Panorama de la educación 2016

INDICADORES DE LA OCDE



OCDE

FundaciónSantillana

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Panorama de la educación 2016

INDICADORES DE LA OCDE

FundaciónSantillana

OCDE
MEJORES POLÍTICAS PARA VIDAS MEJORES

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

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

Publicada originalmente en inglés y francés con los títulos:
Education at a Glance 2016: OECD Indicators.
http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en
Regards sur l'éducation 2016: Les indicateurs de l'OCDE.

© OCDE 2016
© Fundación Santillana, 2016 para la edición española.
Obra publicada por acuerdo con la OCDE.
© Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Fundación Santillana es responsable de la calidad de la edición española y de su coherencia con el texto original.

Traducción española a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, realizada por Cálamo y Cran (Centro de Aplicaciones Profesionales del Lenguaje y la Edición).

Edición: Alberto Martín Baró.

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

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

Créditos de las fotografías:
© Christopher Futcher / iStock
© Marc Romanelli / Gettyimages
© michaeljung / Shutterstock
© Pressmaster / Shutterstock

Printed in Spain
CP: 818476
Depósito legal: M-40969-2016
ISBN: 978-84-141-0449-1
NIPO 030-16-467-1 en línea
NIPO 030-16-602–X papel

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

Correcciones a las publicaciones de la OCDE se pueden encontrar en Internet en: *www.oecd.org/publishing/corrigenda*.
© OECD 2016

Se autoriza la copia, descarga o impresión de contenidos de la OCDE para uso privado, e incluir extractos de las publicaciones, bases de datos y productos multimedia de la OCDE en documentos, presentaciones, blogs, páginas web y materiales de enseñanza, indicando a la OCDE como fuente y propietaria del copyright. Las peticiones para uso público o comercial y para los derechos de traducción deben presentarse a rights@oecd.org. Las peticiones para fotocopiar partes de este material para uso público o comercial deben dirigirse al Copyright Clearance Center (CCC) en info@copyright.com o al Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) en contact@cfcopies.com.

Prólogo

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

Panorama de la educación responde a las necesidades de una amplia gama de usuarios: desde gobiernos interesados en enseñanzas políticas novedosas hasta académicos que necesitan datos para elaborar nuevos análisis, sin olvidar al público general que desea seguir el progreso de su sistema educativo reflejado en el rendimiento de sus estudiantes a escala mundial. Esta publicación analiza la calidad de los resultados del aprendizaje, las herramientas políticas y los factores contextuales que determinan dichos resultados, así como los diversos beneficios particulares y sociales que conlleva la inversión en educación.

Panorama de la educación es el producto de un largo esfuerzo de colaboración entre los gobiernos de los países miembros de la OCDE, los expertos y las instituciones que trabajan en el marco del programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES) de la OCDE, y el Secretariado de la OCDE. La publicación ha sido preparada por el personal de la División de Innovación y Medición del Progreso de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, bajo la responsabilidad de Dirk Van Damme y Corinne Heckmann, y en cooperación con Étienne Albiser, Diogo Amaro de Paula, Rodrigo Castañeda Valle, Éric Charbonnier, João Collet, Rie Fujisawa, William Herrera Penagos, Soumaya Maghnouj, Gabriele Marconi, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Joris Ranchin, Cuauhtémoc Rebolledo Gómez, Gara Rojas González y Markus Schwabe. Han proporcionado apoyo administrativo Laetitia Dehelle, y consejo adicional y apoyo analítico Anithasree Athiyaman, MarieHélène Doumet, Michael Jacobs, Karinne Logez, Martha Rozsi, Giovanni Maria Semeraro, Cailyn Torpie y Benedikt Weiß. Marilyn Achiron, Marika Boiron, Cassandra Davis y Sophie Limoges han prestado un valioso apoyo en los procesos de edición y producción. Los países miembros han dirigido el desarrollo de esta publicación por medio del Grupo de Trabajo INES, y con la colaboración de las Redes INES. Al final del libro se facilita la lista con los nombres de los miembros de los diversos organismos y de los expertos individuales que han colaborado en esta publicación en particular y con el programa INES de la OCDE en general.

A pesar de que en los últimos años se han realizado grandes progresos, los países miembros y la OCDE continúan esforzándose por fortalecer la relación entre las necesidades de las políticas y la disponibilidad de los mejores datos comparables a nivel internacional. Esto plantea diversos desafíos y compromisos. En primer lugar, los indicadores deben responder a cuestiones educativas prioritarias en las agendas políticas nacionales, y en las que la perspectiva de la comparación internacional pueda ofrecer un valor añadido al resultado de los análisis y las evaluaciones de ámbito nacional. En segundo lugar, a pesar de que los indicadores deben facilitar al máximo la comparabilidad, también deben tener en cuenta las diferencias históricas, institucionales y culturales que hacen único a cada país. En tercer lugar, es necesario presentar los indicadores de la manera más sencilla posible, pero sin perder un grado de complejidad que permita reflejar la existencia de múltiples realidades educativas. 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 los distintos países, que se enfrentan a diferentes desafíos educativos.

La OCDE no se limitará a seguir afrontando estos desafíos con determinación y a desarrollar indicadores en áreas donde la elaboración de datos es factible y prometedora, sino que continuará avanzando 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 el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y en su ampliación mediante la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), así como en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE.

ÍNDICE

			Número del Indicador en la edición de 2015
Editorial		**13**	
Introducción: los Indicadores y su Estructura		**17**	
Guía del Lector		**21**	
Acerca de la nueva Clasificación CINE 2011		**25**	
Resumen ejecutivo		**31**	
CAPÍTULO A	**RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE**	**33**	
Indicador A1	**¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos?**	**34**	**A1**
Tabla A1.1.	Nivel de educación alcanzado por la población de 25 a 64 años de edad (2015)	44	
Tabla A1.2.	Porcentaje de adultos que han alcanzado la educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2015)	45	
Tabla A1.3.	Tendencias de los niveles de educación alcanzados, por grupo de edad (2005 y 2015)	46	
Tabla A1.4.	Nivel de educación alcanzado por la población de 25 a 34 años de edad, por orientación del programa (2015)	47	
Tabla A1.5.	Ámbito de estudio en los adultos con educación terciaria, por sexo (2012 o 2015)	48	
Indicador A2	**¿Cuántos estudiantes se espera que completen la educación secundaria superior?**	**50**	**A2**
Tabla A2.1.	Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2014)	60	
Tabla A2.2.	Perfil de los graduados en educación secundaria superior de los programas generales y de formación profesional (2014)	61	
Tabla A2.3.	Perfil de los graduados en educación postsecundaria no terciaria de los programas de formación profesional (2014)	62	
Tabla A2.4.	Tendencias de las tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005, 2010 y 2014)	63	
Indicador A3	**¿Cuántos jóvenes se espera que completen la educación terciaria y cuál es su perfil?**	**64**	**A3**
Tabla A3.1.	Tasas de graduación por primera vez, por nivel de educación terciaria (2014)	72	
Tabla A3.2.	Perfil de un graduado por primera vez en educación terciaria (2014)	73	
Tabla A3.3.	Ratio por sexo de todos los graduados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2014)	74	
Tabla A3.4.	Porcentaje de mujeres, de estudiantes internacionales graduados por primera vez y media de edad, por nivel de educación terciaria (2014)	75	
Tabla A3.5.	Porcentaje de todos los estudiantes y estudiantes internacionales que se gradúan en programas de ciencias e ingeniería, por nivel de educación terciaria (2014)	76	
Tabla A3.6.	Tendencias de las tasas de graduación por primera vez, por niveles de educación terciaria (2005, 2010, 2014)	77	

