar con una menor duración del empleo después de la educación en comparación con los hombres. Esto se debe, en parte, al tiempo dedicado a los estudios, pero también es imputable a otros factores, como el tiempo dedicado al cuidado de los hijos (Tabla C4.1a).

Desempleo e inactividad 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 la educación secundaria. Puesto que muchos empleos del mercado laboral actual exigen niveles de competencia general incluso más elevados, a menudo se ven perjudicados aquellos individuos que tienen un nivel de formación bajo.

Tanto el desempleo como la inactividad (desempleo y estar fuera del mercado laboral) aumentan en la misma proporción que el número de individuos que no continúan sus estudios. La población entre 15 y 19 años que no se encuentra cursando estudios está normalmente asociada con el desempleo o con la exclusión de la población activa. Aproximadamente la mitad de los que han dejado sus estudios se encuentran fuera del mercado laboral o sin empleo (Gráfico C4.4).

Gráfico C4.4. Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años no en educación y sin empleo o fuera del mercado laboral (2006)



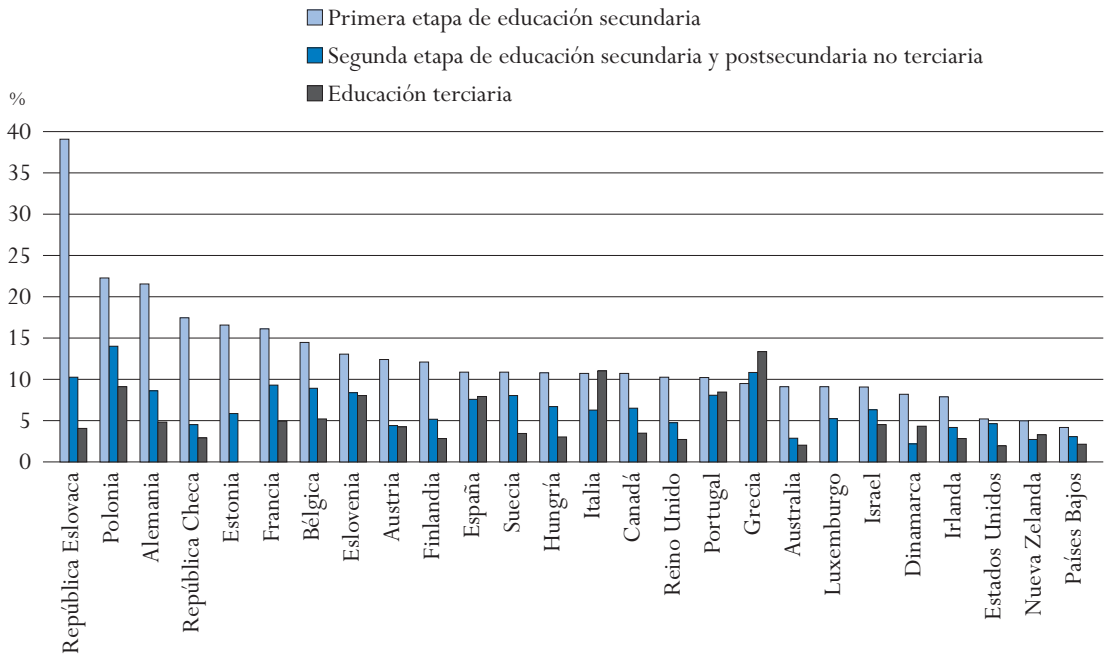
Nota: Las barras que no se muestran se refieren a celdas por debajo del límite de fiabilidad.
1. Año de referencia 2005.
2. Año de referencia 2004.
3. Los datos se refieren a la población de 15 a 24 años.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de la población entre 15 y 19 años no en educación.
Fuente: OCDE. Tabla C4.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Determinados países se encuentran en una posición más favorable que otros para ofertar puestos de trabajo a jóvenes en este tramo de edad con niveles educativos relativamente bajos (indicados mediante las diferencias entre barras y triángulos). En Islandia, Japón y Noruega, más del 70 % de los jóvenes entre 15 y 19 años que no continúan sus estudios encuentran empleo. Los bajos niveles de desempleo en la población en edad laboral (25 a 64 años) habitualmente contribuyen a que la transición entre vida académica y vida laboral para los jóvenes con bajos niveles educativos sea más cómoda.

El grupo de jóvenes que en la actualidad se encuentra sin empleo, que no estudia y que no sigue ningún otro tipo de formación está siendo objeto de una atención particular en ciertos países. Este grupo está integrado por jóvenes que se encuentran tanto fuera del mercado laboral como del sistema educativo, y que no reciben ayudas, o son mínimas, por parte de los servicios sociales de la mayoría de los países. En los países de la OCDE, la proporción media de jóvenes entre 15 y 19 años que se encuentra en esta situación es de un 4,3 %, aunque las cifras oscilan desde el 30 % en Turquía hasta el 1 % en Polonia. Evidentemente, la falta de titulación de estos jóvenes contribuye a su situación de inactividad, ya que en la mayoría de los casos carecen de la necesaria cualificación para los trabajos que se ofertan (Tabla C4.2a).

Las diferencias en las tasas de desempleo entre los jóvenes no estudiantes según los niveles educativos alcanzados indican hasta qué punto la continuidad en los estudios mejora las oportunidades económicas de cualquier joven. Por término medio, terminar la segunda etapa de la educación secundaria reduce la ratio de desempleo (es decir, el desempleo de jóvenes no estudiantes como porcentaje de su grupo de edad) en una media de 7,4 puntos porcentuales para el grupo de edad de 20 a 24 años, y de 6,2 puntos porcentuales para el grupo de edad de 25 a 29 años (Tabla C4.3).

Gráfico C4.5. Proporción de la población de 25 a 29 años sin empleo y no en educación, por nivel de educación (2006)



Los países están clasificados en orden descendente de la ratio entre la población no en educación y sin empleo y la población de 25 a 29 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla C4.3. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Puesto que completar la segunda etapa de educación secundaria se ha convertido en norma en la mayor parte de los países de la OCDE, numerosos jóvenes que no terminan este nivel de educación es mucho más probable que tengan dificultades para encontrar empleo al acceder al mundo laboral. Bélgica, Francia, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Suecia presentan tasas de desempleo del 15 % o más entre los jóvenes de 20 a 24 años con estudios por debajo del nivel de segunda etapa de educación secundaria. 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 (Gráfico C4.5).

En 15 países de la OCDE y 3 países asociados, la ratio de jóvenes de 25 a 29 años con nivel de segunda etapa de educación secundaria que no se encuentran estudiando y están desempleados iguala o supera el 5 % de su grupo de edad. 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. Las tasas de desempleo entre jóvenes de 25 a 29 años con un nivel de educación terciaria superan el 10 % en Grecia e Italia. En estos dos países, y en Dinamarca, España, Nueva Zelanda y Portugal, las tasas de desempleo entre jóvenes con educación secundaria y postsecundaria no terciaria son más bajas que las tasas de desempleo entre individuos con educación terciaria.

Entre los jóvenes de 20 a 24 años con un nivel de educación terciaria, la ratio de no estudiantes desempleados respecto a la correspondiente cohorte de la población en general supera el 10 %, y en algunos casos significativamente más, en Grecia, Polonia y Portugal (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 (25 a 64 años). Las tasas de desempleo entre los jóvenes reflejan ampliamente las del mercado laboral en general (Indicador A8).

Acceso al mundo laboral tras la educación inicial

La edad de transición de los estudios al trabajo varía en los países de la OCDE 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 83 % de los jóvenes de 15 a 19 años cursa estudios. Esta media se reduce hasta el 39,7 % para los jóvenes de 20 a 24 años, y hasta el 13,8 % para los de 25 a 29 años (Tabla C4.2a). Desde 1995, la proporción de jóvenes entre 15 y 19 años que continúan en los sistemas educativos se ha ampliado rápidamente en la mayoría de los países de la OCDE, con aumentos del 20 % o más en Islandia, República Checa y República Eslovaca. Consecuentemente, la incorporación de los jóvenes al trabajo es más tardía y, en algunos casos, lleva mucho más tiempo. Esta tendencia refleja no solo la demanda de oferta educativa, sino también 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 (Tabla C4.4a).

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. La proporción de mujeres que no están en el mercado laboral es significativamente mayor que la de los hombres, en particular en el grupo de edad de 25 a 29 años, lo que probablemente refleja el tiempo dedicado a la maternidad y a la educación de los hijos (Tablas C4.2b y C4.2c en Internet).

Las ratios empleo-población entre los jóvenes que no estudian proporcionan información sobre la eficacia de los modelos de transición y ayudan a los responsables políticos a evaluar las políticas aplicadas. En el año 2006, en 9 de los 26 países de la OCDE (Alemania, Finlandia, Francia, Hungría, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, República Checa y República Eslovaca), y en los países asociados Eslovenia y Estonia, el 90 % o más de los jóvenes de 15 a 19 años cursaban estudios, lo que indica que pocos jóvenes abandonan los estudios de forma anticipada. Aunque la media de ratios empleo-población para los jóvenes de 20 a 24 años que no cursan estudios excede el 44,3 %, estas ratios son considerablemente menores en algunos países de la OCDE como Hungría y Polonia (Tabla C4.4a).

La ampliación de estudios para jóvenes de 15 a 19 años entre 1995 y 2005 se ha nutrido generalmente de las filas del desempleo o de situaciones externas al mundo laboral (Gráfico C4.1). Una comparación entre la ampliación de la educación de 1995 a 2000 para jóvenes de 15 a 19 años y los cambios en la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que no seguían estudios ni se encontraban trabajando entre los años 2000 y 2005 sugiere todavía más que la mayoría de los países en este último periodo ha experimentado escasos efectos negativos o ninguno en el mercado laboral (Tabla C4.4a). Para los grupos de edad de 20 a 24 años, y de 25 a 29 años, el impacto en el empleo ha sido mayor que en los desempleados en todos los países de la OCDE.

Los sistemas educativos han continuado su proceso de ampliación desde el inicio de la década. Entre 2000 y 2006, en los países de la OCDE, la proporción de individuos que cursaba estudios aumentó en más de 5 puntos porcentuales entre los jóvenes de15 a 19 años. Durante el periodo clave de transición (de los 20 a 24 años), la proporción de individuos que cursaba estudios aumentó 6 puntos porcentuales. Cambios importantes han tenido lugar en varios países (Tabla C4.4a). La proporción de jóvenes de 20 a 24 años que continúa sus estudios 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. En los países de la OCDE, el número de individuos empleados ha disminuido 3,5 puntos porcentuales, fundamentalmente debido a que una gran proporción de los que continúan sus estudios son precisamente aquellos individuos con mayores posibilidades de empleo.

En los países de la OCDE, la proporción de jóvenes de 25 a 29 años en educación aumentó una media de 2,2 puntos porcentuales entre 2000 y 2006, reforzando la tendencia anterior a permanecer más tiempo estudiando. Por término medio, sin embargo, en 2006 solo el 14 % de los jóvenes de 25 a 29 años estaba estudiando, el 69 % estaba empleado y el otro 17 % se encontraba 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 16,9 %) durante este periodo. En Grecia, Hungría y República Eslovaca el desempleo descendió alrededor de 5 puntos porcentuales.

La ampliación del periodo de estudios ha contribuido a reducir las tasas de no empleados en la mayoría de los países de la OCDE, lo que resulta todavía más evidente en el grupo de jóvenes de 15 a 19 años de edad. Aunque la ampliación del periodo educativo entre los jóvenes de 20 a 24 años y de 25 a 29 años ha contribuido, por término medio, a reducir los tasas de empleo, los beneficios, tanto para los individuos como para la sociedad, normalmente compensan con mucho la productividad perdida durante esos años adicionales de escolarización. Dichos beneficios, que revierten hacia el propio campo educativo, son sustanciales en la mayoría de los países de la OCDE, y los ingresos que no se llegaron a cobrar debido a que se estaba estudiando, quedan más que compensados por las ventajas de las que se va a disfrutar posteriormente en la vida laboral (véase Indicador A10).

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 que se espera seguir cursando estudios en relación con la edición de 2004 de *Education at a Glance* (OECD, 2004b).

Un individuo permanece en 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 como se aplica por las instancias administrativas competentes en materia de matriculaciones. En este indicador, por lo tanto, no se incluyen 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 se consideran los trabajos desempeñados durante el verano. Las situaciones 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 efectos de este indicador, los individuos inscritos en programas de trabajo-estudio (véase más adelante) han sido agrupados por separado tanto en educación como 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 combinan trabajo y educación en el marco integrado de educación formal o actividades de formación, por ejemplo, el sistema dual en Alemania, el *apprentissage* o la *formation en alternance* en Bélgica y Francia, el *internship* o la *co-operative education* en Canadá y el *apprenticeship* en Irlanda. Estos programas se imparten tanto en el centro educativo como en el medio laboral. Los alumnos o personas en formación pueden ser remunerados o no, dependiendo del tipo de trabajo y del curso o 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, lo que no supone una diferencia significativa con relación a las estimaciones administrativas.

Sin embargo, en otros estudios, 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 2003, los datos franceses tienen 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 estudios 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 esa 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

Education at a Glance: OECD Indicators-2004 (OECD, 2004b).

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

- ***Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2006)***
  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 19 años (2006)

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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE								
Alemania	Hombres	5,1	2,9	8,0	5,3	1,3	0,4	7,0
	Mujeres	5,1	2,6	7,7	4,9	0,9	1,5	7,3
	H+M	5,1	2,7	7,8	5,1	1,1	0,9	7,2
Australia	Hombres	2,9	3,8	6,8	7,0	0,7	0,5	8,2
	Mujeres	2,9	3,8	6,7	6,1	0,5	1,7	8,3
	H+M	2,9	3,8	6,8	6,5	0,6	1,1	8,2
Austria	Hombres	3,9	2,6	6,5	7,0	0,8	0,7	8,5
	Mujeres	4,4	2,0	6,4	6,6	0,6	1,4	8,6
	H+M	4,1	2,3	6,4	6,8	0,7	1,0	8,6
Bélgica	Hombres	5,8	0,4	6,3	6,9	1,1	0,8	8,7
	Mujeres	6,2	0,5	6,7	6,0	0,9	1,4	8,3
	H+M	6,0	0,5	6,5	6,4	1,0	1,1	8,5
Canadá	Hombres	3,9	2,3	6,3	7,0	0,9	0,8	8,7
	Mujeres	3,7	3,2	6,9	6,2	0,5	1,4	8,1
	H+M	3,8	2,8	6,6	6,6	0,7	1,1	8,4
Dinamarca	Hombres	3,6	4,8	8,4	5,8	0,4	0,4	6,6
	Mujeres	4,1	4,9	9,0	4,9	0,4	0,6	6,0
	H+M	3,8	4,8	8,7	5,4	0,4	0,5	6,3
España	Hombres	4,5	0,8	5,3	7,9	1,0	0,8	9,7
	Mujeres	5,0	0,9	5,9	6,2	1,3	1,7	9,1
	H+M	4,7	0,9	5,6	7,1	1,2	1,2	9,4
Estados Unidos	Hombres	4,2	2,3	6,4	7,1	0,6	0,8	8,6
	Mujeres	4,2	2,7	6,9	5,7	0,5	2,0	8,1
	H+M	4,2	2,5	6,7	6,4	0,5	1,4	8,3
Finlandia	Hombres	5,8	2,1	7,9	5,7	0,8	0,5	7,1
	Mujeres	6,1	2,7	8,8	4,5	0,5	1,2	6,2
	H+M	6,0	2,4	8,3	5,1	0,7	0,9	6,7
Francia	Hombres	6,0	1,4	7,5	5,9	1,2	0,4	7,5
	Mujeres	6,5	1,4	7,9	4,8	1,1	1,2	7,1
	H+M	6,3	1,4	7,7	5,3	1,2	0,8	7,3
Grecia	Hombres	5,8	0,4	6,1	7,3	1,0	0,6	8,9
	Mujeres	6,2	0,3	6,5	5,1	1,6	1,8	8,5
	H+M	6,0	0,3	6,3	6,2	1,3	1,2	8,7
Hungría	Hombres	6,3	0,6	6,9	6,2	0,9	1,0	8,1
	Mujeres	6,6	0,8	7,3	4,5	0,7	2,5	7,7
	H+M	6,4	0,7	7,1	5,3	0,8	1,8	7,9
Irlanda	Hombres	4,0	0,8	4,8	9,0	0,7	0,5	10,2
	Mujeres	4,6	1,0	5,6	7,5	0,5	1,4	9,4
	H+M	4,3	0,9	5,2	8,3	0,6	1,0	9,8
Islandia	Hombres	4,5	4,1	8,6	6,1	0,2	0,1	6,4
	Mujeres	3,3	5,6	8,9	5,2	0,2	0,7	6,1
	H+M	3,9	4,8	8,7	5,7	0,2	0,4	6,3
Italia	Hombres	5,5	0,4	5,9	6,6	1,2	1,3	9,1
	Mujeres	6,3	0,6	6,9	4,5	1,1	2,5	8,1
	H+M	5,9	0,5	6,4	5,6	1,1	1,9	8,6
Japón[1]	Hombres	5,2	0,7	6,0	3,3	0,4	0,3	4,0
	Mujeres	4,6	0,7	5,4	3,6	0,4	0,7	4,6
	H+M	4,9	0,7	5,7	3,4	0,4	0,5	4,3
Luxemburgo	Hombres	6,9	0,4	7,2	6,8	0,7	0,2	7,8
	Mujeres	7,5	0,2	7,7	5,7	0,7	0,9	7,3
	H+M	7,2	0,3	7,4	6,3	0,7	0,6	7,6
México[2]	Hombres	3,7	1,4	5,0	8,6	0,5	0,8	10,0
	Mujeres	3,9	0,9	4,8	4,5	0,3	5,4	10,2
	H+M	3,8	1,1	4,9	6,5	0,4	3,2	10,1

1. Los datos se refieren a los jóvenes de 15 a 24 años.
2. Año de referencia 2004.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

C4

Tabla C4.1a. *(continuación)*

Expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 19 años (2006)

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
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	**Noruega**	Hombres	4,4	1,8	6,3	7,7	0,4	0,6	8,7
		Mujeres	4,4	2,9	7,3	6,3	0,4	1,0	7,7
		H+M	4,4	2,4	6,8	7,0	0,4	0,8	8,2
	Nueva Zelanda	Hombres	3,1	2,6	5,6	8,0	0,6	0,8	9,4
		Mujeres	3,0	2,8	5,8	6,2	0,5	2,5	9,2
		H+M	3,0	2,7	5,7	7,1	0,5	1,6	9,3
	Países Bajos	Hombres	3,3	4,8	8,1	6,1	0,4	0,5	6,9
		Mujeres	3,4	4,5	7,9	5,9	0,3	1,0	7,1
		H+M	3,3	4,6	8,0	6,0	0,3	0,7	7,0
	Polonia	Hombres	6,5	1,3	7,7	5,0	1,6	0,6	7,3
		Mujeres	7,0	1,1	8,1	3,9	1,3	1,6	6,9
		H+M	6,7	1,2	7,9	4,4	1,5	1,1	7,1
	Portugal	Hombres	5,0	0,6	5,6	7,9	1,0	0,6	9,4
		Mujeres	5,6	0,7	6,3	6,5	1,2	1,0	8,7
		H+M	5,3	0,6	5,9	7,2	1,1	0,8	9,1
	Reino Unido	Hombres	3,0	2,9	6,0	7,2	1,0	0,8	9,0
		Mujeres	3,0	3,2	6,2	6,1	0,6	2,0	8,8
		H+M	3,0	3,1	6,1	6,6	0,8	1,4	8,9
	República Checa	Hombres	4,7	1,6	6,2	7,6	0,8	0,3	8,8
		Mujeres	5,5	1,0	6,6	5,3	0,8	2,3	8,4
		H+M	5,1	1,3	6,4	6,5	0,8	1,3	8,6
	República Eslovaca	Hombres	5,0	1,0	6,0	6,9	1,8	0,4	9,0
		Mujeres	5,7	0,8	6,5	4,8	1,3	2,3	8,5
		H+M	5,3	0,9	6,3	5,9	1,5	1,3	8,7
	Suecia	Hombres	5,6	1,8	7,3	6,1	0,9	0,7	7,7
		Mujeres	5,7	2,4	8,1	5,3	0,7	0,9	6,9
		H+M	5,7	2,1	7,7	5,7	0,8	0,8	7,3
	Suiza	Hombres	2,8	4,0	6,8	7,0	0,6	0,6	8,2
		Mujeres	3,0	3,7	6,6	6,6	0,6	1,2	8,4
		H+M	2,9	3,8	6,7	6,8	0,6	0,9	8,3
	Turquía[3]	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***	***4,6***	***1,9***	***6,5***	***6,9***	***0,9***	***0,7***	***8,5***
		Mujeres	***4,8***	***2,1***	***6,9***	***5,5***	***0,7***	***1,9***	***8,1***
		H+M	***4,7***	***2,0***	***6,7***	***6,2***	***0,8***	***1,3***	***8,3***
	Media UE 19	***Hombres***	***5,1***	***1,7***	***6,7***	***6,7***	***1,0***	***0,6***	***8,3***
		Mujeres	***5,5***	***1,7***	***7,2***	***5,4***	***0,9***	***1,5***	***7,8***
		H+M	***5,3***	***1,7***	***6,9***	***6,1***	***0,9***	***1,1***	***8,1***
Países asociados	**Eslovenia**	Hombres	5,8	2,3	8,1	5,5	0,8	0,6	6,9
		Mujeres	6,3	2,4	8,6	4,5	1,1	0,7	6,4
		H+M	6,0	2,3	8,4	5,0	1,0	0,6	6,6
	Estonia	Hombres	6,0	1,2	7,2	6,5	0,7	0,7	7,8
		Mujeres	6,8	1,3	8,1	4,9	0,5	1,5	6,9
		H+M	6,4	1,2	7,6	5,7	0,6	1,1	7,4
	Israel	Hombres	4,5	1,5	6,0	4,6	0,7	3,7	9,0
		Mujeres	4,6	1,8	6,5	4,1	0,7	3,7	8,5
		H+M	4,6	1,7	6,2	4,4	0,7	3,7	8,8

1. Los datos se refieren a los jóvenes de 15 a 24 años.
2. Año de referencia 2004.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabla C4.1b.

Tendencias en la expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (1998-2006)

Por sexo

		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
		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	En educación	No en educación	En educación	No en educación	En educación	No en educación	En educación	No en educación
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países de la OCDE																			
Alemania	Hombres	m	m	6,8	8,2	6,8	8,2	6,9	8,1	7,3	7,7	7,6	7,4	8,0	7,0	7,9	7,1	8,0	7,0
	Mujeres	m	m	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,2	7,8	7,6	7,4	7,7	7,3	7,7	7,3	7,7	7,3
	H+M	m	m	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,3	7,7	7,6	7,4	7,8	7,2	7,8	7,2	7,8	7,2
Australia	Hombres	6,0	9,0	6,4	8,6	6,4	8,6	6,6	8,4	6,7	8,3	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3	6,8	8,2
	Mujeres	6,0	9,0	6,2	8,8	6,5	8,5	6,4	8,6	6,7	8,3	6,9	8,1	6,8	8,2	6,8	8,2	6,7	8,3
	H+M	6,0	9,0	6,3	8,7	6,4	8,6	6,5	8,5	6,7	8,3	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2
Austria[1]	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5
	Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	6,0	9,0	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
	H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
Bélgica	Hombres	6,4	8,6	7,0	8,0	6,9	8,1	7,3	7,7	6,3	8,7	6,6	8,4	6,7	8,3	6,4	8,6	6,3	8,7
	Mujeres	6,5	8,5	7,3	7,7	7,2	7,8	7,2	7,8	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3	6,9	8,1	6,7	8,3
	H+M	6,5	8,5	7,1	7,9	7,0	8,0	7,2	7,8	6,5	8,5	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,5	8,5
Canadá	Hombres	6,3	8,7	6,2	8,8	6,1	8,9	6,2	8,8	6,1	8,9	6,1	8,9	6,1	8,9	6,3	8,7	6,3	8,7
	Mujeres	6,6	8,4	6,6	8,4	6,6	8,4	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,9	8,1	6,9	8,1
	H+M	6,5	8,5	6,4	8,6	6,3	8,7	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,6	8,4	6,6	8,4
Dinamarca	Hombres	8,6	6,4	8,1	6,9	8,3	6,7	8,1	6,9	8,4	6,6	7,4	7,6	8,1	6,9	8,0	7,0	8,4	6,6
	Mujeres	8,8	6,2	8,8	6,2	9,0	6,0	8,4	6,6	8,8	6,2	8,3	6,7	8,6	6,4	8,7	6,3	9,0	6,0
	H+M	8,7	6,3	8,5	6,5	8,7	6,3	8,3	6,7	8,6	6,4	7,9	7,1	8,3	6,7	8,3	6,7	8,7	6,3
España	Hombres	6,3	8,7	6,1	8,9	6,3	8,7	6,3	8,7	6,1	8,9	6,1	8,9	5,9	9,1	5,2	9,8	5,3	9,7
	Mujeres	7,4	7,6	7,2	7,8	7,2	7,8	7,2	7,8	7,1	7,9	7,0	8,0	6,8	8,2	5,9	9,1	5,9	9,1
	H+M	6,8	8,2	6,7	8,3	6,7	8,3	6,8	8,2	6,6	8,4	6,5	8,5	6,3	8,7	5,6	9,4	5,6	9,4
Estados Unidos	Hombres	6,4	8,6	6,5	8,5	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	m	m	6,5	8,5	6,5	8,5	6,4	8,6
	Mujeres	6,6	8,4	6,4	8,6	6,6	8,4	6,7	8,3	6,9	8,1	m	m	7,0	8,0	7,0	8,0	6,9	8,1
	H+M	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,6	8,4	6,8	8,2	m	m	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3
Finlandia	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,1	6,9	8,0	7,0	8,0	7,0	7,9	7,1
	Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,5	6,5	8,6	6,4	8,8	6,2
	H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7
Francia[2]	Hombres	7,8	7,2	7,8	7,2	7,9	7,1	7,8	7,2	7,8	7,2	m	m	7,5	7,5	7,4	7,6	7,5	7,5
	Mujeres	8,0	7,0	8,0	7,0	8,1	6,9	8,1	6,9	8,2	6,8	m	m	7,7	7,3	7,9	7,1	7,9	7,1
	H+M	7,9	7,1	7,9	7,1	8,0	7,0	8,0	7,0	8,0	7,0	m	m	7,6	7,4	7,7	7,3	7,7	7,3
Grecia	Hombres	5,6	9,4	5,9	9,1	5,8	9,2	6,1	8,9	5,9	9,1	5,7	9,3	5,6	9,4	5,9	9,1	6,1	8,9
	Mujeres	5,6	9,4	5,8	9,2	6,0	9,0	6,1	8,9	6,2	8,8	6,2	8,8	5,8	9,2	6,2	8,8	6,5	8,5
	H+M	5,6	9,4	5,8	9,2	5,9	9,1	6,1	8,9	6,0	9,0	6,0	9,0	5,7	9,3	6,0	9,0	6,3	8,7
Hungría	Hombres	5,6	9,4	5,6	9,4	6,1	8,9	6,1	8,9	6,1	8,9	6,6	8,4	6,6	8,4	6,8	8,2	6,9	8,1
	Mujeres	5,7	9,3	5,9	9,1	6,1	8,9	6,4	8,6	6,5	8,5	6,8	8,2	7,0	8,0	7,1	7,9	7,3	7,7
	H+M	5,7	9,3	5,7	9,3	6,1	8,9	6,2	8,8	6,3	8,7	6,7	8,3	6,8	8,2	6,9	8,1	7,1	7,9
Irlanda	Hombres	m	m	5,4	9,6	5,3	9,7	5,2	9,8	5,4	9,6	5,5	9,5	5,4	9,6	5,2	9,8	4,8	10,2
	Mujeres	m	m	5,9	9,1	6,1	8,9	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	5,9	9,1	5,7	9,3	5,6	9,4
	H+M	m	m	5,7	9,3	5,7	9,3	5,6	9,4	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3	5,4	9,6	5,2	9,8
Islandia	Hombres	8,2	6,8	8,3	6,7	8,4	6,6	7,6	7,4	8,1	6,9	8,5	6,5	8,6	6,4	8,2	6,8	8,6	6,4
	Mujeres	8,4	6,6	8,1	6,9	8,4	6,6	8,8	6,2	9,0	6,0	9,2	5,8	8,7	6,3	8,9	6,1	8,9	6,1
	H+M	8,3	6,7	8,2	6,8	8,4	6,6	8,2	6,8	8,5	6,5	8,8	6,2	8,7	6,3	8,6	6,4	8,7	6,3
Italia	Hombres	5,7	9,3	5,8	9,2	5,7	9,3	5,8	9,2	5,9	9,1	6,7	8,3	5,8	9,2	5,8	9,2	5,9	9,1
	Mujeres	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,3	8,7	6,5	8,5	7,3	7,7	6,6	8,4	6,6	8,4	6,9	8,1
	H+M	5,9	9,1	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8	7,0	8,0	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
Japón[3]	Hombres	9,4	5,6	9,3	5,7	9,7	5,3	9,9	5,1	9,0	6,0	9,0	6,0	9,2	5,8	9,3	5,7	9,0	6,0
	Mujeres	8,6	6,4	8,7	6,3	8,9	6,1	8,9	6,1	8,6	6,4	8,5	6,5	8,5	6,5	8,6	6,4	8,1	6,9
	H+M	9,0	6,0	9,0	6,0	9,3	5,7	9,4	5,6	8,8	6,2	8,8	6,2	8,9	6,1	9,0	6,0	8,5	6,5
Luxemburgo	Hombres	6,5	8,5	7,0	8,0	6,9	8,1	7,2	7,8	7,3	7,7	7,0	8,0	6,9	8,1	7,2	7,8	7,2	7,8
	Mujeres	6,2	8,8	6,2	8,8	6,7	8,3	6,8	8,2	7,2	7,8	6,8	8,2	7,1	7,9	7,3	7,7	7,7	7,3
	H+M	6,3	8,7	6,6	8,4	6,8	8,2	7,0	8,0	7,3	7,7	6,9	8,1	7,0	8,0	7,3	7,7	7,4	7,6

1. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos de 2003 a 2004.
2. La interrupción en la serie de tiempo 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.
3. Los datos se refieren a los jóvenes de 15 a 24 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2006*).

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/10.1787/402165765880

C4

Tabla C4.1b. *(continuación)*

Tendencias en la expectativa de años en educación y no en educación de los jóvenes de 15 a 29 años (1998-2006)

Por sexo

			1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
			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	En educación	No en educación	En educación	No en educación	En educación	No en educación	En educación	No en educación
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países de la OCDE	**México**	Hombres	3,9	11,1	4,1	10,9	4,0	11,0	4,2	10,8	4,5	10,5	4,5	10,5	4,5	10,5	m	m	5,0	10,0
		Mujeres	3,5	11,5	3,8	11,2	3,6	11,4	3,9	11,1	4,1	10,9	4,1	10,9	4,2	10,8	m	m	4,8	10,2
		H+M	3,7	11,3	4,0	11,0	3,8	11,2	4,0	11,0	4,3	10,7	4,3	10,7	4,4	10,6	m	m	4,9	10,1
	Noruega	Hombres	6,5	8,5	6,6	8,4	6,7	8,3	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5	6,7	8,3	6,8	8,2	6,3	8,7
		Mujeres	7,4	7,6	7,5	7,5	7,8	7,2	7,2	7,8	7,3	7,7	7,4	7,6	7,6	7,4	7,8	7,2	7,3	7,7
		H+M	7,0	8,0	7,0	8,0	7,3	7,7	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,1	7,9	7,3	7,7	6,8	8,2
	Nueva Zelanda	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,6	9,4
		Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,8	9,2
		H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,7	9,3
	Países Bajos	Hombres	8,0	7,0	8,0	7,0	5,8	9,2	7,2	7,8	7,4	7,6	7,4	7,6	7,7	7,3	7,9	7,1	8,1	6,9
		Mujeres	7,4	7,6	7,5	7,5	5,7	9,3	6,8	8,2	7,1	7,9	7,2	7,8	7,5	7,5	7,7	7,3	7,9	7,1
		H+M	7,7	7,3	7,8	7,2	5,7	9,3	7,0	8,0	7,2	7,8	7,3	7,7	7,6	7,4	7,8	7,2	8,0	7,0
	Polonia	Hombres	6,3	8,7	6,3	8,7	6,5	8,5	7,2	7,8	7,8	7,2	7,9	7,1	7,8	7,2	8,1	6,9	7,7	7,3
		Mujeres	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	7,5	7,5	8,1	6,9	8,4	6,6	8,4	6,6	8,6	6,4	8,1	6,9
		H+M	6,4	8,6	6,4	8,6	6,6	8,4	7,4	7,6	7,9	7,1	8,1	6,9	8,1	6,9	8,4	6,6	7,9	7,1
	Portugal	Hombres	5,2	9,8	5,5	9,5	5,4	9,6	5,4	9,6	5,2	9,8	5,4	9,6	5,5	9,5	5,5	9,5	5,6	9,4
		Mujeres	5,8	9,2	6,0	9,0	6,0	9,0	6,1	8,9	6,0	9,0	6,2	8,8	6,0	9,0	6,2	8,8	6,3	8,7
		H+M	5,5	9,5	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3	5,6	9,4	5,8	9,2	5,7	9,3	5,8	9,2	5,9	9,1
	Reino Unido	Hombres	m	m	m	m	5,9	9,1	5,8	9,2	5,4	9,6	6,1	8,9	6,0	9,0	6,1	8,9	6,0	9,0
		Mujeres	m	m	m	m	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5	6,3	8,7	6,1	8,9	6,3	8,7	6,2	8,8
		H+M	m	m	m	m	6,0	9,0	6,0	9,0	5,9	9,1	6,2	8,8	6,1	8,9	6,2	8,8	6,1	8,9
	República Checa	Hombres	4,7	10,3	4,6	10,4	4,7	10,3	5,0	10,0	5,1	9,9	5,3	9,7	5,6	9,4	5,8	9,2	6,2	8,8
		Mujeres	4,8	10,2	4,7	10,3	4,8	10,2	5,1	9,9	5,2	9,8	5,4	9,6	5,7	9,3	6,1	8,9	6,6	8,4
		H+M	4,7	10,3	4,6	10,4	4,8	10,2	5,1	9,9	5,2	9,8	5,4	9,6	5,7	9,3	5,9	9,1	6,4	8,6
	República Eslovaca	Hombres	4,5	10,5	4,5	10,5	4,4	10,6	4,3	10,7	5,0	10,0	5,1	9,9	5,7	9,3	6,0	9,0	6,0	9,0
		Mujeres	4,8	10,2	4,6	10,4	4,4	10,6	4,5	10,5	5,4	9,6	5,7	9,3	6,0	9,0	6,3	8,7	6,5	8,5
		H+M	4,6	10,4	4,5	10,5	4,4	10,6	4,4	10,6	5,2	9,8	5,4	9,6	5,8	9,2	6,2	8,8	6,3	8,7
	Suecia	Hombres	7,3	7,7	7,3	7,7	7,2	7,8	7,1	7,9	7,2	7,8	7,4	7,6	7,3	7,7	7,5	7,5	7,3	7,7
		Mujeres	8,1	6,9	8,0	7,0	7,9	7,1	7,8	7,2	7,9	7,1	7,9	7,1	8,2	6,8	8,4	6,6	8,1	6,9
		H+M	7,7	7,3	7,7	7,3	7,5	7,5	7,4	7,6	7,5	7,5	7,6	7,4	7,7	7,3	7,9	7,1	7,7	7,3
	Suiza	Hombres	6,7	8,3	6,8	8,2	7,2	7,8	7,3	7,7	6,9	8,1	6,7	8,3	6,9	8,1	6,9	8,1	6,8	8,2
		Mujeres	5,8	9,2	6,1	8,9	6,3	8,7	6,6	8,4	6,5	8,5	6,2	8,8	6,6	8,4	6,6	8,4	6,6	8,4
		H+M	6,3	8,7	6,4	8,6	6,8	8,2	7,0	8,0	6,7	8,3	6,4	8,6	6,8	8,2	6,8	8,2	6,7	8,3
	Turquía	Hombres	3,6	11,4	3,8	11,2	3,2	11,8	3,3	11,7	3,4	11,6	3,9	11,1	3,4	11,6	3,5	11,5	m	m
		Mujeres	2,3	12,7	2,5	12,5	2,3	12,7	2,3	12,7	2,4	12,6	2,6	12,4	2,5	12,5	2,6	12,4	m	m
		H+M	3,0	12,0	3,2	11,8	2,8	12,2	2,8	12,2	2,9	12,1	3,3	11,7	3,0	12,0	3,1	11,9	m	m
	Media OCDE	***Hombres***	***6,2***	***8,8***	***6,3***	***8,7***	***6,2***	***8,8***	***6,3***	***8,7***	***6,3***	***8,7***	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,6***	***8,4***	***6,6***	***8,4***
		Mujeres	***6,3***	***8,7***	***6,4***	***8,6***	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,6***	***8,4***	***6,7***	***8,3***	***6,8***	***8,2***	***6,9***	***8,1***	***7,0***	***8,0***
		H+M	***6,2***	***8,8***	***6,3***	***8,7***	***6,3***	***8,7***	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,6***	***8,4***	***6,6***	***8,4***	***6,8***	***8,2***	***6,8***	***8,2***
	Media UE 19	***Hombres***	***6,3***	***8,7***	***6,4***	***8,6***	***6,2***	***8,8***	***6,4***	***8,6***	***6,4***	***8,6***	***6,6***	***8,4***	***6,6***	***8,4***	***6,7***	***8,3***	***6,7***	***8,3***
		Mujeres	***6,6***	***8,4***	***6,6***	***8,4***	***6,5***	***8,5***	***6,7***	***8,3***	***6,8***	***8,2***	***6,9***	***8,1***	***7,0***	***8,0***	***7,1***	***7,9***	***7,2***	***7,8***
		H+M	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,6***	***8,4***	***6,7***	***8,3***	***6,8***	***8,2***	***6,9***	***8,1***	***6,9***	***8,1***
Países asociados	**Eslovenia**	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,1	6,9	8,2	6,8	8,0	7,0	8,1	6,9
		Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9,1	5,9	9,4	5,6	8,7	6,3	8,6	6,4
		H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,8	6,2	8,3	6,7	8,4	6,6
	Estonia	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,9	8,1	7,5	7,5	8,1	6,9	7,2	7,8
		Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,4	6,6	8,1	6,9	8,1	6,9
		H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	7,7	7,3	8,0	7,0	8,1	6,9	7,6	7,4
	Israel	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	5,8	9,2	5,9	9,1	5,9	9,1	5,9	9,1	6,0	9,0
		Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8	6,1	8,9	6,5	8,5
		H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8

1. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos de 2003 a 2004.
2. La interrupción en la serie de tiempo 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.
3. Los datos se refieren a los jóvenes de 15 a 24 años.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2006*).

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/10.1787/402165765880

Tabla C4.2a.

Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2006)

Por edad y situación laboral

		Grupo de edad	En educación					No en educación				Total de jóvenes en educación y no en educación
			Alumnos de programas trabajo-estudio	Otros con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE	**Alemania**	15-19	17,0	6,4	1,6	67,5	92,4	3,3	2,2	2,0	7,6	100
		20-24	13,5	9,0	0,7	22,3	45,5	37,8	9,9	6,8	54,5	100
		25-29	1,8	7,4	0,5	8,7	18,5	61,5	10,1	9,9	81,5	100
	Australia	15-19	7,3	29,5	5,3	37,2	79,3	13,7	3,7	3,4	20,7	100
		20-24	6,2	21,0	1,2	10,6	39,0	49,5	4,2	7,2	61,0	100
		25-29	1,3	10,9	0,5	3,8	16,6	67,7	3,7	12,0	83,4	100
	Austria	15-19	25,1	2,5	1,8	55,6	85,0	8,5	3,6	3,0	15,0	100
		20-24	2,2	9,1	1,1	20,3	32,6	54,8	5,1	7,4	67,4	100
		25-29	c	7,6	0,7	5,3	13,7	71,0	5,3	10,0	86,3	100
	Bélgica	15-19	c	1,4	c	86,1	88,9	4,0	2,4	4,7	11,1	100
		20-24	c	3,0	1,1	31,1	35,6	47,6	9,9	7,0	64,4	100
		25-29	c	3,3	c	2,9	7,2	75,3	8,2	9,4	92,8	100
	Canadá	15-19	a	29,5	5,1	46,5	81,1	11,6	2,9	4,5	18,9	100
		20-24	a	19,3	1,5	17,7	38,4	48,6	5,9	7,1	61,6	100
		25-29	a	6,8	0,4	5,1	12,4	72,1	5,3	10,2	87,6	100
	Dinamarca	15-19	a	46,1	5,3	37,4	88,9	6,7	1,9	2,5	11,1	100
		20-24	a	33,3	2,5	19,5	55,3	38,8	2,4	3,4	44,7	100
		25-29	a	17,6	0,9	10,8	29,4	62,2	3,7	4,6	70,6	100
	España	15-19	a	3,9	1,4	74,2	79,5	10,5	4,6	5,5	20,5	100
		20-24	a	7,7	1,8	25,0	34,5	48,6	8,9	8,0	65,5	100
		25-29	a	5,5	1,0	4,3	10,9	70,1	8,8	10,3	89,1	100
	Estados Unidos	15-19	a	21,7	3,0	60,3	85,0	8,6	2,1	4,2	15,0	100
		20-24	a	19,3	1,1	14,6	35,0	49,4	5,2	10,4	65,0	100
		25-29	a	8,3	c	3,1	11,7	71,5	3,6	13,2	88,3	100
	Finlandia	15-19	a	11,4	6,1	74,4	91,8	4,6	1,7	1,9	8,2	100
		20-24	a	20,6	4,4	26,8	51,7	35,0	6,9	6,4	48,3	100
		25-29	a	15,1	2,3	8,2	25,6	60,4	5,1	8,8	74,4	100
	Francia	15-19	4,9	1,9	0,5	83,0	90,4	3,2	3,8	2,6	9,6	100
		20-24	5,0	6,8	1,4	33,7	47,0	36,5	11,0	5,5	53,0	100
		25-29	5,0	4,3	1,0	4,3	14,6	68,1	8,5	8,8	85,4	100
	Grecia	15-19	a	1,5	c	83,8	85,7	5,4	2,8	6,0	14,3	100
		20-24	a	3,6	1,6	40,5	45,7	36,9	10,7	6,8	54,3	100
		25-29	a	1,9	c	5,5	7,8	71,1	11,2	9,9	92,2	100
	Hungría	15-19	a	0,4	c	90,9	91,3	2,7	1,8	4,2	8,7	100
		20-24	a	4,6	1,1	42,1	47,8	33,7	6,8	11,7	52,2	100
		25-29	a	7,6	0,6	5,3	13,5	62,2	6,4	17,8	86,5	100
	Irlanda	15-19	a	10,2	c	71,0	81,7	13,3	2,6	2,4	18,3	100
		20-24	a	7,5	c	18,6	26,5	61,7	5,1	6,7	73,5	100
		25-29	a	1,5	c	3,9	5,6	81,1	4,0	9,3	94,4	100
	Islandia	15-19	a	49,1	6,2	31,7	86,9	9,9	c	c	13,1	100
		20-24	a	31,3	c	20,9	53,6	41,9	c	c	46,4	100
		25-29	a	15,9	c	17,0	33,7	62,3	c	c	66,3	100
	Italia	15-19	c	1,6	0,7	79,4	81,6	6,6	3,5	8,3	18,4	100
		20-24	0,2	4,2	1,6	34,2	40,2	37,0	10,1	12,7	59,8	100
		25-29	c	3,9	1,1	10,2	15,2	60,7	8,3	15,8	84,8	100
	Japón	15-24	a	7,2	0,1	49,3	56,7	34,2	3,9	5,2	43,3	100
	Luxemburgo	15-19	a	2,9	c	89,9	93,1	2,8	2,7	c	6,9	100
		20-24	a	2,2	c	47,9	50,3	39,4	5,9	4,4	49,7	100
		25-29	a	c	c	8,5	9,2	79,6	5,6	5,6	90,8	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 su situación laboral según la definición de la OIT.

2. Año de referencia 2004.

3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

C4

Tabla C4.2a. *(continuación)*

Porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (2006)

Por edad y situación laboral

		Grupo de edad	En educación					No en educación				Total de jóvenes en educación y no en educación
			Alumnos de programas trabajo-estudio	Otros con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	Con empleo	Sin empleo	Fuera del mercado laboral	Subtotal	
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE	**Noruega**	15-19	a	23,7	3,9	54,4	82,1	14,5	c	2,4	17,9	100
		20-24	a	17,8	c	19,7	39,2	51,7	3,3	5,7	60,8	100
		25-29	a	5,6	c	6,1	12,2	76,3	3,3	8,1	87,8	100
	Nueva Zelanda	15-19	a	25,2	4,1	36,2	65,6	23,2	3,7	7,5	34,4	100
		20-24	a	18,1	2,1	10,0	30,1	54,8	3,8	11,2	69,9	100
		25-29	a	8,9	0,5	4,6	14,0	68,0	3,3	14,7	86,0	100
	Países Bajos	15-19	a	46,3	5,5	39,9	91,7	5,2	1,2	1,9	8,3	100
		20-24	a	33,7	1,8	14,8	50,3	42,4	2,1	5,2	49,7	100
		25-29	a	13,3	0,4	4,3	18,1	71,2	3,1	7,7	81,9	100
	Polonia	15-19	a	3,7	0,8	90,4	94,9	1,3	2,2	1,6	5,1	100
		20-24	a	12,9	5,2	36,9	55,1	24,2	13,8	6,8	44,9	100
		25-29	a	7,0	1,3	3,9	12,2	61,2	13,2	13,4	87,8	100
	Portugal	15-19	a	1,5	c	78,4	80,2	12,0	3,8	4,0	19,8	100
		20-24	a	4,9	1,1	31,8	37,7	48,9	7,7	5,7	62,3	100
		25-29	a	5,5	0,7	6,0	12,2	72,9	9,2	5,6	87,8	100
	Reino Unido	15-19	3,7	30,9	4,8	36,2	75,7	13,4	5,3	5,6	24,3	100
		20-24	2,7	13,2	1,6	12,6	30,2	51,6	6,8	11,5	69,8	100
		25-29	1,2	9,1	0,4	3,5	14,1	69,5	4,4	12,0	85,9	100
	República Checa	15-19	21,2	0,4	c	69,4	91,0	4,5	3,1	1,4	9,0	100
		20-24	0,9	2,9	0,3	35,9	40,0	45,8	7,9	6,2	60,0	100
		25-29	c	3,0	0,1	4,5	7,7	71,0	5,0	16,3	92,3	100
	República Eslovaca	15-19	13,6	c	c	76,5	90,5	2,9	4,7	1,9	9,5	100
		20-24	c	2,5	0,6	31,9	35,4	41,9	14,6	8,2	64,6	100
		25-29	c	2,9	c	2,7	5,7	67,9	11,0	15,4	94,3	100
	Suecia	15-19	a	20,3	8,3	59,1	87,7	7,0	2,0	3,3	12,3	100
		20-24	a	11,6	5,0	26,4	43,0	41,8	8,2	7,0	57,0	100
		25-29	a	8,9	2,2	9,8	20,9	67,5	6,2	5,4	79,1	100
	Suiza	15-19	35,2	7,6	1,6	40,1	84,4	8,0	2,8	4,8	15,6	100
		20-24	11,4	12,1	c	12,5	36,9	52,3	5,3	5,5	63,1	100
		25-29	c	10,0	c	3,7	14,7	73,8	4,0	7,5	85,3	100
	Turquía[3]	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	***15-19***		***14,4***	***3,3***	***62,0***	***83,0***	***9,1***	***3,0***	***5,3***	***17,1***	***100***
		20-24		***12,2***	***1,8***	***24,4***	***39,7***	***44,2***	***7,3***	***9,1***	***60,1***	***100***
		25-29		***7,3***	***0,8***	***5,7***	***13,8***	***68,3***	***6,5***	***11,9***	***86,1***	***100***
	Media UE 19	***15-19***		***10,7***	***3,3***	***70,7***	***87,5***	***6,2***	***2,9***	***3,5***	***12,5***	***100***
		20-24		***10,2***	***1,9***	***29,1***	***42,3***	***42,4***	***8,1***	***7,2***	***57,7***	***100***
		25-29		***7,0***	***0,9***	***5,9***	***13,8***	***68,7***	***7,2***	***10,3***	***86,2***	***100***
Países asociados	**Eslovenia**	15-19	a	7,9	0,8	84,0	92,7	3,1	2,5	1,7	7,3	100
		20-24	a	20,3	2,8	32,7	55,8	30,5	7,5	6,2	44,2	100
		25-29	a	17,3	2,6	6,5	26,3	60,3	8,6	4,7	73,7	100
	Estonia	15-19	a	2,4	1,6	86,8	90,7	5,6	2,0	1,7	9,3	100
		20-24	a	15,1	c	31,5	47,6	37,0	4,9	10,4	52,4	100
		25-29	a	7,2	c	2,2	9,4	75,0	5,2	10,5	90,6	100
	Israel	15-19	a	5,0	1,1	62,9	69,0	6,8	1,6	22,6	31,0	100
		20-24	a	12,3	1,5	15,5	29,3	30,1	6,9	33,7	70,7	100
		25-29	a	16,4	1,0	7,5	24,8	51,8	6,0	17,4	75,2	100

1. Los alumnos de programas trabajo-estudio están clasificados como en educación y con empleo, sin tener en cuenta su situación laboral según la definición de la OIT.
2. Año de referencia 2004.
3. Año de referencia 2005.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabla C4.3.

Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2006)

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			
		De 15 a 19	De 20 a 24	De 25 a 29	De 15 a 19[1]	De 20 a 24	De 25 a 29	De 20 a 24[1]	De 25 a 29	De 15 a 19	De 20 a 24	De 25 a 29	De 15 a 29
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE													
Alemania	Hombres	2,1	16,6	26,4	11,1	10,4	9,4	c	5,3	2,5	12,2	11,4	8,6
	Mujeres	1,5	10,6	17,3	8,5	6,6	7,7	c	4,5	2,0	7,5	8,8	6,1
	H+M	1,8	13,8	21,6	9,5	8,5	8,6	6,0	4,8	2,2	9,9	10,1	7,4
Australia	Hombres	4,4	11,6	11,3	3,7	3,9	2,7	c	c	4,1	5,6	4,1	4,6
	Mujeres	2,7	6,8	6,6	4,0	1,9	3,1	c	2,3	3,2	2,8	3,4	3,1
	H+M	3,6	9,7	9,1	3,8	2,9	2,9	3,0	2,0	3,7	4,2	3,7	3,9
Austria	Hombres	3,6	17,6	16,6	c	4,3	5,4	c	c	3,7	6,5	6,3	5,5
	Mujeres	3,1	9,7	9,4	c	2,6	3,4	c	c	3,5	3,8	4,3	3,8
	H+M	3,4	13,9	12,4	4,8	3,4	4,4	c	4,3	3,6	5,1	5,3	4,7
Bélgica	Hombres	2,4	18,4	15,2	c	9,3	6,9	10,3	6,5	2,8	11,4	8,3	7,5
	Mujeres	c	11,8	13,5	c	7,6	11,5	8,3	4,3	2,0	8,4	8,3	6,3
	H+M	1,8	15,5	14,4	4,2	8,5	8,9	9,1	5,2	2,4	9,9	8,3	6,9
Canadá	Hombres	2,7	15,0	14,1	5,4	6,6	7,5	4,9	4,1	3,6	7,3	6,7	5,9
	Mujeres	1,9	7,9	5,9	2,5	4,4	5,0	3,4	3,1	2,1	4,4	3,9	3,5
	H+M	2,3	12,1	10,7	3,9	5,6	6,5	4,1	3,5	2,9	5,9	5,3	4,7
Dinamarca	Hombres	1,8	c	c	c	c	c	c	4,9	2,0	1,9	3,5	2,5
	Mujeres	1,9	c	c	m	2,5	c	m	3,8	1,8	2,9	3,9	2,9
	H+M	1,9	c	8,2	c	2,1	2,2	c	4,3	1,9	2,4	3,7	2,7
España	Hombres	4,9	11,7	8,2	3,7	5,0	5,2	7,4	6,8	4,8	8,4	6,9	6,8
	Mujeres	4,7	13,3	14,8	3,1	6,9	10,1	8,7	8,9	4,5	9,4	10,8	8,6
	H+M	4,8	12,4	10,9	3,4	6,0	7,6	8,2	7,9	4,6	8,9	8,8	7,7
Estados Unidos	Hombres	c	8,3	5,8	6,1	5,4	4,7	5,5	2,2	2,3	5,9	4,0	4,0
	Mujeres	c	11,3	c	4,3	3,9	4,6	c	1,7	1,9	4,5	3,3	3,2
	H+M	0,9	9,6	5,2	5,2	4,7	4,6	3,9	1,9	2,1	5,2	3,6	3,6
Finlandia	Hombres	1,9	9,6	10,3	c	8,9	5,1	c	c	2,3	9,1	5,3	5,6
	Mujeres	c	c	c	c	4,6	5,2	c	c	c	4,8	5,0	3,6
	H+M	1,3	7,8	12,1	c	6,8	5,2	c	2,8	1,7	6,9	5,1	4,6
Francia	Hombres	4,0	25,9	17,6	5,3	8,0	9,3	8,5	5,8	4,2	11,4	9,5	8,3
	Mujeres	2,9	18,9	14,2	5,1	9,5	9,3	8,4	4,2	3,4	10,5	7,5	7,1
	H+M	3,5	22,8	16,1	5,2	8,7	9,3	8,4	4,9	3,8	11,0	8,5	7,7
Grecia	Hombres	c	c	8,4	c	6,5	7,3	c	11,2	3,1	7,3	8,4	6,6
	Mujeres	c	c	c	c	11,5	14,7	27,1	15,1	c	14,1	14,3	10,8
	H+M	c	12,2	9,5	6,2	9,0	10,8	21,0	13,4	2,8	10,7	11,2	8,6
Hungría	Hombres	1,8	13,6	12,2	6,2	5,8	7,1	c	3,6	2,4	7,7	7,2	5,9
	Mujeres	c	10,3	9,1	c	4,7	6,3	8,1	2,6	1,2	6,0	5,6	4,4
	H+M	1,2	12,1	10,8	5,0	5,3	6,7	9,8	3,0	1,8	6,8	6,4	5,2
Irlanda	Hombres	3,1	14,0	9,4	3,7	4,5	4,6	4,2	3,4	3,3	5,9	4,8	4,7
	Mujeres	c	9,1	c	3,0	3,2	3,6	3,8	2,4	2,1	4,0	3,1	3,1
	H+M	2,3	12,1	7,9	3,3	3,9	4,2	3,9	2,8	2,7	5,0	3,9	3,9
Islandia	Hombres	c	m	c	c	m	m	m	m	c	m	c	c
	Mujeres	c	c	m	m	m	m	m	m	c	c	m	c
	H+M	c	c	c	c	m	m	m	m	c	c	c	c
Italia	Hombres	3,1	14,6	11,1	12,3	8,6	6,0	4,5	12,1	4,1	10,2	8,5	7,7
	Mujeres	1,8	15,2	10,1	10,5	8,3	6,6	12,1	10,3	2,9	10,1	8,1	7,2
	H+M	2,5	14,9	10,7	11,3	8,5	6,3	9,2	11,0	3,5	10,1	8,3	7,5
Luxemburgo	Hombres	c	11,2	c	c	c	c	c	c	c	7,3	4,6	4,9
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	4,5	6,6	4,6
	H+M	2,4	8,8	9,1	c	4,3	5,3	c	c	2,7	5,9	5,6	4,7
México	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,6
	Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,2
	H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,8

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.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402165765880

C4

Tabla C4.3. *(continuación)*

Porcentaje de la cohorte de población no en educación y sin empleo (2006)

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			
		De 15 a 19	De 20 a 24	De 25 a 29	De 15 a 19[1]	De 20 a 24	De 25 a 29	De 20 a 24[1]	De 25 a 29	De 15 a 19	De 20 a 24	De 25 a 29	De 15 a 29
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE													
Noruega	Hombres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,6	2,7
	Mujeres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	2,3
	H+M	c	7,4	c	c	c	c	c	c	c	3,3	3,3	2,5
Nueva Zelanda	Hombres	5,2	5,6	5,7	2,8	2,3	3,2	4,9	2,7	3,9	3,6	3,5	3,7
	Mujeres	3,6	9,1	c	3,2	2,9	c	3,6	3,7	3,5	4,0	3,1	3,5
	H+M	4,5	7,2	5,0	3,0	2,6	2,7	4,2	3,3	3,7	3,8	3,3	3,6
Países Bajos	Hombres	1,2	3,1	5,7	m	0,7	3,0	m	2,1	1,4	2,3	3,5	2,4
	Mujeres	0,6	3,3	2,9	m	1,1	2,8	m	2,2	0,8	1,9	2,7	1,8
	H+M	0,9	3,9	4,2	1,1	1,3	3,1	m	2,1	1,1	2,1	3,1	2,1
Polonia	Hombres	1,1	30,1	24,1	9,8	14,7	13,5	15,3	10,1	2,0	16,4	13,6	10,9
	Mujeres	0,8	21,2	19,6	12,7	10,3	14,6	13,3	8,4	2,3	11,2	12,7	9,0
	H+M	1,0	27,1	22,3	11,4	12,5	14,0	14,0	9,1	2,2	13,8	13,2	10,0
Portugal	Hombres	4,2	8,6	8,0	c	4,4	7,8	c	c	4,2	6,9	7,6	6,4
	Mujeres	3,2	10,7	13,1	c	5,1	8,3	15,6	10,0	3,3	8,5	10,9	8,0
	H+M	3,7	9,4	10,2	c	4,8	8,1	13,0	8,5	3,8	7,7	9,2	7,2
Reino Unido	Hombres	5,0	20,0	16,5	7,3	7,6	5,1	7,6	3,5	6,4	8,6	5,5	6,8
	Mujeres	2,6	7,4	c	4,8	4,8	4,5	4,8	2,1	4,1	5,0	3,5	4,2
	H+M	3,9	13,7	10,3	6,0	6,2	4,8	6,0	2,7	5,3	6,8	4,4	5,5
República Checa	Hombres	1,5	21,0	21,0	17,0	7,1	4,3	c	3,1	3,7	8,3	5,0	5,6
	Mujeres	1,1	14,4	14,6	11,6	6,9	4,8	7,8	2,8	2,5	7,5	5,1	5,1
	H+M	1,3	18,1	17,4	14,5	7,0	4,5	7,5	2,9	3,1	7,9	5,0	5,4
República Eslovaca	Hombres	3,0	47,4	51,0	26,0	13,8	11,6	c	c	5,7	16,6	12,4	11,7
	Mujeres	2,5	27,2	30,4	13,4	11,8	8,8	c	4,3	3,8	12,5	9,6	8,8
	H+M	2,7	38,4	39,1	19,7	12,8	10,3	c	4,0	4,7	14,6	11,0	10,3
Suecia	Hombres	c	17,4	c	c	9,4	9,6	c	c	2,5	8,9	7,4	6,1
	Mujeres	c	c	c	c	9,2	5,9	c	c	c	7,6	5,0	4,6
	H+M	c	16,8	10,9	8,8	9,3	8,0	c	3,5	2,0	8,2	6,2	5,4
Suiza	Hombres	c	c	c	c	4,7	3,7	c	c	3,1	5,6	3,7	4,1
	Mujeres	c	c	c	c	3,9	c	c	c	2,4	5,0	4,2	3,9
	H+M	1,7	7,5	c	10,1	4,3	3,4	c	c	2,8	5,3	4,0	4,0
Turquía	Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Media OCDE 28	***Hombres***	***3,0***	***16,3***	***14,9***	***8,6***	***6,9***	***6,5***	***7,3***	***5,5***	***3,4***	***8,1***	***6,6***	***5,9***
	Mujeres	***2,3***	***12,1***	***13,0***	***6,7***	***5,8***	***7,0***	***9,6***	***5,1***	***2,7***	***6,7***	***6,4***	***5,1***
	H+M	***2,4***	***13,6***	***12,5***	***7,0***	***6,2***	***6,3***	***8,2***	***4,9***	***3,0***	***7,3***	***6,4***	***5,5***
Media UE 19	***Hombres***	***2,8***	***17,7***	***16,4***	***10,2***	***7,6***	***7,1***	***8,3***	***6,0***	***3,4***	***8,8***	***7,3***	***6,6***
	Mujeres	***2,2***	***13,1***	***14,1***	***8,1***	***6,5***	***7,5***	***10,7***	***5,7***	***2,7***	***7,4***	***7,1***	***5,8***
	H+M	***2,4***	***15,2***	***13,6***	***7,6***	***6,8***	***7,0***	***9,7***	***5,4***	***2,9***	***8,1***	***7,2***	***6,2***
Países asociados													
Eslovenia	Hombres	1,8	14,0	14,4	5,3	4,5	6,4	c	6,0	2,5	6,1	7,1	5,4
	Mujeres	c	9,3	c	9,9	8,2	10,8	25,4	9,0	2,5	9,1	10,1	7,5
	H+M	1,3	12,2	13,0	7,4	6,2	8,4	25,0	8,1	2,5	7,5	8,6	6,4
Estonia	Hombres	c	c	19,3	c	3,9	6,8	m	m	c	4,1	7,6	4,4
	Mujeres	c	m	c	c	6,9	c	c	m	c	5,8	c	3,6
	H+M	c	c	16,6	c	5,4	5,9	c	m	2,0	4,9	5,2	4,0
Israel	Hombres	1,2	9,0	10,9	3,0	6,3	5,1	c	5,0	1,7	6,5	6,0	4,7
	Mujeres	c	12,7	c	3,3	7,3	8,0	c	4,2	1,5	7,3	6,0	4,8
	H+M	1,0	10,1	9,1	3,2	6,8	6,3	4,0	4,5	1,6	6,9	6,0	4,8

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.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402165765880

Tabla C4.4a.

Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995, 1998-2006)

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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
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[1]	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	79,9	10,5	9,5	81,5	9,9	8,5	80,8	10,9	8,3	80,6	11,2	8,2	81,3	11,4	7,3
	20-24	33,9	47,3	18,7	36,7	45,4	17,8	37,1	47,2	15,7	35,7	48,5	15,7	36,5	47,9	15,7
	25-29	10,3	67,7	22,1	10,8	70,1	19,1	10,7	71,2	18,2	10,6	72,3	17,1	11,6	72,1	16,3
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[2]	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

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

1. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos de 2003 a 2004.

2. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2003, así como la participación en educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402165765880

C4

Tabla C4.4a. *(continuación-1)*

Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995, 1998-2006)

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
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
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	*15-19*				*79,6*	*11,5*	*9,2*	*80,3*	*11,3*	*9,0*	*80,4*	*11,3*	*9,2*	*80,6*	*11,2*	*8,8*
		20-24				*35,0*	*46,8*	*18,2*	*35,5*	*46,9*	*17,6*	*35,3*	*47,8*	*17,5*	*37,0*	*46,4*	*17,1*
		25-29				*12,7*	*67,1*	*20,2*	*13,0*	*67,5*	*19,5*	*12,4*	*68,6*	*19,0*	*12,9*	*68,5*	*19,2*
	Media UE 19	*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*
Países asociados	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

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

1. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos de 2003 a 2004.

2. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2003, así como la participación en educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402165765880

Tabla C4.4a. *(continuación-2)*

Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995, 1998-2006)

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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países de la OCDE																
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	92,4	3,3	4,2
	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	45,5	37,8	16,7
	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	18,5	61,5	20,0
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	79,3	13,7	7,1
	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	39,0	49,5	11,5
	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	16,6	67,7	15,7
Austria[1]	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	85,0	8,5	6,6
	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	32,6	54,8	12,5
	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	13,7	71,0	15,3
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	88,9	4,0	7,1
	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	35,6	47,6	16,9
	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	7,2	75,3	17,5
Canadá	15-19	80,2	11,9	8,0	80,0	11,9	8,1	79,0	12,2	8,8	80,2	12,8	7,0	81,1	11,6	7,3
	20-24	36,4	48,3	15,3	36,7	49,0	14,3	38,2	47,6	14,2	39,2	46,3	14,4	38,4	48,6	13,0
	25-29	12,7	69,8	17,5	12,7	71,2	16,1	11,9	71,9	16,2	12,5	71,7	15,8	12,4	72,1	15,5
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	88,9	6,7	4,4
	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	55,3	38,8	5,9
	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	29,4	62,2	8,4
España	15-19	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3	82,2	10,1	7,6	78,2	11,0	10,8	79,5	10,5	10,1
	20-24	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8	41,3	43,2	15,6	35,1	45,5	19,4	34,5	48,6	16,9
	25-29	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5	15,3	66,2	18,5	10,9	69,3	19,8	10,9	70,1	19,1
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	85,0	8,6	6,3
	20-24	35,0	48,5	16,5	m	m	m	35,2	47,9	16,9	36,1	48,4	15,5	35,0	49,4	15,6
	25-29	12,3	70,3	17,4	m	m	m	13,0	68,7	18,4	11,9	70,0	18,1	11,7	71,5	16,8
Finlandia	15-19	m	m	m	88,1	5,7	6,2	88,9	5,2	5,9	90,2	4,5	5,2	91,8	4,6	3,6
	20-24	m	m	m	52,5	33,1	14,4	53,1	31,5	15,4	52,8	34,1	13,0	51,7	35,0	13,3
	25-29	m	m	m	27,2	58,7	14,1	25,7	58,8	15,5	25,7	60,3	14,0	25,6	60,4	13,9
Francia[2]	15-19	94,6	1,9	3,4	m	m	m	91,7	3,2	5,1	91,0	3,0	6,0	90,4	3,2	6,4
	20-24	53,2	32,5	14,4	m	m	m	45,2	38,8	16,0	46,7	37,5	15,8	47,0	36,5	16,5
	25-29	11,7	70,1	18,2	m	m	m	13,5	68,2	18,3	13,2	69,6	17,2	14,6	68,1	17,3
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	85,7	5,4	8,8
	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	45,7	36,9	17,4
	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	7,8	71,1	21,1
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	91,3	2,7	6,0
	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	47,8	33,7	18,5
	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	13,5	62,2	24,3
Irlanda	15-19	81,5	13,6	4,9	81,2	13,5	5,3	83,3	11,8	4,9	82,4	13,1	4,5	81,7	13,3	5,0
	20-24	28,9	60,1	10,9	30,5	58,0	11,5	29,0	59,4	11,6	27,7	60,0	12,3	26,5	61,7	11,8
	25-29	3,6	81,4	15,0	5,0	79,7	15,3	4,8	80,1	15,1	5,3	80,9	13,8	5,6	81,1	13,3
Islandia	15-19	80,9	14,8	c	88,5	7,6	c	85,4	11,8	c	86,4	10,7	c	86,9	9,9	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	53,6	41,9	c
	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	33,7	62,3	c
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	81,6	6,6	11,8
	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	40,2	37,0	22,8
	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	15,2	60,7	24,1
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	56,7	34,2	9,1
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	93,1	2,8	4,1
	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	50,3	39,4	10,3
	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	9,2	79,6	11,2
México	15-19	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8	54,9	28,0	17,0	m	m	m	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	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	m	m	m

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

1. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos de 2003 a 2004.

2. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2003, así como la participación en educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402165765880

Tabla C4.4a. *(continuación-3)*

Tendencias en el porcentaje de jóvenes en educación y no en educación (1995, 1998-2006)

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
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
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	82,1	14,5	3,4
		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	39,2	51,7	9,1
		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	12,2	76,3	11,5
	Nueva Zelanda	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70,0	21,5	8,5	65,6	23,2	11,3
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,9	50,5	16,7	30,1	54,8	15,0
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	15,4	67,9	16,7	14,0	68,0	18,0
	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	91,7	5,2	3,0
		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	50,3	42,4	7,3
		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	18,1	71,2	10,8
	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	94,9	1,3	3,8
		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	55,1	24,2	20,7
		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	12,2	61,2	26,6
	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	80,2	12,0	7,8
		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	37,7	48,9	13,3
		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	12,2	72,9	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	75,7	13,4	10,9
		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	30,2	51,6	18,2
		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	14,1	69,5	16,4
	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	91,0	4,5	4,5
		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	40,0	45,8	14,1
		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	7,7	71,0	21,4
	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	90,5	2,9	6,7
		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	35,4	41,9	22,8
		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	5,7	67,9	26,4
	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	87,7	7,0	5,3
		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	43,0	41,8	15,2
		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	20,9	67,5	11,6
	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	84,4	8,0	7,6
		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	36,9	52,3	10,8
		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	14,7	73,8	11,5
	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	m	m	m
		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	m	m	m
		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	m	m	m
	Media OCDE	***15-19***	***81,9***	***10,4***	***7,8***	***82,7***	***9,5***	***8,0***	***83,3***	***9,1***	***7,7***	***84,3***	***8,4***	***7,5***	***85,6***	***8,0***	***6,5***
		20-24	***37,5***	***45,9***	***16,6***	***38,6***	***44,5***	***16,9***	***39,2***	***43,8***	***17,0***	***40,4***	***43,3***	***16,4***	***41,4***	***44,3***	***14,6***
		25-29	***13,0***	***68,4***	***19,2***	***13,7***	***67,3***	***19,0***	***13,4***	***67,6***	***19,0***	***14,0***	***67,9***	***18,0***	***14,5***	***69,1***	***16,9***
	Media UE 19	***15-19***	***85,5***	***8,2***	***6,3***	***86,1***	***7,5***	***6,4***	***87,0***	***6,9***	***6,0***	***87,4***	***6,4***	***6,2***	***87,5***	***6,2***	***6,3***
		20-24	***38,8***	***45,0***	***16,1***	***40,1***	***43,9***	***16,0***	***41,0***	***42,5***	***16,5***	***41,9***	***42,0***	***16,1***	***42,3***	***42,4***	***15,3***
		25-29	***12,6***	***69,0***	***18,4***	***13,9***	***67,8***	***18,3***	***13,3***	***68,0***	***18,8***	***13,5***	***68,3***	***18,2***	***13,8***	***68,7***	***17,5***
Países asociados	**Eslovenia**	15-19	m	m	m	92,8	2,4	4,8	92,2	3,5	4,3	92,4	2,7	4,9	92,7	3,1	4,2
		20-24	m	m	m	56,8	30,2	13,0	60,9	27,9	11,2	55,7	31,3	13,0	55,8	30,5	13,7
		25-29	m	m	m	25,3	63,1	11,5	26,6	61,8	11,5	24,6	63,9	11,5	26,3	60,3	13,3
	Estonia	15-19	m	m	m	94,4	2,3	3,3	91,0	1,4	7,6	92,0	2,9	5,2	90,7	5,6	3,7
		20-24	m	m	m	39,7	42,3	18,0	48,6	31,9	19,5	50,9	32,7	16,3	47,6	37,0	15,4
		25-29	m	m	m	14,7	59,8	25,5	14,9	65,3	19,8	14,2	61,8	24,0	9,4	75,0	15,6
	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	69,0	6,8	24,3
		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	29,3	30,1	40,6
		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	24,8	51,8	23,4

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

1. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología de la recogida de datos de 2003 a 2004.

2. La interrupción en la serie de tiempo se debe a un cambio en la metodología: la edad se mide en la semana de referencia desde 2003, así como la participación en educación.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402165765880

INDICADOR C5

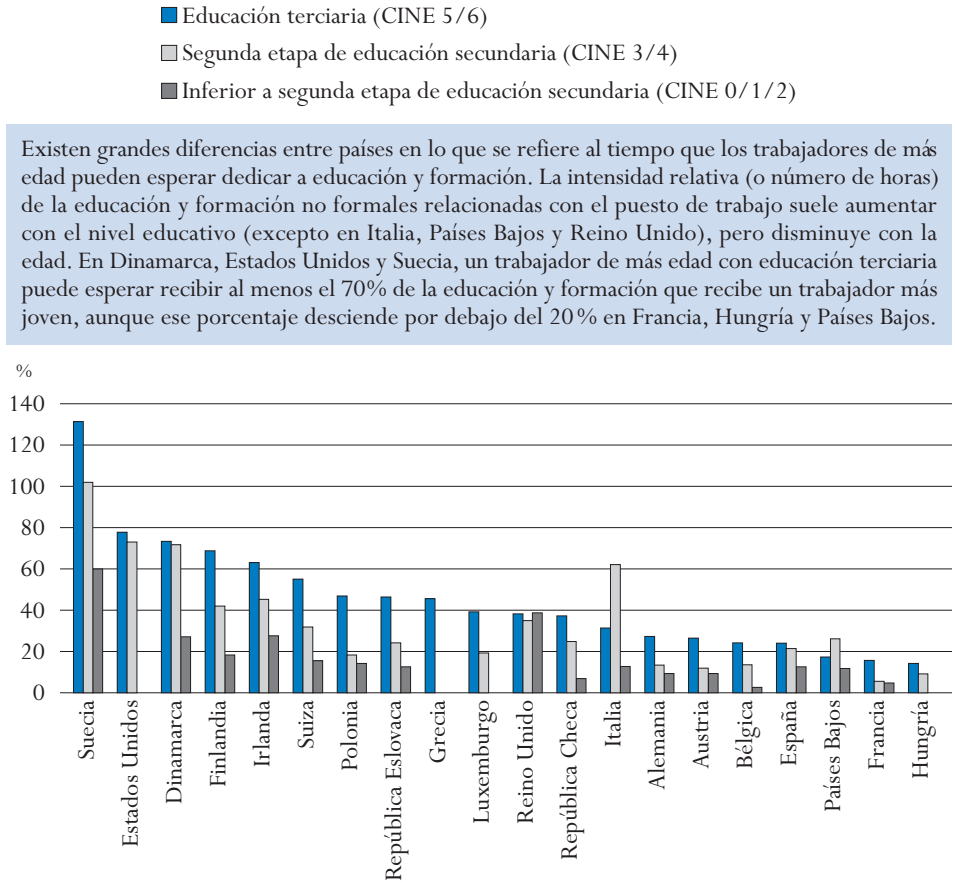
¿PARTICIPAN LOS ADULTOS EN FORMACIÓN Y EDUCACIÓN DURANTE SU VIDA LABORAL?

Este indicador analiza la participación de la población adulta en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, centrándose en el número de horas que se espera que dediquen a esa educación y formación. Este indicador presta atención especial al tiempo que se espera que un sujeto hipotético dedique a dicha educación y formación a lo largo de una vida laboral típica (un periodo de 40 años) y a la intensidad de esta educación y formación hacia el final de su vida laboral.

Resultados clave

Gráfico C5.1. Número de horas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo de personas de 55 a 64 años en comparación con las de 25 a 34 años por nivel de educación (2003)

Este gráfico muestra la intensidad de la formación para el grupo próximo a la edad de jubilación (de 55 a 64 años) en relación con la cohorte de población que acaba de entrar en el mercado laboral (de 25 a 34 años).



Los países están clasificados por el número relativo de horas en educación y formación de trabajadores con educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

Otros puntos destacables de este indicador

- Los adultos con niveles educativos más altos tienen más posibilidades de participar en educación y en formación continuas no formales para adultos 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.
- Los hombres pueden esperar dedicar más horas que las mujeres a educación y formación no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo. En general, las diferencias por sexo en las tasas de participación son menos pronunciadas. En 15 de los 22 países de la OCDE, las mujeres con nivel de educación terciaria tienen más posibilidades de participar en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo.
- El número de horas que se dedican a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo generalmente disminuye con la edad y, en mucho países, la disminución es notable. No obstante, existen indicios que vinculan las oportunidades equitativas de formación para los trabajadores de más edad (55 a 64 años) y nivel de estudios terciarios con unas mejores tasas de empleo para este grupo de edad.

C5

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El envejecimiento de la población y la necesidad de habilidades asociada a las nuevas tecnologías, la globalización y 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 sostienen también que los cambios organizativos en los lugares de trabajo están produciendo cambios en la demanda de distintos tipos de habilidades, lo cual subraya la importancia de la educación y de la formación continuas.

Para la creciente población de trabajadores que se acerca a la edad de la jubilación es importante continuar invirtiendo en actualizar los conocimientos y las habilidades. El aumento de la esperanza de vida implica que, en la mayoría de los países, existe una presión cada vez mayor para continuar trabajando más allá de la edad de jubilación. No obstante, las tasas de empleo descienden mucho antes de llegar a esa edad, lo que se debe en parte a que la demanda de los conocimientos y habilidades de los trabajadores de mayor edad es menor.

Las actividades de educación y formación en el grupo de edad de 55 a 64 años son un importante indicador de la adquisición de habilidades y de las perspectivas de empleo hasta la edad de jubilación y en años posteriores. La compleja relación entre educación y formación, tasas de empleo y los sistemas nacionales de jubilación y de pensiones hace que estadísticamente sea muy difícil esclarecer el efecto que produce invertir en la educación y formación de los trabajadores de mayor edad. Aun así, mientras que la adquisición de nuevas habilidades se ha convertido en un elemento fundamental para todos los trabajadores, es muy probable que, con la edad, aún cobre más importancia para el empleo.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Variación en las tasas de participación

Existen amplias variaciones entre países en las tasas de participación en educación y formación no formales para adultos relacionadas con el puesto de trabajo. En la OCDE, cuatro países, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia y Suecia, 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 no formales para adultos 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 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

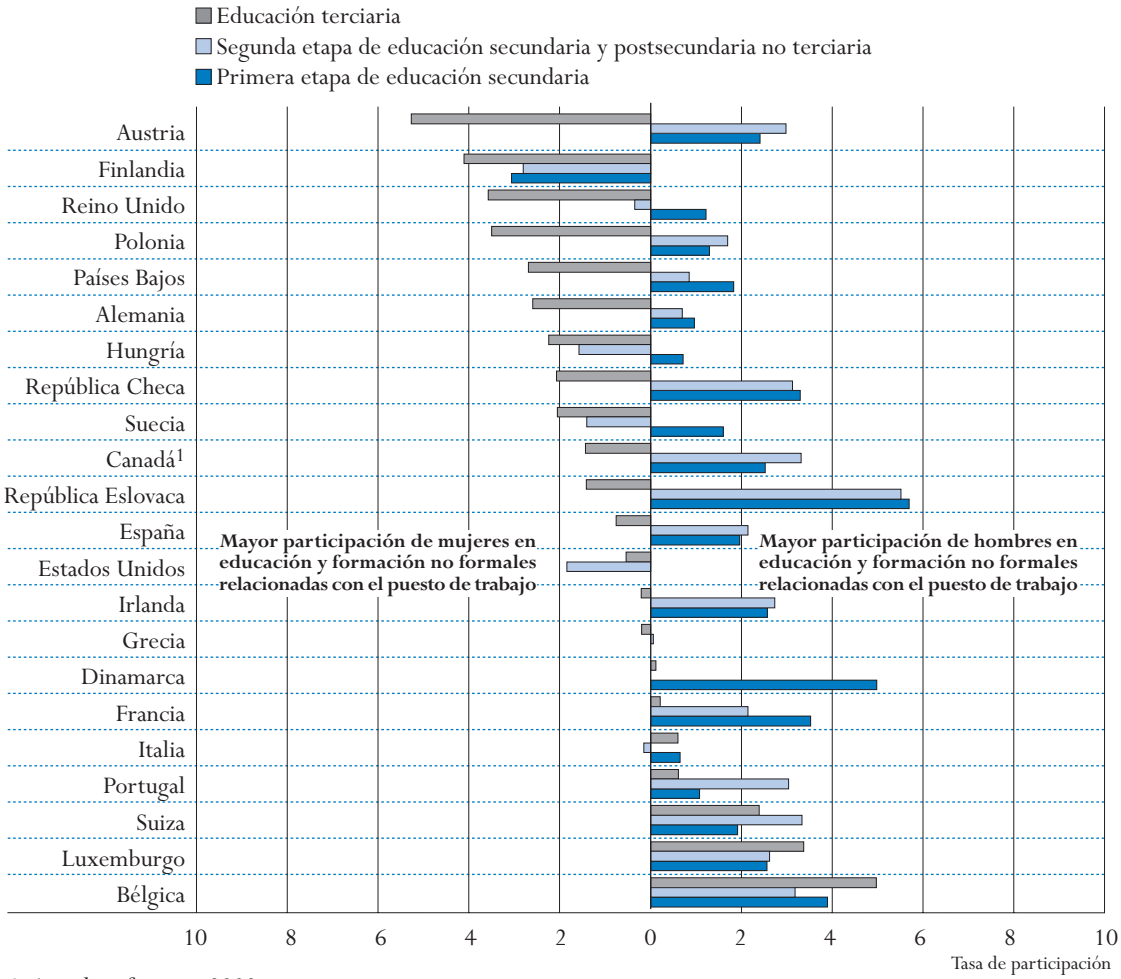
La educación y la formación para adultos aumentan con el nivel educativo alcanzado previamente (Tabla C5.1a). En todos los países, resulta llamativo que la tasa de participación varía de manera significativa de acuerdo con los niveles anteriores de educación académica. En los países de la OCDE que fueron 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 solo con la segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria. De manera similar, la tasa de participación es 10 puntos porcentuales más alta cuando se refiere a personas con la segunda etapa de educación secundaria o educación postsecundaria no terciaria que cuando se refiere a personas solo con 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 educación conseguido inicialmente.

Diferencias por sexo en la formación

En todos los países de la OCDE excepto en Finlandia, Francia, Hungría, Países Bajos y Portugal, los hombres empleados pueden esperar dedicar más horas que las mujeres empleadas a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo (Tabla C5.1a). La mayor diferencia por sexo se da en Suiza, en donde la expectativa en horas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo de los hombres empleados supera a la de las mujeres empleadas en casi 360 horas. No obstante, las diferencias por sexo en las tasas de participación son menores (Gráfico C5.2), y el hecho de que sean menores también que las horas empleadas en educación y formación sugiere que los hombres suelen tener periodos de formación de mayor duración que las mujeres, tal vez debido a las diferencias en sus ocupaciones.

En 15 de los 22 países, las mujeres con un nivel de educación terciaria pueden esperar tener una mayor participación en educación y formación que sus compañeros hombres, aunque aquellas con

Gráfico C5.2. Diferencia por sexo en las tasas de participación en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo de la población de 25 a 64 años por nivel educativo alcanzado (2003)



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre hombres y mujeres con educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

un nivel educativo de primer ciclo de educación secundaria, de segundo ciclo de secundaria y de educación postsecundaria no terciaria tienen menor participación. En Bélgica, Francia, Luxemburgo y Suiza, las mujeres están en desventaja en los tres niveles educativos, mientras que en Finlandia tienen ventaja en los tres niveles. Por otro lado, las diferencias en las tasas de participación son relativamente pequeñas y no superan los 6 puntos porcentuales en ningún país de la OCDE.

Cuadro C5.1. Beneficios de la educación y formación para los individuos

La mayor parte de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo están financiadas por el empleador y constituyen la principal fuente de formación y educación adicional para la población en edad laboral. Abundante investigación reciente indica que los empleadores financian la formación tanto si es de carácter general como si se ciñe a la actividad de la empresa y que los individuos contribuyen a esa inversión en menor medida.

Aunque es el empleador el que asume la mayor parte de la inversión en formación, investigaciones empíricas publicadas en varios países indican que la formación genera un retorno significativo en el salario de aquellos que participan en actividades formativas y que una parte de dicho retorno suele ir al empleador que financia la formación, es decir, la productividad que genera dicha inversión es mayor que la que se detecta en el retorno en aumentos de salarios.

Mientras que los empleadores obtienen beneficios por invertir en educación y formación, la mayor parte de los estudios llevados a cabo en varios países también indican que la formación financiada por el empleador genera mayores retornos en salarios que la formación financiada por el empleado. Algunos indicios señalan que la formación impulsada por las empresas y que se ciñe al ámbito del puesto de trabajo genera un mayor retorno en salarios para el individuo. También existen datos que sugieren que aquellos empleados con peores expectativas de empleo (debido a su mayor edad o a su menor nivel de formación) tienen un retorno en salario relativamente moderado de la formación pero, a cambio, cuentan con mayores perspectivas de estabilidad en el empleo, con menor riesgo de perder su puesto de trabajo y con mejores expectativas de volver a encontrar un empleo tras ser despedidos.

Investigaciones empíricas también muestran que el acceso a la formación es más limitado para las mujeres trabajadoras (solicitan más formación de la que reciben) y que ellas suelen financiar su propia formación en más ocasiones que los hombres. Sin embargo, no existen resultados que demuestren que las mujeres tienen retornos de formación más bajos que los hombres.

Para más información acerca de los efectos de la educación y la formación relacionadas con el puesto de trabajo, véase OECD (2008d).

Horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo

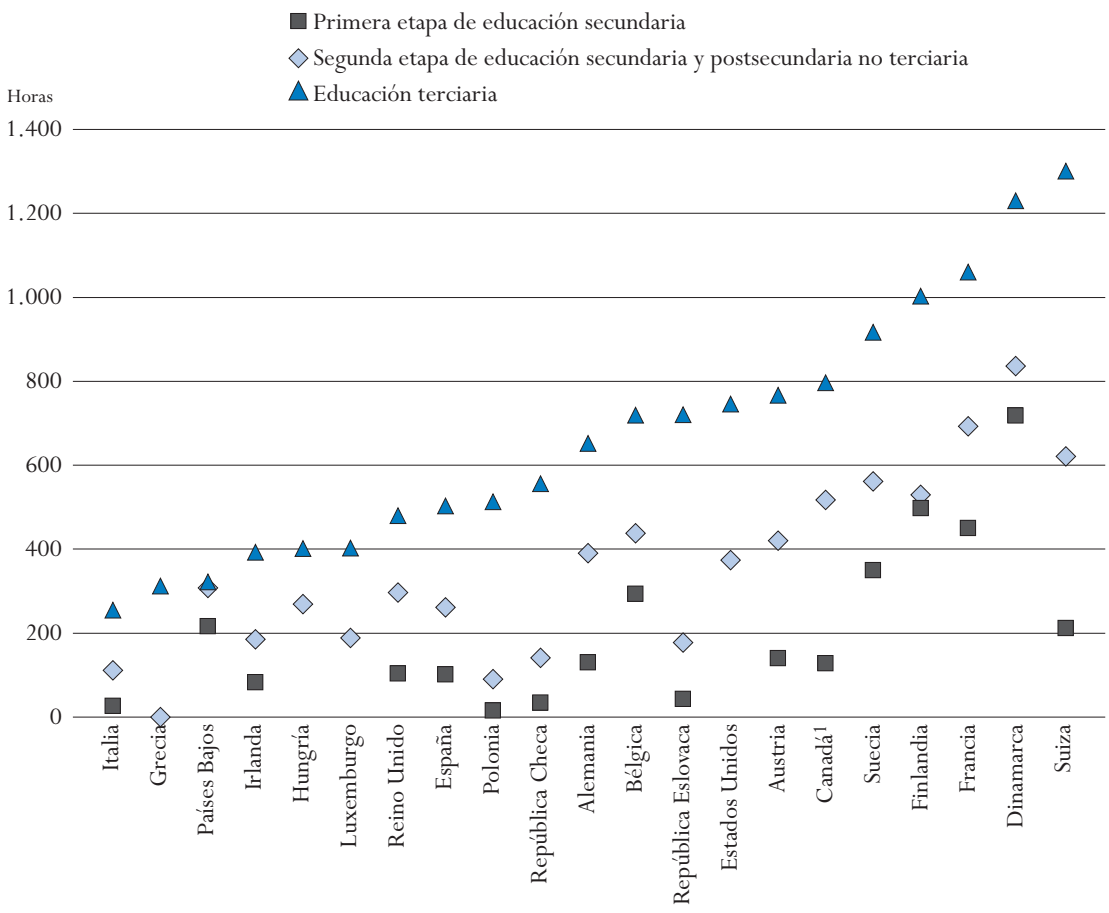
La Tabla C5.1a muestra el número de horas que personas con distintos niveles educativos pueden esperar dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo. En Suiza, las personas que han alcanzado el nivel terciario pueden esperar dedicar más de 1.300 horas a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo a lo largo de una vida laboral típica, la cifra más elevada de todos los países de la OCDE (Tabla C5.1a). Esto implica que durante la vida laboral, esas personas pueden esperar dedicar el equivalente a más del 84 % de un año medio de trabajo

a educación y formación continuas. Si se consideran todos los niveles de educación, 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.