			Número del Indicador en la edición de 2015
Indicador A4	**¿En qué medida influye el origen de los padres en el nivel de educación alcanzado?**	**78**	**A4**
Tabla A4.1.	Porcentaje de personas de 25 a 44 años con padres nativos y padres nacidos en el extranjero, por nivel de educación alcanzado (2012 o 2015)	88	
Tabla A4.2.	Nivel de educación alcanzado de los padres, por condición de inmigrantes de los mismos (2012 o 2015)	89	
Tabla A4.3.	Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación alcanzado y condición de inmigrantes de los padres (2012 o 2015)	90	
Tabla A4.4.	Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación alcanzado por el padre y la madre (2012 o 2015)	93	
Indicador A5	**¿Cómo afecta el nivel de educación alcanzado a la participación en el mercado laboral?**	**96**	**A5**
Tabla A5.1.	Tasas de empleo, por nivel de educación alcanzado (2015)	110	
Tabla A5.2.	Tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado (2015)	111	
Tabla A5.3.	Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2005 y 2015)	112	
Tabla A5.4.	Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2005 y 2015)	113	
Tabla A5.5.	Tasas de empleo, desempleo e inactividad de los adultos de 25 a 34 años, por orientación del programa y nivel de educación alcanzado (2015)	114	
Tabla A5.6.	Tasas de empleo de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)	115	
Tabla A5.7.	Frecuencia de uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo, por nivel de educación alcanzado (2012 o 2015)	116	
Tabla A5.8.	Competencia, uso y necesidad de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo, por sector principal (2012 o 2015)	117	
Tabla A5.9. (L)	Puntuación media en comprensión lectora, por ocupación y nivel de educación (2012 o 2015)	119	
Indicador A6	**¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos?**	**122**	**A6**
Tabla A6.1.	Ingresos relativos de los trabajadores empleados durante todo el año a tiempo completo, por nivel de educación alcanzado (2014)	134	
Tabla A6.2.	Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)	135	
Tabla A6.3.	Porcentaje de asalariados a tiempo completo durante todo el año, asalariados a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel de educación alcanzado (2014)	136	
Tabla A6.4.	Ingresos mensuales medios de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)	139	
Indicador A7	**¿Cuáles son los incentivos económicos para invertir en educación?**	**142**	**A7**
Tabla A7.1a.	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)	154	
Tabla A7.1b.	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)	155	
Tabla A7.2a.	Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)	156	

			Número del Indicador en la edición de 2015
Tabla A7.2b.	Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)	157	
Tabla A7.3a.	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2012)	158	
Tabla A7.3b.	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2012)	159	
Tabla A7.4a.	Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2012)	160	
Tabla A7.4b.	Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2012)	161	
Indicador A8	**¿Cuáles son los resultados sociales relacionados con la educación?**	**162**	**A8**
Tabla A8.1 (L).	Porcentaje de adultos que declaran tener buena salud, por nivel de educación alcanzado, nivel de comprensión lectora y sexo (2012 o 2015)	172	
Tabla A8.2a.	Porcentaje de adultos que declaran tener limitación de la actividad debido a problemas de salud, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)	173	
Tabla A8.3a.	Satisfacción vital actual y al cabo de 5 años, por nivel de educación alcanzado (2015)	174	
Indicador A9	**¿Cuántos estudiantes completan la educación terciaria?**	**176**	
Tabla A9.1.	Tasa de finalización de estudiantes a tiempo completo por nivel de educación, sexo, método y duración (2014)	186	
Tabla A9.2.	Distribución de estudiantes a tiempo completo que ingresaron en un nivel de educación determinado, por duración teórica (N) y duración teórica más tres años (N+3) (2014)	187	
CAPÍTULO B	**RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN**	**189**	
Indicador B1	**¿Cuál es el gasto en educación por estudiante?**	**192**	**B1**
Tabla B1.1.	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios (2013)	205	
Tabla B1.2.	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para servicios básicos, auxiliares y de I+D (2013)	206	
Tabla B1.3.	Gasto acumulativo de instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración esperada de los estudios de educación primaria y secundaria (2013)	207	
Tabla B1.4.	Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación al PIB per cápita (2013)	208	
Tabla B1.5a.	Cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)	209	
Tabla B1.5b.	Cambio en el gasto de instituciones de educación terciaria por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)	210	
Indicador B2	**¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación?**	**212**	**B2**
Tabla B2.1.	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2013)	219	

			Número del Indicador en la edición de 2015
Tabla B2.2.	Tendencias del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)	220	
Tabla B2.3.	Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2013)	221	
Tabla B2.4.	Cambio del gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB (2008, 2010 y 2013)	222	
Indicador B3	**¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación?**	**224**	**B3**
Tabla B3.1a.	Proporciones relativas de gasto público y privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)	232	
Tabla B3.1b.	Proporciones relativas de gasto público y privado desagregado en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)	233	
Tabla B3.2a.	Tendencias en la proporción relativa de gasto público en instituciones educativas e índice de cambio en el gasto público y privado, en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2010 a 2013)	234	
Tabla B3.2b.	Tendencias en la proporción relativa de gasto público en instituciones de educación terciaria e índice de cambio en el gasto público y privado (2005, 2008, 2010 a 2013)	235	
Tabla B3.3.	Gasto público anual en instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución (2013)	236	
Indicador B4	**¿Cuál es el gasto público total en educación?**	**238**	**B4**
Tabla B4.1.	Gasto público total en educación (2013)	247	
Tabla B4.2.	Tendencias del gasto público total en educación de primaria a terciaria (2005, 2008, 2010 y 2013)	248	
Tabla B4.3.	Proporción de fuentes de financiación públicas por nivel de gobierno (2013)	249	
Indicador B5	**¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?**	**250**	**B5**
Tabla B5.1.	Tasas medias anuales de matrícula estimadas cobradas por instituciones educativas (educación terciaria de ciclo corto, grado y máster o niveles equivalentes) (2013-2014)	260	
Tabla B5.2.	Índice estimado de cambios en las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas (niveles CINE 5 a 7) y reformas relacionadas con las tasas de matrícula implementadas en años recientes en la educación terciaria (2013-2014)	262	
Tabla B5.3.	Tasas medias anuales de matrícula estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes extranjeros (2013-2014)	264	
Tabla B5.4.	Préstamos públicos a estudiantes en educación terciaria (2013-2014) y tendencias en el número de beneficiarios (2004-2005 y 2014-2015)	266	
Tabla B5.5.	Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente (año académico 2013-2014)	269	
Indicador B6	**¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?**	**272**	**B6**
Tabla B6.1.	Proporción del gasto corriente y del gasto de capital por nivel de educación (2013)	277	
Tabla B6.2.	Distribución del gasto corriente por categoría de recursos (2013)	278	