El Gráfico C5.3 muestra grandes diferencias entre los países en el número de horas que los trabajadores con distintos niveles de formación 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, esta diferencia oscila entre menos de 350 horas en Grecia, Italia y Países Bajos y las más de 1.000 horas en Dinamarca, Francia, Finlandia y Suiza. En Dinamarca, Francia y Finlandia, los trabajadores cuyo nivel educativo está por debajo de la segunda etapa de educación secundaria pueden esperar dedicar un número considerablemente mayor de horas dedicadas a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo que aquellos trabajadores con nivel terciario de otros países.

Gráfico C5.3. 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 dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo para la población de 25 a 64 años por nivel educativo alcanzado



1. Año de referencia 2002.

Los países están clasificados en orden ascendente de las horas de 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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

C5

Horas que se espera dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo por edad

La participación en programas no formales de aprendizaje relacionados con el puesto de trabajo disminuye con la edad, aunque el grado de esta disminución varía de un país a otro. Como se muestra en el Gráfico C5.1, existen grandes diferencias en el modo en el que la educación y la formación se distribuyen entre los grupos de edad. En países como Bélgica y Francia, que realizan inversiones relativamente grandes en ambas, estas inversiones están orientadas en su mayor parte a aquellos que entran en el mercado laboral (educación y formación iniciales relacionadas con el puesto de trabajo), mientras que en Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia y Suecia, que también invierten de forma considerable en educación y formación, estas inversiones se distribuyen a lo largo de la vida laboral. En Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Suecia y Suiza, la expectativa de horas de aprendizaje no formal en los grupos de edad y entre los trabajadores de más edad es relativamente alta, aunque Dinamarca, Suecia y Suiza, con una expectativa de más de 200 horas de aprendizaje, son casos excepcionales (Tabla C5.1b).

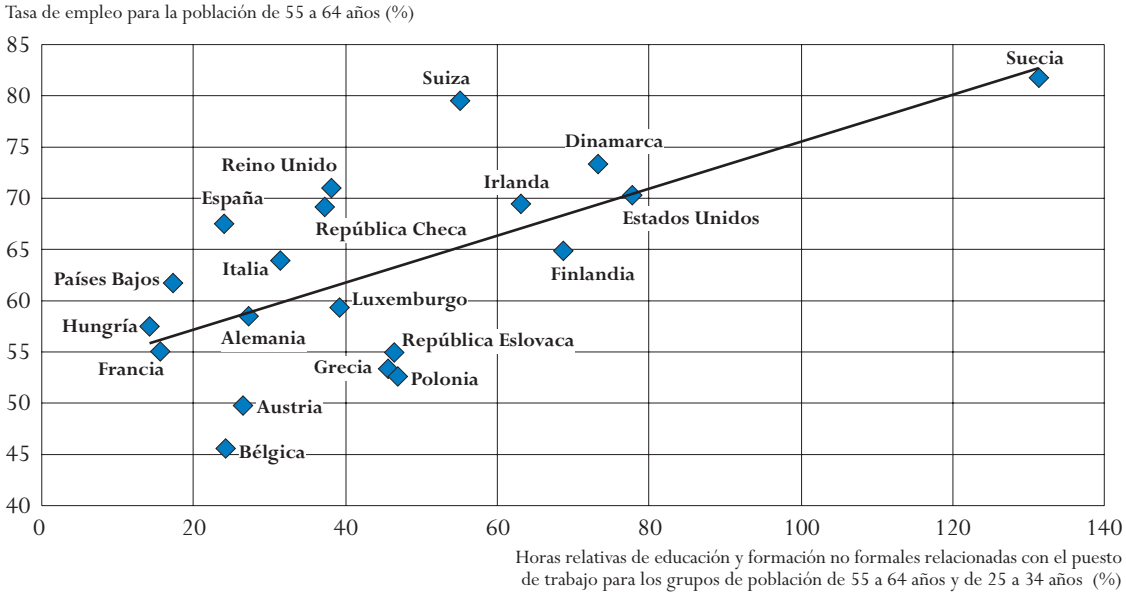
La disminución en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo puede deberse a que los adultos de más edad valoren menos la inversión en formación y también a que los empleadores propongan posibilidades de formación menos frecuentemente a los trabajadores de más edad (posiblemente porque hay menos tiempo para recuperar el rendimiento de esa inversión). Al presentar la distribución de horas de formación entre los distintos grupos de edad, la Tabla C5.1b indica si el aprendizaje continuo se está poniendo en práctica en un país o no (para llevar a cabo esta evaluación es importante examinar tanto el número total de horas de formación como su distribución). Para tener un panorama completo de la formación permanente, también es importante la información adicional sobre las tasas de participación en el mercado laboral de los trabajadores de mayor edad.

Las tasas de empleo suelen aumentar con el nivel educativo, pero dichas tasas también suelen disminuir antes de la edad de jubilación para todos los niveles de educación, así como la participación en la educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo. El Gráfico C5.4 muestra, por un lado, la relación entre el número de horas dedicadas a formación y educación no formales relacionadas con el puesto de trabajo para el grupo de población de 55 a 64 años de edad y para el grupo de 25 a 34 años con educación terciaria y, por otro, las tasas de empleo para el grupo de mayor edad con ese nivel educativo. Las tasas de empleo en el grupo de trabajadores de más edad aumentan en países en donde estos se encuentran en menor desventaja al recibir educación y formación frente a sus compañeros más jóvenes. Ocurre lo mismo con el número absoluto de horas dedicadas a formación y educación no formales relacionadas con el puesto de trabajo del grupo de edad entre 55 y 64 años con educación terciaria. Resulta difícil averiguar si el vínculo se debe a la interacción con los sistemas de jubilación y de pensiones en los diferentes países o a si la educación y formación afectan así al empleo. No obstante, el impacto positivo en el empleo de la educación y de la formación en edad adulta se ha documentado en estudios como *OECD Employment Outlook* (OECD, 2004c).

La educación y la formación relacionadas con el puesto de trabajo pueden resultar efectivas para combatir el desempleo, pues ayuda a los trabajadores a desarrollar habilidades que les hacen más atractivos para los empleadores. En un mundo en el que la tecnología, las prácticas laborales y los mercados están en constante evolución, los legisladores de muchos países están promoviendo el aprendizaje informal y una formación relacionada con el puesto de trabajo desde un enfoque más general. No obstante, los trabajadores empleados acumulan muchas más horas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo que los trabajadores desempleados (Tabla C5.1b). Esto se debe a que la duración del periodo de desempleo es menor que la duración del periodo de empleo, aunque la incidencia y la intensidad de la educación y la formación también suelen ser más bajas entre los desempleados.

Gráfico C5.4. Actividades de formación y tasas de empleo de personas de 55 a 64 años con educación terciaria

Número de horas de educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo para el grupo de edad de 55 a 64 años en comparación con el grupo de edad de 25 a 34 años (2003) y las tasas de empleo para la población de 55 a 64 años (2003)



Fuente: OCDE. Tabla C5.1b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

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/eag2008*). Los datos sobre países incluidos en el sistema estadístico europeo provienen del módulo específico de la Encuesta de Población Activa titulado «Lifelong Learning 2003». El periodo de referencia de dicha encuesta fue todo el año 2003 para algunos países, mientras que para otros fue el periodo Q2 (de abril a junio) y en otros fue la primavera (de marzo a mayo). La mayoría de los países europeos disponen de datos referentes al número de horas de formación 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 no formales continuas 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 una 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 conoci-

mientos 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.

Otras referencias

OECD (2004c), *Employment Outlook 2004 – Improving skills for more and better jobs: Does training make a difference?*, OECD, París.

OECD (2008d), «Job-related training and benefits for individuals: A review of evidence and explanations», *OECD Education Working Papers*, No. 19, OECD Publishing, París.

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				Media de horas de trabajo	Ratio (%) de horas de formación por horas anuales de trabajo
		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		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
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

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402178012235

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

Países de la OCDE		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				Media de horas de trabajo	Ratio (%) de horas de formación por horas anuales de trabajo
		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		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
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
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***

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402178012235

Tabla C5.1b.

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 dedicar a educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo, por grupo de edad y situación laboral

C5

		Horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 a 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
	Nivel educativo	De 25 a 34	De 35 a 44	De 45 a 54	De 55 a 64	Empleado	Desempleado	Inactivo	Total
Países de la OCDE									
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

1. Año de referencia 2002.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402178012235

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 nivel educativo alcanzado (2003)

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

		Horas previstas en educación y formación no formales relacionadas con el puesto de trabajo entre las edades de 25 a 64 años							
		Grupo de edad				Situación laboral			
	Nivel educativo	De 25 a 34	De 35 a 44	De 45 a 54	De 55 a 64	Empleado	Desempleado	Inactivo	Total
Países de la OCDE									
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
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/eag2008*).

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/10.1787/402178012235

Capítulo

D

El Entorno de Aprendizaje y la Organización de los Centros Escolares



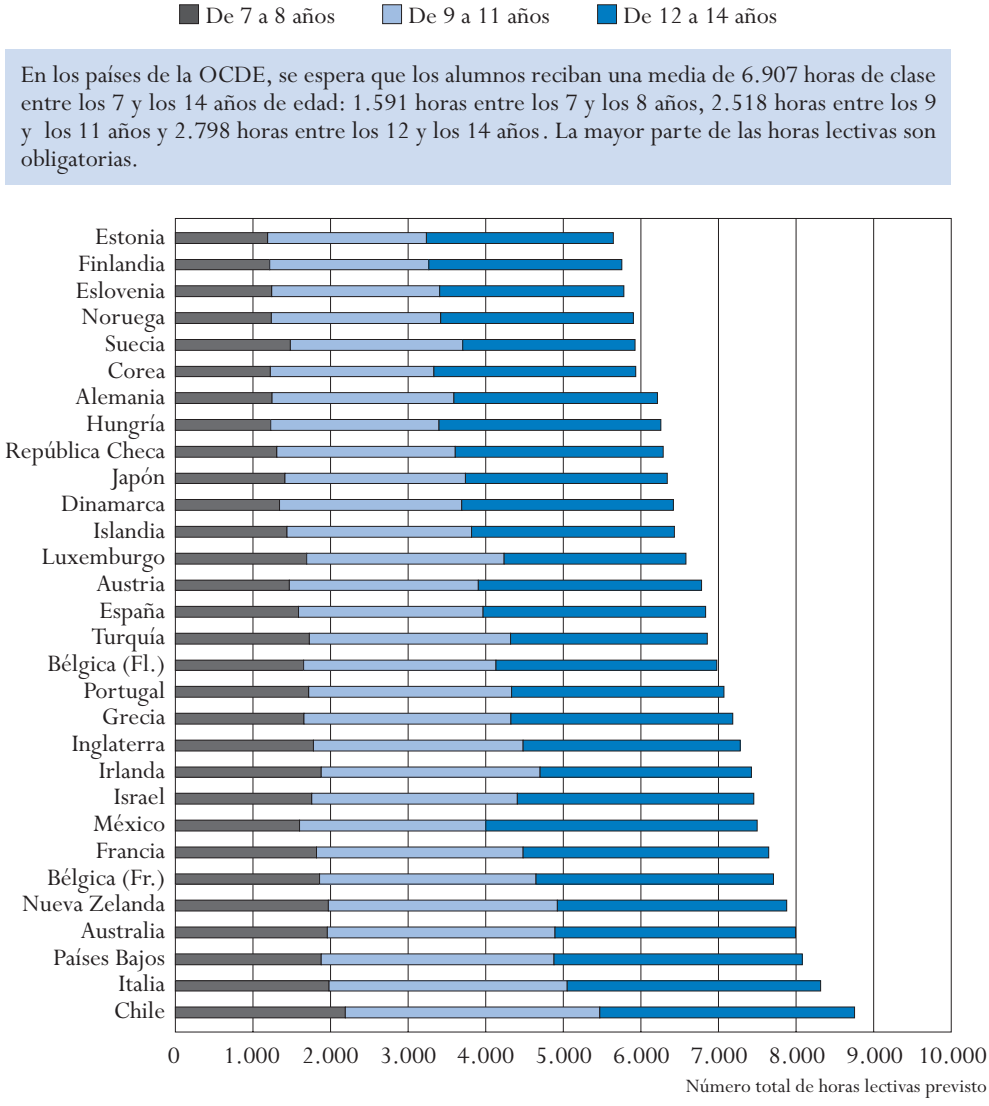
INDICADOR D1

¿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 alumnos de 7 a 14 años (2006)



En los países de la OCDE, se espera que los alumnos reciban una media de 6.907 horas de clase entre los 7 y los 14 años de edad: 1.591 horas entre los 7 y los 8 años, 2.518 horas entre los 9 y los 11 años y 2.798 horas entre los 12 y los 14 años. La mayor parte de las horas lectivas son obligatorias.

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/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

Otros puntos destacables de este indicador

- En los países de la OCDE, los alumnos de 7 y 8 años reciben una media anual de 770 horas de enseñanza obligatoria, y las horas previstas de permanencia en el aula son 796 al año. Los alumnos de 9 a 11 años reciben anualmente unas 40 horas lectivas obligatorias más que los anteriores. Los alumnos de 12 a 14 años reciben por encima de 86 horas anuales más que los de 9 a 11 años.

- El tiempo medio dedicado a la enseñanza de la lectura, escritura y literatura, 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 entre 12 y 14 años. En la franja de edad de 9 a 11 años se dan grandes variaciones en la proporción del currículo obligatorio dedicada a la lectura, escritura y literatura: desde el 13 % en Australia hasta el 30 % o más en Francia, México y Países Bajos.

D1

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

El tiempo dedicado a la enseñanza en el marco escolar institucional absorbe gran parte de la inversión pública destinada al aprendizaje de los alumnos y constituye un componente central de la escolarización efectiva. El número de horas lectivas a disposición de los alumnos puede determinar el número de horas de enseñanza que reciben en el aula y, por consiguiente, sus oportunidades de conseguir un aprendizaje efectivo. Las horas lectivas constituyen el principal factor en el funcionamiento de las instituciones educativas. También constituyen un componente central en la toma de decisiones en política educativa. 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 lo tanto, el tiempo durante el que estos recursos están a disposición de los alumnos, tal como pone de relieve este indicador, es un factor importante para la distribución de los fondos existentes.

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 obligatorias. 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 sobre distintos tipos de asignaturas. La mayoría de los países cuentan con requisitos legales o reglamentarios respecto a las horas lectivas, que generalmente están estipulados como el número mínimo de horas lectivas que un colegio puede ofrecer. Lo fundamental para establecer los niveles mínimos es la idea de que la provisión de un tiempo suficiente de enseñanza es necesaria para conseguir buenos resultados en el aprendizaje.

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. Pueden existir 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, debido a factores tales como los horarios escolares, las cancelaciones de clases y el absentismo de los profesores, puede que no se alcance en todas las ocasiones el mínimo de horas lectivas según la normativa pública (véase Cuadro D1.1 en *Panorama de la educación 2007* [OECD, 2007a]).

El indicador muestra también el tiempo mínimo que se destina a las diferentes materias del currículo y la cifra neta de horas lectivas prevista para aquellos niveles en los que la mayoría de los alumnos tiene 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 consideran necesarias para que los alumnos puedan lograr los objetivos educativos establecidos.

Número total de horas lectivas previsto: media de 6.907 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 según la normativa pública.

El número de horas lectivas que recibirán de media los alumnos entre los 7 y los 14 años es de 6.907 horas en los países de la OCDE. Sin embargo, las exigencias formales correspondientes varían entre países: desde 5.644 horas en el país asociado Estonia hasta más de 8.000 horas en Italia y Países Bajos, y en el país asociado Chile. Estas horas 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 por los alumnos 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 de estudiar antes. 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 presenta 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 falta de profesores cualificados para sustituir a titulares ausentes o debido a faltas de asistencia de los alumnos.

El número de horas lectivas por año debería ser analizado a la luz de la duración de la educación obligatoria, periodo en el que la población joven recibe apoyo público continuo en materia de educación y en el que más del 90 % de la población está escolarizada (véase Indicador C2). 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 el de alumnos).

Horas lectivas obligatorias: media de 6.657 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; 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, Bélgica (comunidad flamenca), Corea, Dinamarca, España, Grecia, Islandia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Países Bajos, República Checa y Suecia, además de los países asociados Chile, Eslovenia y Estonia. Excepto en Bélgica (comunidad flamenca), Grecia, México y Países Bajos, y en el país asociado Chile, estos países cuentan con un número total de horas lectivas que está por debajo de la media de la OCDE. Excepto en Grecia y México (así como en Japón y Países Bajos, dos países de los que faltan datos), el tiempo de enseñanza previsto es también totalmente obligatorio para los alumnos de 15 años en estos países.

En el sistema educativo institucional de los países de la OCDE, la media anual de horas lectivas obligatorias en el aula es de 770 horas para los alumnos de 7 a 8 años, de 810 horas para los de 9 a 11 años y de 896 para los de 12 a 14 años. La media anual de horas lectivas obligatorias asciende a 910 horas en el programa típico en el que está matriculada la mayoría de los alumnos de 15 años (Tabla D1.1).

D1

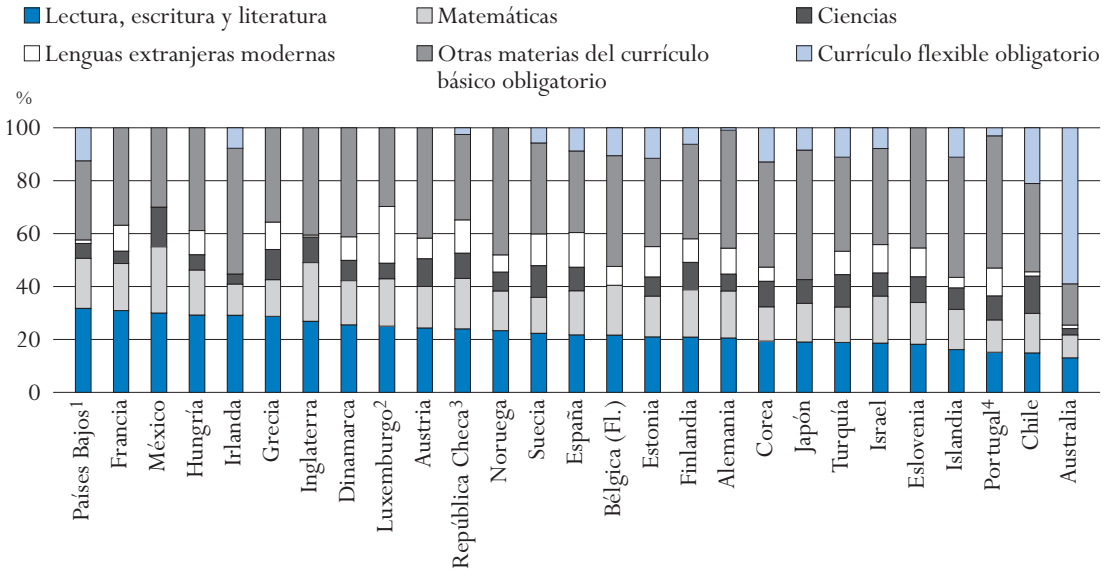
Enseñanza de lectura y escritura, matemáticas y ciencias: como media un mínimo del 40 % de las horas lectivas obligatorias para alumnos de 12 a 14 años

En los países de la OCDE, las áreas de estudio de los alumnos de 9 a 11 años no están necesariamente organizadas como asignaturas impartidas en clases distintas. En estas edades se dedica una media de casi el 50 % del currículo obligatorio a tres áreas básicas: lectura, escritura y literatura (23 %), matemáticas (16 %) y ciencias (9 %). Como media, un 7 % adicional 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 y países asociados para este grupo de edad (Tabla D1.2a y Gráfico D1.2a).

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 diferencias que se dan entre países son mayores en estas asignaturas que en otras. La lectura y la escritura representan el 13 % de las horas lectivas en Australia, en comparación con el 30 % o más 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, México y Países Bajos, 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 los países asociados Eslovenia, Estonia e Israel.

Gráfico D1.2a. Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2006)

Porcentaje de horas lectivas previstas para las distintas asignaturas dentro de todo el currículo obligatorio



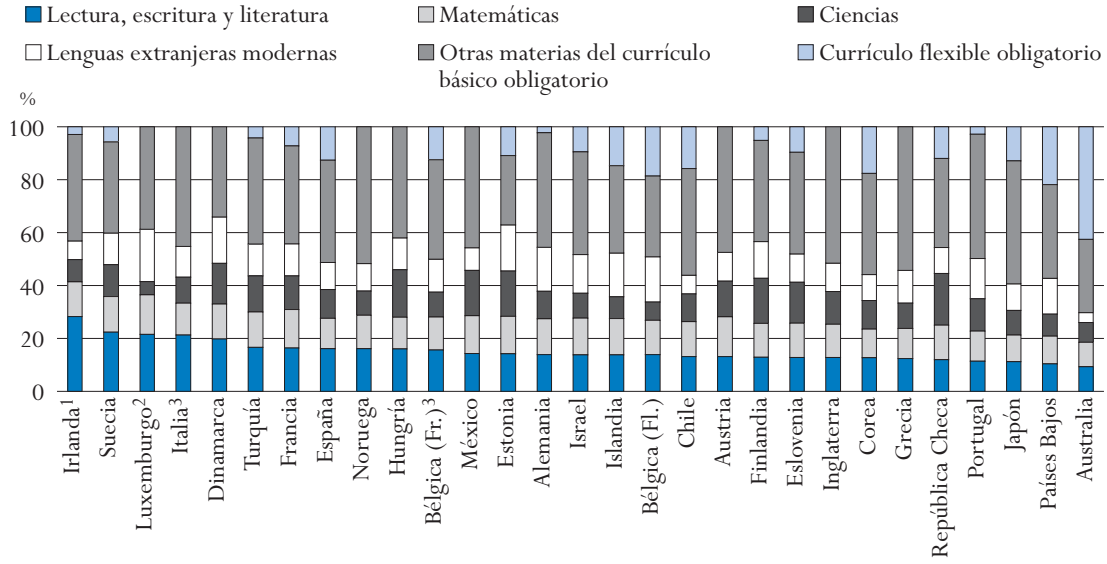
1. Incluye solo a los alumnos de 11 años.
2. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburgués.
3. Para los alumnos de 9 y 10 años los estudios sociales se incluyen en ciencias.
4. Incluye solo a los alumnos de 10 y 11 años.

Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas previstas dedicadas a lectura, escritura y literatura.
Fuente: OCDE. Tabla D1.2a. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

Para los alumnos de 12 a 14 años en los países de la OCDE, una media de cerca del 40 % del currículo obligatorio está dedicada a tres áreas curriculares: lectura, escritura y literatura (15 %), matemáticas (13 %) y ciencias (11 %). En esta cohorte 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 y países asociados (Tabla D1.2b y Gráfico D1.2b).

Gráfico D1.2b. Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 12 a 14 años (2006)

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. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburgués.
3. Incluye solo a los alumnos de 12 y 13 años.

Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas previstas dedicadas a lectura, escritura y literatura.
Fuente: OCDE. Tabla D1.2b. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

La variación entre países en 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. Las diferencias en el número de horas lectivas pueden ser un reflejo de las diferentes prioridades tanto nacionales como curriculares. Una vez más, la mayor variación se da en la lectura y la escritura, que ocupa desde un 10 % o menos 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. Sucede a la inversa en el tiempo dedicado a las ciencias sociales y a las lenguas extranjeras.

D1

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 a la mitad del tiempo que dedican los alumnos de 9 a 11 años en Grecia, Inglaterra, México, Países Bajos y República Checa. Sin embargo, en Irlanda y Suecia la diferencia entre estas proporciones es de menos del 5 %. Claramente, los países no dan la misma importancia a las mismas 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 4 % y un 5 % 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 imparte 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 Italia y el 20 % en Hungría y Turquía. Existe enseñanza no obligatoria para alumnos de 12 a 14 años en Australia, Austria, Bélgica (comunidad francófona), Finlandia, Francia, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Italia, Portugal y Turquía, y ocupa desde un 3 % del currículo en Portugal, hasta un 37 % 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 8 %.

La mayoría de los países de la OCDE 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. Australia ofrece el mayor grado de flexibilidad en lo que se refiere al currículo obligatorio tanto para los alumnos de 9 a 11 años (59 %) como para los alumnos de 12 a 14 años (43 %), aunque hay algunos otros países que ofrecen más del 10 % de flexibilidad en su currículo obligatorio para los alumnos de 12 a 14 años. Tal es el caso de Bélgica, Corea, España, Islandia, Japón, Países Bajos y República Checa, y los países asociados Chile, Eslovenia y Estonia (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 2007 y corresponden al curso 2005-2006.

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, 2005-2006. 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 destinado a cada materia, puesto que las fuentes de la 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 las 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.

En la Tabla D1.1, el número de horas lectivas típico para los alumnos de 15 años se ha calculado sobre la base del programa de enseñanza seguido por la mayoría de estos alumnos. Puede tratarse de un programa que se ofrezca en la primera etapa o en la segunda etapa de secundaria, pero en la mayoría de los países tiene carácter general. Si el sistema encauza a los alumnos de esta edad hacia diferentes tipos de programa, 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 centro escolar.

Las horas lectivas para los programas menos exigentes se refiere a los programas para alumnos con menos probabilidades de seguir estudiando más allá 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 según sus políticas de selección. 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/eag2008*. Por otra parte, el Indicador D6 contiene un análisis más detallado de la toma de decisiones.

D1

Tabla D1.1.

Horas lectivas obligatorias y previstas en centros públicos (2006)

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

		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 lectivas previstas				
			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	4-17	622	782	875	900	m	622	782	875	900	m
	Australia	5-16	978	978	989	968	968	978	978	1.033	1.024	1.024
	Austria	5-17	690	767	913	1.005	960	735	812	958	1.050	1.005
	Bélgica (Fl.)	3-18	826	826	949	949	445	826	826	949	949	445
	Bélgica (Fr.)[1]	3-18	840	840	960	m	m	930	930	1.020	m	m
	Corea	6-17	612	703	867	1.020	a	612	703	867	1.020	a
	Dinamarca	3-16	671	783	910	900	900	671	783	910	900	900
	Escocia	4-15	m	m	m	a	a	m	m	m	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	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a
	Francia	3-17	910	887	963	1.033	a	910	887	1.056	1.138	a
	Grecia	6-19	828	889	953	1.117	958	828	889	953	1.330	1.170
	Hungría	4-17	555	601	694	763	763	614	724	953	1.106	1.106
	Inglaterra	4-15	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	891	891	990	1.089	m	990	1.023	1.089	1.089	m
	Japón	4-17	707	774	868	m	a	707	774	868	m	a
	Luxemburgo	4-15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
	México	5-13	800	800	1167	1.058	a	800	800	1.167	1.124	a
	Noruega	4-17	620	728	827	855	a	620	728	827	855	a
	Nueva Zelanda	4-15	m	m	m	m	m	985	985	985	985	985
	Países Bajos	5-17	940	1.000	1067	m	a	940	1.000	1.067	m	a
	Polonia	6-18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	5-15	860	854	887	826	m	860	871	913	980	m
	República Checa	5-17	655	766	892	960	392	655	766	892	960	392
	República Eslovaca	6-17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	6-18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
	Suiza	5-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	7-12	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a
	Media OCDE		*770*	*810*	*896*	*910*	*786*	*796*	*839*	*933*	*971*	*890*
	Media UE 19		*783*	*819*	*892*	*902*	*763*	*800*	*844*	*932*	*977*	*861*
Países asociados	Brasil	7-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	7-16	1.094	1.094	1.094	1.210	1.210	1.094	1.094	1.094	1.210	1.210
	Eslovenia	6-17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888
	Estonia	6-17	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m
	Federación Rusa	7-15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	5-17	878	867	966	1040	1015	878	884	1.016	1.089	1.064

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/eag2008*).

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/10.1787/402183135853

Tabla D1.2a.

Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 9 a 11 años (2006)

Porcentaje de horas 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 profesionales	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**	20	18	6	7	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**	6
	Bélgica (Fl.)[1]	22	19	x(11)	x(11)	7	n	10	7	7	n	18	**89**	11	**100**	n
	Bélgica (Fr.)[1]	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	5	x(11)	x(11)	7	7	x(11)	81	**100**	n	**100**	11
	Corea	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	**87**	13	**100**	n
	Dinamarca	26	17	8	4	9	n	20	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	21	18	10	2	9	n	19	9	5	n	n	**94**	6	**100**	7
	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	29	17	6	7	9	n	14	12	n	5	2	**100**	n	**100**	20
	Inglaterra	27	22	10	8	1	9	8	7	5	n	3	**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**	15
	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	7	n	15	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]	32	19	6	6	1	n	9	7	5	3	n	**88**	13	**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	12	10	9	n	7	4	7	2	6	**89**	11	**100**	20
	Media OCDE[1]	***23***	***16***	***9***	***8***	***7***	***1***	***12***	***8***	***4***	***1***	***4***	**91**	***4***	**100**	***4***
	Media UE19[1]	***25***	***17***	***9***	***7***	***9***	***1***	***13***	***9***	***4***	***1***	***3***	**97**	***3***	**100**	***4***
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	15	15	14	4	2	7	10	7	5	n	1	**79**	21	**100**	n
	Eslovenia	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	**100**	n	**100**	n
	Estonia	21	15	7	6	12	6	10	10	n	n	n	**88**	12	**100**	n
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	19	18	9	6	11	n	6	6	6	4	9	**92**	8	**100**	2

1. Australia, Bélgica (Fl.) y Bélgica (Fr.) 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 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/eag2008*).

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/10.1787/402183135853

D1

Tabla D1.2b.

Horas lectivas por asignatura como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para alumnos de 12 a 14 años (2006)

Porcentaje de horas 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 profesionales	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	7	7	4	5	6	6	1	n	3	**57**	43	**100**	4
	Austria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	**100**	x(12)	**100**	5
	Bélgica (Fl.)	14	13	7	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	13	15	9	18	n	11	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	13	17	7	14	n	15	7	5	4	n	**95**	5	**100**	7
	Francia	16	15	13	13	12	6	7	11	n	n	n	**93**	7	**100**	10
	Grecia	12	11	10	10	12	5	6	8	6	1	19	**100**	n	**100**	n
	Hungría	16	12	18	11	12	3	11	9	n	3	5	**100**	n	**100**	37
	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]	21	12	10	15	12	7	13	7	4	n	n	**100**	n	**100**	16
	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	11	11	12	13	15	x(7)	11	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	17	13	14	12	12	n	4	7	5	4	7	**96**	4	**100**	13
	Media OCDE	*15*	*13*	*11*	*12*	*12*	*3*	*8*	*8*	*3*	*2*	*5*	**92**	*8*	**100**	*5*
	Media UE 19	*16*	*13*	*12*	*12*	*13*	*4*	*9*	*8*	*4*	*1*	*4*	**94**	*6*	**100**	*6*
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	13	13	11	11	7	5	10	5	5	n	4	**84**	16	**100**	m
	Eslovenia	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	**90**	10	**100**	m
	Estonia	14	14	17	7	17	5	7	7	n	n	n	**89**	11	**100**	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	14	14	9	7	15	5	5	5	5	5	6	**91**	9	**100**	m

1. Incluye solo a los alumnos de 12 y 13 años.
2. Para los alumnos de 13 y 14 años, el arte se incluye dentro de las asignaturas no obligatorias.
3. La enseñanza del alemán se incluye dentro de la asignatura «Lectura, escritura y literatura» junto con la lengua materna luxemburgués.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402183135853

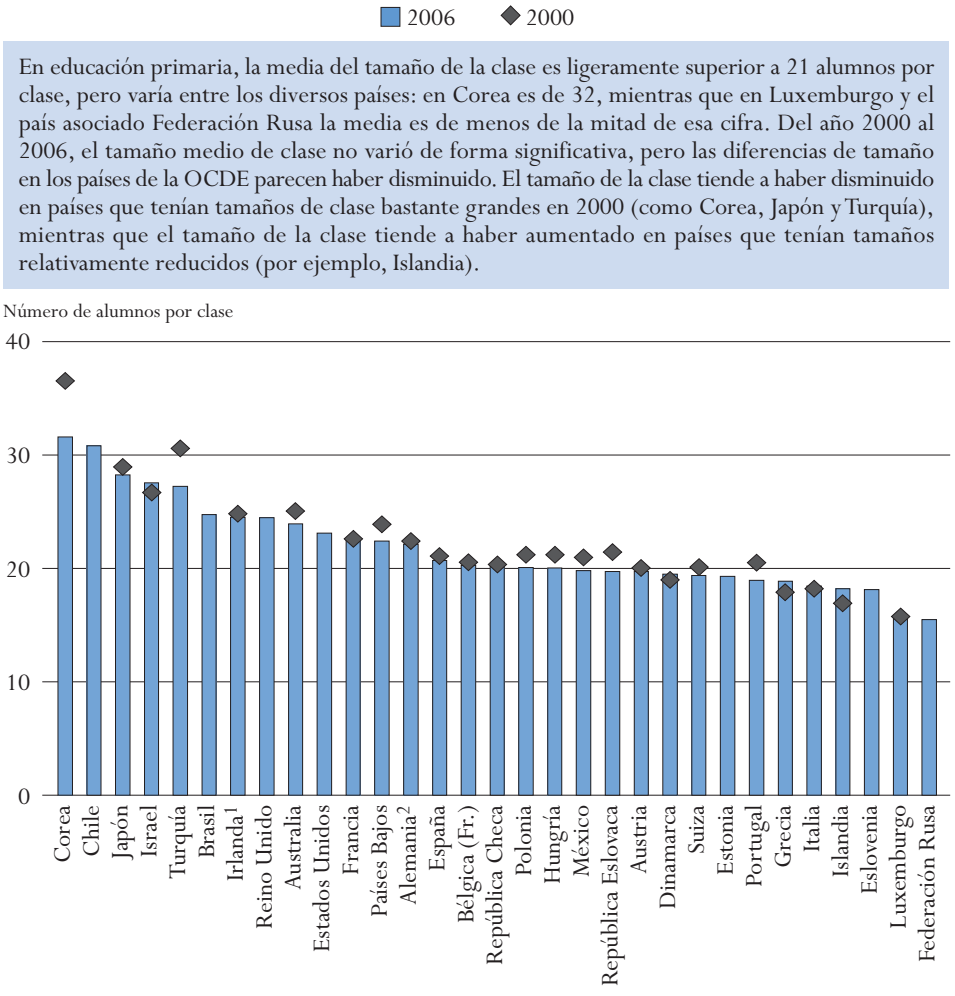
INDICADOR D2

¿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 de la dotación de personal docente en los distintos países, junto con el tiempo total de enseñanza 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, 2006)



1. Solo instituciones públicas.
2. Años de referencia 2001 y 2006.

Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de la clase en educación primaria.

Fuente: OCDE. Datos 2006: Tabla D2.1. Datos 2000: Tabla D2.4 en Internet. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

Otros puntos destacables de este indicador

- En la primera etapa de educación secundaria, 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 en los países asociados Brasil, Chile e Israel, hasta 20 o menos en Dinamarca, Irlanda (instituciones públicas), Islandia, Luxemburgo y Suiza, y en el país asociado Federación Rusa.

- El número de alumnos por clase aumenta, como media, en 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 enseñanza 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, 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, además de constituir un elemento importante de la política educativa. 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 al elegir un centro para sus hijos. En este sentido, el número de alumnos por clase se observa como 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 resultados poco 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) (Krueger, 2002).

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 rendimiento menos satisfactorio en clases más pequeñas para dedicarles más atención pueden reducir la mejora del rendimiento que en general se espera de clases más pequeñas. 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.

El número de alumnos por clase es solo uno de los múltiples factores que influyen en la interacción entre profesores y alumnos. En estos factores se 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 podría influir negativamente en la mejora de la retribución del profesorado, en el incremento del desarrollo profesional y de formación de los profesores, en el aumento de la inversión en tecnología educativa o en el recurso más frecuente de profesores ayudantes 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 de educación determinado por el número de profesores, igualmente en equivalente a tiempo completo, en ese mismo nivel en instituciones educativas similares. Sin embargo, esta ratio no tiene en cuenta la relación entre el tiempo de enseñanza de los alumnos y el tiempo que los profesores dedican a la enseñanza propiamente dicha y, por lo tanto, no puede ser interpretada en términos de tamaño de clase (Cuadro D2.1.).

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 ligeramente superior a 21 alumnos, pero esta cifra varía mucho entre países. Oscila desde 32 alumnos por clase de primaria en Corea hasta menos de 20 en Austria, Dinamarca, Grecia, Islandia, Italia, Luxemburgo, México, Por-

tugal, República Eslovaca y Suiza, y en los países asociados 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, pero varía desde 36 alumnos por clase en Corea hasta 20 o menos en Dinamarca, Irlanda (solo instituciones públicas), Islandia, Luxemburgo y Suiza, y en el país asociado 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 enseñanza 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 enseñanza 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:

Estimación del tamaño de la clase = 6 alumnos por profesor × (40 horas de enseñanza por alumno / 10 horas de clase por profesor) = 24 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, Austria y Estados Unidos tienen un tamaño de clases muy similar (23,9 alumnos en Austria y 24,3 alumnos en Estados Unidos: véase Tabla D2.1), pero la ratio alumnos-profesor varía substancialmente: 10,4 alumnos por profesor en Austria, en comparación con 14,7 en Estados Unidos (véase Tabla D2.2). La explicación puede estar en que el número de horas lectivas es mayor en Estados Unidos que en Austria (607 horas en Austria y 1.080 horas en Estados Unidos: 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, Corea, España, Japón, Luxemburgo, México y Polonia, y en los países asociados Brasil e Israel, este aumento es superior a cuatro, mientras que en Reino Unido y Suiza 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. No obstante, los datos recopilados en el Informe PISA 2006 proporcionan infor-

mación sobre el tamaño de la clase en una determinada área (clases de idioma nacional de enseñanza) con relación al nivel en el que se encuentran la mayor parte de los alumnos de 15 años de edad en los países objeto de estudio (véase Cuadro D2.2).

Cuadro D2.2. Tamaño de las clases del idioma nacional de enseñanza en el nivel con mayor asistencia de alumnos de 15 años

La encuesta PISA 2006 analizó los resultados de los alumnos de 15 años, especialmente en ciencias. Como parte de la información contextual recogida, se solicitó a los directores de las instituciones que facilitaran el número de alumnos en las clases del idioma nacional de enseñanza, en el nivel que registraba una mayor presencia de alumnos de 15 años del país en cuestión. Dado que la encuesta analiza el rendimiento de los alumnos de 15 años, el tamaño de las clases representa el tamaño de las clases en cada país correspondiente a este grupo de alumnos.

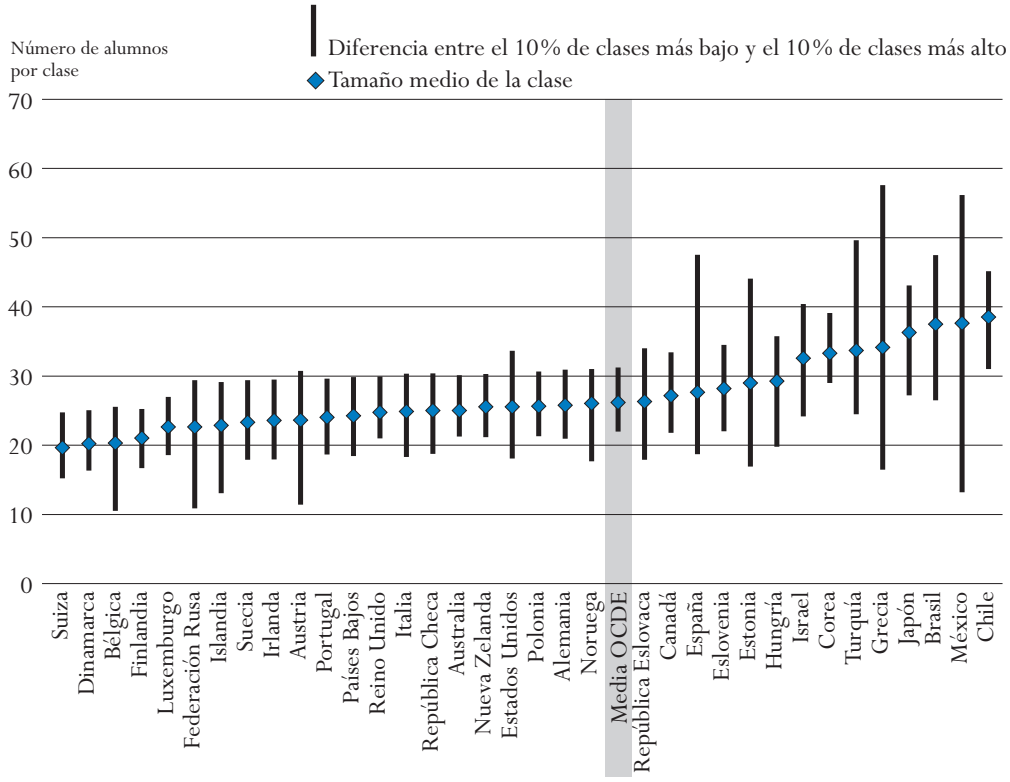
Se solicitó a los directores que especificaran el tamaño de las clases de conformidad con las siguientes nueve categorías: 15 alumnos o menos, de 16 a 20, de 21 a 25, de 26 a 30, de 31 a 35, de 36 a 40, de 41 a 45, de 46 a 50, y más de 50. Partiendo de estas categorías, se procedió al cálculo del tamaño medio de la clase correspondiente a cada categoría mediante el uso del valor medio del tamaño de cada clase, correspondiendo los valores de 15 y 51 a los extremos mínimo y máximo, respectivamente. El gráfico muestra el tamaño medio de las clases junto con la diferencia del tamaño de las clases entre el 10 % inferior de las clases y el 10 % superior de las clases.

En los países de la OCDE, el tamaño medio de la clase correspondiente al nivel que registra una mayor asistencia de alumnos de 15 años en la mayor parte del país es de 26 alumnos. El tamaño medio de estas clases es dos alumnos más del número presentado en este indicador para la primera etapa de educación secundaria, aunque dicha diferencia debería ser interpretada con cautela debido a las diferentes metodologías. Tanto en el tamaño de las clases de los alumnos de 15 años como en el de la primera etapa de la educación secundaria se producen grandes diferencias. En lo que respecta al nivel al que asisten la mayoría de alumnos de 15 años, el tamaño medio de las clases varía desde menos de 20 alumnos en Suiza hasta casi el doble en el país asociado Chile (38,6). De los seis países con clases de menor tamaño para alumnos de 15 años (Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Suiza y el país asociado Federación Rusa), cuatro, de los que se presentan aquí, tienen un tamaño de clase inferior al tamaño de las clases de la primera etapa de educación secundaria. De igual modo, entre los 8 países con más de 30 alumnos en el nivel que registra una mayor presencia de alumnos de 15 años (Corea, Grecia, Japón, México, Turquía y los países asociados Brasil, Chile e Israel), seis presentan el mayor tamaño de clase en la primera etapa de educación secundaria.