			Número del Indicador en la edición de 2015
Tabla B6.3.	Proporción del gasto corriente por categoría de recursos y tipo de institución (2013)	279	
Indicador B7	**¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación?**	**280**	**B7**
Tabla B7.1.	Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2014)	290	
Tabla B7.2a.	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación primaria (2010 y 2014)	291	
Tabla B7.2b.	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria inferior (2010 y 2014)	293	
Tabla B7.2c.	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria superior (2010 y 2014)	295	
Tabla B7.3.	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2014)	296	
Tabla B7.4.	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2014)	297	
Tabla B7.5.	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior (2014)	298	
CAPÍTULO C	**ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN**	**299**	
Indicador C1	**¿Quién participa en la educación?**	**300**	**C1**
Tabla C1.1.	Tasas de matriculación y años esperados en educación, por grupo de edad (2014)	311	
Tabla C1.2.	Estudiantes matriculados como porcentaje de la población con edades comprendidas entre 15 y 20 años (2014)	312	
Tabla C1.3a.	Matriculación de estudiantes en educación secundaria superior por orientación del programa y grupo de edad (2014)	313	
Tabla C1.4.	Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial, por nivel de educación y grupo de edad (2014)	314	
Tabla C1.5.	Cambio en las tasas de matriculación de los grupos de edad seleccionados (2005 y 2014)	315	
Indicador C2	**¿En qué se diferencian los sistemas de educación de la primera infancia del mundo?**	**316**	**C2**
Tabla C2.1.	Tasas de matriculación en educación de la primera infancia y primaria, por edad (2005 y 2014)	327	
Tabla C2.2.	Perfil de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2014)	328	
Tabla C2.3.	Gasto en instituciones educativas de la primera infancia (2013)	329	
Tabla C2.4.	Perfil de los programas solo educativos y de los programas integrados de educación preprimaria (2014)	330	
Tabla C2.5.	Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en la OCDE y los países asociados	331	
Indicador C3	**¿Cuántos estudiantes se espera que accedan a la educación terciaria?**	**334**	**C3**
Tabla C3.1.	Tasas de ingreso por primera vez, por nivel de educación terciaria (2014)	342	
Tabla C3.2.	Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en educación terciaria (2014)	343	

			Número del Indicador en la edición de 2015
Tabla C3.3.	Perfil de un nuevo ingresado por primera vez en educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2014)	344	
Tabla C3.4.	Tendencias en las tasas de ingreso, por nivel de educación terciaria (2005, 2010, 2014)	345	
Indicador C4	**¿Quién estudia en el extranjero y dónde?**	**346**	**C4**
Tabla C4.1.	Movilidad de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2014)	358	
Tabla C4.2.	Mujeres estudiantes matriculadas en educación terciaria como proporción de la matriculación total, por ámbito de estudio y estado de movilidad (2014)	359	
Tabla C4.3.	Patrones de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2014)	360	
Tabla C4.4.	Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de origen (2014)	361	
Tabla C4.5.	Estudiantes en el extranjero en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de destino (2014)	363	
Indicador C5	**Transición de la educación al trabajo: ¿dónde están los jóvenes de 15 a 29 años?**	**366**	**C5**
Tabla C5.1.	Porcentaje de personas de 15 a 29 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación, por situación laboral (2015)	377	
Tabla C5.2.	Tendencias del porcentaje de personas de 15 a 29 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación, empleadas o no, por sexo (2005 y 2015)	379	
Tabla C5.3 (L).	Porcentaje de NI-NI, por comprensión lectora (2012 o 2015)	381	
Tabla C5.3a (L).	Puntuación media en comprensión lectora de NI-NI y empleados (2012 o 2015)	382	
Indicador C6	**¿Cuántos adultos participan en la educación y el aprendizaje?**	**384**	**C6**
Tabla C6.1.	Participación en la educación formal y no formal, por índice del uso de competencias lectoras en la vida diaria (2012 o 2015)	395	
Tabla C6.2.	Participación en la educación formal y no formal, por sexo, nivel de comprensión lectora e índice de disposición a aprender (2012 o 2015)	396	
Tabla C6.4.	Promedio de horas dedicadas a la educación no formal y tasa de participación en la educación no formal (2012 o 2015)	400	
CAPÍTULO D	**EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES**	**401**	
Indicador D1	**¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase?**	**402**	**D1**
Tabla D1.1.	Horas de enseñanza en la educación general obligatoria (2016)	412	
Tabla D1.2.	Organización de la educación general obligatoria (2016)	414	
Tabla D1.3a.	Horas de enseñanza por materia en educación primaria (2016)	415	
Tabla D1.3b.	Horas de enseñanza por materia en educación secundaria inferior de orientación general (2016)	416	
Indicador D2	**¿Cuál es la ratio alumnos por profesor y cómo es el tamaño de las clases?**	**418**	**D2**
Tabla D2.1.	Tamaño medio de las clases por tipo de institución (2014) e índice de cambio entre 2005 y 2014	425	
Tabla D2.2.	Ratio alumnos por personal docente en instituciones educativas (2014)	427	
Tabla D2.3.	Ratio alumnos por personal docente, por tipo de institución (2014)	428	

			Número del Indicador en la edición de 2015
Indicador D3	**¿Cuál es el salario de los profesores?**	**430**	**D3**
Tabla D3.1a.	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en diferentes momentos de su carrera (2014)	446	
Tabla D3.2a.	Salarios reales de los profesores con relación a los sueldos de los trabajadores con educación terciaria (2014)	448	
Tabla D3.3a.	Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basada en cualificaciones típicas (2014)	449	
Tabla D3.4.	Salarios medios reales de los profesores, por grupo de edad y sexo (2014)	450	
Tabla D3.5a.	Tendencias en los salarios de los profesores, basadas en cualificaciones típicas, entre 2000 y 2014	451	
Tabla D3.7.	Criterios utilizados para el salario base y los pagos adicionales concedidos a profesores en instituciones públicas, por nivel de educación (2014)	452	
Indicador D4	**¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?**	**454**	**D4**
Tabla D4.1.	Organización del horario laboral de los profesores (2014)	463	
Tabla D4.2.	Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005, 2010 y 2014)	464	
Tabla D4.3.	Tareas y responsabilidades de los profesores, por nivel de educación (2014)	465	
Indicador D5	**¿Quiénes componen el profesorado?**	**468**	**D5**
Tabla D5.1.	Distribución de los profesores por edad (2014)	475	
Tabla D5.2.	Distribución de los profesores por edad (2005, 2014)	476	
Tabla D5.3.	Distribución de los profesores por sexo (2014)	477	
Indicador D6	**¿Quiénes son los directores escolares y qué tareas realizan?**	**478**	
Tabla D6.1.	Sexo y edad de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)	488	
Tabla D6.2.	Situación laboral de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)	489	
Tabla D6.3.	Liderazgo de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)	490	
Tabla D6.4.	Participación de los directores en planes de desarrollo del centro educativo en educación secundaria inferior (TALIS 2013)	491	
Tabla D6.5.	Responsabilidad compartida en las actividades de liderazgo en educación secundaria inferior (TALIS 2013)	492	
Tabla D6.6.	Desarrollo profesional reciente de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)	493	
Tabla D6.7.	Opiniones de los directores sobre la participación de los profesores en la gestión del centro educativo (PISA 2012)	494	
ANEXO 1	**CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**	**497**	
Tabla X1.1a.	Edades típicas de graduación, por nivel de educación (2014)	498	
Tabla X1.1b.	Edad típica de ingreso por nivel de educación (2014)	500	
Tabla X1.2a.	Año académico y ejercicio fiscal utilizados para el cálculo de los indicadores, países de la OCDE	501	
Tabla X1.2b.	Año académico y ejercicio fiscal utilizados para el cálculo de los indicadores, países asociados	502	
Tabla X1.3.	Edades de los estudiantes al inicio y a la finalización de la educación obligatoria (2014)	503	

Número del Indicador en la edición de 2015

ANEXO 2 ESTADÍSTICAS DE REFERENCIA 505

Tabla X2.1. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2013, 2014) 506

Tabla X2.2. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, precios actuales) 507

Tabla X2.3. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, precios constantes de 2013) 508

Tabla X2.4a. Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2014) 509

Tabla X2.4b. Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación mínima (2014) 511

Tabla X2.4c. Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2014, para profesores con cualificación típica 513

Tabla X2.4d. Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2014, para profesores con cualificación mínima 515

Tabla X2.4e. Estadísticas de referencia para el cálculo de los salarios de los profesores (2000, 2005-2014) 517

Tabla X2.4f. Tendencias de los salarios medios reales de los profesores, en moneda nacional (2000, 2005, 2010 a 2014) 518

Tabla X2.5. Profesores con 15 años de experiencia, por nivel de cualificación (2014) 520

Tabla X2.6. Porcentaje de profesores de educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior, por nivel de educación alcanzado (2014) 521

ANEXO 3 FUENTES, MÉTODOS Y NOTAS TÉCNICAS 523

Personas que han participado en esta publicación 525

Education Indicadors in Focus 531

Siga las publicaciones de la OCDE en:

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

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

http://www.youtube.com/oecdilibrary

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

Este libro tiene…

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

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

OCDE
MEJORES POLÍTICAS PARA VIDAS MEJORES

Education GPS

El mundo de la educación a tu alcance

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

http://gpseducation.oecd.org/

Editorial

Medir lo que importa en educación: Supervisión del Objetivo de Desarrollo Sostenible para educación

En septiembre de 2015, los líderes internacionales se reunieron en Nueva York para establecer una serie de objetivos ambiciosos para el futuro de la comunidad mundial. El Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pretende garantizar «una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Una serie de metas e indicadores más específicos detallan lo que los países deben ofrecer para el año 2030. La OCDE considera que los ODS constituyen una oportunidad excepcional de promover una agenda de progreso social inclusivo en todo el mundo, por lo que colaborará con otras organizaciones internacionales en la ejecución de esos objetivos y sus metas, incluida la aplicación de las herramientas exclusivas con las que la OCDE cuenta para supervisar y evaluar las medidas de progreso social y proporcionar asesoramiento sobre políticas específicas para cada país.

Hay dos aspectos concretos del Objetivo 4 que lo distinguen de los anteriores Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), vigentes en materia de educación entre los años 2000 y 2015. En primer lugar, el Objetivo 4 es verdaderamente global. Los ODS establecen una agenda universal; no distinguen entre países ricos y pobres. Todos y cada uno de los países deben afrontar el desafío de alcanzar los ODS. En segundo lugar, el Objetivo 4 sitúa la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje en un lugar privilegiado, aunque el acceso, la participación y la matriculación, que es donde se centraba la atención de la agenda de los ODM, siguen siendo asuntos prominentes. Queda aún mucho camino por recorrer para que el mundo pueda ofrecer acceso equitativo a una educación de calidad para todos. Se calcula que 57 millones de niños todavía no pueden acceder a la educación primaria y son demasiados los que continúan quedando excluidos de las ventajas de la educación debido a la pobreza, el sexo, el origen étnico, el lugar en el que viven y los conflictos armados.

Sin embargo, la participación en la educación no constituye un fin en sí mismo. Lo que a las personas y a nuestras economías les importa son las competencias que se adquieren por medio de ella. Son las competencias y las cualidades personales que se desarrollan mediante la escolarización, y no los títulos y los certificados académicos que se obtienen, las que logran que las personas tengan éxito y fortaleza en sus vidas privadas y profesionales. También resultan fundamentales para determinar el bienestar individual y la prosperidad de las sociedades.

Las evaluaciones internacionales que la OCDE realiza sobre los resultados del aprendizaje y las competencias reflejan la magnitud y la importancia de los desafíos que se afrontan en materia de educación. En los 65 países de renta alta y media que participaron en 2012 en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, una media del 33 % de los jóvenes de 15 años no alcanzaron un nivel básico de competencia en matemáticas y un 26 % no lo alcanzaron en lectura. Esto significa que aproximadamente 800.000 jóvenes de 15 años en México, 168.000 en Francia y alrededor de 1,9 millones en Brasil aún no cuentan con los conocimientos y competencias básicos que necesitan para prosperar en las sociedades modernas.

El cambio de orientación en cuestiones relacionadas con el acceso y la matriculación propia de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) a los asuntos de la calidad de la educación propios del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS) ha exigido la implementación de un sistema que pueda medir los resultados reales del aprendizaje de los niños y jóvenes a diversas edades y en distintos niveles de educación. La OCDE ya ofrece herramientas de medida en este sentido y mantiene el compromiso de mejorar, ampliar y enriquecer sus herramientas de evaluación.

El estudio PISA, por ejemplo, evalúa los resultados del aprendizaje de los estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas en colaboración. En diciembre de 2016 estarán disponibles los resultados del ciclo PISA más reciente, en el que participan más de 70 países de renta alta y media. PISA ofrece una medida sólida y comparable de los progresos, de modo que todos los países, independientemente de su situación de partida, puedan ver claramente en qué punto del camino se encuentran con respecto a unos objetivos acordados a nivel internacional sobre la calidad y la equidad en educación. Mediante el estudio PISA los países también pueden fortalecer su capacidad de recopilar datos relevantes, puesto que, aunque la mayoría de los países participantes ya tienen instaurados unos sistemas adecuados, no ocurre lo mismo en muchos países de renta baja. A este respecto, la iniciativa

de la OCDE PISA para el Desarrollo tiene como objetivo no solo ampliar la cobertura de la evaluación internacional para que incluya a más países de renta media y baja, sino para que además ofrezca a esos países ayuda para construir sus sistemas nacionales de evaluación y recopilación de datos.

PISA también está ampliando el ámbito de su evaluación para incluir otras competencias relevantes para el Objetivo 4. Por ejemplo, para 2018 se está estudiando una evaluación de la «competencia global» de los jóvenes de 15 años, en la que se incluiría su comprensión de la «cultura de la paz y la no violencia, la ciudadanía global y el aprecio por la diversidad cultural y por la contribución de la cultura al desarrollo sostenible».

Otros datos de la OCDE, como los que se derivan de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), y del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE, proporcionan una sólida base de información para supervisar los sistemas educativos. El análisis de la OCDE promueve el aprendizaje de iguales en todos los países, al tiempo que se estudian nuevas opciones normativas y se comparan experiencias. En conjunto, los indicadores, datos estadísticos y análisis de la OCDE se pueden considerar un modelo de cómo proceder para que el objetivo de educación de los ODS se pueda medir, documentar y exponer.

La Tabla 1 presenta una sinopsis de la información y datos que la OCDE puede aportar a la comunidad internacional para desarrollar un conjunto de indicadores globales que se ocupen de supervisar el progreso de la consecución del Objetivo 4. A pesar de que las herramientas de medición y evaluación en materia de educación pueden estar mejor establecidas que las de otras áreas incluidas en los ODS, siguen sin abarcar todos los conceptos que comprenden las metas relacionadas con esos objetivos. A este respecto, la OCDE está dispuesta a colaborar con la UNESCO, que supervisa la agenda sobre educación de los ODS, para recopilar un sistema de datos integral.

Cada año, *Panorama de la educación* presenta el conjunto más amplio de indicadores sobre educación del que se dispone a nivel mundial. Los indicadores de la presente edición de *Panorama de la educación* proporcionan los elementos para evaluar en qué posición se encuentran los países de la OCDE para lograr alcanzar las metas de los ODS sobre educación (véase Tabla 2). Para cada indicador, la OCDE identifica una referencia cuantitativa. En próximas ediciones de este informe, se desarrollarán enfoques más sofisticados mediante la integración de múltiples indicadores en un índice compuesto que refleje las distintas facetas de los objetivos y metas globales que la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptará en septiembre de 2016.

La comparación de datos, la fijación de parámetros de referencia, el aprendizaje de las buenas prácticas y el intercambio de experiencias se encuentran entre los principales cometidos de la OCDE. Los datos se recopilan y procesan con la máxima precisión y fiabilidad posibles, que en estas actividades resultan indispensables. *Panorama de la educación* siempre se ha centrado en la recopilación y presentación de datos; pero ahora, al servicio del Objetivo 4, nuestros indicadores pueden contribuir a mejorar el bienestar y los resultados económicos en muchos más países y beneficiar a muchas más personas.