El tamaño medio de la clase en el nivel que registra una mayor asistencia de alumnos de 15 años varía considerablemente según los países. En algunos países, tales como Finlandia y Luxemburgo, el tamaño medio de la clase es inferior a la media de la OCDE y la diferencia entre el 10 % inferior y el 10 % superior de las clases es de 8,5 alumnos, aproximadamente. No obstante, la diferencia entre el 10 % inferior y el 10 % superior de las clases alcanza al menos el doble de dicha cifra en Austria, Turquía y los países asociados Brasil y Federación Rusa, y el triple o más en España y en el país asociado Estonia. En Grecia y México, dicha diferencia puede situarse en torno al quíntuplo o más de la diferencia que se registra en Finlandia y Luxemburgo. Sin embargo, las variaciones entre el tamaño inferior y superior de las clases en cada país no está necesariamente relacionada con el tamaño medio de la clase. Corea tiene uno de los mayores tamaños medios de clase de los países de

la OCDE, pero la diferencia entre el 10 % inferior y el 10 % superior del tamaño de las clases es de 10 alumnos aproximadamente, que supera ligeramente la media de los países de la OCDE. En cambio, en Austria el tamaño medio de la clase es de casi 24 alumnos, por debajo de la media de la OCDE, pero presenta más variaciones en cuanto al tamaño de las clases que la media de los países de la OCDE (19 y 9 alumnos, respectivamente).

Tamaño medio de las clases del idioma nacional de enseñanza para alumnos de 15 años



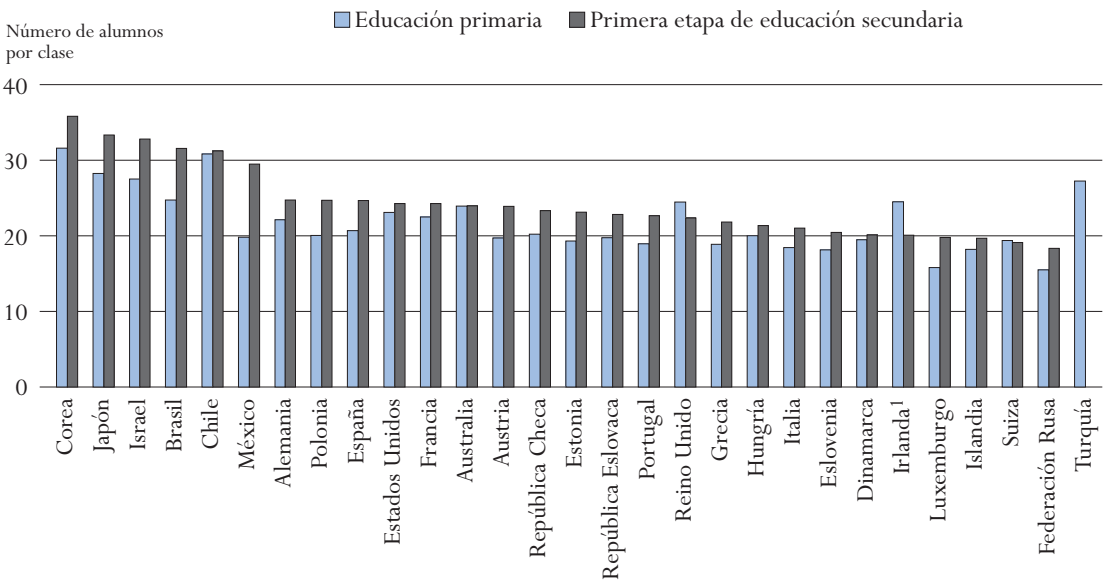
Los países están clasificados en orden ascendente del tamaño medio de las clases del idioma nacional de enseñanza.
Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

Aunque los datos relativos al tamaño de las clases no hacen referencia a las clases de ciencias, es interesante observar la relación entre el rendimiento PISA en ciencias y el tamaño medio de la clase. El tamaño de la clase del idioma de enseñanza no parece afectar directamente al rendimiento PISA en ciencias. Por ejemplo, un país como Finlandia, con clases de poco tamaño en el idioma de enseñanza, obtiene los mejores resultados en ciencias. Sin embargo, países como Japón y el país asociado Estonia, que también figuran entre los cinco países con mejor rendimiento PISA en ciencias entre los países de la OCDE y países asociados, tienen un tamaño medio de clase superior a la media de la OCDE. El tamaño medio de clase en Estonia supera en apenas tres alumnos la media de la OCDE, en tanto que Japón la supera en 10 alumnos. El hecho de que Corea y el país asociado Eslovenia tengan una media elevada en el tamaño de las clases no impide que estos países tengan un rendimiento en ciencias superior a la media PISA. Japón también tiene una media elevada en el tamaño de las clases y también su rendimiento supera la media PISA, pero intenta reducir el tamaño de los grupos para mejorar los resultados de los alumnos.

D2

Desde el año 2000 al 2006, el tamaño medio de las clases en educación primaria no varió significativamente (21,5 en 2006 frente a un 22,0 en 2000). Sin embargo, en 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 los países con las clases menos numerosas en el año 2000 (Grecia, Islandia, Italia y Luxemburgo). En educación secundaria, las variaciones en el tamaño de la clase del 2000 al 2006 siguen una tendencia similar, lo que lleva a un estrechamiento de la banda de los tamaños de clases (Tablas D2.1 y D2.4 en Internet).

Gráfico D2.2. Tamaño medio de la clase en instituciones educativas, por nivel de educación (2006)



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/eag2008*).

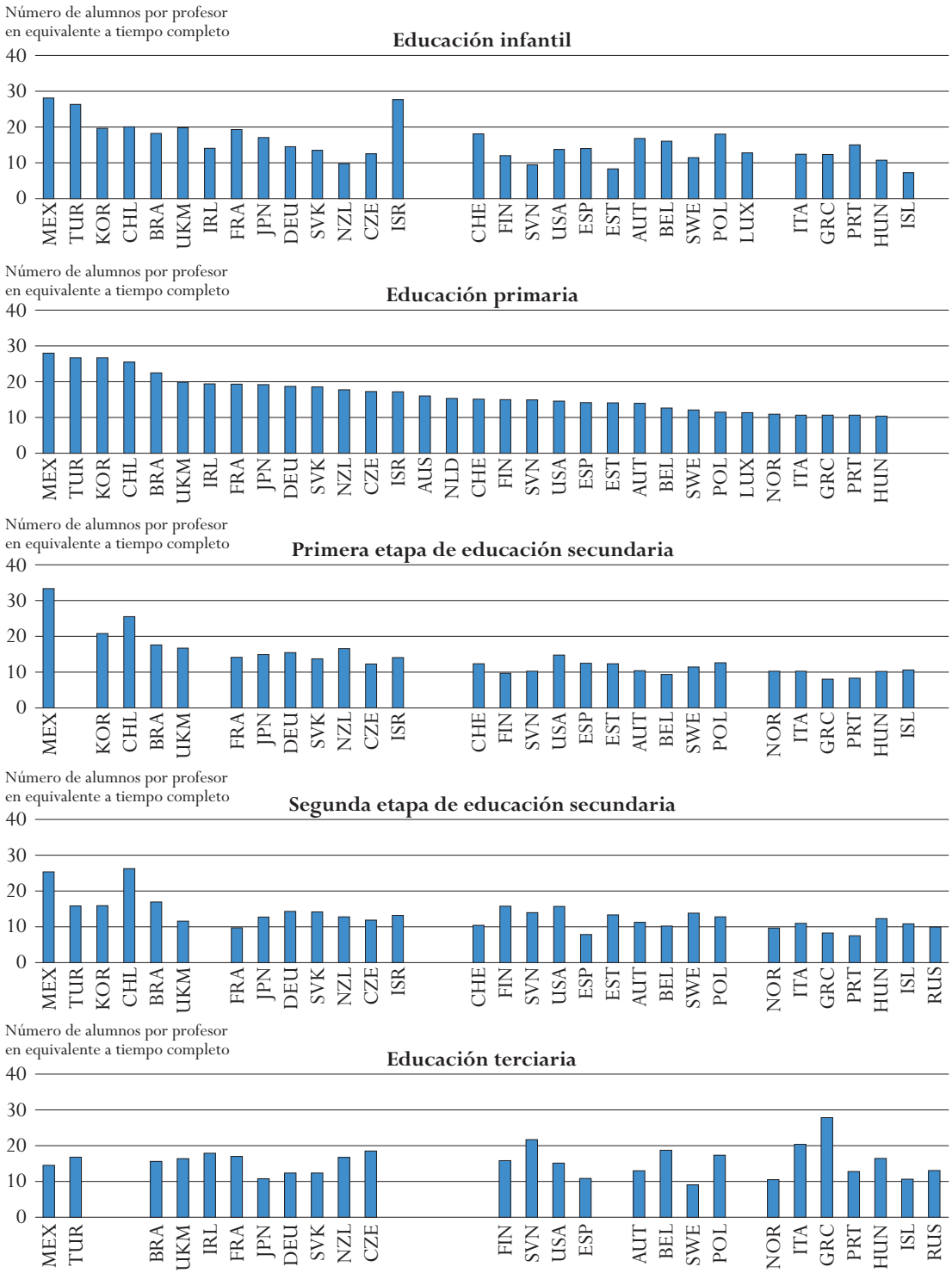
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

Ratio de alumnos por profesor

En educación primaria, la ratio alumnos-profesor, expresada en equivalente a tiempo completo, varía entre países: en Corea, México y Turquía es superior o igual a 26 alumnos por profesor; en Grecia, Hungría, Italia, Noruega y Portugal es inferior a 11. La media de la OCDE en el nivel de educación primaria es de 16 alumnos por profesor (Gráfico D2.3).

En educación secundaria, la variación entre países de la ratio alumnos-profesor es similar: desde 30 alumnos por profesor en equivalente a tiempo completo en México, a menos de 11 en Austria, Bélgica, España, Grecia, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega y Portugal, y en el país asociado Federación Rusa. Como media en los países de la OCDE, la ratio alumnos-profesor en educación secundaria es de 13, cifra que se aproxima a las de Australia (12), Finlandia (13), Francia (12), Japón (14), Polonia (13), Reino Unido (14), República Checa (12), República Eslovaca (14), Suecia (13) y Suiza (12), y de los países asociados Eslovenia (13), Estonia (13) e Israel (13) (Tabla D2.2).

Gráfico D2.3. Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas, por nivel de educación (2006)



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 tamaño medio de la clase en educación primaria.
Fuente: OCDE. Tabla D2.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

La diferencia entre las ratios medias alumnos-profesor en la educación primaria y secundaria pone de relieve que el número de alumnos por profesor en equivalente 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 el país asociado Chile.

El descenso de la ratio alumnos-profesor entre educación primaria y educación secundaria refleja la existencia de diferencias de tiempo anual de enseñanza, 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 en 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 infantil se muestran en la Tabla D2.2. 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 de educación infantil. En diez países de la OCDE y en tres países asociados, 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 Checa, República Eslovaca y Suecia, esta diferencia no es sustancial. Sin embargo, en Alemania, Austria, Estados Unidos, Francia e Irlanda, y en los países asociados Chile, Estonia 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 e Irlanda y el país asociado Israel.

En educación terciaria, la ratio alumnos-profesor varía entre países: desde 28 en Grecia, hasta 11 como máximo en España, Islandia, Japón, Noruega 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 14 de los 15 países de la OCDE y países asociados 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). Turquía es el único país en el que la ratio alumnos-profesor es mayor en programas de educación terciaria de tipo B.

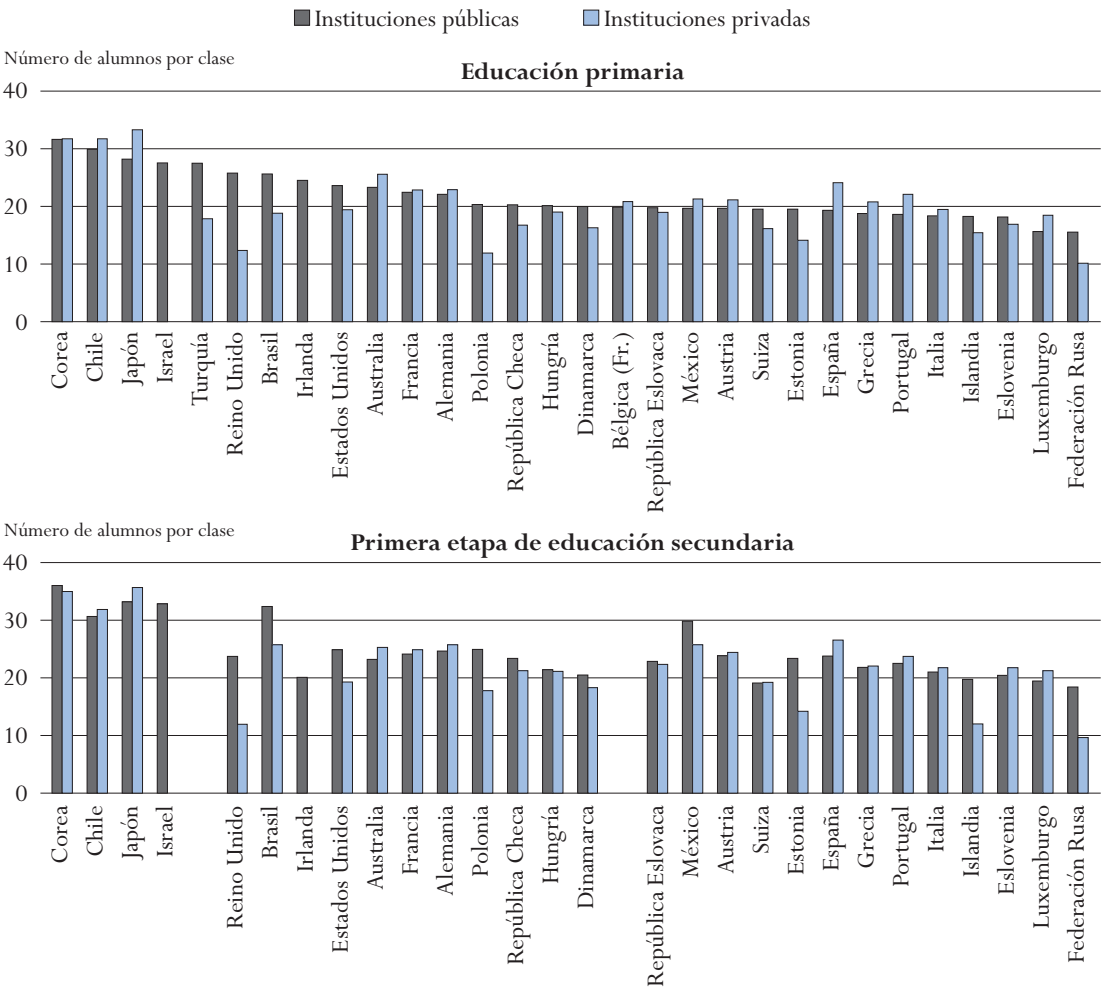
Dotación de personal docente en instituciones públicas y privadas

La Tabla D2.3 se centra en la educación secundaria e ilustra la dotación comparativa de personal docente en instituciones públicas y privadas, comparando la ratio alumnos-profesor en los dos tipos de instituciones. Por término medio, en todos los países de la OCDE y países asociados 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 dos alumnos más por profesor en las instituciones públicas que en las privadas en el conjunto de la educación secundaria. 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 12 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.

En algunos países, las ratios alumnos-profesor son más reducidas en las instituciones públicas que en las privadas. España representa este patrón de manera más acusada en la primera etapa de secundaria, donde hay alrededor de 16 alumnos por profesor en las instituciones privadas, y solo 11 en las instituciones públicas.

En cuanto al tamaño de clase (Gráfico D2.4 y Tabla D2.1), en general 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 uno o dos alumnos por clase en primaria y primera etapa de secundaria. Sin embargo, esta tendencia encubre unas importantes variaciones entre países. En educación primaria, en Estados Unidos, Polonia, Reino Unido y Turquía, y en los países asociados Brasil, Estonia y Federación Rusa, por ejemplo, los tamaños medios de la clase en las instituciones públicas son mayores en 4 alumnos o más por clase. No obstante, en todos esos países, excepto en el país asociado 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 y Japón.

Gráfico D2.4. Tamaño medio de la clase en instituciones públicas y privadas, por nivel de educación (2006)



Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de la clase en instituciones públicas en educación primaria.
Fuente: OCDE .Tabla D2.1. Para ver notas, consulte Anexo (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

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 países asociados, aunque las diferencias tienden a ser menores que en el caso de la educación primaria.

Los países fomentan tanto el sector público como el privado y ofrecen recursos a ambos. En muchos países, el motivo es ampliar para los alumnos y sus familias el abanico de opciones. Teniendo en cuenta la importancia del tamaño de la clase en los debates al respecto en muchos países, las diferencias entre los colegios privados y públicos y otras instituciones podrían convertirse en el vehículo que diferencie los niveles de matriculación en un tipo de centro u otro. Es interesante señalar que en Australia, Bélgica (Fr.), Corea, Dinamarca y Luxemburgo, y en el país asociado Chile, países que cuentan con un sector privado importante en la educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria (véase Tabla C2.4), solo se dan como media diferencias mínimas en el tamaño de la clase entre instituciones públicas y privadas. En los países donde existen grandes diferencias, 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 factor determinante de esa decisión.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos se refieren al año escolar 2005-2006 y proceden del cuestionario UOE de estadística de la educación, llevado a cabo por la OCDE en 2007 (para más información véase Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*).

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 C2.4).

El personal de enseñanza incluye dos categorías:

- El personal docente es el personal cualificado implicado directamente en la enseñanza de 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, los 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.

Otras referencias

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

- ***Tabla D2.4. Tamaño medio de la clase, por tipo de institución y nivel de educación (2000)***

Para ver notas específicas sobre las definiciones y metodologías respecto a este indicador para cada país, consulte Anexo 3 en *www.oecd.org/edu/eag2008*.

D2

Tabla D2.1.

Tamaño medio de la clase, por tipo de institución y nivel de educación (2006)

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	22,1	22,9	22,9	x(3)	**22,1**	24,7	25,7	25,7	x(8)	**24,7**
	Australia	23,3	25,6	25,6	a	**23,9**	23,2	25,3	25,3	a	**24,0**
	Austria	19,6	21,1	x(2)	x(2)	**19,7**	23,9	24,4	x(7)	x(7)	**23,9**
	Bélgica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Bélgica (Fr.)	19,9	20,9	20,9	a	**20,3**	m	m	m	a	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Corea	31,6	31,7	a	31,7	**31,6**	36,0	35,0	35,0	a	**35,8**
	Dinamarca	20,0	16,3	16,3	a	**19,5**	20,5	18,3	18,3	a	**20,1**
	España	19,3	24,1	24,1	24,0	**20,7**	23,8	26,6	26,9	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	22,4	22,8	x(2)	x(2)	**22,5**	24,1	24,9	25,1	13,4	**24,3**
	Grecia	18,7	20,8	a	20,8	**18,9**	21,8	22,1	a	22,1	**21,8**
	Hungría	20,1	19,0	19,0	a	**20,0**	21,4	21,1	21,1	a	**21,4**
	Irlanda	24,5	m	a	m	**m**	20,1	m	a	m	**m**
	Islandia	18,3	15,5	15,5	n	**18,2**	19,8	12,0	12,0	n	**19,7**
	Italia	18,4	19,5	a	19,5	**18,4**	21,0	21,8	a	21,8	**21,0**
	Japón	28,2	33,3	a	33,3	**28,3**	33,2	35,7	a	35,7	**33,3**
	Luxemburgo	15,6	18,5	18,1	18,5	**15,8**	19,5	21,2	20,5	22,4	**19,8**
	México	19,7	21,3	a	21,3	**19,8**	29,8	25,8	a	25,8	**29,5**
	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	**22,4**	m	m	m	m	**m**
	Polonia	20,3	11,9	11,9	11,9	**20,1**	25,0	17,8	26,3	15,8	**24,7**
	Portugal	18,6	22,1	24,6	21,4	**19,0**	22,5	23,7	23,8	23,5	**22,7**
	Reino Unido	25,8	12,3	a	12,3	**24,5**	23,7	12,0	17,8	11,4	**22,4**
	República Checa	20,3	16,8	16,8	a	**20,2**	23,4	21,2	21,2	a	**23,3**
	República Eslovaca	19,8	19,0	19,0	n	**19,7**	22,9	22,3	22,3	n	**22,8**
	Suecia	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Suiza	19,5	16,1	16,0	16,1	**19,4**	19,1	19,2	21,3	18,7	**19,1**
	Turquía	27,5	17,9	a	17,9	**27,2**	a	a	a	a	**a**
	Media OCDE	*21,5*	*20,4*	*19,3*	*20,6*	*21,5*	*23,8*	*22,6*	*22,8*	*21,2*	*24,0*
	Media UE 19	*20,3*	*19,2*	*19,4*	*18,3*	*20,2*	*22,5*	*21,6*	*22,6*	*19,3*	*22,7*
Países asociados	Brasil	25,6	18,8	a	18,8	**24,7**	32,4	25,8	a	25,8	**31,6**
	Chile	29,9	31,7	33,4	23,6	**30,8**	30,7	31,9	33,3	24,7	**31,2**
	Eslovenia	18,2	16,9	16,9	n	**18,1**	20,5	21,8	21,8	n	**20,5**
	Estonia	19,5	14,1	a	14,1	**19,3**	23,4	14,2	a	14,2	**23,1**
	Federación Rusa	15,5	10,1	a	10,1	**15,5**	18,4	9,7	a	9,7	**18,3**
	Israel	27,5	a	a	a	**27,5**	32,8	a	a	a	**32,8**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402267680060

Tabla D2.2.

Ratio alumnos-profesor en instituciones educativas (2006)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalente a tiempo completo

		Educación infantil			Educación secundaria				Educación terciaria		
		Número de alumnos por personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Número de alumnos por profesor	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	11,2	14,5	18,7	15,5	14,3	15,1	15,1	11,9	12,5	12,4
	Australia[1, 2]	m	m	16,0	x(6)	x(6)	12,2	m	m	14,9	m
	Austria	14,2	16,8	13,9	10,4	11,3	10,7	10,7	7,3	13,5	13,0
	Bélgica	16,0	16,0	12,6	9,4	10,2	9,9	x(5)	x(10)	x(10)	18,7
	Canadá[2]	m	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	15,9	m	m	m	m
	Corea	19,6	19,6	26,7	20,8	15,9	18,2	a	m	m	m
	Dinamarca	m	6,3	x(4)	11,4	m	m	m	m	m	m
	España	m	14,0	14,2	12,5	7,8	10,5	a	6,9	12,2	10,8
	Estados Unidos	11,3	13,8	14,6	14,7	15,7	15,2	21,9	x(10)	x(10)	15,1
	Finlandia	m	12,0	15,0	9,7	15,8	12,9	x(5)	x(5)	15,8	15,8
	Francia[3]	13,7	19,3	19,3	14,1	9,7	11,9	m	16,8	17,1	17,0
	Grecia	12,4	12,4	10,6	8,0	8,3	8,2	5,9	26,9	28,4	27,8
	Hungría	m	10,7	10,4	10,2	12,3	11,2	11,9	15,7	16,5	16,5
	Irlanda[2]	7,1	14,1	19,4	x(6)	x(6)	14,6	x(6)	x(10)	x(10)	17,9
	Islandia	7,2	7,2	x(4)	10,6	10,8	10,7	x(5, 10)	x(10)	x(10)	10,7
	Italia	12,4	12,4	10,7	10,3	11,0	10,7	m	8,4	20,6	20,4
	Japón	16,4	17,0	19,2	14,9	12,7	13,7	x(5, 10)	8,3	11,9	10,8
	Luxemburgo[2]	m	12,8	11,3	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
	México	28,1	28,1	28,0	33,4	25,4	30,2	a	13,0	14,6	14,5
	Noruega[2]	m	m	10,9	10,2	9,7	9,9	x(5)	x(10)	x(10)	10,5
	Nueva Zelanda	9,8	9,8	17,7	16,6	12,7	14,6	15,8	15,3	17,1	16,7
	Países Bajos	m	x(3)	15,3	x(6)	x(6)	15,8	x(6)	m	14,9	m
	Polonia	m	18,0	11,5	12,6	12,8	12,7	11,1	12,5	17,4	17,3
	Portugal	m	15,0	10,6	8,3	7,5	7,9	x(5)	x(10)	x(10)	12,7
	Reino Unido[1]	19,4	19,8	19,8	16,7	11,6	13,7	x(5)	x(10)	x(10)	16,4
	República Checa	12,3	12,5	17,3	12,3	11,9	12,1	17,5	13,4	19,3	18,5
	República Eslovaca	13,4	13,5	18,6	13,7	14,2	13,9	10,6	9,7	12,4	12,4
	Suecia	11,2	11,4	12,1	11,4	13,8	12,6	11,9	x(10)	x(10)	9,0
	Suiza[1, 2]	m	18,1	15,1	12,3	10,5	11,9	m	m	m	m
	Turquía	m	26,3	26,7	a	15,8	15,8	a	57,1	12,5	16,8
	Media OCDE	***13,9***	***15,1***	***16,2***	***13,3***	***12,6***	***13,2***	***13,2***	***16,0***	***16,0***	***15,3***
	Media UE 19	***13,0***	***14,0***	***14,5***	***11,7***	***11,5***	***11,9***	***11,8***	***13,0***	***16,7***	***16,0***
Países asociados	Brasil	m	18,2	22,5	17,6	17,0	17,3	a	x(10)	x(10)	15,6
	Chile	18,8	20,1	25,5	25,5	26,3	26,0	a	m	m	m
	Eslovenia	9,4	9,4	14,9	10,2	14,0	12,9	x(5)	x(10)	x(10)	21,7
	Estonia	5,7	8,3	14,1	12,3	13,3	12,7	m	m	m	m
	Federación Rusa[4]	m	m	m	x(6)	x(6)	9,9	x(6)	10,9	13,9	13,1
	Israel	13,8	27,7	17,2	14,1	13,2	13,5	m	m	m	m

1. Solo incluye programas generales de la segunda etapa de educación secundaria.
2. Solo instituciones públicas (en Australia, en el nivel de educación terciaria de tipo A y programas de investigación avanzada; en Irlanda, solo en el nivel de educación secundaria).
3. No incluye instituciones privadas independientes.
4. No incluye programas generales de la segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402267680060

D2

Tabla D2.3.

Ratio alumnos-profesor, por tipo de institución (2006)

Por nivel de educación, 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	15,5	15,1	15,1	x(3)	14,4	13,8	13,8	x(7)	15,2	14,6	14,6	x(11)
	Australia[1]	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,4	11,8	11,8	a
	Austria	10,3	11,4	x(2)	x(2)	11,3	11,5	x(6)	x(6)	10,7	11,4	x(10)	x(10)
	Bélgica[2]	9,2	m	9,5	m	10,5	m	10,0	m	10,0	m	9,8	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	20,8	20,9	20,9	a	15,3	16,6	16,6	a	18,5	17,7	17,7	a
	Dinamarca[3]	11,5	10,8	10,8	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	España	11,2	16,1	16,2	15,1	7,1	10,8	10,9	10,8	9,4	14,3	15,0	12,0
	Estados Unidos	15,6	9,4	a	9,4	16,4	10,6	a	10,6	15,9	9,9	a	9,9
	Finlandia[4, 5]	9,7	10,3	10,3	a	15,2	20,9	20,9	a	12,5	18,3	18,3	a
	Francia	14,1	m	14,2	m	9,5	m	10,9	m	11,8	m	12,7	m
	Grecia	8,1	7,6	a	7,6	8,4	6,9	a	6,9	8,2	7,2	a	7,2
	Hungría	10,2	9,7	9,7	a	12,4	11,5	11,5	a	11,2	10,8	10,8	a
	Irlanda[2]	x(9)	m	a	m	x(9)	m	a	m	14,6	m	a	m
	Islandia[3, 4]	10,7	9,7	9,7	n	10,8	11,3	11,3	n	10,7	10,8	10,8	n
	Italia	10,4	7,5	a	7,5	11,9	4,3	a	4,3	11,3	5,1	a	5,1
	Japón[4]	15,1	13,2	a	13,2	12,0	14,6	a	14,6	13,5	14,3	a	14,3
	Luxemburgo	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
	México	36,0	22,1	a	22,1	29,8	16,0	a	16,0	33,7	18,8	a	18,8
	Noruega	10,2	m	m	m	9,7	m	m	m	9,9	m	m	m
	Nueva Zelanda	16,8	15,7	16,6	14,0	12,9	12,2	13,5	9,4	14,9	13,6	14,6	11,3
	Países Bajos	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Polonia	12,7	10,0	12,7	9,2	13,0	9,9	15,9	9,3	12,8	9,9	14,3	9,3
	Portugal	8,1	10,6	11,3	9,8	7,8	6,3	9,5	5,6	8,0	7,6	10,5	6,4
	Reino Unido[1]	18,5	6,6	18,1	6,0	12,2	8,0	4,7	8,2	14,9	7,0	2,7	7,2
	República Checa	12,4	9,3	9,3	a	11,7	12,9	12,9	a	12,1	12,2	12,2	a
	República Eslovaca	13,8	13,0	13,0	n	14,4	12,7	12,7	n	14,0	12,8	12,8	n
	Suecia	11,4	11,3	11,3	n	13,8	14,4	14,4	n	12,6	13,0	13,0	n
	Suiza[6]	12,3	m	m	m	10,5	m	m	m	11,9	m	m	m
	Turquía	a	a	a	a	16,7	5,3	a	5,3	16,7	5,3	a	5,3
	Media OCDE	*13,5*	*12,0*	*13,0*	*8,8*	*12,8*	*11,5*	*12,6*	*7,2*	*13,2*	*11,7*	*12,6*	*7,6*
	Media UE 19	*11,7*	*10,7*	*12,4*	*9,2*	*11,6*	*11,1*	*12,3*	*7,5*	*11,7*	*11,1*	*12,2*	*7,9*
Países asociados	Brasil	18,7	11,1	a	11,1	19,4	10,0	a	10,0	19,0	10,5	a	10,5
	Chile	26,0	25,0	26,7	17,4	26,7	25,9	29,5	14,0	26,4	25,6	28,6	15,0
	Eslovenia[2]	10,2	8,7	8,7	n	13,2	14,9	14,6	27,0	12,2	14,6	14,3	27,0
	Estonia	12,4	8,6	a	8,6	13,4	13,1	a	13,1	12,8	10,8	a	10,8
	Federación Rusa	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Israel	14,1	a	a	a	13,2	a	a	a	13,5	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 postsecundaria no terciaria.
3. La primera etapa de educación secundaria 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/eag2008*).

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/10.1787/402267680060

INDICADOR D3

¿CUÁL ES LA RETRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES?

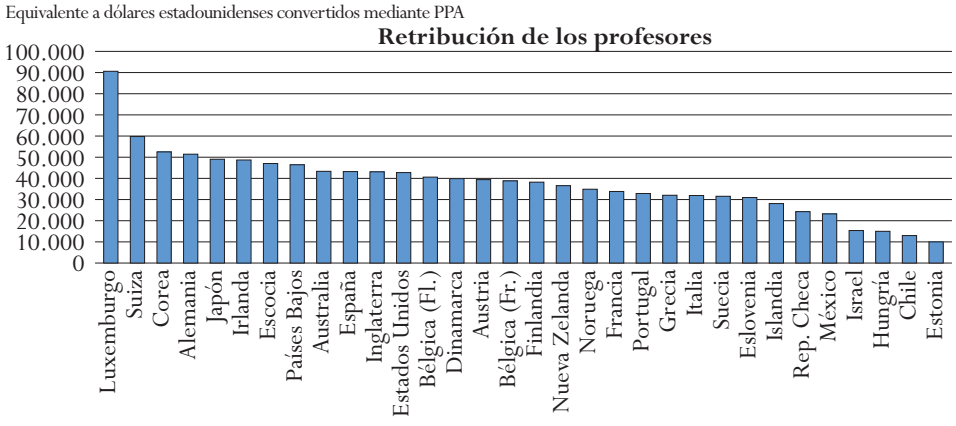
Este indicador muestra las retribuciones reglamentarias iniciales, las correspondientes a la mitad de la carrera y las retribuciones máximas de los profesores de centros públicos de educación primaria y secundaria, y pasa revista a diversos sistemas de incentivos y gratificaciones que se usan para recompensar a los profesores. Junto con el tiempo de trabajo y el número de horas lectivas de los profesores (véase Indicador D4), este indicador ilustra algunos aspectos esenciales de las condiciones laborales de los mismos. Las diferencias en las retribuciones de los profesores, junto con otros factores como las ratios alumnos-profesor (véase Indicador D2), explican en cierta medida las diferencias observadas en el gasto educativo por alumno (véanse Indicadores B1 y B7).

Resultados clave

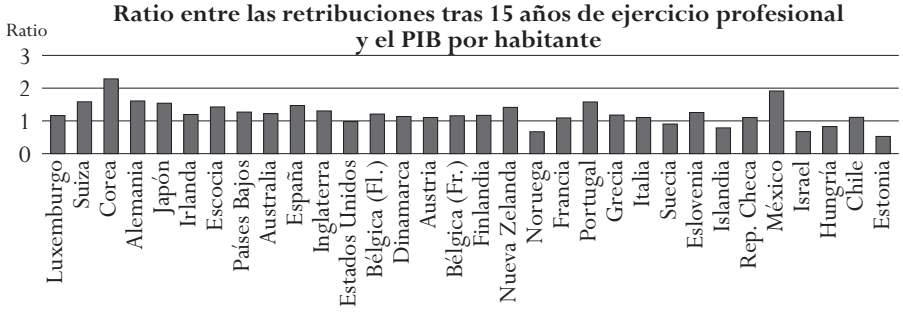
Gráfico D3.1. Retribución de los profesores en la primera etapa de educación secundaria (2006)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas en la primera etapa de educación secundaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, y la ratio 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 desde menos de 15.000 dólares estadounidenses en Hungría y en los países asociados Chile y Estonia a 51.000 dólares estadounidenses como mínimo en Alemania, Corea y Suiza, y sobrepasa los 90.000 dólares estadounidenses 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 es igual o inferior al 75 % del PIB por habitante en Noruega y en los países asociados Estonia e 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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

Otros puntos destacables de este indicador

- Entre 1996 y 2006, 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, y en el país asociado Estonia. 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, aunque 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 44 % a la de un profesor de educación primaria, aunque la diferencia es de un 5 % o menos en Escocia y Nueva Zelanda, y en el país asociado Chile, y es igual o superior al 75 % en Dinamarca 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. 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. Sin embargo, no todos los profesores llegarán a alcanzar el máximo de la escala salarial. Por ejemplo, en Países Bajos existen tres niveles en la escala salarial para los profesores de educación secundaria. En el año 2006, solo el 14,8 % de los profesores de educación secundaria estaban en el nivel salarial máximo.

D3

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La retribución de los profesores es el capítulo principal del presupuesto de la educación escolar, 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 (véase Indicador B6). 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 enseñanza 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 existente 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 todos los profesores. Por tanto, las retribuciones y las 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 para 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 de la carrera y los aumentos salariales asociados a la promoción dentro de la profesión docente. En teoría, la estructura retributiva puede ofrecer incentivos salariales y compensación más elevada que atraigan a profesores altamente cualificados y aumenten 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 de la carrera y la cuestión de la concesión de puestos fijos y antigüedad (véase Indicador D3 en *Panorama de la educación 2007* [OECD, 2007a]). Los aumentos salariales se pueden concentrar en diferentes puntos de la estructura retributiva, por ejemplo, al inicio de la carrera o reservarlos para empleados con más experiencia, o bien pueden adoptar una estructura más lineal, con aumentos graduales en la retribución a lo largo de la carrera.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Comparación de las retribuciones de los profesores

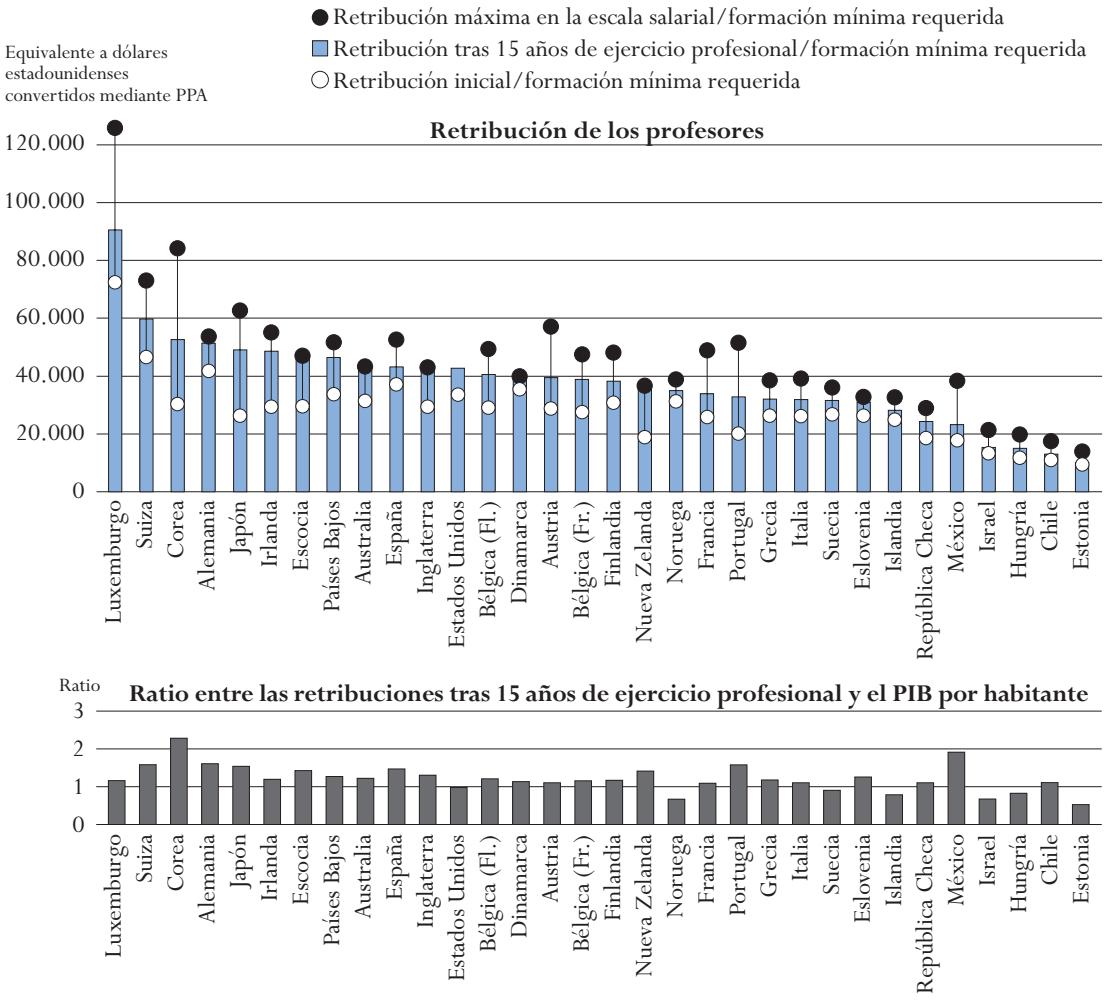
La primera parte de este indicador compara las retribuciones reglamentarias iniciales, las correspondientes a la mitad de la carrera profesional y las retribuciones máximas de los profesores con la titulación mínima exigida para dar clases en instituciones públicas de educación primaria y secundaria. En primer lugar, se examinan las retribuciones (iniciales, a mitad de la carrera y máximas) en valores absolutos. A continuación, se comparan en términos relativos los niveles de los salarios. Finalmente, se muestran los cambios en estas retribuciones entre 1996 y 2006.

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 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).

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 factores como la pirámide de edad o la frecuencia del trabajo a tiempo parcial. El Indica-

Gráfico D3.2. Retribución de los profesores (mínima, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima) en la primera etapa de educación secundaria (2006)

Retribución reglamentaria anual de los profesores en instituciones públicas en la primera etapa de educación secundaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, y la ratio 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/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

dor B6 da una idea de las cantidades 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 existen tres niveles en la escala salarial para los profesores de educación secundaria. En el año 2006, solo el 14,8 % 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 menos de 15.000 dólares estadounidenses en Hungría y los países asociados Chile y Estonia y más de 51.000 dólares estadounidenses en Alemania, Corea y Suiza, y sobrepasa los 90.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo (Tabla D3.1).

En la mayoría de los países de la OCDE, la retribución de los profesores aumenta según el nivel educativo que impartan. Por ejemplo, en Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francófona), 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 en los países asociados Chile, Eslovenia, Estonia 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 los 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 lo 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. 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 relativamente baja en Hungría (0,82), Islandia (0,79), Noruega (0,67) y Suecia (0,88 en primaria y 0,91 en la primera etapa de secundaria), y en los países asociados Estonia (0,52) e Israel (0,68); y la más elevada en Corea (2,29 en primaria y 2,28 en la primera etapa de secundaria) y México (1,91 en la primera etapa de secundaria). En la segunda etapa de educación secundaria (rama general), las ratios más bajas en relación con el PIB por habitante se registran en Noruega (0,72) y en los países asociados Estonia (0,52) e Israel (0,68). La retribución más alta en relación con el PIB por habitante, a mitad de carrera, es la de Corea (2,28) (Tabla D3.1).

Algunos países, como Hungría, México, República Checa y Turquía, así como los países asociados Chile, Estonia e Israel, tienen a la vez un PIB por habitante comparativamente reducido y bajos niveles de retribución para los profesores en comparación con otros países de la OCDE. 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 superior a la media de la OCDE y la retribución de los profesores es alta (Gráfico D3.2 y Tabla D3.1), mientras que en No-

ruega, 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

Otra forma de medir las retribuciones que mejor ilustra el coste global de las horas lectivas es analizar 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 46 dólares estadounidenses en primaria, 58 dólares estadounidenses en la primera etapa de secundaria y 68 dólares estadounidenses en los programas de carácter general de la segunda etapa de secundaria. En educación primaria, el coste retributivo más bajo por hora lectiva se da en Hungría, México, República Checa y Turquía, y en los países asociados Chile, Estonia e Israel (30 dólares estadounidenses como máximo). Como contraste, las retribuciones son relativamente altas en Alemania, Corea, Dinamarca y Luxemburgo (60 dólares estadounidenses como mínimo). La retribución por hora lectiva varía incluso más en los programas de carácter general de la segunda etapa de educación secundaria, entre los aproximadamente 25 dólares estadounidenses o menos en Turquía y los países asociados Chile, Estonia e Israel, y los más de 80 dólares estadounidenses en Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad francófona), Corea, Dinamarca, 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 aproximadamente un 44 % superior a la de los profesores de primaria. Esta diferencia no supera el 5 % en Escocia y Nueva Zelanda, y en el país asociado Chile, pero alcanza o supera el 60 % en Francia y Hungría, supera el 80 % en Países Bajos e incluso el 100 % en Dinamarca (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 de 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 el tiempo de trabajo requerido en el centro sean los mismos (Tabla D4.1).

Influencia de la experiencia y la formación docentes en la escala retributiva del profesorado

Las estructuras retributivas 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 ocupar cargos directivos en sus centros (por ejemplo, director del centro escolar) (OECD, 2005b). 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. Si tal es el caso, se pueden modificar diversos aspectos de la promoción para hacerla más atractiva mediante cambios en las obligaciones y requisitos del puesto o mediante cambios en la oferta de nivel salarial u otras compensaciones.

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 lo 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. De estos datos se pueden sacar algunas conclusiones sobre el nivel de los aumentos salariales de los profesores en función de los diferentes niveles de promoción y antigüedad en el puesto.

La compensación aplazada es un incentivo fundamental para muchos trabajadores 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. 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, las retribuciones reglamentarias de los profesores de primaria y de la primera y segunda etapa de secundaria (rama general) tras 15 años de experiencia son como media un 37 %, un 37 % y un 41 % más elevadas, respectivamente, que las iniciales. Las retribuciones máximas de la escala son un 71 %, un 71 % y un 72 % más elevadas como media que las iniciales. En la primera etapa de secundaria, la retribución inicial media fue de 30.047 dólares estadounidenses. Después de 15 años de experiencia, con un mínimo de formación, esta cifra asciende a 40.682 dólares estadounidenses, para alcanzar los 49.778 dólares estadounidenses en el punto máximo de la escala después de 24 años de experiencia como media. 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. Una serie de países tienen estructuras relativamente planas con pequeños aumentos. Por ejemplo, profesores en lo más alto de la escala salarial en Alemania, Dinamarca (excepto en segunda etapa de educación secundaria), Noruega y Turquía, y en el país asociado Eslovenia, ganan solo hasta un 30 % más que los profesores en el punto inferior de la escala.