Convertir el Objetivo 4 en una realidad transformará vidas en todo el planeta. Imaginemos un mundo en el que todos los niños tuvieran la oportunidad de desarrollar una comprensión lectora y una competencia matemática básicas tras nueve años de estudio. Las recompensas acumuladas no solo repercutirían en los estudiantes a nivel particular, sino en las economías y sociedades a las que estos contribuirían como adultos.

El rendimiento económico que se desaprovecha a causa de unas políticas y prácticas educativas deficientes es inmenso. Para los países de renta media, los posibles beneficios económicos de garantizar que todos los jóvenes de 15 años alcancen al menos el nivel básico de competencia de PISA en lectura, matemáticas y ciencias se calcula en 13 veces su PIB actual: de media, un PIB un 28 % más alto en los próximos 80 años. Para los países de renta media-alta, que por lo general muestran unos mejores resultados del aprendizaje, los beneficios se situarían de media en un 16 % más de PIB en el mismo periodo. Dicho de otro modo, los beneficios resultantes de luchar contra el bajo rendimiento no solo eclipsan cualquier coste de mejora que se pueda concebir, sino que también incrementan el bienestar de las personas y estimulan el crecimiento económico.

El desafío es enorme, pero también lo es nuestro compromiso para lograrlo!



Ángel Gurría
Secretario General de la OCDE

Tabla 1. Datos de la OCDE para medir el progreso encaminado a alcanzar las metas de los ODS sobre educación

Metas de los ODS sobre educación*		Datos que la OCDE puede aportar y contribuir a desarrollar
4.1	Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen la educación primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.	■ Datos sobre las tasas de matriculación y finalización procedentes de fuentes administrativas y de las recopilaciones de datos INES. ■ Datos sobre rendimiento en lectura y matemáticas de los estudiantes de 15 años en PISA. ■ Necesidad de desarrollar evaluaciones sobre los resultados del aprendizaje a la finalización de la educación primaria. ■ PISA para el Desarrollo mejorará las metodologías para calcular la población no escolarizada.
4.2	Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo de la primera infancia y a una enseñanza preprimaria de calidad, a fin de que estén preparados para la educación primaria.	■ Datos administrativos recopilados por medio de las encuestas INES sobre matriculación en desarrollo de la primera infancia y educación preprimaria. ■ Se está realizando un Proyecto de evaluación de los resultados del aprendizaje temprano (Early Learning Outcomes assessment Project), que generará datos acerca del desarrollo de las competencias cognitivas, sociales y emocionales de los niños pequeños.
4.3	Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una educación técnica, profesional y terciaria de calidad, incluida la universitaria.	■ Tasas de matriculación procedentes de las recopilaciones de datos INES para educación terciaria y programas de formación profesional de educación secundaria superior, por sexo. ■ Participación en la educación para adultos formal y no formal de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC).
4.4	Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder a un empleo y un trabajo decentes y al emprendimiento.	■ Datos sobre aptitud en las competencias de resolución de problemas digitales en las personas de 16 a 65 años de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC). ■ Datos sobre comprensión lectora y competencia matemática en las personas de 16 a 65 años de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC).
4.5	Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluyendo a las personas con discapacidad, a los pueblos indígenas y a los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la educación y la formación profesional.	■ Datos sobre matriculación, graduación y nivel de educación alcanzado para todos los niveles CINE procedentes de las recopilaciones de datos INES, por sexo. ■ Datos sobre nivel de educación alcanzado para los niveles CINE 3 y superiores, por sexo, condición de inmigrante, nivel de educación alcanzado de los padres e idioma utilizado en el hogar, procedentes de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC). ■ Datos sobre inversión económica pública y privada en educación procedentes de las recopilaciones de datos INES. ■ Datos sobre políticas de equidad relacionadas con el acceso y la financiación destinada a la población desfavorecida procedente de los estudios por países del proyecto de la OCDE sobre Asignación Eficiente de Recursos en Educación. ■ Datos sobre la ayuda a la educación recopilados por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE.
4.6	Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.	■ Datos sobre comprensión lectora y competencia matemática de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), por edad y sexo. ■ Participación en las actividades de formación en competencias básicas de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC).
4.7	Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.	■ Datos globales sobre competencias del ciclo PISA 2018. ■ Datos sobre competencia en ciencias y sensibilización medioambiental del ciclo PISA 2015. ■ Datos sobre la confianza interpersonal y otros resultados sociales de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC). ■ Encuestas INES/NESLI sobre currículos, campos temáticos y tiempo de aprendizaje en los centros educativos.
4.a	Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.	■ Datos sobre entornos de aprendizaje, recursos y equipos (incluidas las TIC y la conectividad) de los estudios PISA. ■ Indicadores sobre el ambiente en el centro educativo, incluida la violencia y el comportamiento problemático de los estudiantes, del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS).
4.b	Para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.	■ Datos recopilados por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE sobre las becas incluidas en los programas de ayuda al desarrollo.
4.c	Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros cualificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.	■ Datos sobre profesores de las encuestas INES/NESLI. ■ Datos sobre profesores, formación docente y desarrollo profesional de los profesores del estudio TALIS y del cuestionario para profesores de PISA. ■ Datos sobre el estudio sobre Preparación Inicial de los Profesores (ITP), de próxima publicación.

*Para más detalles acerca de las Metas de los ODS sobre educación, véase la leyenda debajo de la Tabla 2 en la página siguiente.

Tabla 2. Progresos de los países de la OCDE encaminados a alcanzar las metas de los ODS sobre educación

Metas de los ODS para educación*	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.a	4.b	4.c
Parámetros de referencia	**80**	**95**	**60**	**60**	**75**	**50**	**70**	**0,7**	**0**	**95**
Alemania	82	99	64	64	74	47	68	0,7	-50	
Australia	80	101		66	77	58	71	1,5	38	98
Austria	81	96	70	61	71	45	64	1,5	-19	
Bélgica[1]	81	98	67	65	72	53	67	0,7	0	98
Canadá[1]	86	93		65	83	51	75	0,8	13	98
Chile	48	94	87	34	47	13	44	0,5		86
Corea	91	94		55	78	46	72	0,4	8	96
Dinmarca	83	98	89	70	82	50	63	0,8	0	94
Eslovenia	80	90	72	49	75	35	71	0,6	2	
España	76	97	72		75	32	62	0,7	-7	97
Estados Unidos	74	90	52	64	74	48	58	1,0		
Estonia	89			51	82	51	75	0,7		94
Finlandia	88	79	53	67	91	62	80	0,5		92
Francia	78	101				40	62	0,6	-10	90
Grecia	64	91		39	73	31	58	0,2	-52	
Hungría	72	96	42		63		67	0,6		
Irlanda	83	100		51	80	45	66	0,6	1	
Islandia	79		86		86		60	0,6		92
Israel	66	98	70	50	75	38	50	0,4		94
Italia	75	97	44		76	29	53	0,5	-2	79
Japón	89	96	80	53	78	72	75	0,6	-1	88
Letonia	80	96			75		63	1,0		91
Luxemburgo	76	99	32		74		59	0,9	1	
México	45	113	38		57		34	0,3		62
Noruega	78	98	81	72	91	58	59	0,8	1	93
Nueva Zelanda	77	98	96	75	78	58	68	1,1	7	
Países Bajos	85	99	70	73	82	60	70	0,7	-30	92
Polonia	86	95	74	32	76	42	66	0,4		99
Portugal	75	96	65		69		54	0,5	-1	82
Reino Unido[1]	78	99	61		79		64	1,0	-7	92
República Checa	79	89	69	59	76	49	66	0,9	1	77
República Eslovaca	73	81	59	50	64	51	61	0,8		89
Suecia	73	95	62	72	87	58	62	0,6	9	90
Suiza	88	98	80		83		66	0,7	-1	
Turquía	58	71	94	22	72	12	38	0,1	134	
Media de la OCDE	**77**	**95**	**68**	**57**	**76**	**46**	**63**	**0,7**	**1**	**90**
Media de la UE 22	**79**	**95**	**63**	**57**	**76**	**46**	**65**	**0,7**	**-10**	**90**

Notas: Las cifras superiores a los patrones de referencia aparecen en color azul claro. La falta de correspondencia entre los datos de la población y los datos de la matriculación pueden dar como resultado tasas superiores al 100 %.
1. Para las metas 4.4, 4.6 y 4.c, Bélgica hace referencia solo a Flandes. Para la meta 4.c, Canadá hace referencia solo a Alberta, y Reino Unido hace referencia solo a Inglaterra.

***Leyenda acerca de las Metas de los ODS sobre Educación**

4.1	Porcentaje de estudiantes de 15 años con un rendimiento equivalente o superior al Nivel 2 en la escala de matemáticas (PISA, 2012).
4.2	Tasas de matriculación en educación preprimaria a los 5 años (INES, 2014).
4.3	Tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria (INES, 2014).
4.4	Porcentaje de personas de 24 a 64 años en los grupos 3 y 4 de competencia y disposición a utilizar las TIC en la escala de resolución de problemas (PIAAC 2012/2015).
4.5	Índice de inclusión en PISA (PISA, 2012).
4.6	Porcentaje de adultos con un rendimiento equivalente o superior al Nivel 3 en la escala de comprensión lectora (PIAAC 2012/2015).
4.7	Porcentaje de estudiantes con los niveles A, B o C en el índice de rendimiento en ciencias medioambientales (PISA, 2006).
4.a	Ordenadores para fines educativos por estudiante, índice medio (PISA, 2012).
4.b	Becas y coste por estudiante en los países donantes (en millones de dólares estadounidenses, diferencia entre 2012 y 2014).
4.c	Porcentaje de profesores de nivel CINE 2 que han finalizado programas de formación o capacitación del profesorado (TALIS, 2013).

Introducción: los Indicadores y su Estructura

Estructura organizativa

Panorama de la Educación 2016: Indicadores de la OCDE ofrece una gran variedad de indicadores actualizados y comparables que reflejan un consenso profesional sobre cómo medir el estado actual de la educación a escala internacional. Los indicadores aportan información sobre los recursos humanos y económicos invertidos en educación, sobre el funcionamiento y la evolución de los sistemas educativos y de aprendizaje, y sobre el rendimiento de las inversiones realizadas en educación. Los indicadores están organizados por temas y van acompañados de información sobre el contexto de la política educativa y de una interpretación de los datos. Los indicadores de educación se presentan dentro de una estructura organizativa que:

- distingue entre los actores de los sistemas educativos: estudiantes y profesores, los marcos de la enseñanza y los entornos de aprendizaje, los proveedores de servicios educativos y el conjunto del sistema educativo;
- agrupa los indicadores dependiendo de si estos abordan los resultados del aprendizaje desde una perspectiva individual o nacional, desde los instrumentos de la política educativa o las circunstancias que condicionan estos resultados, o desde los antecedentes o limitaciones que ponen en contexto las decisiones de política educativa;
- identifica las cuestiones de política educativa relacionadas con los indicadores, distinguiendo tres categorías principales: la calidad de los resultados y las oportunidades de la educación, la problemática de la equidad en los resultados y las oportunidades de la educación, 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 del aprendizaje	**2. Instrumentos de política educativa y contextos que determinan los resultados de la educación**	**3. Antecedentes y limitaciones que contextualizan las decisiones políticas**
I. Participantes individuales en la educación y el aprendizaje	1.I. Calidad y distribución de los resultados individuales de la educación	2.I. Actitudes, compromiso y comportamientos individuales con respecto a la enseñanza y el aprendizaje	3.I. Características del entorno de alumnos y profesores
II. Marcos de la enseñanza	1.II. Calidad de la transmisión de conocimientos	2.II. Pedagogía, prácticas de aprendizaje y ambiente en el aula	3.II. Condiciones de aprendizaje de los alumnos y condiciones de trabajo de los profesores
III. Proveedores de servicios educativos	1.III. Productividad de las instituciones docentes y rendimiento institucional	2.III. Entorno y organización escolar	3.III. Características de los proveedores de servicios y de sus comunidades
IV. Conjunto del sistema educativo	1.IV. Rendimiento global del sistema educativo	2.IV. Parámetros institucionales de todo el sistema, asignación de recursos y políticas educativas	3.IV. Contextos nacionales de carácter educativo, social, económico y demográfico

Los actores de los sistemas educativos

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

- el conjunto del sistema educativo;
- las instituciones educativas y los proveedores de servicios educativos;
- el marco de la enseñanza y el entorno de aprendizaje dentro de las instituciones;
- 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 principalmente en el hecho de que muchas características de los sistemas educativos tienen efectos muy diferentes en cada uno de los distintos niveles del sistema, lo que debe tenerse en cuenta al interpretar los indicadores. Por ejemplo, en el nivel de los estudiantes de una clase, la relación entre los resultados que obtienen y el tamaño de la clase puede ser negativa si las clases con pocos estudiantes se benefician de un mayor contacto con los profesores. En el nivel de la clase o del centro escolar, sin embargo, a menudo se tiende a agrupar intencionadamente a los estudiantes de forma que aquellos que presentan más dificultades de aprendizaje estén en grupos más reducidos y reciban una atención más individualizada. Por tanto, en el nivel del centro escolar es frecuente que la relación que existe entre el tamaño de la clase y los resultados de los estudiantes sea positiva, lo que sugiere que el rendimiento de los estudiantes de clases mayores es mejor que el de los de clases más reducidas. En el nivel del sistema educativo en su conjunto, la relación entre los resultados de los estudiantes y el tamaño de la clase puede verse afectada, por ejemplo, por el entorno socioeconómico de los estudiantes del centro o por factores relacionados con la cultura del aprendizaje de los diferentes países. Por tanto, los análisis realizados con anterioridad y en los que se han utilizado exclusivamente datos del nivel macro han llevado en ocasiones 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 indicadores relacionados con el impacto de los niveles de conocimiento y competencias en los individuos, las sociedades y las economías, se agrupan bajo el subtítulo de *Rendimiento y resultados de la educación y del aprendizaje*.
- El subtítulo *Instrumentos políticos y contextos* agrupa las actividades que tratan de obtener información sobre los instrumentos políticos o las circunstancias que determinan el rendimiento y los resultados en cada nivel.
- Estos instrumentos políticos y contextos tienen, por lo general, *antecedentes*, es decir, factores que definen o limitan las políticas. Estos factores se presentan bajo el subtítulo de *Antecedentes y limitaciones*. Los antecedentes o limitaciones suelen ser específicos para un determinado nivel del sistema educativo: los antecedentes en un nivel inferior del sistema educativo pueden servir de instrumentos políticos en un nivel superior. Por ejemplo, para los profesores y los estudiantes de un centro escolar, las titulaciones de los profesores suponen una limitación dada, mientras que, en el nivel del sistema educativo, el perfeccionamiento profesional del personal docente constituye un instrumento político clave.