Los aumentos salariales entre los puntos de una estructura retributiva han de ser interpretados en el contexto del número de años que necesita un profesor para progresar en la escala de salarios, y ese número de años puede variar considerablemente entre los diversos países. En Australia, Dinamarca, Escocia y Nueva Zelanda, los profesores de primera etapa de secundaria alcanzan al cabo de 5 a 9 años el nivel más alto de la escala retributiva. En estos países, los incentivos monetarios desaparecen relativamente pronto en comparación con otros países. Si la satisfacción en el trabajo 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.

En Austria, Corea, España, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Japón, Luxemburgo y República Checa, y en el país asociado 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 en función 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 su vida laboral, pero luego se encuentran tasas de crecimiento salarial muy diferentes: en Luxemburgo la tasa de crecimiento salarial aumenta con más rapidez, 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.

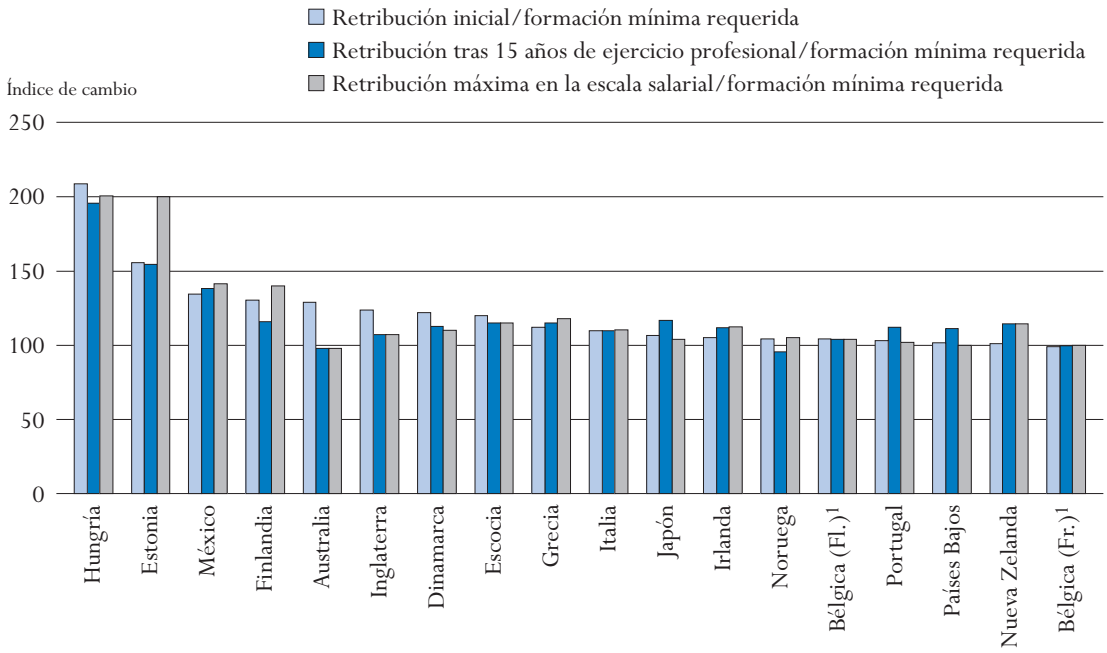
Aunque en este debate se enfatizan las oportunidades salariales de los profesores, se argumenta que también puede haber ventajas en la limitación de las escalas de salarios. Con frecuencia, en las organizaciones donde hay menores diferencias retributivas entre los trabajadores, hay un mayor nivel de confianza y la información fluye con fluidez, facilitándose así un mayor grado 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 2006

La comparación de los índices de cambio de la retribución de los profesores entre 1996 y 2006 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 2006, muy especialmente en España en educación primaria y segunda etapa de secundaria (Tabla D3.2 y Gráfico D3.3), aunque siguen estando por encima de la media de la OCDE.

Gráfico D3.3. Cambios en la retribución de los profesores en la primera etapa de educación secundaria, según su situación en la escala retributiva (1996, 2006)

Índice de cambio entre 1996 y 2006 (1996 = 100, precios de 2006 calculados utilizando deflactores del PIB)



1. Los datos de 1996 para Bélgica corresponden a todo el país.

Los países están clasificados en orden descendente del índice de cambio de la retribución inicial de los profesores entre 1996 y 2006.

Fuente: OCDE. Tabla D3.2. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

La variación de las retribuciones difiere asimismo según las posiciones en la escala retributiva. Por ejemplo, en Australia, Dinamarca, Escocia e Inglaterra, las retribuciones iniciales han aumentado más rápidamente que las correspondientes a la mitad del ejercicio profesional o a las máximas de todos los niveles educativos. En cambio, las retribuciones tras al menos 15 años de experiencia han aumentado comparativamente con mayor rapidez que las retribuciones iniciales o las máximas en Japón, Países Bajos y Portugal. En Finlandia, Grecia y el país asociado Estonia, las retribuciones máximas han aumentado más rápidamente que las iniciales y las de mitad de la carrera. En Nueva Zelanda, las retribuciones máximas también han aumentado más rápidamente que las iniciales y en la misma proporción que las correspondientes tras al menos 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. Esta preocupación parece ser también un asunto de vital importancia en Australia, dado el considerable aumento de las retribuciones iniciales en este país. Un problema potencial estriba en el hecho de que unos profesores atraídos por unos salarios elevados en las primeras etapas de su carrera profesional pueden esperar aumentos salariales para continuar en su carrera profesional. El uso de recursos para atraer a la profesión a más profesores en el inicio de su carrera debe ser ponderada frente a posibles implicaciones en términos de retención y disminución de la satisfacción y motivación. Además, es posible que la comparación de los cambios en los salarios en las tres posiciones de la estructura retributiva no refleje los cambios en otros aspectos de 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 o de reducción del número de horas lectivas. Por ejemplo, en Grecia e Islandia, la reducción de horas lectivas requeridas se utiliza para recompensar la experiencia o los muchos años de servicio, mientras que en 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. 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 necesidades educativas especiales.

En instituciones públicas, son el jefe de estudios, el director del centro educativo o las autoridades locales, regionales o nacionales los que deciden los aumentos retributivos del profesorado. En este sentido se hace necesario establecer una distinción entre pagos adicionales a la retribución básica de los profesores, pagos anuales o pagos incidentales o excepcionales. Como es de esperar, los pagos adicionales basados en los años de experiencia se efectúan en casi todos los países de la OCDE mediante cambios en la retribución básica de los profesores. Los pagos adicionales en función de las condiciones o responsabilidades específicas de la labor docente se efectúan, por lo general, anualmente o en forma de pago incidental. Una excepción fundamental es la que constituyen los profesores que asumen responsabilidades administrativas, a los cuales se les ofrecen pagos adicionales con mayor frecuencia en forma de cambios de las retribuciones básicas, además de pagos anuales e incidentales.

Tipos de pagos adicionales

Los pagos adicionales pueden agruparse en tres grandes categorías:

- 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 o en centros desfavorecidos).
- Pagos adicionales basados en las características demográficas de los profesores (por ejemplo, edad y situación familiar).
- Pagos adicionales basados en la titulación, formación y rendimiento de los profesores (por ejemplo, tener una titulación superior a los requisitos mínimos exigidos o completar actividades de desarrollo profesional).

No se han recogido datos sobre los importes de estos pagos, sino sobre el acceso a los mismos 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, así como el Anexo 3 en la dirección *www.oecd.org/edu/eag2008*).

Lo más frecuente es que los pagos adicionales se concedan por asumir responsabilidades o condiciones de trabajo especiales, por ejemplo, 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. Dichos profesores se enfrentan en su trabajo a unas exigencias especiales que los profesores de otros centros pueden no encontrar. Este tipo de centros suelen tener problemas para atraer a los profesores y son los profesores con menos experiencia docente los que suelen trabajar en ellos (OECD, 2005b). Aproximadamente dos tercios de los países de la OCDE y países asociados ofrecen estos pagos adicionales, y diez países ofrecen también pagos adicionales a los profesores que enseñan en determinados campos en los que hay escasez de profesores. En casi todos estos países los pagos adicionales se efectúan anualmente.

Más de la mitad de los países de la OCDE ofrecen pagos adicionales basados en las características demográficas de los profesores y, en la mayoría de los casos, se trata de pagos anuales. Los pagos adicionales basados en la titulación, la formación y el rendimiento son también muy comunes en todos los países de la OCDE y países asociados. Los tipos más comunes de pagos se dan por tener una titulación educativa superior a los requisitos mínimos requeridos o un nivel de certificación y formación para la enseñanza superior al mínimo. Estos pagos se ofrecen en casi la mitad de los países de la OCDE y países asociados, y un tercio de los países ofrece ambos tipos de pagos adicionales, los cuales se utilizan en casi todos los países como criterios para establecer la retribución básica. Quince de los países de la OCDE y países asociados ofrecen pagos adicionales por completar con éxito actividades de desarrollo profesional. En dos tercios de estos países dicho pago adicional se utiliza como criterio para establecer la retribución básica, aunque en Corea y Turquía tan solo se ofrecen incidentalmente.

Quince países de la OCDE y tres países asociados ofrecen pagos adicionales a los profesores por su trabajo destacado como docentes. Este pago es el único que podría ser considerado como un incentivo al rendimiento. En la mitad de estos países tiene carácter incidental, mientras que en la otra mitad se ofrece en forma de pagos anuales adicionales al salario de los profesores. En 12 de los 18 países (Austria, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Inglaterra, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Checa, Suecia, Turquía y el país asociado Eslovenia), la decisión de conceder pagos adicionales puede tomarse en el centro educativo.

El método utilizado para identificar el rendimiento extraordinario y la forma del incentivo varían en los distintos países. En México, el rendimiento extraordinario se calcula sobre la base de los resultados logrados por los alumnos, así como de criterios relativos a la experiencia docente, rendimiento y titulación de los profesores. En Portugal, se basan en la evaluación del director, y en Turquía en evaluaciones llevadas a cabo por la Dirección Provincial de Educación y el Ministerio de Educación.

Como cabe esperar, los pagos adicionales basados en los años de experiencia se efectúan en casi todos los países de la OCDE mediante cambios en la retribución básica de los profesores. Los pagos adicionales en función de las condiciones o responsabilidades específicas de la labor docente se efectúan, por lo general, anualmente o en forma de pago incidental. Una excepción fundamental la constituyen los profesores que asumen responsabilidades administrativas, a los cuales se les ofrecen pagos adicionales con mayor frecuencia en forma de cambios de las retribuciones básicas además de pagos anuales e incidentales.

Una mezcla de los tres pagos adicionales se ofrece a los profesores por razones de titulación, formación y rendimiento. Dado que una titulación inicial superior al mínimo requerido se identifica con frecuencia al comienzo de la carrera del profesor, no resulta sorprendente que los pagos adicionales vengan dados habitualmente mediante cambios en la retribución básica de los profesores. Los pagos adicionales debidos a las características demográficas de los profesores se efectúan principalmente mediante pagos anuales adicionales en 11 de los 15 países que ofrecen alguna forma de pago adicional en esta categoría.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos sobre retribuciones reglamentarias de los profesores y primas complementarias proceden de la Encuesta OCDE-INES 2007 sobre Profesorado y Currículo. Corresponden al año escolar 2005-2006 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 salariales oficiales. Las cantidades indicadas son brutas y corresponden a la suma total del dinero abonado por el empleador, una vez deducidas las cotizaciones patronales a la seguridad social y sistemas de pensiones (de acuerdo con las escalas salariales en vigor). La retribución se considera «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 neta de contacto 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 2006, mientras que el periodo de referencia para las retribuciones de los profesores se extiende del 30 junio de 2005 al 30 de junio de 2006. La fecha de referencia para las PPA es el periodo 2005-2006. Los datos se han corregido según la inflación de enero de 2006. 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 retribuciones de 2004-2005. Las estadísticas y años de referencia para las retribuciones de los profesores figuran en el Anexo 2.

Para calcular los cambios en 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 2006.

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 la promoción de un profesor, haciéndole cambiar de escala o avanzar dentro de la misma.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

- ***Tabla D3.3b. Ajustes de la retribución básica de profesores de centros públicos decididos por los jefes de estudios o los directores de los centros (2006)***
- ***Tabla D3.3c. Ajustes de la retribución básica de los profesores de centros públicos decididos por autoridades locales o regionales (2006)***
- ***Tabla D3.3d. Ajustes de la retribución básica de los profesores de centros públicos decididos por las autoridades nacionales (2006)***

Véase también: OECD (2005b), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, París.

En el Anexo 3 en la dirección *www.oecd.org/edu/eag2008* se incluyen observaciones específicas sobre definiciones y metodologías en relación con este indicador para cada país.

Por otra parte, el Indicador D6 contiene un análisis más detallado del proceso de toma de decisiones.

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.

D3

Tabla D3.1.

Retribución de los profesores (2006)

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 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 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	40.277	50.119	52.259	1,57	41.787	51.435	53.696	1,61	45.193	55.404	57.890	1,73
	Australia	31.171	42.688	42.688	1,20	31.346	43.289	43.289	1,22	31.346	43.289	43.289	1,22
	Austria	27.649	36.580	54.914	1,02	28.860	39.424	57.141	1,10	29.186	40.404	59.958	1,13
	Bélgica (Fl.)	29.029	40.557	49.392	1,21	29.029	40.557	49.392	1,21	35.960	51.799	62.214	1,54
	Bélgica (Fr.)	27.551	38.813	47.506	1,16	27.551	38.813	47.506	1,16	34.290	49.874	60.122	1,49
	Corea	30.528	52.666	84.263	2,29	30.405	52.543	84.139	2,28	30.405	52.543	84.139	2,28
	Dinamarca	35.368	39.898	39.898	1,13	35.368	39.898	39.898	1,13	35.287	49.634	49.634	1,41
	Escocia	29.498	47.050	47.050	1,43	29.498	47.050	47.050	1,43	29.498	47.050	47.050	1,43
	España	33.024	38.483	47.695	1,31	37.153	43.171	52.691	1,47	37.957	44.146	53.782	1,50
	Estados Unidos	34.895	42.404	m	0,97	33.546	42.775	m	0,98	33.695	42.727	m	0,98
	Finlandia	27.708	35.798	45.164	1,09	30.793	38.269	48.192	1,17	30.962	42.440	53.867	1,30
	Francia	23.317	31.366	46.280	1,01	25.798	33.846	48.882	1,09	26.045	34.095	49.155	1,10
	Grecia	26.262	32.030	38.525	1,18	26.262	32.030	38.525	1,18	26.262	32.030	38.525	1,18
	Hungría	11.788	14.976	19.839	0,82	11.788	14.976	19.839	0,82	13.114	17.921	24.240	0,99
	Inglaterra	29.460	43.058	43.058	1,31	29.460	43.058	43.058	1,31	29.460	43.058	43.058	1,31
	Irlanda	29.370	48.653	55.132	1,19	29.370	48.653	55.132	1,19	29.370	48.653	55.132	1,19
	Islandia	24.951	28.097	32.705	0,79	24.951	28.097	32.705	0,79	27.863	34.127	36.264	0,95
	Italia	24.211	29.287	35.686	1,01	26.084	31.890	39.162	1,10	26.084	32.781	40.934	1,14
	Japón	26.256	49.097	62.645	1,54	26.256	49.097	62.645	1,54	26.256	49.097	64.499	1,54
	Luxemburgo	50.301	69.269	102.519	0,89	72.466	90.582	125.895	1,16	72.466	90.582	125.895	1,16
	México	13.834	18.200	30.193	1,50	17.736	23.161	38.325	1,91	m	m	m	m
	Noruega	31.256	34.917	38.887	0,67	31.256	34.917	38.887	0,67	33.453	37.626	40.785	0,72
	Nueva Zelanda	18.920	36.602	36.602	1,41	18.920	36.602	36.602	1,41	18.920	36.602	36.602	1,41
	Países Bajos	32.494	42.199	47.125	1,15	33.685	46.417	51.705	1,27	34.017	62.073	68.446	1,70
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	20.072	32.866	51.552	1,58	20.072	32.866	51.552	1,58	20.072	32.866	51.552	1,58
	República Checa	18.591	24.340	28.974	1,11	18.591	24.340	28.974	1,11	18.824	24.685	29.428	1,12
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	26.217	30.782	35.728	0,88	26.739	31.565	36.130	0,91	28.369	34.086	38.760	0,98
	Suiza	40.338	52.191	64.057	1,38	46.550	59.781	72.993	1,58	54.042	70.346	82.954	1,86
	Turquía	12.670	14.138	15.780	1,61	a	a	a	a	12.670	14.138	15.780	1,61
	Media OCDE	*27.828*	*37.832*	*46.290*	*1,22*	*30.047*	*40.682*	*49.778*	*1,26*	*31.110*	*43.360*	*52.369*	*1,34*
	Media UE 19	*28.536*	*38.217*	*46.752*	*1,16*	*30.545*	*40.465*	*49.180*	*1,21*	*31.706*	*43.873*	*53.139*	*1,31*
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	10.922	12.976	17.500	1,11	10.922	12.976	17.500	1,11	10.922	13.579	18.321	1,16
	Eslovenia	26.309	30.924	32.819	1,26	26.309	30.924	32.819	1,26	26.309	30.924	32.819	1,26
	Estonia	9.473	10.047	13.922	0,52	9.473	10.047	13.922	0,52	9.473	10.047	13.922	0,52
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	13.257	15.311	21.389	0,68	13.257	15.311	21.389	0,68	13.257	15.311	21.389	0,68

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402280862627

Tabla D3.1. *(continuación)*

Retribución de los profesores (2006)

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 equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Ratio entre la retribución máxima de la escala y la retribución inicial				Retribución por hora de contacto neto (enseñanza) 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	Ratio 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	78	1,25
	Australia	1,37	1,38	1,38	9	48	53	53	1,10
	Austria	1,99	1,98	2,05	34	47	65	69	1,45
	Bélgica (Fl.)	1,70	1,70	1,73	27	51	59	81	1,59
	Bélgica (Fr.)	1,72	1,72	1,75	27	54	59	83	1,54
	Corea	2,76	2,77	2,77	37	66	96	95	1,45
	Dinamarca	1,13	1,13	1,41	8	62	62	136	2,21
	Escocia	1,60	1,60	1,60	6	53	53	53	1,00
	España	1,44	1,42	1,42	38	44	61	64	1,46
	Estados Unidos	m	m	m	m	w	w	w	w
	Finlandia	1,63	1,57	1,74	16	53	65	78	1,46
	Francia	1,98	1,89	1,89	34	34	53	55	1,61
	Grecia	1,47	1,47	1,47	33	43	64	67	1,57
	Hungría	1,68	1,68	1,85	40	19	27	32	1,68
	Inglaterra	1,46	1,46	1,46	10	m	m	m	m
	Irlanda	1,88	1,88	1,88	22	53	66	66	1,25
	Islandia	1,31	1,31	1,30	18	42	42	61	1,46
	Italia	1,47	1,50	1,57	35	40	53	55	1,37
	Japón	2,39	2,39	2,46	31	m	m	m	m
	Luxemburgo	2,04	1,74	1,74	30	89	141	141	1,58
	México	2,18	2,16	m	14	23	22	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	1,53	2,01	17	45	62	83	1,82
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	2,57	2,57	2,57	26	38	43	48	1,25
	República Checa	1,56	1,56	1,56	32	29	38	40	1,42
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	m	m	m	a	m	m	m	m
	Suiza	1,59	1,57	1,54	26	m	m	m	m
	Turquía	1,25	a	1,25	a	22	a	25	1,13
	Media OCDE	*1,71*	*1,71*	*1,72*	*24*	*46*	*58*	*68*	*1,44*
	Media UE 19	*1,67*	*1,65*	*1,72*	*26*	*48*	*61*	*72*	*1,50*
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	1,60	1,60	1,68	m	15	15	16	1,05
	Eslovenia	1,25	1,25	1,25	13	44	44	48	1,09
	Estonia	1,47	1,47	1,47	m	16	16	17	1,09
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	1,61	1,61	1,61	36	15	19	23	1,54

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402280862627

D3

Tabla D3.2.

Cambios en la retribución de los profesores (1996 y 2006)

Índice de cambio[1] entre 1996 y 2006 en la retribución inicial de los profesores, tras 15 años de ejercicio profesional y retribución máxima en la escala, por nivel de educación, 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	128	97	97	129	98	98	129	98	98
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fl.)[2]	107	111	114	104	104	104	104	104	104
	Bélgica (Fr.)[2]	101	106	109	99	100	100	99	100	100
	Corea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Dinamarca	122	113	110	122	113	110	112	110	105
	Escocia	120	115	115	120	115	115	120	115	115
	España	95	95	92	m	m	m	94	94	91
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	132	129	158	130	116	140	127	123	148
	Francia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grecia	116	118	121	112	115	118	112	115	118
	Hungría	209	196	201	209	196	201	182	189	204
	Inglaterra	124	107	107	124	107	107	124	107	107
	Irlanda	111	118	113	105	112	112	105	112	112
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	111	111	111	110	110	110	110	110	110
	Japón	107	117	104	107	117	104	107	117	104
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	134	133	134	135	138	142	m	m	m
	Noruega	104	96	105	104	96	105	103	100	101
	Nueva Zelanda	101	115	115	101	115	115	101	115	115
	Países Bajos	103	110	100	102	111	100	102	107	99
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	103	112	102	103	112	102	103	112	102
	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	99	96	102	m	m	m	m	m	m
	Turquía	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Países asociados	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	156	155	200	156	155	200	156	155	200
	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 (2006) * 100 / Retribución de los profesores en divisas nacionales (1996) * Deflactor del PIB 2006 (1996 = 100). Para ver estadísticas acerca de los deflactores del PIB y las retribuciones en divisas nacionales en 1996 y 2006, consulte 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/eag2008*).

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/10.1787/402280862627

Tabla D3.3a.

Decisiones sobre pagos a los profesores en instituciones públicas (2006)

Criterios para calcular la retribución básica y los pagos adicionales a los profesores en instituciones públicas

		Experiencia			Criterios basados en las condiciones y responsabilidades educativas																				
		Años de experiencia como profesor			Responsabilidades administrativas añadidas a las actividades pedagógicas			Enseñanza a un mayor número de grupos 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 (deporte y teatro, apoyo para deberes en casa, 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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	–				▲				△		▲								–					
	República Checa	–	▲	△	–	▲	△		▲	△		▲	△					▲	△	–	▲	△			
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	–			–					△				–									–		
	Suiza	–			–					△			△						△	–					
	Turquía	–								△			△		▲				△						
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	–				▲									▲										
	Eslovenia	–			–					△			△		▲				△		▲			▲	
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	–			–			–			–			–						–					

– : Retribución básica.
▲ : Pago anual adicional.
△ : Pago anual incidental.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/402280862627

D3

Tabla D3.3a. *(continuación)*

Decisiones sobre pagos a los profesores en instituciones públicas (2006)

Criterios para calcular la retribución básica y los pagos adicionales a los profesores en instituciones públicas

		Criterios asociados a la titulación, la formación y el rendimiento del profesorado																		Criterios de carácter demográfico									Otros		
		Posesión de una titulación inicial superior al mínimo requerido para el acceso a la docencia			Posesión de titulación o formación superiores al nivel mínimo como profesor, obtenidas 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 de la enseñanza)					
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	–			–			–			–			–							▲									
	República Checa							–	▲	△														–		△				
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	–			–			–			–			–																
	Suiza																				▲							▲		
	Turquía	–						–					△								▲							▲		
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile									△																				
	Eslovenia		▲		–					△	–																	▲		
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	–								△	–																			

– : Retribución básica.
▲ : Pago anual adicional.
△ : Pago anual incidental.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/402280862627

INDICADOR D4

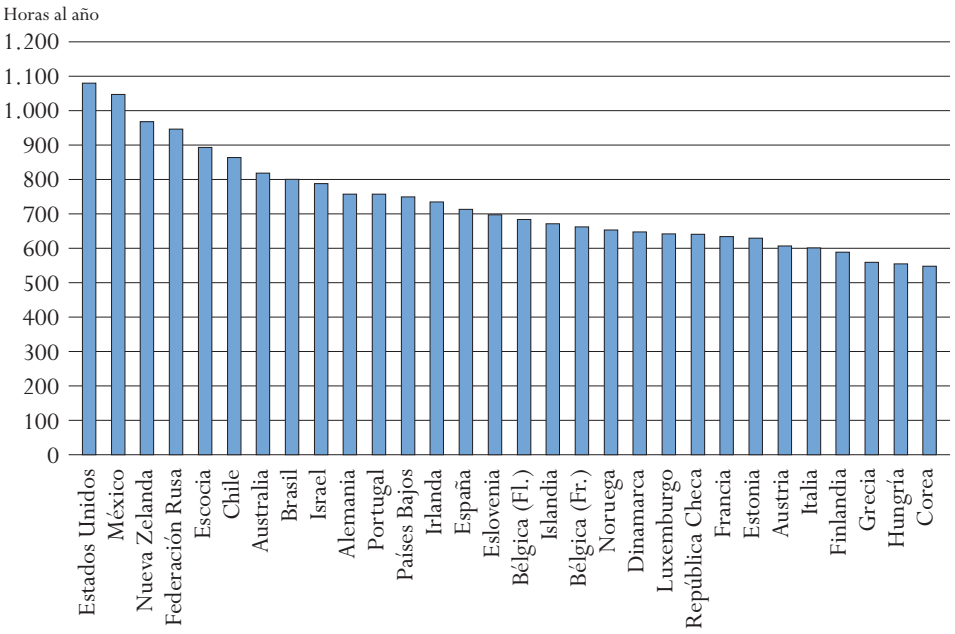
¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAN LOS PROFESORES A ENSEÑAR?

Este indicador examina la jornada laboral reglamentaria y el número de horas lectivas reglamentarias de los profesores en los diferentes niveles de educación. A pesar de que la jornada laboral y las horas lectivas determinan solo en parte el volumen de trabajo real del profesorado, sí aportan una información valiosa sobre la diversidad de exigencias de los diferentes países a los profesores. Junto con la retribución de los profesores (véase Indicador D3) y el tamaño medio de las clases (véase 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 al año en la primera etapa de educación secundaria (2006)

La media de horas lectivas al año en centros públicos de primera etapa de educación secundaria es de 717, pero varía desde 548 horas en Corea a más de 1.000 en México (1.047) y Estados Unidos (1.080).



Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas al año en la primera etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

Otros puntos destacables de este indicador

- En centros públicos de educación primaria, los profesores imparten una media de 812 horas lectivas al año (9 más que en 2005), pero esta cifra varía desde menos de 650 horas en Dinamarca, Turquía y el país asociado Estonia, hasta 1.080 horas en Estados Unidos.

- En la segunda etapa de educación secundaria general, los profesores imparten una media de 667 horas al año, pero esta cifra varía de 364 en Dinamarca a 1.080 en Estados Unidos.

- La distribución del número de horas lectivas anuales por días, semanas y horas al día varía considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, aunque en Dinamarca los profesores trabajan 42 semanas al año (en educación primaria y secundaria) en comparación con las 35-36 semanas al año en Islandia, el total anual de horas lectivas de los profesores en Islandia es mayor que el de los profesores de Dinamarca.

- La regulación de la jornada laboral del profesorado también 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 algunos países las horas lectivas se especifican únicamente 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 influyen en los recursos económicos que los países necesitan destinar a la educación (véase Indicador B7). El número de horas lectivas y la extensión de otras obligaciones no lectivas constituyen también aspectos importantes de las condiciones laborales de los profesores e influyen en el grado de atracción de la profesión docente.

La parte del horario laboral que el profesor dedica a la enseñanza aporta información acerca del tiempo que se puede dedicar a otras actividades como 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. Sin embargo, estas obligaciones pueden realizarse al mismo nivel que los profesores con una menor proporción de horas lectivas, pero fuera de la jornada laboral reglamentaria.

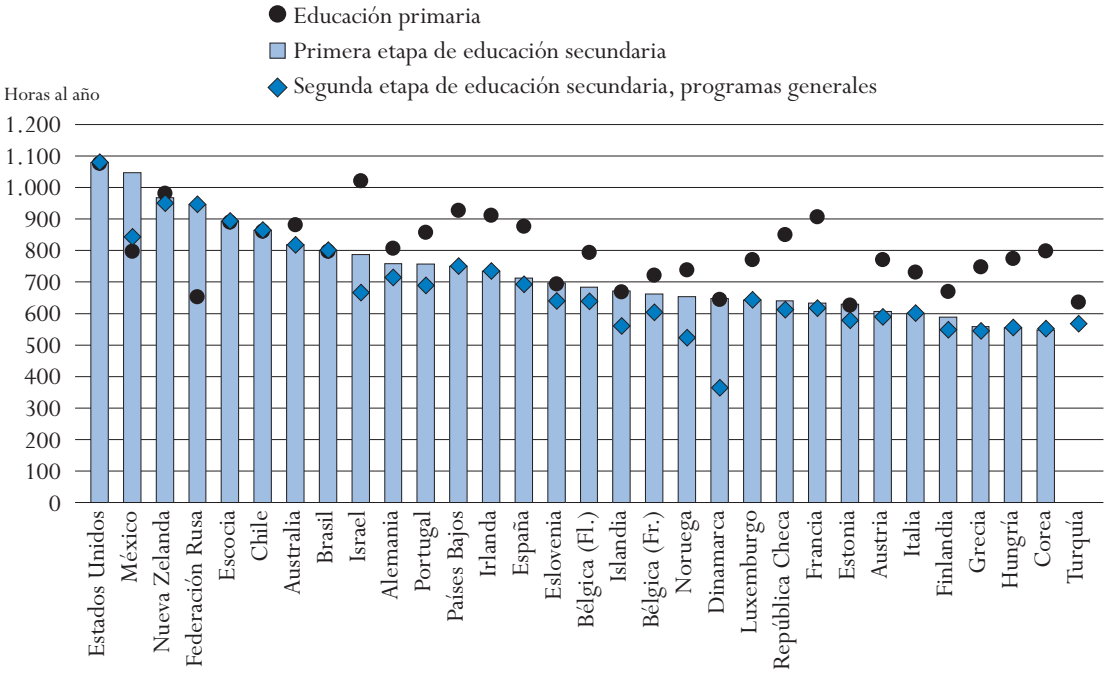
Cuestiones relevantes y aclaraciones

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 educación primaria que en secundaria.

Gráfico D4.2. Número de horas lectivas al año, por nivel de educación (2006)

Número de horas netas de contacto al año en instituciones públicas



Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas al año en la primera etapa de educación secundaria.
Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

Un profesor de primaria imparte una media de 812 horas al año (9 más que el año anterior), pero esta cifra varía desde menos de 650 horas en Dinamarca, Turquía y el país asociado Estonia, hasta 900 horas o más en Francia, Irlanda, Países Bajos y Nueva Zelanda, y más de 1.000 horas en Estados Unidos y en el país asociado Israel (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1).

La distribución de las horas lectivas varía considerablemente a lo largo del año. Corea es el único país en el que los profesores de primaria enseñan más de cinco días a la semana como media, aunque 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 D4.1). Sin embargo, los profesores en Dinamarca deben completar 200 días lectivos 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 completan 20 días lectivos menos que los profesores en Dinamarca, pero cada uno de estos días incluye, de media, 3,7 horas lectivas comparadas con las 3,2 horas lectivas de Dinamarca. Estos profesores en Islandia deben impartir ligeramente más de media hora lectiva más por día de clase que los profesores de Dinamarca, pero esta diferencia relativamente pequeña resulta en una diferencia sustancial en el número de días lectivos que los profesores deben completar cada año.

Número de horas lectivas en educación secundaria

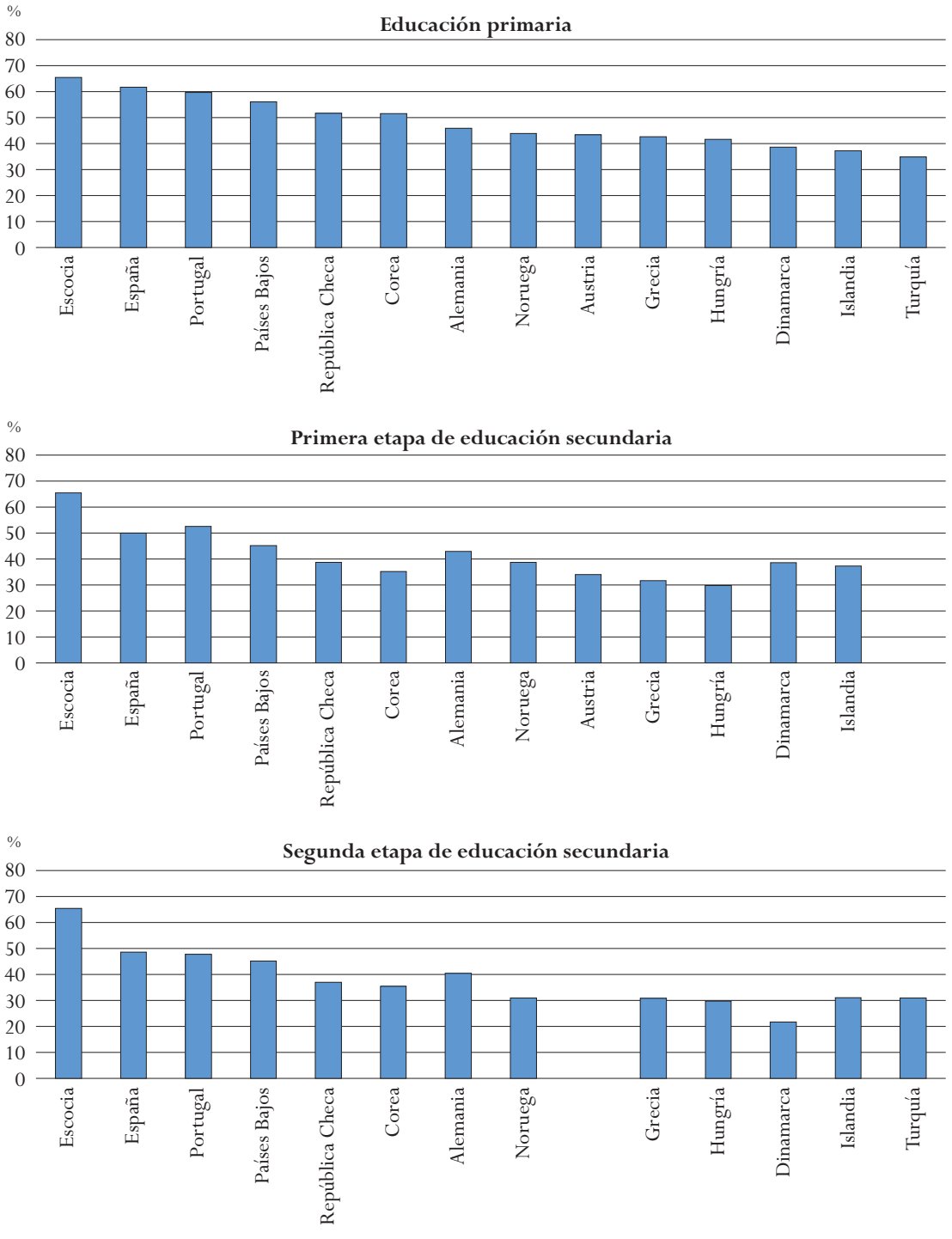
Los profesores de la primera etapa de educación secundaria imparten una media de 717 horas al año. El número de horas lectivas varía desde menos de 600 horas en Corea (548), Finlandia (589), Grecia (559) y Hungría (555), a más de 1.000 horas en México (1.047) y Estados Unidos (1.080) (Gráfico D4.1 y 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. Un profesor que imparte asignaturas generales tiene como media una carga lectiva reglamentaria de 667 horas al año. La carga docente oscila de menos de 364 horas en Dinamarca a más de 800 en Australia (817), Escocia (893) y México (843), y en el país asociado Chile (864), más de 900 en Nueva Zelanda (950) y el país asociado Rusia (946), y más de 1.000 en Estados Unidos (1.080) (Gráfico D4.2 y Tabla D4.1).

Como en la educación primaria, el número de horas lectivas y el número de días lectivos varía entre países. Como consecuencia, la media de horas lectivas diarias impartidas por los profesores varía ampliamente, oscilando en la primera etapa de educación secundaria desde las tres horas diarias o menos en Corea y Hungría hasta las cinco horas diarias o más en México y Nueva Zelanda, y en el país asociado Rusia, 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 y Noruega, comparadas con cinco en Nueva Zelanda y el país asociado Rusia, y seis en Estados Unidos. Corea es un interesante ejemplo de las diferencias que se dan en la organización de la jornada laboral del profesorado. En Corea, los profesores deben impartir el número mayor de días lectivos (204), pero el número de horas lectivas reglamentario para la primera etapa de secundaria es el más bajo y para la segunda etapa de secundaria el quinto más bajo (Gráfico D4.3). 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.

Gráfico D4.3. Porcentaje de la jornada laboral que los profesores dedican a la enseñanza, por nivel de educación (2006)

Número de horas lectivas netas como porcentaje de la jornada laboral reglamentaria



Los países están clasificados en orden descendente del número de horas lectivas en educación primaria.
Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

Diferencias en el número de horas lectivas según los niveles de educación

En Corea y Francia, y en el país asociado Israel, un profesor de primaria debe impartir más de 220 horas más que un profesor de primera etapa de secundaria y 250 horas más que un profesor de segunda etapa de secundaria (programas generales). En Hungría, la gran diferencia entre las horas lectivas entre primaria y primera etapa de secundaria (222 horas) es el resultado principalmente de tener en cuenta en primaria los breves descansos durante los cuales los profesores son responsables de la clase. En cambio, hay menos de 50 horas o ninguna diferencia entre el número de horas lectivas reglamentarias para los profesores de primaria y primera etapa de secundaria, y a veces también entre los profesores de primaria y segunda etapa de secundaria, en Dinamarca, Escocia, Estados Unidos, Islandia y Nueva Zelanda, y en los países asociados Brasil, Chile, Eslovenia y Estonia. México es el único país de la OCDE y Rusia el único país asociado en los que los profesores de secundaria completan un número sustancialmente mayor de horas lectivas que los profesores de primaria. En México, los profesores de primera etapa de secundaria han de impartir un poco 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 5 % mayor que el de los profesores de primaria (Gráfico D4.1). Esto es debido, en gran parte, a que tienen un mayor número de horas de contacto al día.

Al 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 docente. El tiempo de contacto es un componente importante, pero 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 relevantes, 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 a nivel de cada centro educativo.

Jornada laboral del profesorado

La regulación de la jornada laboral de los profesores varía notablemente. Mientras que en algunos países solo se regula formalmente el tiempo de contacto, en otros se establecen además las horas de la jornada laboral. En algunos países, la distribución del tiempo entre la enseñanza y otras actividades no lectivas dentro del horario laboral reglamentario se fija con precisión.

En la mayoría de los países, los profesores deben trabajar un número determinado de horas a la semana para percibir las retribuciones correspondientes a un contrato a tiempo completo, lo que incluye tanto la enseñanza como las actividades no docentes. Sin embargo, dentro de este contexto, los países difieren en la distribución del tiempo asignado a actividades lectivas y no lectivas (Gráfico D4.3). Normalmente, se especifica el número de horas lectivas (salvo en Inglaterra, Suecia y Suiza, donde se especifica únicamente a nivel de distrito), pero algunos países también concretan a nivel nacional las horas que un profesor debe estar presente 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, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal, Suecia y Turquía (primaria y segunda etapa de educación secundaria), y en los países asociados Brasil, Chile, Estonia e 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 se exige una 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, estas horas se reducen a 19 horas semanales y, después de 12 años, a 18 horas semanales. Finalmente, después de 20 años de servicio, un profesor imparte 16 horas de enseñanza 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), Escocia, Hungría, Japón, Corea, Países Bajos y República Checa 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 escolar.

Horario no lectivo

En Bélgica (Fr.), Finlandia, Francia, Italia y Nueva Zelanda, y en el país asociado Eslovenia, no existe regulación formal del tiempo que deben dedicar los profesores a actividades no lectivas, pero ello no significa que tengan plena libertad para realizar otras tareas. 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 adicional de horas no lectivas en el centro escolar. 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 el número mínimo y máximo de periodos de enseñanza a la semana (de 50 minutos cada uno) en cada nivel de educación (Tabla D4.1).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2007 sobre Profesorado y Curriculum y se refieren al año escolar 2005/06.

Tiempo de enseñanza

El tiempo de enseñanza se refiere al número de horas lectivas al año que un profesor a tiempo completo imparte a un grupo o a una clase de estudiantes según las normas oficiales en vigor. 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). Sin embargo, 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 política oficial vigente en cada país, la jornada laboral puede comprender:

- El tiempo directamente dedicado a la enseñanza (y a otras actividades escolares dirigidas a los estudiantes, tales como la realización de deberes y controles, pero excluyendo exámenes anuales).

- 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 a la semana que enseña un profesor, menos los días en los que el centro está cerrado por fiestas o vacaciones.

Otras referencias

El siguiente material adicional relevante para este indicador está disponible en Internet en:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

- ***Tabla D4.2. Número de horas lectivas al año (1996, 2006)***

Observaciones específicas sobre definiciones y criterios metodológicos de este indicador para cada país figuran en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

D4

Tabla D4.1.

Organización de la jornada laboral de los profesores (2006)

Número de semanas, días y horas lectivas netas, y jornada laboral de los profesores en el año escolar

		Semanas de clase			Días de clase			Horas lectivas netas			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	810	758	714	a	a	a	1.765	1.765	1.765
	Australia	40	40	40	198	198	198	884	818	817	1.211	1.230	1.230	a	a	a
	Austria	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1.784	1.784	a
	Bélgica (Fl.)	37	37	37	177	178	178	797	684	638	920	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	37	37	37	181	181	181	724	662	603	a	a	a	a	a	a
	Corea	37	37	37	204	204	204	802	548	552	a	a	a	1.554	1.554	1.554
	Dinamarca	42	42	42	200	200	200	648	648	364	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	187	187	187	673	589	547	a	a	a	a	a	a
	Francia	35	35	35	m	m	m	910	634	616	a	a	a	a	a	a
	Grecia	40	38	38	195	185	185	751	559	544	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	1.265	1.265	1.265
	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	38	38	38	167	167	167	735	601	601	a	a	a	a	a	a
	Japón	35	35	35	m	m	m	m	m	m	a	a	a	1.952	1.952	1.952
	Luxemburgo	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1022	890	890	a	a	a
	México	42	42	36	200	200	172	800	1.047	843	800	1.167	971	a	a	a
	Noruega	38	38	38	190	190	190	741	654	523	1.300	1.225	1.150	1.688	1.688	1.688
	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	172	172	172	860	757	688	1.260	1.260	1.260	1.440	1.440	1.440
	República Checa	40	40	40	194	194	194	854	640	611	a	a	a	1.652	16.52	1.652
	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	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1.832	a	1.832
	Media OCDE	***38***	***38***	***37***	***187***	***185***	***183***	***812***	***717***	***667***	***1.185***	***1.214***	***1.159***	***1.662***	***1.651***	***1.654***
	Media UE 19	***38***	***37***	***37***	***185***	***182***	***182***	***806***	***672***	***634***	***1.201***	***1.173***	***1.154***	***1.619***	***1.619***	***1.604***
Países asociados	**Brasil**	40	40	40	200	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800	800
	Chile	40	40	40	192	192	192	864	864	864	1.152	1.152	1.152	a	a	a
	Eslovenia	40	40	40	192	192	192	697	697	639	a	a	a	a	a	a
	Estonia	39	39	39	175	175	175	630	630	578	1.540	1.540	1.540	a	a	a
	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/eag2008*).