Cuestiones de política educativa

Cada uno de los elementos de esta estructura se puede utilizar para abordar una serie de cuestiones desde diferentes perspectivas de la política educativa. Para los propósitos de esta estructura, las perspectivas políticas se agrupan en las tres categorías que constituyen la tercera dimensión de la estructura organizativa de los indicadores INES:

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

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

Los indicadores publicados en *Panorama de la educación 2016* se ajustan a esta estructura, aunque a menudo se refieren a más de uno de sus elementos.

La mayor parte de los indicadores del **Capítulo A**, *Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje,* están relacionados con la primera columna de la tabla, que describe el rendimiento y los resultados de la educación. Además, los indicadores del Capítulo A que miden el nivel de educación alcanzado por diferentes generaciones, por ejemplo, no solo ofrecen una medida de los resultados de los sistemas educativos, sino que también proporcionan una descripción del contexto de las políticas educativas actuales, contribuyendo así a la formulación de políticas educativas como, por ejemplo, las relativas a temas sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El **Capítulo B**, *Recursos económicos y humanos invertidos en educación*, proporciona indicadores que constituyen tanto instrumentos políticos como antecedentes para las políticas educativas o, en ocasiones, ambas cosas a la vez. Por ejemplo, el gasto por estudiante es una de las medidas políticas clave que afecta de forma más directa a los alumnos, ya que supone una limitación en el entorno de aprendizaje del centro escolar y en las condiciones de aprendizaje en el aula.

El **Capítulo C**, *Acceso a la educación, participación y progresión*, facilita indicadores que combinan información sobre resultados, instrumentos políticos y contextos. Por ejemplo, las tasas de internacionalización y progresión de la educación constituyen una medida de los resultados, en tanto que indican cuáles son los frutos de las políticas y prácticas en el aula, en el centro escolar y en los diferentes niveles del sistema educativo. Además, pueden proporcionar contextos adecuados para elaborar políticas mediante la identificación de áreas en las que es necesario intervenir para abordar los problemas de falta de equidad, por ejemplo.

El **Capítulo D**, *El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares*, aporta indicadores sobre horas de enseñanza, horario laboral y salarios de los profesores. Estos indicadores no solo son instrumentos políticos que pueden utilizarse, sino que también proporcionan un contexto acerca de la calidad de la docencia dentro del marco educativo y de los resultados de los estudiantes. Este capítulo también ofrece datos sobre el perfil de los profesores, los niveles administrativos donde se toman decisiones sobre la educación, y las vías y entradas para acceder a la educación secundaria y terciaria.

Hay que señalar que la presente edición de *Panorama de la educación* también incluye una cantidad significativa de datos sobre países asociados (para más detalles, consulte la Guía del lector).

Guía del Lector

Cobertura de las estadísticas

A pesar de que la falta de datos todavía limita el alcance de los indicadores en muchos países, la cobertura abarca, en principio, el conjunto del sistema educativo nacional (dentro del territorio nacional), con independencia del carácter público o privado de las instituciones implicadas, de sus fuentes de financiación y de los métodos utilizados para impartir la enseñanza. Con una excepción, que se detallará más adelante, se incluyen todos los tipos de estudiantes y todos los grupos de edad: niños (incluidos los estudiantes con necesidades especiales), adultos, nacionales, extranjeros y estudiantes matriculados en programas de educación a distancia, programas de educación especial o programas educativos organizados por ministerios distintos al Ministerio de Educación, con la condición de que el fin principal del programa educativo sea ampliar los conocimientos del individuo o ayudarle a profundizar en ellos. Salvo los programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo, que son explícitamente considerados una parte del sistema educativo, la formación profesional y técnica en el lugar de trabajo no se incluye en los datos disponibles sobre matriculación y gasto básico en educación.

En las estadísticas también se incluyen las actividades educativas clasificadas como enseñanza «para adultos» o «no reglada», siempre que impliquen contenidos idénticos o similares a los de la enseñanza «reglada», o que los programas básicos de los que forman parte conduzcan a la obtención de cualificaciones similares a las de los programas de educación habituales.

Se han excluido los cursos para adultos que se realizan principalmente por interés general, enriquecimiento personal y recreo u ocio.

Cobertura de los países

Esta publicación incluye datos sobre educación de los 35 países miembros de la OCDE, de dos países asociados que participan en el programa de Indicadores de los Sistemas Educativos (INES) de la OCDE, Brasil y Federación Rusa, y de otros países asociados que no participan en INES (Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia, Lituania y Sudáfrica). Las fuentes de datos para estos últimos 9 países se especifican al pie de las tablas.

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

Cálculo de medias internacionales

Panorama de la educación tiene como objetivo principal proporcionar una recopilación fiable de las principales comparaciones internacionales de estadísticas educativas. A pesar de que los países obtengan unos valores específicos en dichas comparaciones, los lectores no deben asumir que los propios países tienen un carácter homogéneo. Las medias por país incluyen un número significativo de diferencias entre las jurisdicciones subnacionales, al igual que la media de la OCDE engloba gran variedad de experiencias nacionales (véase Cuadro A1.1 en *Panorama de la educación* 2014).

En gran parte de los indicadores se presenta la **media de la OCDE**; en otros, se muestra el total de la OCDE. La media de la OCDE es la media no ponderada de los datos de todos los países de la OCDE en los que tales datos están disponibles o se han podido calcular. Por tanto, la media de la OCDE se refiere a una media de los valores obtenidos en el nivel de los sistemas educativos nacionales, y se puede utilizar para analizar la comparativa entre el valor de un indicador en un país determinado y el valor de un país tipo o país medio. Esta media no tiene en cuenta el tamaño absoluto del sistema educativo de cada país.

...

El **total de la OCDE** se calcula como la media ponderada de los datos de todos los países de la OCDE en los que tales datos están disponibles o se han podido calcular. Esta media refleja el valor para un indicador determinado en los casos en los que se considera a la OCDE en su conjunto. Este enfoque se utiliza, por ejemplo, para comparar los gráficos sobre el gasto de un país específico con los de todos los países de la zona OCDE con datos disponibles, considerando esta zona como una entidad individual.

Tanto la media de la OCDE como el total de la OCDE pueden verse afectados de manera significativa por la falta de datos. No se ha utilizado ningún método estadístico para compensar el número de países relativamente escaso que se han estudiado. En determinados países, puede que no existan datos disponibles para indicadores específicos, o que ciertas categorías no sean válidas. Por tanto, el lector debe tener en cuenta que el término «media de la OCDE» se corresponde con los datos de los países de la OCDE incluidos en las comparaciones respectivas. En ocasiones, las medias no se calculan si falta información de demasiados países, o si esos datos se incluyen en otras columnas.

En las tablas económicas que utilizan series para medir la tendencia en el periodo 1995-2013, la media de la OCDE también se calcula para los países con datos disponibles de todos los años de referencia. Este cálculo permite realizar una comparación de la media de la OCDE para ese periodo de tiempo, evitando así distorsiones causadas por la exclusión de ciertos países en los diferentes años.

Asimismo, para algunos indicadores se presenta una **media de la UE22**. Esta media se calcula como la media no ponderada de los valores de los datos relativos a los 22 países que son miembros tanto de la Unión Europea como de la OCDE y para los que se dispone de datos o tales datos se han podido calcular. Estos 22 países son Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca y Suecia.

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

Para algunos indicadores se presenta una **media**. Esta media se incluye en las tablas que recogen datos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de 2012, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Esta media se corresponde con la media aritmética de las estimaciones incluidas en la tabla o gráfico, tanto de entidades nacionales como subnacionales (incluidos Flandes [Bélgica] e Inglaterra/Irlanda del Norte [Reino Unido]). Los países asociados no están incluidos en ninguna de las medias presentadas en las tablas o gráficos.

Error estándar (E.E.)

Las estimaciones estadísticas que se presentan en este informe se basan en una muestra de adultos, y no en los valores que se podrían calcular si cada persona de la población objeto de estudio en cada país hubiera respondido a cada pregunta. Por lo tanto, cada estimación conlleva un grado de incertidumbre asociado con el muestreo y los errores de medición, que se puede expresar como un error estándar. El uso de intervalos de confianza permite realizar inferencia sobre las medias y las proporciones de la población, de forma que reflejen la incertidumbre asociada a las estimaciones de la muestra. En este informe, los intervalos de confianza se establecen en un nivel del 95 %. Es decir, el resultado de la población correspondiente se encontraría dentro del intervalo de confianza en 95 de cada 100 réplicas de la medida en distintas muestras extraídas de la misma población.

En las tablas que muestran un error estándar, una de las columnas se denomina «%» e indica el porcentaje medio, mientras que otra de las columnas se denomina «E.E.» e indica el error estándar. Dado el método de muestreo empleado, los porcentajes (%) incluyen una incertidumbre de muestreo de dos veces el error estándar (E.E.). Por ejemplo, en los valores: % = 10 y E.E. = 2,6, el valor 10 % incluye una zona de incertidumbre de

...

dos veces (1,96) el error estándar de 2,6, asumiendo un riesgo de error del 5 %. Por tanto, el verdadero porcentaje probablemente se encontraría (con un riesgo de error del 5 %) entre un 5 % y un 15 % («intervalo de confianza»). El intervalo de confianza se calcula de la siguiente manera: % +/– 1,96 * E.E., es decir, en el ejemplo anterior, 5 % = 10 % – 1,96 * 2,6 y 15 % = 10 % + 1,96 * 2,6.

Clasificación de los niveles de educación

La clasificación de los niveles de educación se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). CINE es una herramienta ideada para recopilar estadísticas educativas a nivel internacional. CINE-97 se actualizó recientemente, y la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) se adoptó oficialmente en noviembre de 2011. Esta es la segunda ocasión que se emplea esta nueva clasificación en *Panorama de la educación*. Los cambios principales entre CINE 2011 y CINE-97 se describen en la sección «Acerca de la nueva clasificación CINE 2011».

Símbolos utilizados para los datos que faltan y abreviaturas

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

- a Datos no aplicables porque la categoría no es válida.
- b La serie se interrumpe cuando los datos del último año se refieren a la clasificación CINE 2011 y los de años anteriores se corresponden con CINE-97.
- c El número de observaciones no es suficiente para permitir cálculos fiables (por ejemplo, en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos hay menos de 3 individuos para el numerador o menos de 30 individuos para el denominador).
- d Incluye datos de otra categoría.
- m Datos no disponibles.
- 0 Magnitud insignificante o igual a cero.
- r Los valores son inferiores a un determinado umbral de fiabilidad y deberían interpretarse con precaución.
- q Datos retirados a petición del país en cuestión.
- x Datos incluidos en otra categoría o en otra columna de la tabla: por ejemplo, x(2) significa que los datos figuran en la columna 2 de la tabla.
- ~ Media no comparable con otros niveles de educación.

Otros recursos

La página www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm proporciona información sobre los métodos empleados para el cálculo de los indicadores, su interpretación en los contextos nacionales respectivos y las fuentes de datos utilizadas. También facilita acceso a los datos de base de los indicadores y a un completo glosario de los términos técnicos utilizados en esta publicación.

Todos los cambios introducidos después de la publicación de *Panorama de la educación 2016* aparecen en www.oecd.org/publishing/corrigenda (correcciones) y http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en (actualizaciones).

Panorama de la educación utiliza el servicio StatLinks de la OCDE. Todas las tablas y gráficos de *Panorama de la educación 2016* incorporan un enlace al libro de Excel correspondiente, que contiene los datos de 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 independiente a través de estos enlaces.

Disposición de las tablas

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

...

Códigos utilizados para las entidades territoriales

Los siguientes códigos se emplean en algunos gráficos. Los nombres de los países o entidades territoriales se emplean en el texto y las tablas. Nótese que en toda la publicación, la Comunidad Flamenca de Bélgica se puede denominar «Bélgica (Fl.)» y la Comunidad Francesa «Bélgica (Fr.)», respectivamente. No obstante, en los indicadores basados en los datos recogidos en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos y en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), la Comunidad Flamenca se denomina «Flandes (Bélgica)».

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

Acerca de la nueva Clasificación CINE 2011

Se puede obtener más información en *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualications* (OCDE / Eurostat / Instituto de Estadística de la UNESCO, 2015), http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

La necesidad de revisar la clasificación CINE

La organización de los sistemas educativos varía significativamente entre los distintos países. Con el fin de elaborar estadísticas e indicadores comparables a nivel internacional, es necesario contar con una estructura que permita recopilar y presentar datos sobre los programas educativos con niveles de contenido similares. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO es la clasificación de referencia para la agrupación de los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y ámbitos de estudio. Se pretende que las definiciones y conceptos básicos de la CINE sean internacionalmente válidos y aplicables en todo el espectro de sistemas educativos.

La clasificación CINE la elaboró originalmente la UNESCO a mediados de la década de 1970 y se revisó por primera vez en 1997. A causa de las variaciones sufridas por los sistemas de educación y de aprendizaje a comienzos del siglo XXI, la clasificación CINE fue objeto de una revisión entre 2009 y 2011, que supuso realizar un amplio proceso de consulta a nivel global con los países, expertos regionales y organizaciones internacionales. En la revisión se tuvieron en cuenta cambios importantes en la estructura de la educación superior, como el Proceso de Bolonia en Europa, la ampliación de los programas educativos para niños de corta edad y el creciente interés que suscitan las estadísticas sobre resultados de la educación, como el nivel de educación alcanzado. La clasificación revisada CINE 2011 se aprobó en la 36.ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2011.

Principales diferencias entre la clasificación CINE 2011 y CINE-97

La clasificación CINE 2011 constituye un avance significativo dentro de un proceso consultivo a largo plazo diseñado para mejorar la comparabilidad de las estadísticas de educación a nivel internacional. Es la segunda vez que se emplea esta clasificación en *Panorama de la educación*. Las diferencias principales entre CINE 2011 y CINE-97 son los siguientes:

- En la clasificación CINE 2011 se revisan los niveles de los programas educativos CINE-97 (CINE-P) y se presenta por primera vez una clasificación relativa a los niveles de educación alcanzados (CINE-A), basada en certificaciones educativas reconocidas (véase Indicador A1).
- La clasificación CINE 2011 incluye definiciones más precisas sobre la educación formal y no formal y las actividades y programas educativos.
- En comparación con CINE-97, que incluía siete niveles de educación, CINE 2011 cuenta actualmente con nueve niveles de educación. De hecho, la educación superior se ha reestructurado en respuesta a cambios en la educación terciaria, tales como la estructura de Bolonia, y ahora abarca cuatro niveles de educación, frente a los dos niveles comprendidos en CINE-97. Los programas previamente clasificados en el nivel 5 de CINE-97 se asignan en CINE 2011 a los niveles 5, 6 o 7. Es más, aunque en CINE-97 ya se había hecho mención de la posición de los programas de educación terciaria en la estructura nacional de titulaciones, los códigos específicos de los niveles 6 y 7 (programas de grado o equivalente y programas de máster o equivalente, respectivamente) se introducen por primera vez en CINE 2011.
- Asimismo, se ha ampliado el nivel CINE 0 para incluir una nueva categoría que abarca los programas de desarrollo educacional de la primera infancia orientados a niños menores de 3 años (véase Indicador C2).

- Dentro de la clasificación CINE, cada nivel de educación se ha definido con mayor claridad, hecho que puede