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/10.1787/402318043535

INDICADOR D5

¿CÓMO SE UTILIZAN LAS EVALUACIONES Y LOS CONTROLES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS?

Este indicador examina las medidas de evaluación y control del rendimiento de los centros educativos públicos de primera etapa de secundaria. Analiza la existencia y el uso de información sobre el rendimiento y la evaluación de alumnos y centros. Complementa la información cuantitativa relacionada con las retribuciones, la jornada laboral y las horas lectivas de los profesores (Indicadores D3 y D4), las horas de enseñanza de los alumnos (Indicador D1) y la ratio alumnos-profesor (Indicador D2), proporcionando información cualitativa sobre el tipo y el uso de medidas concretas de evaluación y control de los centros educativos. También complementa la información relativa a los niveles de toma de decisiones (Indicador D6). Se aportan nuevos datos sobre los criterios empleados para las evaluaciones escolares y cómo se utilizan diversas medidas de rendimiento en diferentes sistemas educativos.

Resultados clave

- Un total de 22 países de la OCDE y países asociados llevan a cabo exámenes o evaluaciones de los alumnos y 17 exigen a los centros educativos realizar evaluaciones periódicas (autoevaluaciones o inspecciones por parte de un organismo externo). Por otra parte, 17 países de la OCDE y países asociados cuentan con medidas de evaluación del rendimiento de los alumnos (evaluaciones que no tienen efecto oficial para el alumno), mientras que en 10 países de la OCDE y países asociados se llevan a cabo exámenes a escala nacional (con efectos oficiales para el alumno)
- 14 países de la OCDE han de realizar, generalmente una vez al año, una autoevaluación de sus centros escolares, mientras que en otros 14 países se requieren inspecciones de los centros educativos, generalmente una vez cada tres años. Pese a que las autoevaluaciones de los centros escolares se llevan a cabo con mayor frecuencia, parece que las evaluaciones realizadas por los cuerpos de inspectores escolares tienen, en general, más influencia en los centros escolares y en los profesores en cuanto a las implicaciones de la evaluación y la estructura de la rendición de cuentas.
- Tanto la evaluación de los centros como las medidas para mejorar el rendimiento de los alumnos se utilizan primordialmente para proporcionar a los centros escolares información sobre su funcionamiento. Suelen tener una escasa influencia, en términos relativos, en la financiación de los centros escolares y en otras implicaciones económicas, como por ejemplo los cambios en el presupuesto escolar, las gratificaciones o sanciones del centro, o la remuneración o las primas de los profesores.
- En un gran número de países, es mayor la influencia de las evaluaciones de los centros que la de los exámenes de los alumnos para la valoración del rendimiento de los centros escolares (13 países, frente a 7 que conceden mayor influencia a los exámenes de los alumnos), para la valoración de la gestión del centro (9 países, frente a 1) y para la valoración del rendimiento individual de los profesores (4 países, frente a 1).

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

La descentralización de la toma de decisiones en la educación escolar y el mayor énfasis del sector público en los resultados, en contraposición a las inversiones, han aumentado la necesidad de medidas respecto al rendimiento y han hecho que se haya prestado una mayor atención en los últimos años a la evaluación y al control de los centros escolares (véase Indicador D6). Se pueden utilizar diferentes tipos de medidas del rendimiento para crear un sistema de evaluación y control escolar que puede ayudar a mejorar el funcionamiento de los centros escolares (Cuadro D5.1), medidas que pueden centrarse en el rendimiento de los alumnos y también en el marco de evaluación para el rendimiento y el funcionamiento de los centros escolares.

El impacto de estas medidas respecto al rendimiento depende de los objetivos y del contexto en que se desarrollen. Dado que el contexto y el ámbito de las evaluaciones pueden variar ampliamente de unos países a otros, es importante examinar la influencia que se atribuye a estas medidas del rendimiento, como el nivel de influencia de las autoevaluaciones escolares sobre la valoración del rendimiento de la gestión del centro o sobre las remuneraciones y primas de los profesores. Esto permite entender mejor el grado en que estas medidas son tomadas en cuenta en el proceso de evaluación y control del centro escolar.

Se han recopilado datos de países para identificar la existencia de diferentes tipos de información sobre el rendimiento de los alumnos en 2006. Se observan dos categorías de información sobre los alumnos: los exámenes a escala nacional, que tienen efectos oficiales para los alumnos, y las evaluaciones periódicas a escala nacional, que no tienen ningún efecto oficial. Estas últimas evaluaciones pueden haberse aplicado para comparar el rendimiento de los alumnos en distintos colegios o bien para evaluar el rendimiento del sistema escolar en su conjunto. También se han recogido datos sobre las materias evaluadas (matemáticas, ciencias, lengua nacional/lengua de enseñanza), si las evaluaciones y los exámenes son obligatorios, y en qué año o curso tienen lugar.

Para las evaluaciones de los centros, se recopilaron datos sobre los requisitos que pedían los organismos de inspección escolares (o instituciones equivalentes) y las autoevaluaciones de los centros, así como sobre los criterios utilizados para valorar diferentes aspectos del rendimiento y funcionamiento de los centros. Se obtuvo información sobre la influencia de las medidas de evaluación del rendimiento de los alumnos y de los centros escolares en los centros y en los profesores. Se preguntó a los países si esas medidas tenían una influencia alta, moderada, baja o si no tenían ninguna influencia en cinco áreas principales: información sobre el rendimiento a los centros escolares y a los profesores; implicaciones económicas para los centros y los profesores; ayuda proporcionada a los profesores para mejorar sus habilidades en la enseñanza; la posibilidad de que se cerrara el centro escolar; y la publicación de los resultados sobre el centro.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Exámenes y valoraciones de los alumnos, y frecuencia de las evaluaciones de los centros

En 2006, hubo exámenes a escala nacional de los alumnos en nueve países de la OCDE y un país asociado, de 29 países de la OCDE y países asociados con datos disponibles y, salvo en Escocia y en Turquía, estos exámenes tenían la categoría de obligatorios (Tabla D5.1). En cuanto a las materias de las que se examinaba a los alumnos, estas pueden variar a lo largo de los años, pero en el año de referencia, 2006, todos los países en los que se examinó a los alumnos a escala nacional evaluaron sistemáticamente sus conocimientos sobre matemáticas y la lengua nacional o la lengua de enseñanza. No fueron tan comunes los exámenes de ciencias, ni tampoco las evaluaciones periódicas a escala

nacional de los alumnos. Solo ocho países examinaron a sus alumnos a escala nacional en ciencias (siete países de la OCDE y un país asociado). Varios países incluyeron otras asignaturas en sus exámenes nacionales, pero no se han recogido datos sobre todas las asignaturas examinadas en los distintos países.

Las evaluaciones nacionales de los alumnos difieren de los exámenes de los alumnos a escala nacional en que estas evaluaciones no tienen efectos oficiales para los alumnos a nivel individual. Sin embargo, en los países de la OCDE y países asociados se hicieron más evaluaciones nacionales (17 de los 29 países de la OCDE con datos disponibles) que exámenes (10 países). Se hicieron evaluaciones en 12 países de la OCDE y países asociados que no tuvieron exámenes a escala nacional (Tablas D5.1 y D5.2). En lo que respecta a las materias de las que se examinaba a los alumnos, las más comunes fueron matemáticas y la lengua nacional. Como en el caso de los exámenes nacionales, las ciencias no parecen tener tanta prioridad en las evaluaciones nacionales. Solo siete países realizaron evaluaciones sobre ciencias (cinco países de la OCDE y dos países asociados), mientras que 15 países incluyeron matemáticas y la lengua nacional (12 países de la OCDE y tres países asociados para ambas asignaturas). En todas las evaluaciones periódicas nacionales de los países se incluían estas dos asignaturas. Bélgica constituye la única excepción (comunidad flamenca), ya que solamente realizó evaluaciones nacionales en ciencias en 2006, aunque se habían hecho otras evaluaciones en años anteriores. De los nueve países que efectuaron evaluaciones nacionales sobre matemáticas y la lengua nacional, pero no sobre ciencias, solo Escocia, Luxemburgo y Suecia llevaron a cabo evaluaciones sobre otras asignaturas. Corea, Inglaterra y Turquía, y los países asociados Eslovenia e Israel, realizaron evaluaciones periódicas de matemáticas, ciencias y lengua nacional o lengua de enseñanza y otras asignaturas.

Las evaluaciones nacionales de los alumnos se hacen generalmente entre los cursos 6 y 9, mientras que los exámenes a escala nacional suelen tener lugar entre los cursos 8 y 10. Salvo Italia y Turquía, que llevaron a cabo exámenes nacionales en el curso 8, todos los demás países lo hicieron en los cursos 9 y10. En Corea, Inglaterra, Luxemburgo, México y Suecia, y en el país asociado Eslovenia, se realizaron evaluaciones nacionales de los alumnos en el curso 9. Australia fue el único país que llevó a cabo evaluaciones nacionales en el curso 7, y Bélgica (comunidad flamenca), Escocia y los países asociados Brasil e Israel, las realizaron en el curso 8. En Hungría y Turquía, se hicieron evaluaciones nacionales en tres cursos diferentes, del 6 al 10.

En los casos en los que se exigen autoevaluaciones de los centros escolares, en general se requieren una vez al año, mientras que las evaluaciones realizadas por inspectores escolares suelen ser requeridas solo una vez cada tres años aproximadamente (Tablas D5.5 y D5.6). En cuatro países no hay ni se exigen evaluaciones de los centros escolares. En Japón no se requiere realizar evaluaciones escolares en un plazo determinado, aunque estas sigan teniendo lugar en una proporción considerable de centros escolares. Aunque las autoevaluaciones de los centros se realizan con más frecuencia que las evaluaciones externas, estas últimas parecen tener una mayor influencia en los centros escolares y en los profesores en lo que respecta a la evaluación del centro y al marco de control, y es más probable que los resultados sean publicados.

Impacto de las evaluaciones del rendimiento de los estudiantes y de los centros escolares

Se ha recogido información para determinar la influencia de los exámenes y evaluaciones de los alumnos y de los centros escolares sobre los centros. Se ha preguntado, por ejemplo, si las evaluaciones o exámenes de los alumnos se utilizan para aportar incentivos económicos a los centros escola-

res y a los profesores. Los datos recogidos se han centrado en: la información proporcionada a centros y profesores sobre la valoración y el rendimiento de los centros educativos (información sobre el rendimiento al centro, valoración del rendimiento de la dirección del centro y valoración del rendimiento de los profesores individualmente); implicaciones económicas (sobre el presupuesto escolar, las gratificaciones o sanciones a los centros y la remuneración y las primas de los profesores); la ayuda prestada a los profesores para que mejoren sus habilidades de enseñanza; la probabilidad de que se cierre el colegio; y la publicación de los resultados (si se publican o no los resultados de las evaluaciones) y si los gobiernos utilizan posteriormente esos resultados para la creación de tablas comparativas del rendimiento de los centros escolares.

En cuanto al impacto de los resultados del rendimiento de los alumnos, parece que este rendimiento en los exámenes a escala nacional tiene más influencia en la información sobre el rendimiento aportada a los centros escolares y a los profesores que los resultados de los alumnos en las evaluaciones de alumnos a escala nacional. En los nueve países que han facilitado datos sobre la influencia de los exámenes a escala nacional, se considera que los resultados de estos exámenes tienen mucha influencia en la información sobre el rendimiento proporcionada a los centros escolares. Esta información incluye: información sobre el rendimiento al colegio (influencia alta en Escocia, Irlanda e Islandia, e influencia moderada en Francia y en el país asociado Estonia); valoración del funcionamiento de la dirección del centro educativo (influencia alta en Escocia e influencia moderada en Irlanda); y valoración del rendimiento de los profesores individualmente (influencia alta en Irlanda e influencia moderada en el país asociado Estonia) (Tabla D5.3). En Italia, Portugal y Turquía, se considera que los resultados de los exámenes nacionales tienen escasa o nula influencia en la información sobre rendimiento aportada a los centros escolares y a los profesores.

Se considera que el rendimiento de los estudiantes en los exámenes a escala nacional tiene una influencia moderada en la ayuda prestada a los profesores para mejorar sus habilidades de enseñanza en Escocia, Francia e Irlanda, y en el país asociado Estonia. En Irlanda también se considera que los exámenes nacionales tienen una influencia moderada en la probabilidad de que cierren un centro educativo. No se considera que el rendimiento de los alumnos en los exámenes nacionales tenga influencia en los presupuestos escolares, en las gratificaciones económicas a los centros escolares y en la remuneración o las primas de los profesores, salvo en Escocia, donde se considera que tiene un bajo nivel de influencia en los presupuestos escolares y en las gratificaciones económicas o sanciones, y en el país asociado Estonia, donde se cree que tiene un bajo nivel de influencia en las gratificaciones económicas o sanciones.

Todos los países menos uno de los que han hecho exámenes a los alumnos a escala nacional han publicado los resultados. Dinamarca, Islandia y el país asociado Estonia han publicado los resultados de los exámenes a los alumnos a escala nacional y también los han utilizado para compilar tablas comparativas del rendimiento escolar. Irlanda es el único país que no publica los resultados de los exámenes a los alumnos.

Las evaluaciones periódicas nacionales de los alumnos se hacen más a menudo que los exámenes nacionales (Tablas D5.1 y D5.2) y también se considera que tienen una gran influencia en la información sobre el rendimiento aportada a centros escolares y profesores. Se considera que los resultados de dichas evaluaciones han tenido una influencia alta o moderada en la información sobre el rendimiento aportada a los centros escolares en Australia, Finlandia, Francia, Hungría e Inglaterra, y en el país asociado Israel. También se cree que los resultados de las evaluaciones nacionales de los alumnos han tenido un nivel de influencia moderado en la evaluación del rendimiento de la dirección de los centros educativos en Hungría. En Australia, Francia e Inglaterra se considera que los resultados de

las evaluaciones nacionales de los alumnos tienen una influencia moderada en la ayuda que se presta a los profesores para que mejoren sus habilidades de enseñanza. En Inglaterra, se cree que también tienen un alto grado de influencia en la probabilidad de que se cierre un centro educativo, en el contexto de otros factores tales como los resultados de las inspecciones escolares (Tabla D5.4).

En Australia, Bélgica (comunidad flamenca) (solo un informe sintético sobre el nivel escolar y del sistema), Corea, Escocia, Inglaterra, Italia y Turquía, y en el país asociado Eslovenia, se han publicado los resultados de las evaluaciones de los alumnos. Solo en Inglaterra y Turquía el gobierno ha utilizado estos resultados para la creación de tablas comparativas del rendimiento de los centros educativos.

Se considera que las evaluaciones de los centros escolares por un organismo inspector u otro organismo externo se centran principalmente en la información sobre el rendimiento aportada a los colegios y, en menor medida, en la valoración del rendimiento de la dirección de colegio. En 10 países de la OCDE y un país asociado se considera que las evaluaciones de los centros escolares realizadas por un cuerpo de inspectores tienen una gran influencia en la información sobre el rendimiento aportada a dichos centros. En siete países de la OCDE se cree que hay una gran influencia en la valoración del rendimiento de la dirección del centro educativo. En Irlanda, República Checa y Turquía se considera que las evaluaciones de los centros tienen una gran influencia en la valoración del rendimiento de los profesores y, en casos extremos, en la probabilidad de que se cierre un centro educativo en Inglaterra y República Checa. En Australia y Turquía, se considera que las evaluaciones de los centros escolares tienen un alto grado de influencia en la ayuda prestada a los profesores para que mejoren sus habilidades de enseñanza. Solamente en Bélgica (comunidad flamenca) se considera que las evaluaciones de los centros tienen una influencia alta o bastante alta en los presupuestos escolares y en las gratificaciones o sanciones económicas. En Bélgica (comunidad flamenca), Escocia, Inglaterra, Irlanda, Portugal y República Checa también se cree que ejercen una influencia moderada en la ayuda prestada a los profesores para que mejoren sus habilidades de enseñanza. También se cree que las evaluaciones por un cuerpo de inspectores escolares tienen una influencia moderada en la información sobre el rendimiento aportada a los centros educativos (Islandia), en la valoración del rendimiento de la dirección del centro (Australia, Irlanda e Islandia) y en la valoración del rendimiento de los profesores (Australia e Islandia). Se considera que también hay repercusiones en el presupuesto escolar (Australia y República Checa), en la remuneración y las primas percibidas por los profesores (República Checa y Turquía) y en la probabilidad de cierre de un centro escolar (Bélgica [comunidad flamenca] e Irlanda). Como contraste, en Corea y el país asociado Estonia, en comparación con otros países de la OCDE y países asociados, se considera que las evaluaciones de los centros escolares tienen una escasa influencia (Tabla D5.5).

Los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo por organismos de inspección escolares se han publicado en 12 de 15 países, pero solo en Islandia han sido empleados por el gobierno para comparar el rendimiento de centros escolares individuales (Tabla D5.5). Bélgica (comunidad flamenca), Corea, Escocia, Inglaterra, Irlanda, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, República Checa y Suecia, y el país asociado Estonia, han publicado los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo por organismos de inspección escolares (o un organismo equivalente), pero no las han utilizado para la creación de tablas comparativas del rendimiento de centros escolares individuales. En Australia y Turquía, y en el país asociado Israel, no se han publicado los resultados de las evaluaciones de los centros escolares.

En Australia, Escocia, Inglaterra, Luxemburgo, México, República Checa, Suecia y Turquía se considera que las autoevaluaciones de los centros escolares tienen un alto nivel de influencia en la información sobre el rendimiento aportada a los centros escolares; en la evaluación sobre el rendimiento

de la dirección del centro escolar en Escocia, México, República Checa y Turquía, y en el país asociado Estonia; y en la evaluación de los profesores individualmente en México y República Checa. En cuanto a las implicaciones económicas de las autoevaluaciones de los centros, solo en Suecia se considera que tienen un alto grado de influencia en el presupuesto escolar, y solo en la República Checa se considera que tienen un alto nivel de influencia en la retribución y en las primas de los profesores. En México y República Checa, la información sobre las autoevaluaciones de los centros tiene un alto grado de influencia en profesores y centros escolares, en la ayuda a los profesores para que mejoren sus habilidades de enseñanza y en las retribuciones y las primas percibidas por los profesores (Tabla D5.6).

Se han publicado los resultados de las autoevaluaciones en Hungría, Japón, Suecia y Turquía, y en el país asociado Estonia, pero solamente han sido utilizadas por el gobierno para la creación de tablas comparativas del rendimiento de los centros educativos en Suecia.

Cuadro D5.1. Medidas de evaluación y control: resultados de PISA 2006

En el Informe PISA 2006 se recopilan datos sobre medidas de evaluación y control y se analizan para medir el impacto en el rendimiento de los alumnos. Se recopiló información a nivel de sistemas, similar a la que se presenta en este indicador. También se recogió información de los directores de los centros escolares que contribuye a mejorar el análisis de los cambios verificados a nivel de los centros escolares y de los alumnos. Esta información se centra en la naturaleza de las medidas de control del centro escolar y la manera en que los diversos participantes en la educación, y el público en general, podían utilizar los datos obtenidos y disponer de ellos.

Puede ser difícil aislar la influencia de medidas, prácticas o programas concretos para juzgar su impacto en el rendimiento de los alumnos, ya que tienden a estar relacionados entre sí y con otras medidas. Además, algunas de estas prácticas están correlacionadas con las características demográficas y socioeconómicas de los alumnos de los centros escolares. Por ejemplo, los alumnos de países con una evaluación externa basada en estándares obtuvieron una puntuación 36,1 puntos porcentuales más alta en la escala de ciencias de PISA, lo que equivale, a grandes rasgos, al progreso de un año escolar. Sin embargo, este efecto no es estadísticamente significativo después de tener en cuenta factores demográficos y el entorno socioeconómico de los alumnos.

La publicación de los resultados de los alumnos es el hecho que ha ejercido un mayor impacto en el rendimiento de los mismos, incluso después de tener en cuenta todas sus características demográficas y de entorno socioeconómico y otras características institucionales, de medidas o programas de los centros escolares. Como media, los alumnos de 15 años de los colegios que han publicado estos datos sobre su rendimiento han obtenido una puntuación 3,5 puntos más alta en la escala de ciencias de PISA que los de los colegios que no los han publicado, siendo iguales el resto de las condiciones.

Fuente: Informe PISA 2007. Competencias científicas para el mundo del mañana.

Al comparar los exámenes de los alumnos y sus evaluaciones con las evaluaciones de los centros escolares (autoevaluaciones y evaluaciones realizadas por organismos de inspección), un total de 22 países llevan a cabo exámenes o evaluaciones nacionales de los alumnos y 17 de ellos exigen autoevaluaciones o evaluaciones periódicas de los centros escolares realizadas por organismos de ins-

pección. En general, se piensa que las evaluaciones de los centros escolares tienen una mayor influencia en los factores que se analizan en este indicador. En la mayoría de los países se considera que la información de las evaluaciones de los centros escolares tiene una mayor influencia en la información sobre el rendimiento aportada a los centros que el rendimiento de los alumnos en los exámenes y evaluaciones a escala nacional (13 países, frente a 7 que consideran que tienen mayor influencia los exámenes y evaluaciones de los alumnos); en la valoración del rendimiento de la dirección del centro escolar (9 países, frente a uno); y en la valoración del rendimiento de los profesores individualmente (4 países, frente a uno). Además, se considera que las evaluaciones de los centros escolares tienen una alta influencia en la financiación de los centros escolares en Bélgica (comunidad flamenca) y Suecia; en las gratificaciones o sanciones económicas a los centros escolares en Bélgica (comunidad flamenca); en la ayuda prestada a los profesores para que mejoren sus habilidades de enseñanza en Australia, Inglaterra, México, República Checa y Turquía; y en la remuneración y las primas de los profesores en República Checa; y, en algunos casos extremos, en la probabilidad de que se cierre un centro escolar en Bélgica (comunidad flamenca), Inglaterra y República Checa. En cambio, en Inglaterra se considera que los resultados de las evaluaciones y exámenes de los alumnos a escala nacional tienen una alta influencia solo en la probabilidad de que se cierre un centro escolar, y una moderada influencia en Irlanda, y esta influencia solo es significativa en el contexto de otros datos, como los obtenidos en las evaluaciones de los centros escolares. Se considera que los resultados de las evaluaciones y exámenes de los alumnos a escala nacional tienen una influencia moderada en la ayuda prestada a los profesores para que mejoren sus habilidades de enseñanza en Australia, Escocia, Francia, Inglaterra e Irlanda, y en el país asociado Estonia, y una baja influencia en Hungría y el país asociado Israel.

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2007 sobre Profesorado y Currículo y se refieren al año escolar 2005/2006.

Centros públicos

Un centro se considera público si es controlado y gestionado directamente por un organismo o autoridad educativa pública, o si es controlado y gestionado 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 elegidos públicamente.

Exámenes y evaluaciones a escala nacional

Los exámenes nacionales se consideran 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 debían ser «Sí», aunque los exámenes solo cubrieran una o dos asignaturas o áreas. Como en los exámenes, las evaluaciones a escala nacional suelen estar basadas en test sobre el rendimiento de los alumnos; pero, mientras que los exámenes nacionales tienen efecto oficial en la vida de los alumnos, las evaluaciones no lo tienen.

Inspecciones y evaluaciones de los centros escolares

La obligación de los centros de someterse a inspección escolar está recogida 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 del centro escolar es la evaluación interna del propio centro educativo para mejorar sus prácticas 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 da una interpretación con fines valorativos; puede proceder de puntuaciones en test, informes de inspección, auditorías o datos estadísticos.

Otras referencias

Observaciones específicas sobre definiciones y criterios metodológicos de este indicador para cada país figuran en el Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

D5

Tabla D5.1.

Exámenes nacionales en programas de educación general (primera etapa de educación secundaria, 2006)

		¿Se realizan exámenes nacionales en su país?	¿Qué asignaturas se evalúan en estos exámenes?				¿Están obligados los centros escolares a realizar estos exámenes?	¿En qué curso se realizan estos exámenes?
			Matemáticas	Ciencias	Idioma nacional o idioma de enseñanza	Otras asignaturas		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	No	a	a	a	a	a	a
	Austria	No	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	No	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	No	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	9
	Escocia[1]	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	10
	España	No	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	No	a	a	a	a	a	a
	Francia	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	9
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	No	a	a	a	a	a	a
	Inglaterra	No	a	a	a	a	a	a
	Irlanda	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10
	Islandia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10
	Italia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	8
	Japón	No	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	No	a	a	a	a	a	a
	México	No	a	a	a	a	a	a
	Noruega	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10
	Nueva Zelanda	No	a	a	a	a	a	a
	Países Bajos	No	a	a	a	a	a	a
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	9
	República Checa	No	a	a	a	a	a	a
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	No	a	a	a	a	a	a
	Suiza	No	a	a	a	a	a	a
	Turquía	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	8
Países asociados	Brasil	No	a	a	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	No	a	a	a	a	a	a
	Estonia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	9
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	No	a	a	a	a	a	a

1. El grado 10 se refiere al 4.º curso de la segunda etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402323667230

Tabla D5.2.
Evaluaciones nacionales periódicas en programas de educación general (primera etapa de educación secundaria, 2006)

		¿Se realizan evaluaciones nacionales en su país?	¿Qué asignaturas se evalúan en estas evaluaciones?				¿Están obligados los centros escolares a realizar estas evaluaciones?	¿En qué curso se realizan estas evaluaciones?
			Matemáticas	Ciencias	Idioma nacional o idioma de enseñanza	Otras asignaturas		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m
	Australia[1]	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	7
	Austria	No	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)[2]	Sí	No	Sí	No	No	No	8
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	9
	Dinamarca	No	a	a	a	a	a	a
	Escocia[3]	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	8
	España	No	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	3
	Francia	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	6
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	6, 8, 10
	Inglaterra	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	9
	Irlanda	No	a	a	a	a	a	a
	Islandia	No	a	a	a	a	a	a
	Italia	Sí	Sí	Sí	Sí	m	Sí	6
	Japón	No	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	9
	México	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	9
	Noruega	Sí	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	No	a	a	a	a	a	a
	Países Bajos	No	a	a	a	a	a	a
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	No	a	a	a	a	a	a
	República Checa	No	a	a	a	a	a	a
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	9
	Suiza	No	a	a	a	a	a	a
	Turquía	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6, 7, 8
Países asociados	Brasil	Sí	Sí	No	Sí	No	No	8
	Chile	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	9
	Estonia	No	a	a	a	a	a	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	8

1. Las evaluaciones se realizan a nivel de Estado.
2. El grado 7 hace referencia al 1.er año de la primera etapa de educación secundaria.
3. El grado 8 hace referencia al 2.º curso de la primera etapa de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402323667230

D5

Tabla D5.3.

Posible influencia de los exámenes nacionales (primera etapa de educación secundaria, 2006)

		Información sobre el rendimiento			Implicaciones ecnómicas y de otro tipo					Publicación de resultados	
		Información sobre el rendimiento al centro	Valoración de la gestión del centro	Valoración del rendimiento de los profesores a nivel individual	Presupuesto del centro	Posibilidad de gratificar o sancionar económicamente al centro	Ayudas a los profesores para mejorar sus habilidades de enseñanza	Retribución y primas de los profesores	Probabilidad de que se cierre el centro	¿Se publican los resultados de los exámenes?	¿Se publican los resultados en tablas comparativas del rendimiento de los centros?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE	**Alemania**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Austria	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí	Sí
	Escocia	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Moderada	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	España	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Francia	Moderada	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Moderada	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Inglaterra	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlanda	Alta	Moderada	Alta	Ninguna	Ninguna	Moderada	Ninguna	Moderada	No	No
	Islandia	Alta	Baja	Baja	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	Sí
	Italia	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Japón	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	m	m	m	Ninguna	Ninguna	m	a	Ninguna	Sí	No
	Nueva Zelanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Países Bajos	a	a	a	a	a	a	a	a	Sí	No
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	República Checa	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suiza	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquía	Baja	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	No
Países asociados	**Brasil**	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estonia	Moderada	Ninguna	Moderada	Ninguna	Baja	Moderada	Ninguna	Ninguna	Sí	Sí
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Ninguna: Sin influencia.
Baja: Nivel de influencia bajo.
Moderada: Nivel de influencia moderado.
Alta: Nivel de influencia alto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/402323667230

Tabla D5.4.

Posible influencia de las evaluaciones nacionales periódicas (primera etapa de educación secundaria, 2006)

		Información sobre el rendimiento			Implicaciones económicas y de otro tipo					Publicación de resultados	
		Información sobre el rendimiento al centro	Valoración de la gestión del centro	Valoración del rendimiento de los profesores a nivel individual	Presupuesto del centro	Posibilidad de gratificar o sancionar económicamente al centro	Ayudas a los profesores para mejorar sus habilidades de enseñanza	Retribución y primas de los profesores	Probabilidad de que se cierre el centro	¿Se publican los resultados de las evaluaciones?	¿Se publican los resultados en tablas comparativas del rendimiento de los centros?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países de la OCDE	**Alemania**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	Alta	Baja	Ninguna	Baja	Ninguna	Moderada	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Austria	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	m	m	m	Ninguna	Ninguna	m	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Dinamarca	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Escocia	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	España	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	Moderada	a	a	m	m	m	m	a	No	No
	Francia	Moderada	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Moderada	Ninguna	Ninguna	No	No
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	Alta	Moderada	Baja	m	m	Baja	Baja	Ninguna	No	No
	Inglaterra	Alta	Baja	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Moderada	Ninguna	Alta	Sí	Sí
	Irlanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Islandia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Italia	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Japón	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No	No
	México	m	m	m	a	a	m	m	a	No	No
	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Países Bajos	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	República Checa	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suiza	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquía	Baja	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	Sí
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	Baja	Baja	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Estonia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	Alta	Baja	Baja	Ninguna	Ninguna	Baja	Ninguna	Ninguna	No	No

Ninguna: Sin influencia.
Baja: Nivel de influencia bajo.
Moderada: Nivel de influencia moderado.
Alta: Nivel de influencia alto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/402323667230

D5

Tabla D5.5.

Posible influencia de las evaluaciones de los centros escolares realizadas por la inspección (primera etapa de educación secundaria, 2006)

		Obligatoriedad de las evaluaciones de los centros escolares[1]	Información sobre el rendimiento[2]			Implicaciones económicas y de otro tipo[2]					Publicación de resultados[2]	
			Información sobre el rendimiento al centro	Valoración de la gestión del centro	Valoración del rendimiento de los profesores a nivel individual	Presupuesto del centro	Posibilidad de gratificar o sancionar económicamente al centro	Ayudas a los profesores para mejorar sus habilidades de enseñanza	Retribución y primas de los profesores	Probabilidad de que se cierre el centro	¿Se publican los resultados de las evaluaciones?	¿Se publican los resultados en tablas comparativas del rendimiento de los centros?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	1 por 3a	Alta	Moderada	Moderada	Moderada	a	Alta	a	a	No	No
	Austria	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	1 por 3a+	Alta	Alta	Baja	Alta	Alta	Moderada	a	Moderada	Sí	No
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	1 por 3a	Baja	Baja	Baja	Ninguna	Baja	Baja	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Escocia	1 por 3a+	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Moderada	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	España	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Inglaterra	1 por 3a	Alta	Baja	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Moderada	Ninguna	Alta	Sí	No
	Irlanda	1 por 3a+	Alta	Moderada	Alta	Ninguna	Ninguna	Moderada	Ninguna	Moderada	Sí	No
	Islandia	1 por 3a	Moderada	Moderada	Moderada	a	a	a	a	a	Sí	Sí
	Italia	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japón	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	1 por 3a	Alta	Alta	Baja	Ninguna	Ninguna	Baja	Ninguna	Baja	Sí	No
	Países Bajos	1 por a	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí	No
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	1 por 3a+	Alta	Alta	a	a	a	Moderada	Ninguna	a	Sí	No
	República Checa	1 por 3a	Alta	Alta	Alta	Moderada	Baja	Moderada	Moderada	Alta	Sí	No
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	1 por 3a+	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Ninguna	Baja	Baja	Sí	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	1+ por a	Alta	Alta	Alta	Ninguna	Ninguna	Alta	Moderada	Baja	No	No
Países asociados	Brasil	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estonia	1 por a	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	Alta	m	m	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No	No

Nota 1

Ninguna: No hay obligatoriedad para la evaluación del centro.
1+ por a: Más de una vez al año.
1 por a: Una vez al año.
1 por 2a: Una vez cada dos años.
1 por 3a: Una vez cada tres años.
1 por 3a+: Una vez cada tres o más años.

Nota 2

Ninguna: Sin influencia.
Baja: Nivel de influencia bajo.
Moderada: Nivel de influencia moderado.
Alta: Nivel de influencia alto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/402323667230

Tabla D5.6.

Posible influencia de las autoevaluaciones de los centros escolares (primera etapa de educación secundaria, 2006)

		Obligatoriedad de las autoevaluaciones de los centros escolares[1]	Información sobre el rendimiento[2]			Implicaciones económicas y de otro tipo[2]					Publicación de resultados[2]	
			Información sobre el rendimiento al centro	Valoración de la gestión del centro	Valoración del rendimiento de los profesores a nivel individual	Presupuesto del centro	Posibilidad de gratificar o sancionar económicamente al centro	Ayudas a los profesores para mejorar sus habilidades de enseñanza	Retribución y primas de los profesores	Probabilidad de que se cierre el centro	¿Se publican los resultados de las autoevaluaciones?	¿Se publican los resultados en tablas comparativas del rendimiento de los centros?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países de la OCDE	**Alemania**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	1 por a	Alta	Moderada	Moderada	Moderada	a	Alta	a	a	No	No
	Austria	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fl.)	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	1 por a	Baja	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Baja	Ninguna	Ninguna	No	No
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Escocia	1 por a	Alta	Alta	Baja	Baja	Baja	Moderada	Ninguna	Ninguna	No	No
	España	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	1 por 3a+	Baja	Moderada	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja	Ninguna	Sí	No
	Inglaterra	1 por a	Alta	Baja	Baja	Ninguna	Ninguna	Alta	Ninguna	Moderada	No	No
	Irlanda	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Islandia	1+ por a	Moderada	Moderada	Moderada	a	a	a	a	a	No	No
	Italia	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sí	No
	Luxemburgo	1 por a	Alta	Baja	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No	No
	México	1+ por a	Alta	Alta	Alta	a	a	Alta	a	a	No	No
	Noruega	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	1 por 3a	m	m	m	m	m	m	m	m	No	No
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	1+ por a	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No	No
	República Checa	1 por a	Alta	Alta	Alta	Moderada	Moderada	Alta	Alta	Ninguna	No	No
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	1 por a	Alta	Moderada	Baja	Alta	Baja	Ninguna	Baja	Ninguna	Sí	Sí
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	1 por a	Alta	Alta	Ninguna	Ninguna	Baja	Alta	Baja	Ninguna	Sí	No
Países asociados	**Brasil**	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	Ninguna	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estonia	1 por 3a	Moderada	Alta	Baja	Moderada	Baja	Moderada	Ninguna	Ninguna	Sí	No
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	No	No

Nota 1

Ninguna: No hay obligatoriedad para la evaluación del centro.
1+ por a: Más de una vez al año.
1 por a: Una vez al año.
1 por 2a: Una vez cada dos años.
1 por 3a: Una vez cada tres años.
1 por 3a+: Una vez cada tres o más años.

Nota 2

Ninguna: Sin influencia.
Baja: Nivel de influencia bajo.
Moderada: Nivel de influencia moderado.
Alta: Nivel de influencia alto.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/402323667230

INDICADOR D6

¿EN QUÉ NIVEL SE TOMAN LAS DECISIONES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS?

Este indicador muestra en qué niveles de las instituciones públicas se toman las decisiones relativas a la primera etapa de educación secundaria. Se presenta el nivel en que se realiza la toma de decisiones (desde el nivel nacional o regional al nivel de los centros educativos) tanto en términos generales como por diferentes áreas. El indicador analiza también el nivel en que se toman las decisiones referentes a diferentes aspectos del currículo y la forma en que se realiza la toma de decisiones en el nivel del centro educativo, tanto en términos generales como por áreas.

Puntos destacables de este indicador

- En general, aproximadamente en una cuarta parte de los países de la OCDE y países asociados, la toma de decisiones está las más de las veces muy centralizada. En Australia, España, Luxemburgo, México y Portugal, la mayoría de las decisiones se toma en el nivel nacional o regional de la administración, y lo mismo cabe decir para la mayor parte de la toma de decisiones en Austria.
- En más de la mitad de los países de la OCDE y países asociados, lo más frecuente es que la toma de decisiones se produzca en el nivel del centro educativo. En Bélgica (comunidad flamenca), Hungría, Nueva Zelanda y República Checa, así como en los países asociados de Eslovenia y Estonia, la mayoría de las decisiones se toma en el nivel del centro educativo, como sucede con casi la totalidad de la toma de decisiones en Inglaterra y Países Bajos.
- En todos los países de la OCDE y países asociados, la toma de decisiones relativa a la organización de la enseñanza recae principalmente en el centro educativo. En relación con otras áreas de la toma de decisiones la situación varía más, pero en la mayoría de los países la mayor parte de la toma de decisiones relativa a la gestión del personal y al uso de los recursos se produce en el nivel local o en el nivel del centro educativo. Las decisiones sobre planificación y estructuras son, mayoritariamente, competencia de los niveles más centralizados de la administración.
- Como media en los países de la OCDE, algo menos de la mitad de las decisiones de los centros educativos se toma con plena autonomía, aproximadamente la misma proporción que las decisiones tomadas dentro de un marco establecido por una autoridad superior. No obstante, hay diferencias sustanciales entre algunos países. Por ejemplo, las decisiones tomadas por los centros educativos de común acuerdo con otros son relativamente raras, pero en Luxemburgo constituyen la mayor parte de las decisiones que se toman en este nivel.
- En las áreas de planificación y estructuras es menos probable que los centros educativos tomen decisiones de forma autónoma, en comparación con otras áreas.
- Entre 2003 y 2007, la toma de decisiones siguió su tendencia hacia una mayor descentralización en aproximadamente la mitad de los países, de manera más destacada en Australia e Islandia. En Italia se registró la tendencia contraria.

Aspectos contextuales para la adopción de políticas

Un factor importante en política educativa es la división de responsabilidades entre las autoridades nacionales, regionales y locales, así como en los centros educativos. Desde principios de la década de 1980, un objetivo clave de la reestructuración de la enseñanza y de las reformas del sistema educativo llevadas a cabo en numerosos países ha sido conceder a los niveles inferiores del sistema educativo mayor responsabilidad en los procesos de toma de decisiones. Sin embargo, al mismo tiempo se han dado casos de fortalecimiento de la influencia de las autoridades centrales en la fijación de estándares, currículos y evaluaciones. Por ejemplo, una eliminación de «procedimientos» y de regulaciones económicas puede ir acompañada de un incremento en el control del rendimiento por las autoridades centrales y de marcos curriculares nacionales.

Los cambios en los esquemas de responsabilidad obedecen a motivos muy diversos y varían de un país a otro. Los objetivos más comunes son: mayor eficiencia y mejor control económico, reducción de los procesos burocráticos, mayor capacidad de respuesta a las comunidades locales, gestión imaginativa de los recursos humanos, mejor potencial para la innovación y la creación de condiciones que ofrezcan más incentivos para mejorar la calidad de la enseñanza. Una de las cuestiones más polémicas en relación con la adopción de políticas es el gran interés actual en las medidas diseñadas para efectuar un control sobre los resultados de la educación. En ocasiones, dichas medidas abonan el terreno para instaurar otras más «centralizadas», como pueden ser los programas nacionales de evaluación o los marcos fijados por la administración central.

El deseo de incrementar la autonomía de los centros educativos se explica por motivos diversos, tales como mejorar la calidad, la efectividad y la capacidad de respuesta de la enseñanza. Existe la creencia de que la autonomía de los centros educativos fomenta la capacidad de respuesta a las exigencias locales, pero en ocasiones también se considera que implica mecanismos de elección que favorecen a grupos sociales que gozan ya de ciertas ventajas. Establecer marcos fijados desde la administración central dentro de los cuales los centros educativos, individualmente, tomen decisiones es una medida que puede servir para contrarrestar la autonomía absoluta del centro educativo.

Este indicador presenta resultados extraídos de datos recopilados en 2007 acerca de la toma de decisiones en la primera etapa de educación secundaria y actualiza la encuesta anterior, que se llevó a cabo en 2003. En cada país recopiló las respuestas un panel de expertos en el que estaban representados diferentes niveles del proceso de toma de decisiones en la primera etapa de educación secundaria. Aunque el cuestionario en ambas encuestas era en gran medida igual, es posible que en cada país haya cambiado la composición del panel.

Cuestiones relevantes y aclaraciones

Nivel de toma de decisión en la primera etapa de educación secundaria pública

En más de la mitad de los países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos (15 de 25), la mayor cuota de las decisiones que afectan a la primera etapa de educación secundaria la toma el centro educativo. Al menos en dos tercios de los países de la OCDE y países asociados, la mayor parte de las decisiones se toman en el nivel local o por los centros educativos. El centro educativo es, con diferencia, el nivel más importante del proceso de toma de decisiones en Bélgica (comunidad flamenca), Hungría, Inglaterra, Nueva Zelanda, Países Bajos y República Checa, así como en los países asociados Eslovenia y Estonia, donde muchas más de la mitad de las decisiones se toman en el nivel de los centros educativos. En Inglaterra y Países Bajos más del 90 % de las decisiones se toma en el nivel de los centros educativos. La toma de decisiones en el nivel de la administración local, y no en el nivel de los centros educativos, es un rasgo característico del sistema de la primera etapa

de educación secundaria en Finlandia, donde el 70 % de las decisiones se toma en ese nivel, y en menor medida en Escocia, donde el 53 % de las decisiones se toma en dicho nivel (Tabla D6.1).

La administración central domina el proceso de toma de decisiones en Luxemburgo y, en menor medida, en Portugal, donde alrededor del 50 % o más de las decisiones las toma la autoridad nacional. En contraste, en Australia, Bélgica (comunidad flamenca), España y Países Bajos, la administración nacional (o nivel de comunidad, en el caso de la comunidad flamenca de Bélgica) suele establecer el marco para la toma de decisiones, pero no toma las decisiones finales relativas a implementación. En Alemania, Corea, España, Finlandia, Hungría, Inglaterra, Países Bajos y República Checa, así como en el país asociado Estonia, la administración nacional toma menos del 10 % de las decisiones relativas a la primera etapa de educación secundaria pública (Tabla D6.1).

En países federales, así como en países con entidades subnacionales dotadas de un alto grado de autonomía, existe una tendencia a dar mayor papel a los estados o provincias autónomas como la más importante autoridad en la toma de decisiones centralizada. Esto es especialmente válido para Australia, España y México, donde el 56 %, 42 % y el 48 %, respectivamente, de las decisiones se toma en el nivel de la entidad autonómica.

En Alemania, Austria, Francia, Islandia y Noruega, la toma de decisiones está distribuida de manera más equilibrada entre el nivel nacional, el nivel intermedio y los centros educativos (Tabla D6.1.). En Australia, Bélgica (comunidad flamenca), Luxemburgo, Nueva Zelanda, Países Bajos y Portugal, aparte de las decisiones que toman los centros educativos, solo toma decisiones relativas a la enseñanza un único nivel de la administración.

Áreas de la toma de decisiones

Dado que una evaluación general de los papeles desempeñados en el proceso de toma de decisiones incluye decisiones tomadas en diferentes áreas, una medición global podría ocultar diferencias existentes en el grado de centralización de las decisiones relativas a dichas áreas. Por ejemplo, es posible que un país centralice prácticamente toda la toma de decisiones relativas al currículo, mientras que los centros educativos gozan de un control casi absoluto sobre la toma de decisiones relativas al método de enseñanza. La distribución de las decisiones en cada nivel de la administración en relación con las cuatro áreas de la toma de decisiones (organización de la enseñanza, gestión del personal, planificación y estructuras, y recursos [véase el apartado «Conceptos y criterios metodológicos»]) es un indicador de la «descentralización funcional», que tiene en cuenta el hecho de que la toma de decisiones puede estar descentralizada en determinadas actividades y centralizada en otras.

Cuando se hace una diferenciación de las decisiones por áreas, los datos muestran que en todos los países de los que se tienen datos las decisiones relativas a organización de la enseñanza se toman predominantemente en el nivel del centro educativo. Por lo tanto, decisiones tales como la elección del método educativo y de los libros de texto, los criterios para la agrupación de los alumnos dentro del centro y los métodos diarios de evaluación de los alumnos son, en gran medida, responsabilidad del centro educativo. En Hungría, Inglaterra y Nueva Zelanda son responsabilidad exclusiva de los centros educativos (Tabla D6.2).

En general, respecto a gestión del personal, planificación y estructuras, y recursos, la toma de decisiones recae menos en los centros educativos y los modelos están más mezclados. Como término medio, es menor la probabilidad de que el centro educativo tenga responsabilidad en la toma de decisiones relativas a planificación y estructuras (que abarcan desde las decisiones de abrir o clausurar un centro educativo a diseño de programas o criterios de acreditación). En 11 de los 25 países de la OCDE y países asociados de los que se tienen datos sobre toma de decisiones por áreas, al menos

el 50 % de las decisiones en estas áreas se toman en la administración nacional. En Alemania, Australia y España, más del 70 % de dichas decisiones se toma en el nivel de la administración autonómica. Incluso en países que tienden a ser más descentralizados (donde menos del 50 % de las decisiones las toma la administración nacional), tales como Austria, Islandia y Suecia, la administración nacional desempeña un papel importante en la toma de decisiones relativas a planificación y estructuras del sistema educativo (Tablas D6.1 y D6.2b).

En cuanto a la gestión del personal (la cual incluye decisiones sobre la contratación y el despido de personal y sobre la fijación de planes salariales y condiciones de trabajo), en 14 de los 25 países de la OCDE y países asociados, más del 50 % de las decisiones se toma en el nivel del centro educativo o en el nivel de la administración local. En Bélgica (comunidad flamenca), Hungría, Inglaterra, Nueva Zelanda, Países Bajos, República Checa y Suecia, y en los países asociados Eslovenia y Estonia, lo más frecuente es que la mayoría de las decisiones se tome en el nivel de los centros educativos, y en Escocia, Finlandia, Islandia y Noruega en el nivel de la administración local. En Francia, Luxemburgo y Portugal es la administración nacional la que toma la mayoría de las decisiones en esta área, mientras que en Australia, Japón y México lo hace la administración autonómica o provincial (Tabla D6.2b).

La toma de decisiones en el nivel de la administración nacional es menos frecuente para el reparto y el uso de los recursos. Únicamente en Luxemburgo y Portugal el 50 % o más de las decisiones relativas a recursos se toman en el nivel de la administración nacional. En Australia la mayor parte de la responsabilidad recae en el nivel de la administración autonómica, y en México incluso llega a tener toda la responsabilidad en exclusiva. En Alemania, donde los *Länder* gozan de un grado relativamente alto de responsabilidad en las decisiones, no se toma ninguna decisión en ese nivel de la administración en relación con el reparto y el uso de los recursos, pues están principalmente en manos de la administración local. De hecho, por lo menos el 50 % de las decisiones se toman en el nivel de la administración local en aproximadamente la mitad de los países de la OCDE y países asociados, y en el nivel de los centros educativos en casi una cuarta parte del total. En tres países todas las decisiones se toman en un solo nivel: en Inglaterra y Países Bajos en el nivel de los centros educativos, y en Finlandia en el nivel local (Tablas D6.2a y D6.2b).

Forma en que se realiza la toma de decisiones

El grado de autonomía de que gozan los centros educativos en su toma de decisiones es variable. Como término medio en los países de la OCDE, algo menos de la mitad de las decisiones tomadas por los centros educativos se toman con total autonomía, más o menos la misma proporción que las decisiones tomadas dentro de un marco establecido por una autoridad superior. Las decisiones tomadas de común acuerdo con otros integrantes del sistema educativo, o tomadas en otras circunstancias, son relativamente raras. Solo en Luxemburgo la mayor parte de las decisiones tomadas en el nivel de los centros educativos se toman de común acuerdo con otros niveles.

En los ocho países de la OCDE y países asociados en los que la mayor parte de la toma de decisiones está en manos de los centros educativos, en torno al 50 % de dichas decisiones se toma con plena autonomía, como en Bélgica (comunidad flamenca), Hungría, Inglaterra, Nueva Zelanda y Países Bajos, o dentro de un marco establecido por una autoridad superior, como en República Checa y los países asociados Eslovenia y Estonia. En el caso de los cinco primeros, el resto de las decisiones se toma principalmente dentro de un marco establecido por una autoridad superior, y en el caso de dos de los tres últimos se toma con plena autonomía, mientras que en Eslovenia se toma tras consultar con otros órganos del sistema educativo. En Corea, Italia y Suecia, donde la proporción de decisiones tomadas por los centros educativos está también cerca de la media de la OCDE (46 %),

las decisiones de los centros educativos también se toman, predominantemente, con plena autonomía (Tabla D6.3).

Como quizá era de esperar, en los países con tendencia a tener procesos de toma de decisiones más centralizados, es más frecuente que las decisiones tomadas por los centros educativos estén sujetas a un marco general. Es el caso de Australia, Austria, España y Portugal. En México, sin embargo, donde la mayoría de las decisiones las toma la administración nacional y solo el 2 % los centros educativos, estos gozan de plena autonomía para la mayor parte de las decisiones que recaen en sus manos.

Sea cual sea la proporción de las decisiones tomadas en el nivel de los centros educativos, la mayor parte de dichas decisiones se toma con plena autonomía en la mitad de los países de la OCDE y países asociados, y dentro de un marco establecido por una autoridad superior en menos de un tercio del conjunto.

Forma en que se realiza la toma de decisiones por áreas

Dentro de las cuatro grandes áreas de la toma de decisiones, es menos frecuente que las decisiones tomadas por los centros educativos en relación con planificación y estructuras se tomen con plena autonomía, siendo lo más frecuente que se tomen dentro de un marco establecido. Buena muestra de ello son los Países Bajos, por ejemplo, donde las decisiones tomadas en el nivel de los centros educativos en todas las áreas se toman en gran medida con plena autonomía, excepto en planificación y estructuras (donde toda la toma de decisiones se realiza dentro de un marco establecido). En cambio, en Austria muy pocas decisiones relativas a planificación y estructuras son responsabilidad del centro educativo (tan solo el 10 % de las decisiones), pero todas ellas se toman de común acuerdo con otros órganos del sistema educativo. Bélgica (comunidad flamenca) también presenta una situación poco habitual, dado que la mayor parte de las decisiones sobre planificación y estructuras se toman en el nivel de los centros educativos, y la mayor parte con plena autonomía (Tablas D6.4a y D6.4b).

En cuanto a la organización de la enseñanza y la gestión del personal, en la mayoría de los países es algo más frecuente encontrar que la toma de decisiones en el nivel de los centros educativos se toma con plena autonomía, más que dentro de un marco establecido por una autoridad superior. En general, esas son las dos únicas formas en que se realiza la toma de decisiones en estas áreas en el nivel de los centros educativos. No obstante, el modelo varía de un país a otro. Por ejemplo, en Corea y Países Bajos todas las decisiones tomadas por los centros educativos en relación con la organización de la enseñanza se toman con plena autonomía, mientras que en Austria, España, Portugal y República Checa los centros educativos toman con autonomía el 11 % aproximadamente de dichas decisiones. En el área de la gestión del personal, las decisiones tomadas en otros niveles consultando con los centros educativos es, en ocasiones, la forma principal en que se realiza dicha toma de decisiones. En concreto, es el caso de Japón y de Escocia, donde se trata de la única forma en que se produce la toma de decisiones (cuando solo el 21 % o menos de las decisiones relativas a esta área se toman en el nivel de los centros educativos).

Aunque por término medio es menos habitual que los centros educativos tomen decisiones relativas a la asignación y al uso de los recursos, es más frecuente que se los consulte respecto a dichas decisiones, tomadas por otros integrantes del sistema educativo. En Alemania, Austria, Dinamarca, Escocia, España y Luxemburgo, más del 50 % de las decisiones relativas a recursos se toman de común acuerdo con los centros educativos. En Finlandia incluso es la única forma en que se realiza la toma de decisiones en esta área. Sin embargo, cuando las decisiones en dicha área se toman en el nivel de los centros educativos, estos gozan de plena autonomía en el proceso de toma de decisiones en Hungría, Italia, Noruega, Países Bajos y Suecia (Tabla D6.4b).

Entre 2003 y 2007 la toma de decisiones se ha vuelto más descentralizada en la mayoría de los países

Entre 2003 y 2007, el proceso de toma de decisiones ha seguido su tendencia a la descentralización en casi la mitad de los países examinados, de manera más significativa en Australia e Islandia, donde al menos el 15 % de las decisiones se toma ahora en un nivel más descentralizado. Sin embargo, la medida del paso a una mayor descentralización en la toma de decisiones es, en general, de menos de 5 puntos porcentuales. Es menos pronunciado que entre 1998 y 2003, cuando en 14 de 19 países las decisiones se tomaban en un nivel más descentralizado durante esos cinco años y cuando el cambio hacia la descentralización afectaba al 30 % de las decisiones en Corea, República Checa y Turquía (véase el Indicador D6 en *Education at a Glance 2004* [OECD, 2004b]). Por otra parte, entre 2003 y 2007 se han registrado pequeños movimientos hacia procesos de toma de decisiones más centralizadas en algunos países. Es el caso de Italia, donde la proporción de decisiones tomadas en el nivel de la administración nacional ha pasado del 23 a 31 % entre 2003 y 2007. España representa la particularidad de haber pasado de muy pocas decisiones tomadas en el nivel de la administración autonómica a muchas decisiones tomadas en el nivel de la administración nacional, así como en el nivel local y de los centros educativos (Tabla D6.6).

Conceptos y criterios metodológicos

Los datos presentados proceden de la encuesta OCDE-INES 2007 sobre la toma de decisiones en los sistemas educativos y se refieren al curso escolar 2006/2007. Este indicador muestra el porcentaje de decisiones relativas a la educación que se toman en cada nivel concreto en la primera etapa de educación secundaria pública. La descentralización afecta a la división de poder entre los niveles de la administración. Este concepto reviste dos dimensiones: *i)* el lugar en que se realiza la toma de decisiones, es decir, el nivel de la autoridad que toma las decisiones; y *ii)* la forma en que se realiza la toma de decisiones, que se refiere al grado de toma de decisiones autónoma o «compartida».

El cuestionario presentaba seis niveles en que podía producirse la toma de decisiones: administración nacional, administración regional, autoridad o administración provincial, autoridad o administración subprovincial o intermunicipal, autoridad o administración local, y centro educativo o consejo o comité escolar.

El cuestionario recababa información sobre cuatro áreas:

- *Organización de la enseñanza:* admisión de alumnos; ramas de estudio; horario lectivo; elección de los libros de texto; agrupación de los alumnos; refuerzo escolar; métodos de enseñanza; evaluación diaria de los alumnos.
- *Gestión del personal:* contratación y despido de personal docente y no docente; obligaciones y condiciones de servicio del personal; escalas salariales del personal; influencia en la carrera profesional del personal.
- *Planificación y estructuras:* apertura y clausura de centros educativos; creación o eliminación de cursos; diseño de los programas de estudio; selección de los programas de estudio impartidos por un centro educativo concreto; elección de las asignaturas impartidas en un centro educativo concreto; definición del contenido académico de los cursos; creación de exámenes de cualificación para la obtención de un certificado o diploma; criterios de acreditación (contenido de los exámenes, forma de corregirlos y administración).
- *Recursos:* asignación y uso de los recursos disponibles para el personal docente, personal no docente, inversiones y gastos de funcionamiento.

El cuestionario recababa también información sobre el grado de autonomía con que se realiza la toma de decisiones. El factor más importante en la determinación de la forma en que se produce la toma de decisiones es «quién decide». Se recogen las siguientes categorías: plena autonomía, de común acuerdo con órganos de otro nivel dentro del sistema educativo, independientemente pero dentro de un marco establecido por una autoridad superior, y otra forma.

Hay más información sobre países concretos (por ejemplo, descentralización en Dinamarca; organización administrativa en cuatro niveles rotativos en Francia; principales objetivos de la política educativa en Grecia; contratación, selección y asignación de profesores en Noruega) en la edición de 2004 de *Education at a Glance* [OECD, 2004b], disponible en: *www.oecd.org/edu/eag2004*.

Los indicadores están calculados de tal modo que cada una de las cuatro áreas tuviese la misma importancia. Cada área representa el 25 % de los resultados. Dado que el número de ítems varía de un área a otra, el peso de cada ítem queda establecido mediante el inverso del número de ítems de su área.

Tabla D6.1.

Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de las administraciones en primera etapa de educación secundaria pública (2007)

		Central	Estatal	Provincial/ regional	Subregional	Local	Centro educativo	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	Alemania	4	31	17	n	18	30	**100**
	Australia	n	56	n	n	n	44	**100**
	Austria	27	22	n	n	22	30	**100**
	Bélgica (Fl.)	n	29	n	n	n	71	**100**
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	m	m	**m**
	Corea	7	n	36	n	8	49	**100**
	Dinamarca	19	n	n	n	40	41	**100**
	Escocia	17	n	n	n	53	30	**100**
	España	9	42	10	n	3	36	**100**
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	**m**
	Finlandia	2	n	n	n	76	22	**100**
	Francia	27	n	6	28	n	39	**100**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	4	n	n	n	27	69	**100**
	Inglaterra	4	n	n	n	5	91	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	**m**
	Islandia	23	n	n	n	37	40	**100**
	Italia	31	n	16	n	6	47	**100**
	Japón	13	n	21	n	45	21	**100**
	Luxemburgo	68	n	n	n	n	32	**100**
	México	30	48	2	n	n	20	**100**
	Noruega	25	n	n	n	40	35	**100**
	Nueva Zelanda	24	n	n	n	n	76	**100**
	Países Bajos	6	n	n	n	n	94	**100**
	Polonia	m	m	m	m	m	m	**m**
	Portugal	57	n	n	n	n	43	**100**
	República Checa	6	n	n	n	33	61	**100**
	Suecia	18	n	n	n	35	47	**100**
	Suiza	m	m	m	m	m	m	**m**
	Turquía	m	m	m	m	m	m	**m**
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	**m**
	Chile	m	m	m	m	m	m	**m**
	Eslovenia	38	n	n	n	4	58	**100**
	Estonia	4	n	n	n	30	66	**100**
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	**m**
	Israel	m	m	m	m	m	m	**m**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402350028873

D6

Tabla D6.2a.
Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de las administraciones en primera etapa de educación secundaria pública, por área (2007)

		Organización de la enseñanza							Gestión del personal						
		Central	Estatal	Provincial/ regional	Subregional	Local	Centro educativo	Total	Central	Estatal	Provincial/ regional	Subregional	Local	Centro educativo	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	Alemania	n	13	n	n	n	88	**100**	17	38	38	n	n	8	**100**
	Australia	n	11	n	n	n	89	**100**	n	58	n	n	n	42	**100**
	Austria	11	n	n	n	n	89	**100**	25	38	n	n	33	4	**100**
	Bélgica (Fl.)	n	11	n	n	n	89	**100**	n	25	n	n	n	75	**100**
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Corea	11	n	n	n	11	78	**100**	17	n	33	n	8	42	**100**
	Dinamarca	n	n	n	n	11	89	**100**	25	n	n	n	33	42	**100**
	Escocia	n	n	n	n	11	89	**100**	25	n	n	n	75	n	**100**
	España	n	11	n	n	n	89	**100**	25	38	n	n	n	38	**100**
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Finlandia	n	n	n	n	33	67	**100**	8	n	n	n	71	21	**100**
	Francia	11	n	n	11	n	78	**100**	63	n	25	n	n	13	**100**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	n	n	n	n	n	100	**100**	17	n	n	n	25	58	**100**
	Inglaterra	n	n	n	n	n	100	**100**	17	n	n	n	n	83	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Islandia	11	n	n	n	11	78	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Italia	11	n	n	n	n	89	**100**	42	n	25	n	n	33	**100**
	Japón	n	n	n	n	44	56	**100**	n	n	54	n	46	n	**100**
	Luxemburgo	44	n	n	n	n	56	**100**	88	n	n	n	n	13	**100**
	México	33	n	n	n	n	67	**100**	29	63	8	n	n	n	**100**
	Noruega	13	n	n	n	25	63	**100**	n	n	n	n	54	46	**100**
	Nueva Zelanda	n	n	n	n	n	100	**100**	17	n	n	n	n	83	**100**
	Países Bajos	11	n	n	n	n	89	**100**	13	n	n	n	n	88	**100**
	Polonia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Portugal	11	n	n	n	n	89	**100**	67	n	n	n	n	33	**100**
	República Checa	11	n	n	n	n	89	**100**	4	n	n	n	21	75	**100**
	Suecia	n	n	n	n	11	89	**100**	n	n	n	n	33	67	**100**
	Suiza	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Turquía	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Chile	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Eslovenia	11	n	n	n	n	89	**100**	33	n	n	n	n	67	**100**
	Estonia	n	n	n	n	11	89	**100**	n	n	n	n	25	75	**100**
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Israel	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
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/10.1787/402350028873

Tabla D6.2b.

Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de las administraciones en primera etapa de educación secundaria pública, por área (2007)

		Planificación y estructuras							Recursos						
		Central	Estatal	Provincial/ regional	Subregional	Local	Centro educativo	Total	Central	Estatal	Provincial/ regional	Subregional	Local	Centro educativo	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	Alemania	n	71	n	n	14	14	**100**	n	n	29	n	54	17	**100**
	Australia	n	71	n	n	n	29	**100**	n	83	n	n	n	17	**100**
	Austria	70	20	n	n	n	10	**100**	n	29	n	n	54	17	**100**
	Bélgica (Fl.)	n	29	n	n	n	71	**100**	n	50	n	n	n	50	**100**
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Corea	n	n	75	n	n	25	**100**	n	n	38	n	13	50	**100**
	Dinamarca	50	n	n	n	50	n	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Escocia	43	n	n	n	43	14	**100**	n	n	n	n	83	17	**100**
	España	10	90	n	n	n	n	**100**	n	29	42	n	13	17	**100**
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Finlandia	n	n	n	n	100	n	**100**	n	n	n	n	100	n	**100**
	Francia	33	n	n	33	n	33	**100**	n	n	n	67	n	33	**100**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	n	n	n	n	17	83	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Inglaterra	n	n	n	n	20	80	**100**	n	n	n	n	n	100	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Islandia	85	n	n	n	15	n	**100**	n	n	n	n	54	46	**100**
	Italia	71	n	14	n	n	14	**100**	n	n	25	n	25	50	**100**
	Japón	50	n	n	n	20	30	**100**	n	n	29	n	71	n	**100**
	Luxemburgo	71	n	n	n	n	29	**100**	67	n	n	n	n	33	**100**
	México	57	29	n	n	n	14	**100**	n	100	n	n	n	n	**100**
	Noruega	86	n	n	n	14	n	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Nueva Zelanda	40	n	n	n	n	60	**100**	38	n	n	n	n	63	**100**
	Países Bajos	n	n	n	n	n	100	**100**	n	n	n	n	n	100	**100**
	Polonia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Portugal	100	n	n	n	n	n	**100**	50	n	n	n	n	50	**100**
	República Checa	10	n	n	n	40	50	**100**	n	n	n	n	71	29	**100**
	Suecia	70	n	n	n	30	n	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Suiza	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Turquía	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Chile	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Eslovenia	83	n	n	n	17	n	**100**	25	n	n	n	n	75	**100**
	Estonia	14	n	n	n	36	50	**100**	n	n	n	n	50	50	**100**
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Israel	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402350028873

D6

Tabla D6.3.

Porcentaje de decisiones tomadas en el nivel del centro educativo en primera etapa de educación secundaria pública, según la forma en que se ha realizado la toma de decisiones (2007)

		Con plena autonomía	Tras consultar a otros organismos en el sistema educativo	Dentro del marco fijado por una autoridad superior	Otras	Total, excluyendo 'en consulta'	Decisiones tomadas en otros niveles en consulta con el centro educativo[1]	Total, incluyendo 'en consulta'
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países de la OCDE	Alemania	8	n	22	n	**30**	17	**47**
	Australia	11	n	33	n	**44**	3	**47**
	Austria	3	7	20	n	**30**	4	**34**
	Bélgica (Fl.)	49	n	22	n	**71**	n	**71**
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Corea	30	n	19	n	**49**	n	**49**
	Dinamarca	19	4	18	n	**41**	19	**60**
	Escocia	11	13	6	n	**30**	20	**50**
	España	3	6	27	n	**36**	8	**44**
	Estados Unidos	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Finlandia	18	n	4	n	**22**	17	**39**
	Francia	27	6	6	n	**39**	8	**48**
	Grecia	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Hungría	38	4	24	3	**69**	1	**70**
	Inglaterra	48	4	39	n	**91**	n	**91**
	Irlanda	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Islandia	22	12	3	3	**40**	n	**40**
	Italia	35	n	11	n	**47**	n	**47**
	Japón	8	n	n	13	**21**	5	**27**
	Luxemburgo	n	8	25	n	**32**	36	**68**
	México	11	9	n	n	**20**	n	**20**
	Noruega	29	n	6	n	**35**	n	**35**
	Nueva Zelanda	46	4	27	n	**76**	10	**86**
	Países Bajos	63	n	25	6	**94**	n	**94**
	Polonia	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Portugal	7	n	36	n	**43**	n	**43**
	República Checa	6	n	55	n	**61**	n	**61**
	Suecia	42	n	5	n	**47**	n	**47**
	Suiza	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Turquía	m	m	m	m	**m**	m	**m**
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Chile	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Eslovenia	9	16	33	n	**58**	n	**58**
	Estonia	20	n	46	n	**66**	n	**66**
	Federación Rusa	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Israel	m	m	m	m	**m**	m	**m**

1. El número de decisiones adoptadas en otros niveles, pero en consulta con los centros educativos, como porcentaje de todas las decisiones.

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402350028873

Tabla D6.4a.

Porcentaje de decisiones tomadas en el nivel del centro educativo en primera etapa de educación secundaria pública, según la forma en que se ha realizado la toma de decisiones y por área (2007)

		Organización de la enseñanza							Gestión del personal						
		Con plena autonomía	Tras consultar a otros organismos en el sistema educativo	Dentro del marco fijado por una autoridad superior	Otras	Total, excluyendo 'en consulta'	Decisiones tomadas en otros niveles en consulta con el centro educativo	Total, incluyendo 'en consulta'	Con plena autonomía	Tras consultar a otros organismos en el sistema educativo	Dentro del marco fijado por una autoridad superior	Otras	Total, excluyendo 'en consulta'	Decisiones tomadas en otros niveles en consulta con el centro educativo	Total, incluyendo 'en consulta'
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	**Alemania**	13	n	75	n	**88**	n	**88**	4	n	4	n	**8**	21	**29**
	Australia	44	n	44	n	**89**	n	**89**	n	n	42	n	**42**	n	**42**
	Austria	11	n	78	n	**89**	n	**89**	n	n	4	n	**4**	n	**4**
	Bélgica (Fl.)	78	n	11	n	**89**	n	**89**	42	n	33	n	**75**	n	**75**
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Corea	78	n	n	n	**78**	n	**78**	25	n	17	n	**42**	n	**42**
	Dinamarca	33	n	56	n	**89**	n	**89**	42	n	n	n	**42**	8	**50**
	Escocia	44	33	11	n	**89**	n	**89**	n	n	n	n	**n**	13	**13**
	España	11	n	78	n	**89**	n	**89**	n	25	13	n	**38**	n	**38**
	Estados Unidos	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Finlandia	56		11	n	**67**	n	**67**	17		4	n	**21**	8	**29**
	Francia	67	11	n	n	**78**	n	**78**	8	4	n	n	**13**	n	**13**
	Grecia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Hungría	56	n	33	11	**100**	n	**100**	46	n	13	n	**58**	4	**63**
	Inglaterra	78	11	11	n	**100**	n	**100**	63	4	17	n	**83**	n	**83**
	Irlanda	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Islandia	44	11	11	11	**78**	n	**78**	25	8	n	n	**33**	n	**33**
	Italia	67	n	22	n	**89**	n	**89**	25	n	8	n	**33**	n	**33**
	Japón	33	n	n	22	**56**	n	**56**	n	n	n	n	**n**	21	**21**
	Luxemburgo	n	22	33	n	**56**	n	**56**	n	8	4	n	**13**	33	**46**
	México	44	22	n	n	**67**	n	**67**	n	n	n	n	**n**	n	**n**
	Noruega	38	n	25	n	**63**	n	**63**	46	n		n	**46**	n	**46**
	Nueva Zelanda	89	n	11	n	**100**	n	**100**	38	n	46	n	**83**	n	**83**
	Países Bajos	89	n	n	n	**89**	n	**89**	63	n	n	25	**88**	n	**88**
	Polonia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Portugal	11	n	78	n	**89**	n	**89**	n	n	33	n	**33**	n	**33**
	República Checa	11	n	78	n	**89**	n	**89**	n	n	75	n	**75**	n	**75**
	Suecia	78	n	11	n	**89**	n	**89**	58	n	8	n	**67**	n	**67**
	Suiza	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Turquía	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Chile	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Eslovenia	33	n	56	n	**89**	n	**89**	4	4	58	n	**67**	n	**67**
	Estonia	22	n	67	n	**89**	n	**89**	25	n	50	n	**75**	n	**75**
	Federación Rusa	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Israel	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402350028873

D6

Tabla D6.4b.

Porcentaje de decisiones tomadas en el nivel del centro educativo en primera etapa de educación secundaria pública, según la forma en que se ha realizado la toma de decisiones y por área (2007)

		Planificación y estructuras							Recursos						
		Con plena autonomía	Tras consultar a otros organismos en el sistema educativo	Dentro del marco fijado por una autoridad superior	Otras	Total, excluyendo 'en consulta'	Decisiones tomadas en otros niveles en consulta con el centro educativo	Total, incluyendo 'en consulta'	Con plena autonomía	Tras consultar a otros organismos en el sistema educativo	Dentro del marco fijado por una autoridad superior	Otras	Total, excluyendo 'en consulta'	Decisiones tomadas en otros niveles en consulta con el centro educativo	Total, incluyendo 'en consulta'
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países de la OCDE	Alemania	n	n	14	n	**14**	n	**14**	17	n	n	n	**17**	46	**63**
	Australia	n	n	29	n	**29**	n	**29**	n	n	17	n	**17**	13	**29**
	Austria	n	10	n	n	**10**	n	**10**	n	17	n	n	**17**	17	**33**
	Bélgica (Fl.)	43	n	29	n	**71**	n	**71**	33	n	17	n	**50**	n	**50**
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Corea	n	n	25	n	**25**	n	**25**	17	n	33	n	**50**	n	**50**
	Dinamarca	n	n	n	n	**n**	14	**14**	n	17	17	n	**33**	54	**88**
	Escocia	n	n	14	n	**14**	43	**57**	n	17	n	n	**17**	25	**42**
	España	n	n	n	n	**n**	n	**n**	n	n	17	n	**17**	33	**50**
	Estados Unidos	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Finlandia	n	n	n	n	**n**	n	**n**	n	n	n	n	**n**	58	**58**
	Francia	n	8	25	n	**33**	17	**50**	33	n	n	n	**33**	17	**50**
	Grecia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Hungría	17	17	50	n	**83**	n	**83**	33	n	n	n	**33**	n	**33**
	Inglaterra	20	n	60	n	**80**	n	**80**	33	n	67	n	**100**	n	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Islandia	n	n	n	n	**n**	n	**n**	17	29	n	n	**46**	n	**46**
	Italia	n	n	14	n	**14**	n	**14**	50	n	n	n	**50**	n	**50**
	Japón	n	n	n	30	**30**	n	**30**	n	n	n	n	**n**	n	**n**
	Luxemburgo	n	n	29	n	**29**	43	**71**	n	n	33	n	**33**	67	**100**
	México	n	14		n	**14**	n	**14**	n	n	n	n	**n**	n	
	Noruega	n	n	n	n	**n**	n	**n**	33	n	n	n	**33**	n	**33**
	Nueva Zelanda	40	n	20	n	**60**	40	**100**	17	17	29	n	**63**	n	**63**
	Países Bajos	n	n	100	n	**100**	n	**100**	100	n	n	n	**100**	n	**100**
	Polonia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Portugal	n	n	n	n	**n**	n	**n**	17	n	33	n	**50**	n	**50**
	República Checa	n	n	50	n	**50**	n	**50**	13	n	17	n	**29**	n	**29**
	Suecia	n	n	n	n	**n**	n	**n**	33	n	n	n	**33**	n	**33**
	Suiza	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Turquía	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Chile	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Eslovenia	n	n	n	n	**n**	n	**n**	n	58	17	n	**75**	n	**75**
	Estonia	n	n	50	n	**50**	n	**50**	33	n	17	n	**50**	n	**50**
	Federación Rusa	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Israel	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402350028873

Tabla D6.5.

Nivel de la administración en que se toman distintos tipos de decisiones referentes al currículo en primera etapa de educación secundaria pública (2007)

Países de la OCDE	Elección de los libros de texto	Diseño de programas de estudio	Selección entre los programas de estudio propuestos	Elección de las asignaturas impartidas	Definición del contenido del curso
Alemania	**Centro educativo** Marco establecido a nivel estatal	**Estado** Autónomo	**Estado** Autónomo	**Estado** Autónomo	**Estado** Autónomo
Australia	**Centro educativo** Autónomo	**Centro educativo** Marco establecido a nivel nacional	**Centro educativo** Marco establecido a nivel nacional	**Centro educativo** Marco establecido a nivel nacional	**Estado** Autónomo
Austria	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Central** Consulta con el nivel nacional	**Centro educativo** Consulta con el nivel nacional	**Central** Consulta con el nivel nacional	**Central** Consulta con el nivel nacional
Bélgica (Fl.)	**Centro educativo** Autónomo	**Estado** Autónomo	**Centro educativo** Marco establecido a nivel nacional	**Centro educativo** Marco establecido a nivel nacional	**Centro educativo** Marco establecido a nivel nacional
Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	m	m
Corea	**Centro educativo** Autónomo	Regional Marco establecido a nivel central	Regional Marco establecido a nivel regional	Regional Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel regional
Dinamarca	**Centro educativo** Autónomo	**Central** Autónomo	**Local** Marco establecido a nivel central	**Central** Autónomo	**Local** Consulta con el centro educativo
Escocia	**Centro educativo** Autónomo	**Local** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Central** Consulta con el centro educativo
España	**Centro educativo** Marco establecido a nivel estatal	**Estado** Marco establecido a nivel central	**Central** Autónomo	**Estado** Marco establecido a nivel central	**Estado** Consulta con el nivel central
Estados Unidos	m	m	m	m	m
Finlandia	**Local** Autónomo	**Local** Marco establecido a nivel central	**Local** Marco establecido a nivel central	**Local** Marco establecido a nivel central	**Local** Marco establecido a nivel central
Francia	**Centro educativo** Autónomo	**Central** Consulta con el centro educativo	**Centro educativo** Consulta con el nivel subregional	**Centro educativo** Marco establecido a nivel regional	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central
Grecia	m	m	m	m	m
Hungría	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Autónomo	**Centro educativo** Autónomo	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central
Inglaterra	**Centro educativo** Autónomo	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central
Irlanda	m	m	m	m	m
Islandia	**Centro educativo** Otro	**Central** Autónomo	**Centro educativo** Otro	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo
Italia	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo
Japón	**Local** Otro	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Centro educativo** Otro	**Centro educativo** Otro
Luxemburgo	**Central** Autónomo	**Central** Consulta con el centro educativo	**Central** Consulta con el centro educativo	**Central** Consulta con el centro educativo	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central
México	**Central** Autónomo	**Estado** Marco establecido a nivel central	**Central** Consultation with Estado level	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo
Noruega	**Centro educativo** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402350028873

D6

Tabla D6.5. *(continuación)*

Nivel de la administración en que se toman distintos tipos de decisiones referentes al currículo en primera etapa de educación secundaria pública (2007)

	Elección de los libros de texto	Diseño de programas de estudio	Selección entre los programas de estudio propuestos	Elección de las asignaturas impartidas	Definición del contenido del curso
Nueva Zelanda	**Centro educativo** Autónomo	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Autónomo	**Centro educativo** Autónomo	**Centro educativo** Autónomo
Países Bajos	**Centro educativo** Autónomo	**Centro educativo** Marco estable**cido a** nivel central	**Centro educativo** Marco estable**cido a** nivel central	**Centro educativo** Marco estable**cido a** nivel central	**Centro educativo** Marco estable**cido a** nivel central
Polonia	m	m	m	m	m
Portugal	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo
República Checa	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Central** Autónomo	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central
República Eslovaca	m	m	m	m	m
Suecia	**Centro educativo** Autónomo	**Central** Autónomo	**Local** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo
Suiza	m	m	m	m	m
Turquía	m	m	m	m	m
Países asociados					
Brasil	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m
Estonia	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Local** Marco establecido a nivel central	**Local** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central
Israel	m	m	m	m	m
Federación Rusa	m	m	m	m	m
Eslovenia	**Centro educativo** Marco establecido a nivel central	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo	**Central** Autónomo

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402350028873

Tabla D6.6.

Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de las administraciones en primera etapa de educación secundaria pública (2007, 2003 y diferencia)

		2007							2003							Diferencia en 2007 con respecto a 2003					
		Central	Nacional	Provincial/ regional	Subregional	Local	Centro educativo	Total	Central	Nacional	Provincial/ regional	Subregional	Local	Centro educativo	Total	Central	Nacional	Provincial/ regional	Subregional	Local	Centro educativo
		(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**	4	31	17	n	18	30	**100**	4	30	17		17	32	**100**	n	1	n	n	n	-2
	Australia	n	56	n	n	n	44	**100**	n	76	n	n	n	24	**100**	n	-20	n	n	n	20
	Austria	27	22	n	n	22	30	**100**	27	22	n	n	23	29	**100**	n	n	n	n	-1	1
	Bélgica (Fl.)	n	29	n	n	n	71	**100**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Corea	7	n	36	n	8	49	**100**	9	n	34	n	8	48	**100**	-2	n	2	n	n	1
	Dinamarca	19	n	n	n	40	41	**100**	19	n	n	n	38	44	**100**	n	n	n	n	3	-3
	Escocia	17	n	n	n	53	30	**100**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	España	9	42	10	n	3	36	**100**	n	57	15	n	n	28	**100**	9	-15	-4	n	3	8
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	2	n	n	n	76	22	**100**	2	n	n	n	71	27	**100**	n	n	n	n	5	-5
	Francia	27	n	6	28	n	39	**100**	24	n	10	35	n	31	**100**	3	n	-4	-7	n	8
	Grecia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Hungría	4	n	n	n	27	69	**100**	4	n	n	n	29	68	**100**	1	n	n	n	-1	1
	Inglaterra	4	n	n	n	5	91	**100**	11	n	n	n	4	85	**100**	-7	n	n	n	1	6
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Islandia	23	n	n	n	37	40	**100**	25	n	n	n	50	25	**100**	-2	n	n	n	-13	15
	Italia	31	n	16	n	6	47	**100**	23	n	16	n	15	46	**100**	8	n	n	n	-8	n
	Japón	13	n	21	n	45	21	**100**	13	n	21	n	44	23	**100**	n	n	n	n	2	-2
	Luxemburgo	68	n	n	n	n	32	**100**	66	n	n	n	n	34	**100**	2	n	n	n	n	-2
	México	30	48	2	n	n	20	**100**	30	45	2	n	n	22	**100**	n	3	n	n	n	-2
	Noruega	25	n	n	n	40	35	**100**	32	n	n	n	32	37	**100**	-7	n	n	n	8	-1
	Nueva Zelanda	24	n	n	n	n	76	**100**	25	n	n	n	n	75	**100**	-1	n	n	n	n	1
	Países Bajos	6	n	n	n	n	94	**100**	4	n	n	n	n	96	**100**	2	n	n	n	n	-2
	Polonia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Portugal	57	n	n	n	n	43	**100**	50	n	8	n	n	41	**100**	6	n	-8	n	n	2
	República Checa	6	n	n	n	33	61	**100**	7	n	1	n	32	60	**100**	n	n	-1	n	1	n
	Suecia	18	n	n	n	35	47	**100**	18	n	n	n	36	47	**100**	m	m	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	38	n	n	n	4	58	**100**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Estonia	4	n	n	n	30	66	**100**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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/10.1787/402350028873

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 la expresión «edad de titulación» puede no resultar muy apropiada, pero aquí se utiliza como una pura convención.)

Tabla X1.1a.

Edades habituales de titulación en la segunda etapa de educación secundaria (2006)

		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**	19-20	19-20	19-20	19-20	19-20	a
	Australia	17	17	17	m	m	17
	Austria	18	17-18	18	17-18	15-16	17
	Bélgica	18	18	18	a	17	18
	Canadá	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
	Corea	17	17	17	a	a	17
	Dinamarca	19	20	19	a	23	20
	España	17	17	17	a	17	17
	Estados Unidos	18	m	18	m	m	m
	Finlandia	19	19	19	a	a	a
	Francia	18-19	17-21	18-19	19-21	a	17-19
	Grecia	17	18-19	18	a	17	18
	Hungría	19	19	19	a	m	19
	Irlanda	18	19	18	a	19	18
	Islandia	20	18	20	21	18	23
	Italia	19	18	19	18	17	a
	Japón	18	18	18	18	16	18
	Luxemburgo	18	17-20	18-19	19-20	17-18	18-19
	México	18	18	18	a	a	18
	Noruega	18	19-20	18	a	m	19-20
	Nueva Zelanda	17-18	17-18	18	17	17	17
	Países Bajos	17-18	18-20	17-20	a	18	18-19
	Polonia	19	20	19	a	a	19
	Portugal	17	18	17	m	m	m
	Reino Unido	16-18	m	18	18	16	16
	República Checa	19	18	19	19	a	18
	República Eslovaca	19-20	19-20	19-20	a	18	18-19
	Suecia	19	19	19	a	a	19
	Suiza	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	18-20
	Turquía	16	16	16	a	a	a
Países asociados	**Brasil**	18	20	18	20	a	a
	Chile	18	18	18	a	a	a
	Eslovenia	19	18-19	19	19	18	a
	Estonia	19	19	19	a	19	a
	Federación Rusa	17	17	17	17	16	17
	Israel	17	17	17	a	a	17

1. Duración de los programas cortos CINE 3C: como mínimo un año menos que los programas CINE 3A/3B; duración de los programas largos CINE 3C: 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 (2006)

		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
	Austria	19	19	20
	Bélgica	18-19	19-21	19-21
	Canadá	30-34	30-34	30-34
	Corea	a	a	a
	Dinamarca	22	a	a
	España	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m
	Finlandia	a	a	35-39
	Francia	18-21	a	19-21
	Grecia	a	a	20-22
	Hungría	a	a	20
	Irlanda	a	a	18-19
	Islandia	a	a	22
	Italia	a	a	20
	Japón	19	19	19
	Luxemburgo	a	a	22-24
	México	a	a	a
	Noruega	20-21	a	21-22
	Nueva Zelanda	18-19	18-19	18-19
	Países Bajos	a	a	20-21
	Polonia	a	a	21
	Portugal	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m
	República Checa	21	a	21
	República Eslovaca	21-22	a	a
	Suecia	a	a	20-23
	Suiza	21-23	21-23	a
	Turquía	a	a	a
Países asociados	Brasil	a	a	a
	Chile	a	a	a
	Eslovenia	20-21	20-21	a
	Estonia	a	21	a
	Federación Rusa	a	a	19
	Israel	m	a	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 (2006)

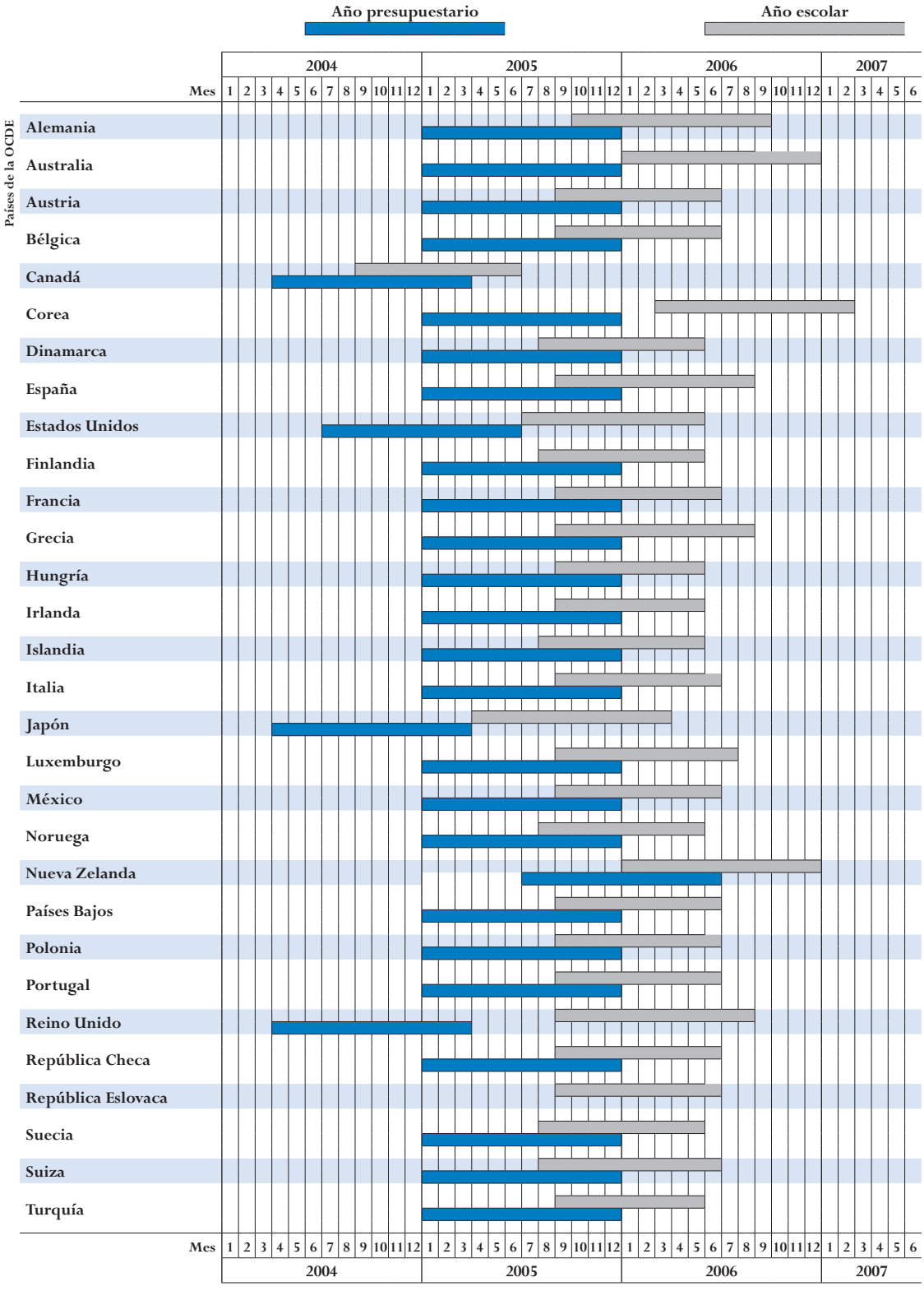
		Educación terciaria de tipo B (CINE 5B)	Programas terciarios de tipo A (CINE 5A)			Programas de investigación avanzada (CINE 6)
			De 3 a menos de 5 años	De 5 a 6 años	De más de 6 años	
Países de la OCDE	**Alemania**	21-23	24-26	25-27	a	28-29
	Australia	19-22	20-22	22-24	24-25	25-26
	Austria	20-21	22-24	24-26	a	25
	Bélgica	21-22	22	23-24	24	26-29
	Canadá	21-25	22	23-24	25	27-29
	Corea	19	21	23	a	30-34
	Dinamarca	23-25	24	26	27	30-34
	España	19	20	22	27-28	25-27
	Estados Unidos	20	22	24	a	27
	Finlandia	30-34	24	26	35-39	30-34
	Francia	20-24	20-23	22-25	28-29	26
	Grecia	22-24	22-24	m	m	25-29
	Hungría	21	23	24	a	30-34
	Irlanda	20-21	21	23	25	27
	Islandia	30-34	24	26	28	30-34
	Italia	22-23	22	23-25	30-34	27-29
	Japón	20	22	24	a	27
	Luxemburgo	m	m	m	m	m
	México	20	23	m	m	24-28
	Noruega	21-22	22-23	24-25	26-27	28-29
	Nueva Zelanda	20-23	21-22	23	25	30-34
	Países Bajos	a	21-23	21-24	a	28-29
	Polonia	22	23	25	a	25-29
	Portugal	21-23	22	23-24	a	30-34
	Reino Unido	19-24	20-22	22-24	23-25	25-29
	República Checa	22-23	23	25	a	28
	República Eslovaca	21-22	23	24	a	28-29
	Suecia	22-23	25	25	a	30-34
	Suiza	23-29	24-26	25-27	25-27	30-34
	Turquía	20-22	22-24	25-27	30-34	30-34
Países asociados	**Brasil**	21-24	21-24	m	m	25-29
	Chile	20-22	22	24	25	29
	Eslovenia	23-26	25-26	25-26	a	29
	Estonia	22	22	24	a	30-34
	Federación Rusa	20	19-24	19-25	a	24-26
	Israel	m	26	a	a	30-34

Nota: Cuando los datos de educación terciaria de tipo A están disponibles según la duración del programa, la tasa de titulación de todos los programas es la suma de las tasas de titulación por 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.

 © Santillana 2008

Tabla X1.2a.

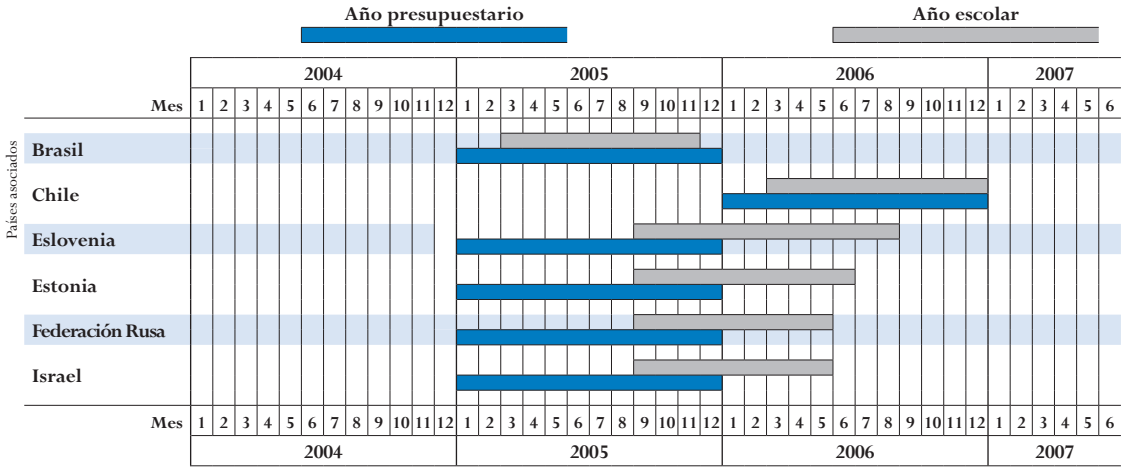
Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países de la OCDE



Fuente: OCDE.

Tabla X1.2b.

Año escolar y año presupuestario utilizados en los cálculos de los indicadores para los países asociados



Fuente: OCDE.

Tabla X1.3.

Resumen de los requisitos de titulación en programas de segunda etapa de educación secundaria

		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	Número específico de horas de curso	Examen final	Series de exámenes a lo largo del programa	Número específico de horas de curso y examen	Número específico de horas de curso	Examen final	Series de exámenes a lo largo del programa	Número específico de horas de curso y examen	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]	N/S	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 S/30N	SS	SS	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
Países asociados	**Israel**[1]	S/N	S	S	N	a	a	a	a	S/N	S	S	

Nota: S = Sí; N = No

1. Para ver notas sobre los requisitos de titulación, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2005*).
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 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).

Fuente: OCDE.

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

Anexo

2

Estadísticas de Referencia

Tabla X2.1.

Visión general del contexto económico mediante las variables básicas (periodo de referencia: año natural 2005, precios corrientes de 2005)

		Gasto público total como porcentaje del PIB	PIB por habitante (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)	Deflactor del PIB (1995 = 100)	Deflactor del PIB (2000 = 100)	Número de alumnos matriculados en instituciones educativas en equivalente a tiempo completo como porcentaje de la población total
Países de la OCDE	Alemania	46,9	30.496	106,8	105,8	20,2
	Australia	m	33.983	131,0	119,2	22,3
	Austria	49,9	34.107	112,5	108,5	19,0
	Bélgica	49,3	32.077	117,6	110,9	25,2
	Canadá[1]	39,9	35.078	122,2	112,7	14,4
	Corea	28,9	21.342	131,3	112,1	24,1
	Dinamarca	53,1	33.626	123,7	112,2	25,5
	España	38,1	27.270	141,5	122,7	18,9
	Estados Unidos	37,2	41.674	122,7	113,0	22,7
	Finlandia	50,5	30.468	114,5	104,8	24,8
	Francia	53,7	29.644	115,5	109,9	23,6
	Grecia	m	25.472	151,2	117,7	19,6
	Hungría	49,9	17.014	254,4	132,0	19,1
	Irlanda	34,0	38.061	148,0	118,1	24,5
	Islandia	42,4	35.571	144,0	121,8	30,3
	Italia	48,0	27.750	132,1	115,4	19,0
	Japón	37,1	30.290	90,7	93,5	16,3
	Luxemburgo	41,8	69.984	123,0	113,7	m
	México	23,7	11.299	319,1	139,2	30,8
	Noruega	m	47.620	154,2	117,7	25,2
	Nueva Zelanda	31,9	24.882	124,7	114,1	26,2
	Países Bajos	45,2	34.724	128,7	114,7	22,0
	Polonia	43,2	13.573	192,5	113,5	21,4
	Portugal	47,2	19.967	137,4	116,9	19,8
	Reino Unido	45,7	31.580	129,0	114,0	25,1
	República Checa	43,8	20.280	157,4	113,5	20,9
	República Eslovaca	19,9	15.881	169,4	124,9	22,1
	Suecia	55,2	32.770	113,0	107,2	24,6
	Suiza	m	35.500	105,4	103,2	18,1
	Turquía	m	7.786	4.186,4	316,5	m
Países asociados	Brasil	31,2	9.255	224,7	170,7	26,7
	Chile[2]	20,0	12.655	143,2	149,1	26,6
	Eslovenia	46,0	23.043	184,8	111,8	19,9
	Estonia	32,7	16.660	188,0	123,6	23,6
	Federación Rusa	31,6	10.846	868,0	217,8	14,1
	Israel	46,3	22.810	148,7	108,6	30,1

1. Año de referencia 2004.
2. Año de referencia 2006.

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 2005, precios corrientes de 2005)[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 para PIB (PPA) (dólar EEUU = 1)	Paridad de poder adquisitivo para PIB (PPA) (Zona euro = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el consumo privado (PPA) (dólar EEUU = 1)
Países de la OCDE	**Alemania**	2.244.600		1.052.590	82.464	0,89256209	1,0307	0,9054
	Australia	965.969	911.867,000	m	20.474	1,38835579	1,6032	1,4641
	Austria	245.330		122.415	8.233	0,87364077	1,0088	0,8905
	Bélgica	301.966		149.013	10.474	0,8987871	1,0379	0,9261
	Canadá[4]	1.375.080	1.290.829	515.468	32.299	1,21364403	1,4014	1,26
	Corea	810.515.900		234.014.700	48.138	788,9201348	910,9932	879,3655
	Dinamarca	1.551.967		824.841	5.419	8,51699624	9,8349	9,0881
	España	908.450		346.297	43.398	0,76761043	0,8864	0,8032
	Estados Unidos	12.376.100	12.189.800	4.537.690	296.972	1	1,1547	1
	Finlandia	157.162		79.338	5.245	0,98343625	1,1356	1,0765
	Francia	1.717.921		921.800	62.818	0,92252574	1,0653	0,9381
	Grecia	198.609		m	11.104	0,70219694	0,8109	0,7718
	Hungría	22.055.093		11.011.561	10.087	128,5082936	148,3929	137,5175
	Irlanda	161.498		54.979	4.149	1,02277774	1,1810	1,09
	Islandia	1.021.510		433.346	296	97,06372403	112,0828	104,064
	Italia	1.423.048		683.737	58.607	0,87500781	1,0104	0,908
	Japón[5]	501.402.600	499.096.950	185.069.300	127.773	129,5519548	149,5981	142,9363
	Luxemburgo	30.032		12.545	465	0,9224559	1,0652	0,8968
	México	8.361.107		1.979.808	103.831	7,12686171	8,2296	7,6483
	Noruega	1.945.716		m	4.622	8,84008973	10,2080	9,7966
	Nueva Zelanda	156.630		49.900	4.101	1,53500049	1,7725	1,5986
	Países Bajos	508.964		229.905	16.317	0,89828305	1,0373	0,9126
	Polonia	983.302		425.108	38.161	1,89842574	2,1922	2,1549
	Portugal	149.010		70.343	10.549	0,7074053	0,8169	0,7448
	Reino Unido	1.233.976	1.196.716	546.872	60.218	0,64887707	0,7493	0,6584
	República Checa	2.987.722		1.308.565	10.234	14,39506056	16,6225	15,197
	República Eslovaca	1.471.131		292.580	5.387	17,19598047	19,8568	18,8277
	Suecia	2.735.218		1.509.540	9.030	9,24328648	10,6735	9,5615
	Suiza	463.673		208.505	7.501	1,74121812	2,0106	1,865
	Turquía	487.202		m	72.065	0,8683379	1,0027	1,0014
	Zona euro					***0,866***	***1,0000***	
Países asociados	**Brasil**	2.147.944		670.514	184.184	1,2601	1,4551	
	Chile[6]	77.337.698		15.482.148	16.452	371,4535	428,9301	
	Eslovenia	6.768.266		3.111.246	1.998	147,0358503	169,7874	
	Estonia	175.392		57.382	1.348	7,812830425	9,0217	
	Federación Rusa	21.620.100		6.833.983	143.114	13,9282	16,0834	
	Israel	588.970		272.497	6.930	3,726	4,3025	

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 (PIB*t* - 1) + *wt* (PIB*t*), 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. Año de referencia 2004.
5. Gasto público total ajustado al año presupuestario.
6. Año de referencia 2006.

Fuente: OCDE.

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

Tabla X2.3a.

Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por nivel de educación (1996, 2006)

		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
Países asociados	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	25.380	27.120	29.040	25.380	27.120	29.040	25.380	27.120	29.040
	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 las retribuciones de los profesores en 1996 se refieren a 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 X2.3a. *(continuación)*

Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores por nivel de educación (1996, 2006)[1]

		Retribuciones de los profesores en divisas nacionales (2006)[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 2006 (1996 = 100)
Países de la OCDE	**Alemania**	35.746	44.481	46.380	37.086	45.648	47.655	40.108	49.171	51.377	107
	Australia	44.719	61.243	61.243	44.971	62.106	62.106	44.971	62.106	62.106	136
	Austria	24.138	31.935	47.941	25.195	34.418	49.885	25.480	35.273	52.344	113
	Bélgica (Fl.)	26.046	36.390	44.318	26.046	36.390	44.318	32.266	46.477	55.822	119
	Bélgica (Fr.)	24.720	34.825	42.625	24.720	34.825	42.625	30.767	44.750	53.945	119
	Corea	23.673.840	40.841.220	65.343.300	23.577.840	40.745.220	65.247.300	23.577.840	40.745.220	65.247.300	124
	Dinamarca	302.287	341.001	341.001	302.287	341.001	341.001	301.595	424.212	424.212	124
	Escocia	19.186	30.602	30.602	19.186	30.602	30.602	19.186	30.602	30.602	128
	España	25.184	29.347	36.372	28.333	32.922	40.182	28.946	33.666	41.014	142
	Estados Unidos	34.895	42.404	m	33.546	42.775	m	33.695	42.727	m	124
	Finlandia	27.050	34.947	44.091	30.061	37.360	47.047	30.226	41.432	52.587	116
	Francia	21.403	28.791	42.481	23.680	31.068	44.869	23.907	31.296	45.120	116
	Grecia	18.169	22.159	26.653	18.169	22.159	26.653	18.169	22.159	26.653	146
	Hungría	1.551.204	1.970.676	2.610.660	1.551.204	1.970.676	2.610.660	1.725.672	2.358.240	3.189.744	218
	Inglaterra	19.161	28.005	28.005	19.161	28.005	28.005	19.161	28.005	28.005	128
	Irlanda	29.834	49.421	56.003	29.834	49.421	56.003	29.834	49.421	56.003	148
	Islandia	2.520.168	2.837.950	3.303.336	2.520.168	2.837.950	3.303.336	2.814.280	3.446.964	3.662.796	153
	Italia	21.104	25.528	31.106	22.736	27.797	34.136	22.736	28.574	35.681	128
	Japón	3.334.674	6.235.725	7.956.407	3.334.674	6.235.725	7.956.407	3.334.674	6.235.725	8.191.853	90
	Luxemburgo	46.251	63.692	94.265	66.632	83.289	115.759	66.632	83.289	115.759	127
	México	99.214	130.526	216.535	127.195	166.107	274.858	m	m	m	255
	Noruega	277.032	309.480	344.664	277.032	309.480	344.664	296.508	333.492	361.488	161
	Nueva Zelanda	29.272	56.628	56.628	29.272	56.628	56.628	29.272	56.628	56.628	126
	Países Bajos	29.130	37.830	42.246	30.198	41.612	46.352	30.495	55.647	61.360	130
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	165
	Portugal	14.160	23.186	36.368	14.160	23.186	36.368	14.160	23.186	36.368	138
	República Checa	266.751	349.242	415.731	266.751	349.242	415.731	270.101	354.193	422.244	145
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	166
	Suecia	241.200	283.200	328.700	246.000	290.400	332.400	261.000	313.600	356.600	114
	Suiza	69.492	89.909	110.352	80.193	102.985	125.747	93.098	121.187	142.907	107
	Turquía	11.835	13.206	14.740	a	a	a	11.835	13.206	14.740	2.623
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	214
	Chile	3.629.556	4.430.124	5.978.280	3.629.556	4.430.124	5.978.280	3.629.556	4.638.231	6.258.360	m
	Eslovenia	16.186	19.025	20.191	16.186	19.025	20.191	16.186	19.025	20.191	m
	Estonia	79.200	84.000	116.400	79.200	84.000	116.400	79.200	84.000	116.400	200
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	49.396	57.050	79.695	49.396	57.050	79.695	49.396	57.050	79.695	m

1. Para el cálculo de las retribuciones de los profesores en equivalente a dólares estadounidenses presentado en el Indicador D3, la conversión de divisas nacionales a dólares estadounidenses se ha hecho mediante PPA para el PIB de enero 2005, ajustado según la inflación si es necesario. En la Tabla X2.5 de este Anexo 2 se presentan las retribuciones de los profesores en equivalente a dólares estadounidenses mediante PPA para consumo final en enero 2005.
2. Los datos de las 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 X2.3b.

Estadísticas de referencia para el cálculo de las retribuciones de los profesores (1996, 2006)

		Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (2005)[1]	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (2006)[1]	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (enero 2006)[1]	Producto interior bruto (en millones de la divisa nacional, año natural 2006)[1]	Población total en miles (año natural 2006)	PIB por habitante (en equivalente a dólares estadounidenses, año natural 2006)[2]	Año de referencia para los datos de retribuciones de 2006	Ajustes según la inflación (2006)
Países de la OCDE	Alemania	0,89	0,88	0,89	2.322.200	82.366	31.950	2005/2006	1,00
	Australia	1,39	1,41	1,40	1.038.652	20.741	35.453	2006	0,98
	Austria	0,87	0,87	0,87	257.897	8.282	35.695	2005/2006	1,00
	Bélgica (Fl.)[3]	0,90	0,90	0,90	316.622	10.543	33.527	Enero, 2006	1,00
	Bélgica (Fr.)[3]	0,90	0,90	0,90	316.622	10.543	33.527	2004/2005	1,00
	Corea	788,92	762,02	775,47	847.876.400	48.297	23.038	2006	1,00
	Dinamarca	8,52	8,58	8,55	1.642.215	5.437	35.217	2005/2006	1,00
	Escocia[4]	0,65	0,65	0,65	1.301.914	60.533	32.990	2005/2006	1,00
	España	0,77	0,76	0,76	980.954	44.068	29.382	2005/2006	1,00
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	13.132.900	299.833	43.801	2005/2006	1,00
	Finlandia	0,98	0,97	0,98	167.062	5.266	32.736	01 oct., 2005	1,00
	Francia	0,92	0,91	0,92	1.791.953	63.195	31.048	2005/2006	1,00
	Grecia	0,70	0,70	0,70	213.985	11.149	27.233	2005	1,02
	Hungría	128,51	129,94	129,22	23.757.230	10.071	18.154	2005	0,98
	Inglaterra[4]	0,65	0,65	0,65	1.301.914	60.533	32.990	2005/2006	1,00
	Irlanda	1,02	1,01	1,02	174.705	4.253	40.716	2005/2006	1,00
	Islandia	97,06	104,94	101,00	1.141.747	304	35.749	2005/2006	1,00
	Italia	0,88	0,87	0,87	1.475.401	58.863	28.866	2005/2006	1,00
	Japón	129,55	124,46	127,01	507.545.700	127.755	31.919	2005/2006	1,00
	Luxemburgo	0,92	0,92	0,92	33.852	473	78.137	2005/2006	1,00
	México	7,13	7,22	7,17	9.149.911	104.748	12.104	2005/2006	1,00
	Noruega	8,84	8,89	8,86	2.155.780	4.661	52.047	2004/2005	1,00
	Nueva Zelanda	1,54	1,52	1,53	163.416	4.142	25.910	2006	0,99
	Países Bajos	0,90	0,89	0,90	534.324	16.341	36.548	2005/2006	1,00
	Polonia	1,90	1,89	1,90	1.057.855	38.132	14.641	2003/2004	1,00
	Portugal	0,71	0,70	0,71	155.167	10.584	20.839	2005/2006	1,00
	República Checa	14,40	14,30	14,35	3.231.576	10.267	22.009	2005/2006	1,00
	República Eslovaca	17,20	17,26	17,23	1.636.263	5.391	17.585	2002/2003	1,00
	Suecia	9,24	9,16	9,20	2.899.653	9.081	34.870	2005	1,00
	Suiza	1,74	1,70	1,72	486.178	7.558	37.747	2005/2006	1,00
	Turquía	0,87	0,90	0,88	576.322	72.974	8.766	2006	0,95
Países asociados	Brasil	1,34	1,36	1,35	1.937.598	188.694	7.553	m	m
	Chile	342,30	371,45	356,88	66.598.992	16.452	10.898	2006	0,96
	Eslovenia	0,61	0,62	0,62	30.448	2.003	24.638	2005/2006	1,00
	Estonia	7,81	8,05	7,93	207.061	1.345	19.139	2006	0,95
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	3,73	3,73	3,73	585.821	6.938	22.661	2005/2006	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 (2006) se calcula a partir de la población total (2006) y del PIB total (2006), y se convierte a dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB (2006). Estos datos están disponibles en esta tabla.
3. Los datos del PIB y de la población total corresponden a 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 2005/2006 y la inflación entre el año de referencia actual y 2005/2006 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 X2.3c.

Retribuciones de los profesores (2006)

Retribuciones anuales reglamentarias de los profesores en instituciones públicas: inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima, por nivel de educación, en equivalente a euros 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 profesional 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 profesional 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 profesional y el PIB por habitante
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países de la OCDE	**Alemania**	35.363	44.005	45.883	1,57	36.689	45.160	47.145	1,61	39.679	48.645	50.827	1,73
	Australia	27.368	37.480	37.480	1,20	27.522	38.008	38.008	1,22	27.522	38.008	38.008	1,22
	Austria	24.276	32.117	48.215	1,02	25.339	34.615	50.170	1,10	25.626	35.475	52.643	1,13
	Bélgica (Fl.)	25.487	35.609	43.366	1,21	25.487	35.609	43.366	1,21	31.573	45.479	54.624	1,54
	Bélgica (Fr.)	24.190	34.078	41.710	1,16	24.190	34.078	41.710	1,16	30.107	43.790	52.787	1,49
	Corea	26.804	46.241	73.983	2,29	26.695	46.132	73.874	2,28	26.695	46.132	73.874	2,28
	Dinamarca	31.053	35.030	35.030	1,13	31.053	35.030	35.030	1,13	30.982	43.578	43.578	1,41
	Escocia	25.900	41.310	41.310	1,43	25.900	41.310	41.310	1,43	25.900	41.310	41.310	1,43
	España	28.995	33.788	41.876	1,31	32.620	37.904	46.262	1,47	33.326	38.760	47.220	1,50
	Estados Unidos	30.638	37.230	m	0,97	29.454	37.556	m	0,98	29.584	37.514	m	0,98
	Finlandia	24.328	31.430	39.654	1,09	27.036	33.600	42.313	1,17	27.184	37.263	47.295	1,30
	Francia	20.472	27.539	40.634	1,01	22.650	29.717	42.918	1,09	22.868	29.935	43.158	1,10
	Grecia	23.058	28.122	33.825	1,18	23.058	28.122	33.825	1,18	23.058	28.122	33.825	1,18
	Hungría	10.350	13.149	17.419	0,82	10.350	13.149	17.419	0,82	11.514	15.735	21.283	0,99
	Inglaterra	25.866	37.805	37.805	1,31	25.866	37.805	37.805	1,31	25.866	37.805	37.805	1,31
	Irlanda	25.787	42.717	48.406	1,19	25.787	42.717	48.406	1,19	25.787	42.717	48.406	1,19
	Islandia	21.907	24.669	28.715	0,79	21.907	24.669	28.715	0,79	24.464	29.963	31.840	0,95
	Italia	21.257	25.714	31.332	1,01	22.902	27.999	34.384	1,10	22.902	28.782	35.940	1,14
	Japón	23.052	43.107	55.002	1,54	23.052	43.107	55.002	1,54	23.052	43.107	56.630	1,54
	Luxemburgo	44.164	60.818	90.012	0,89	63.626	79.531	110.536	1,16	63.626	79.531	110.536	1,16
	México	12.146	15.980	26.509	1,50	15.572	20.336	33.649	1,91	m	m	m	m
	Noruega	27.443	30.657	34.143	0,67	27.443	30.657	34.143	0,67	29.372	33.036	35.809	0,72
	Nueva Zelanda	16.612	32.137	32.137	1,41	16.612	32.137	32.137	1,41	16.612	32.137	32.137	1,41
	Países Bajos	28.530	37.050	41.375	1,15	29.576	40.754	45.397	1,27	29.867	54.500	60.095	1,70
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	17.624	28.857	45.263	1,58	17.624	28.857	45.263	1,58	17.624	28.857	45.263	1,58
	República Checa	16.323	21.371	25.439	1,11	16.323	21.371	25.439	1,11	16.528	21.674	25.838	1,12
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	23.018	27.027	31.369	0,88	23.476	27.714	31.722	0,91	24.908	29.928	34.031	0,98
	Suiza	35.417	45.823	56.242	1,38	40.871	52.487	64.088	1,58	47.449	61.764	72.834	1,86
	Turquía	11.124	12.413	13.855	1,61	a	a	a	a	11.124	12.413	13.855	1,61
	Media OCDE	***24.433***	***33.216***	***40.643***	***1,22***	***26.381***	***35.719***	***43.705***	***1,26***	***27.314***	***38.070***	***45.980***	***1,34***
	Media UE 19	***25.055***	***33.555***	***41.049***	***1,16***	***26.819***	***35.529***	***43.180***	***1,21***	***27.838***	***38.520***	***46.656***	***1,31***
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	9.589	11.393	15.365	1,11	9.589	11.393	15.365	1,11	9.589	11.922	16.086	1,16
	Eslovenia	23.100	27.151	28.815	1,26	23.100	27.151	28.815	1,26	23.100	27.151	28.815	1,26
	Estonia	8.317	8.821	12.223	0,52	8.317	8.821	12.223	0,52	8.317	8.821	12.223	0,52
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	11.640	13.443	18.779	0,68	11.640	13.443	18.779	0,68	11.640	13.443	18.779	0,68

Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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 2000.

PIB por habitante Es el producto interior bruto (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA) dividido por la población.

Tasas de paridad de poder adquisitivo (PPA) Son tipos de cambio que igualan el poder adquisitivo de las diferentes monedas. Lo que significa que si se convierte una determinada suma de dinero a diferentes monedas nacionales utilizando las tasas de PPA, se puede adquirir la misma cesta de bienes y servicios en los países en cuestión. En otros términos, las tasas de PPA son tipos de cambio monetario que eliminan las diferencias de niveles de precios entre países. De esta manera, si se convierten los gastos relativos al PIB a una moneda común utilizando las tasas de PPA, tales gastos se refieren a un mismo conjunto de precios internacionales, aunque las comparaciones entre países van a reflejar únicamente las diferencias en cuanto al volumen de productos y servicios adquiridos.

Gasto público total 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 2008 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 2008.

Anexo

3

Fuentes, Métodos y Notas Técnicas

El Anexo 3 sobre fuentes y métodos tan solo está disponible en formato electrónico y se puede encontrar en Internet en la siguiente dirección:
www.oecd.org/edu/eag2008

Referencias

HEIS (HIS) (2005), *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005,* Higher Education Information System, Hannover, *http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf*

ILO (1982), *Resolution concerning statistics of the economically active population, employment, unemployment and underemployment*, adoptada por la Decimotercera Conferencia Internacional de Estadísticos Laborales.

Kelo, M., U. Teichler y **B. Wächter** (eds.) (2005), *EURODATA: Student Mobility in European Higher Education*, Verlags and Mediengesellschaft, Bonn.

Krueger, A.B. (2002), «Economic Considerations and Class Size.» *National Bureau of Economic Research Working Paper:* 8875.

Mincer, J. (1974), «Schooling, experience, and earnings», National Bureau of Economic Research (NBER), Nueva York.

OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000,* OECD, París.

OECD (2004a), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges,* OECD, París.

OECD (2004b), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition*, OECD, París.

OECD (2004c), *OECD Employment Outlook – 2004 Edition,* OECD, París.

OECD (2005a), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition*, OECD, París (edición española *Panorama de la educación 2005. Indicadores de la OCDE*, OCDE- Santillana, Madrid).

OECD (2005b), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, París.

OECD (2006), *OECD Revenue Statistics 1965-2005,* OECD, París.

OECD (2007a), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition*, OECD, París (edición española *Panorama de la educación 2007. Indicadores de la OCDE*, OCDE-Santillana-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid).

OECD (2007b), «Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effects and labour market matches for higher education», OECD Education Working Paper Series, N.º 10, OECD, París (en Internet en: *www.oecd.org/edu/workingpapers*).

OECD (2007c), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World,* OECD, París (edición española *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, OCDE-Santillana-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid).

OECD (2008a), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education,* OECD, París.

OECD (2008b), *PISA 2006 Technical Report,* OECD, París.

OECD (2008c), *Main OECD Science and Technology Indicators/Principaux indicateurs de la science et de la technologie,* OECD, París.

OECD (2008d), «Job-Related Training and Benefits for Individuals: A review of evidence and explanations», OECD Education Working Paper Series, N.º 19, OECD, París.

St. John, E. P. (2003), *Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity and Justice for Taxpayers*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Usher, A. (2006), «Grants for Students: What They Do, Why They Work», *Canadian Education Report Series*, Educational Policy Institute, Toronto, Ontario.

Personas que han participado en esta Publicación

Muchas personas han contribuido a realizar esta publicación. La lista que sigue incluye los nombres de los representantes nacionales, investigadores y expertos que han tomado parte activa en los trabajos preparatorios de esta edición de *Panorama de la educación 2008. Indicadores de la OCDE*.
La OCDE desea agradecerles sus valiosas aportaciones.

Coordinadores nacionales[1]

Barbara MEYER-WYK (Alemania)
Evelyn OBELE (Alemania)
Paul BALNAVES (Australia)
Mark NEMET (Austria)
Dominique BARTHÉLÉMY (Bélgica)
Maddy BOLLEN (Bélgica)
Oroslinda Maria GOULART (Brasil)
Amanda HODGKINSON (Canadá)
Mauricio FARÍAS ARENAS (Chile)
Lars Bo JAKOBSEN (Comisión Europea)
Sun-Ho KIM (Corea)
Jakob Birklund ANDERSEN (Dinamarca)
Helga KOCEVAR (Eslovenia)
Enrique ROCA COBO (España)
Valena White PLISKO (Estados Unidos)
Sylja KIMMEL (Estonia)
Kristi PLOOM (Estonia)
Mark AGRANOVITCH (Federación Rusa)
Matti KYRÖ (Finlandia)
Claude SAUVAGEOT (Francia)
Melina PAPADAKI (Grecia)
Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hungría)
Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Rachel PERKIN (Irlanda)
Gunnar ARNASON (Islandia)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Fiorella FARINELLI (Italia)
Kenji SAKUMA (Japón)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Rafael FREYRE MARTINEZ (México)
Hege FORBORD (Noruega)
Morten ROSENKVIST (Noruega)
David LAMBIE (Nueva Zelanda)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Jerzy WISNIEWSKI (Polonia)
João Trocado MATA (Portugal)
Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Stephen LEMAN (Reino Unido)
Janice ROSS (Reino Unido)
Lubomír MARTINEC (República Checa)
Vladimir POKOJNY (República Eslovaca)
Dan ANDERSSON (Suecia)
Emanuel VON ERLACH (Suiza)
Kamil YILDIRIM (Turquía)

Grupo técnico de estadísticas e indicadores de educación

Heinz-Werner HETMEIER (Alemania)
Evelyn OBELE (Alemania)
Martin SCHULZE (Alemania)
Paul BALNAVES (Australia)
OonYing CHIN (Australia)
Mark NEMET (Austria)
Wolfgang PAULI (Austria)
Ann Van DRIESSCHE (Bélgica)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Carmilva SOUZA FLORES (Brasil)
Jean-Claude BOUSQUET (Canadá)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)
Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
Cristian Pablo YANEZ NAVARRO (Chile)
Anders HINGEL (Comisión Europea)
Jean-Louis MERCY (Comisión Europea)
Chang-Hwan KIM (Corea)
Jong-Hyo PARK (Corea)
Leo ELMBIRK JENSEN (Dinamarca)
Julie GRUNNET HANSEN (Dinamarca)
Signe PHILIP (Dinamarca)
Helga KOCEVAR (Eslovenia)
Tatjana SKRBEC (Eslovenia)
Rosa HUERTAS MORA (España)
Jesus IBÁÑEZ MILLA (España)
Enrique ROCA COBO (España)
Carmen UREÑA UREÑA (España)
Rachel DINKES (Estados Unidos)
Mary Ann FOX (Estados Unidos)
Lauren GILBERTSON (Estados Unidos)

1. Los papeles y las funciones de los Coordinadores nacionales y del Grupo técnico de INES fueron asumidos por el nuevo Equipo de trabajo de INES el 1 de enero de 2008.

Valena White PLISKO (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Estados Unidos)
Kristi PLOOM (Estonia)
Mark AGRANOVITCH (Federación Rusa)
Ville HEINONEN (Finlandia)
Matti KYRÖ (Finlandia)
Mika TUONONEN (Finlandia)
Matti VÄISÄNEN (Finlandia)
Michèle JACQUOT (Francia)
Fabienne ROSENWALD (Francia)
Claude SAUVAGEOT (Francia)
Melina PAPADAKI (Grecia)
Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hungría)
Judit KOZMA-LUKÁCS (Hungría)
László LIMBACHER (Hungría)
Tomás MÓRÉ (Hungría)
Gillian GOLDEN (Irlanda)
Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Nicola TICKNER (Irlanda)
Gunnar ARNASON (Islandia)
Asta URBANCIC (Islandia)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Hava KLEIN (Israel)
Yedidia SEGEV (Israel)
Maria Gemma DE SANCTIS (Italia)
Maria Teresa MORANA (Italia)
Claudia PIZZELLA (Italia)
Paolo TURCHETTI (Italia)
Ayaki KOBAYASHI (Japón)
Tokuo OGATA (Japón)
Kinichi TSUCHIYAMA (Japón)
Robert KERGER (Luxemburgo)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Manon UNSEN (Luxemburgo)
Gerardo FRANCO (México)
Rafael FREYRE MARTINEZ (México)
Birgitta BØHN (Noruega)
Terje RISBERG (Noruega)
Are TURMO (Noruega)
Jit CHEUNG (Nueva Zelanda)
Paul GINI (Nueva Zelanda)
Daphne DE WIT (Países Bajos)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Dick TAKKENBERG (Países Bajos)
Malgorzata CHOJNICKA (Polonia)
Anna NOWOZYNSKA (Polonia)
Wojciech SADOWNIK (Polonia)
Elisa GONZALES (Portugal)
Maria João VALENTE ROSA (Portugal)
Steve HEWITT (Reino Unido)
Stephen LEMAN (Reino Unido)
Michaela KLENHOVÁ (República Checa)
Felix KOSCHIN (República Checa)
Lubomír MARTINEC (República Checa)
Alzbeta FERENCICOVÀ (República Eslovaca)
Zuzana JAKUBCOVA (República Eslovaca)
Elena REBROSOVA (República Eslovaca)
Dan ANDERSSON (Suecia)
Helena BJELVENIUS (Suecia)
Kenny PETERSSON (Suecia)
Katrin HOLENSTEIN (Suiza)
Emanuel VON ERLACH (Suiza)
Nilgün DURAN (Turquía)
Albert MOTIVANS (Unesco)
Said OULD AHMEDOU VOFFAL (Unesco)

Red A sobre resultados educativos

País responsable: Estados Unidos
Responsable de la Red: Jay MOSKOWITZ

Botho PRIEBE (Alemania)
Tony ZANDERIGO (Australia)
Helene BABEL (Austria)
Jürgen HORSCHINEGG (Austria)
Christiane BLONDIN (Bélgica)
Micheline SCHEYS (Bélgica)
Liselotte VAN DE PERRE (Bélgica)
Grant CLARKE (Canadá)
Tamara KNIGHTON (Canadá)
Mee-Kyeong LEE (Corea)
Whan-sik KIM (Corea)
Myung-ho NAM (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)
Jude COSGROVE (Irlanda)
Gerry SHIEL (Irlanda)
Julius K. BJORNSSON (Islandia)
Raimondo BOLLETA (Italia)
Ryo WATANABE (Japón)
Iris BLANKE (Luxemburgo)
Rafael FREYRE (México)
Felipe MARTINEZ RIZO (México)
Anne-Berit KAVLI (Noruega)
Lynne WHITNEY (Nueva Zelanda)
Renze PORTENGEN (Países Bajos)
Carlos Pinto FERREIRA (Portugal)
Lorna BERTRAND (Reino Unido)
Anthony CLARKE (Reino Unido)
Lubomír MARTINEC (República Checa)
Pavla ZIELENIECOVA (República Checa)
Vladislav ROSA (República Eslovaca)
Anita WESTER (Suecia)
Erich RAMSEIER (Suiza)
Meral ALKAN (Turquía)

Red B sobre resultados educativos y socioeconómicos

País responsable: Suecia
Responsable de la Red: Dan ANDERSSON

Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
Paul BALNAVES (Australia)
Oon Ying CHIN (Australia)
Brendan O'REILLY (Australia)
Mark NÉMET (Austria)
Isabelle ERAUW (Bélgica)
Geneviève HINDRYCKS (Bélgica)
Oroslinda Maria GOULART (Brasil)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)
Shannon DELBRIDGE (Canadá)
Jihee CHOI (Corea)
Julie GRUNNET HANSEN (Dinamarca)
Slavica CERNOSA (Eslovenia)
Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (España)
Abe GEORGE (Estados Unidos)
Lisa HUDSON (Estados Unidos)
Dan SHERMAN (Estados Unidos)
Mark AGRANOVITCH (Federación Rusa)
Irja BLOMQVIST (Finlandia)
Aila REPO (Finlandia)
Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
Nikolaos BILALIS (Grecia)
Angelos KARAGIANNIS (Grecia)
Éva TÓT (Hungría)
Philip O'CONNELL (Irlanda)
Francesca BRAIT (Italia)
Paola UNGARO (Italia)
Jos NOESEN (Luxemburgo)
Héctor V. ROBLES VÁSQUEZ (México)
Lars NERDRUM (Noruega)
Terje RISBERG (Noruega)
Cyril MAKO (Nueva Zelanda)
Cheryl REMINGTON (Nueva Zelanda)
Roy TJOA (Países Bajos)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Países Bajos)
Barbara ANTOSIEWICZ (Polonia)
Malgorzata CHOJNICKA (Polonia)
José Luis ALBUQUERQUE (Portugal)
Rute GUERRA (Portugal)
Isabel FARIA VAZ (Portugal)
Stephen LEMAN (Reino Unido)
David MCPHEE (Reino Unido)
Sárka HONSOVÁ (República Checa)
L'ubomíra SRNÁNKOVÁ (República Eslovaca)
Dan ANDERSSON (Suecia)
Anna JÖNSSON (Suecia)
Kenny PETERSSON (Suecia)
Russell SCHMIEDER (Suecia)
Emanuel VON ERLACH (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)
Paul CMIEL (Australia)
Christian KRENTHALLER (Austria)
François-Gérard STOLZ (Bélgica)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasil)
Carmilva SOUZA FLORES (Brasil)
Raynald LORTIE (Canadá)
Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
Lars Bo JAKOBSEN (Comisión Europea)
Jeongwon HWANG (Corea)
Jong-Hyo PARK (Corea)
Jørgen BALLING RASMUSSEN (Dinamarca)
Mitja SARDOC (Eslovenia)
Rosa HUERTAS (España)
Kerry GRUBER (Estados Unidos)
Laura SALGANIK (Estados Unidos)
Kristi PLOOM (Estonia)
Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlandia)
Clotilde LIXI (Francia)
Vassilios CHARISMIADIS (Grecia)
Anna IMRE (Hungría)
Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Gunnar ARNASON (Islandia)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Gianna BARBIERI (Italia)
Tokuo OGATA (Japón)
Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Rafael FREYRE MARTINEZ (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)
Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Anthony CLARKE (Reino Unido)
Steve HEWITT (Reino Unido)
Stephen LEMAN (Reino Unido)
Mal COOKE (Reino Unido – Escocia)
Pavlina STASTNOVA (República Checa)
Madeleine NYMAN (Suecia)
Eugen STOCKER (Suiza)
Nilgün DURAN (Turquía)
Albert MOTIVANS (Unesco)

Otras personas que han participado en esta publicación

Doranne LECERCLE (edición)
Fung-Kwan TAM (diseño)

Publicaciones Relacionadas de la OCDE

Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education **(2008)**
ISBN 92-64-04652-6

PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1 Analysis **(2007)**
ISBN 92-64-04000-5
(edición española *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. ISBN 978-84-294-5507-6).

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 **(2005)**
ISBN 92-64-03608-3

Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 **(2004)**
ISBN 92-64-00724-5
(edición española *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. ISBN 84-294-0580-1).

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 de la OCDE en Internet (*www.oecdbookshop.org*).

Este libro tiene

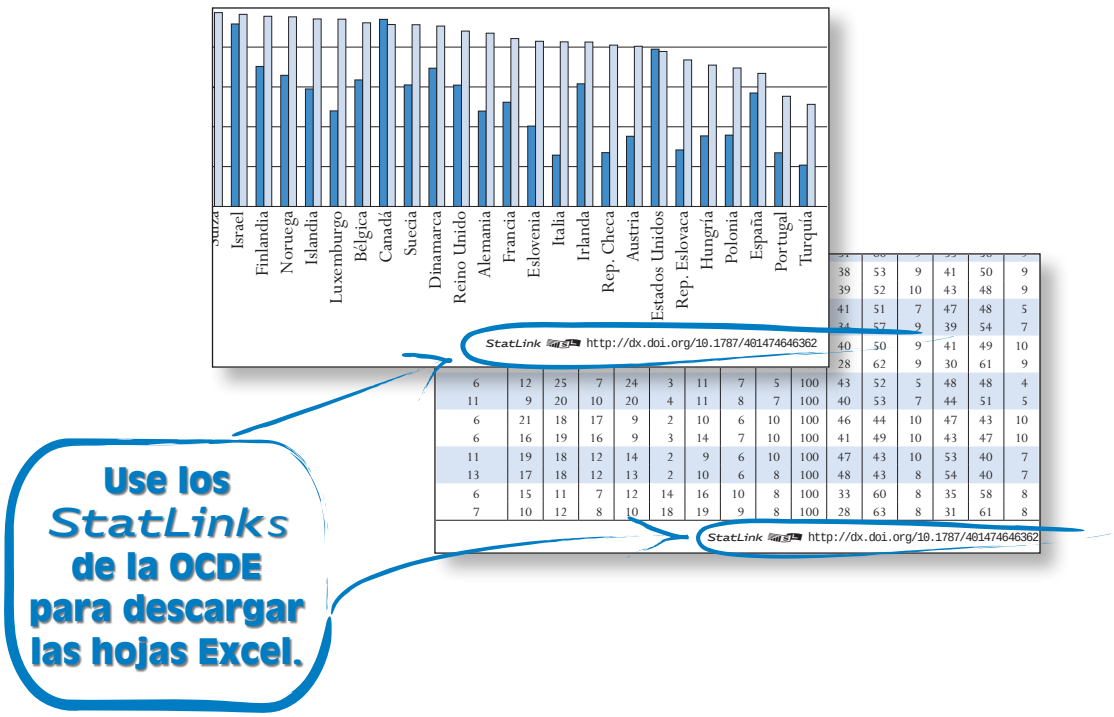
StatLinks

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

Busque los *StatLinks* en la parte inferior izquierda de las tablas y los gráficos de este libro. Para descargar la correspondiente hoja de Excel, teclee el vínculo en su buscador de Internet comenzando con el prefijo ***http://dx.doi.org.***

Si esta leyendo la edición del libro en PDF y su ordenador está conectado a Internet, simplemente pulse en el vínculo.

Encontrará *StatLinks* en otros libros de la OCDE.



StatLinks: es otra innovación de las publicaciones de la OCDE.
Más información en ***www.oecd.org/statistics/statlink***

Nos gustaría conocer su opinión acerca de nuestras publicaciones y servicios como los *StatLinks*: envíenos un correo electrónico a oecdpublishing@oecd.org.

Obra publicada originalmente por la OCDE en inglés y en francés con los títulos:
Education at a Glance 2008: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2008: Les indicateurs de l'OCDE

© OECD 2008

© Para la edición española Santillana Educación S.L., 2008. Torrelaguna, 60. 28043 Madrid.
Obra publicada por acuerdo con la OCDE.

Edición: Alberto Martín Baró

Traducción realizada por la Subdirección General de Cooperación Internacional (Secretaría General Técnica) del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

Dirección de arte: José Crespo
Jefe de desarrollo de proyecto: Javier Tejeda
Desarrollo gráfico cubierta: José Luis García, Raúl de Andrés

Dirección técnica: Ángel García Encinar
Coordinación técnica: Marisa Valbuena
Composición, confección y montaje: Luis González Prieto
Corrección: Gerardo Zoilo y Juan David Latorre

PRINTED IN SPAIN
Impreso en España por

ISBN: 978-84-294-8021-4
CP: 145986
Depósito legal: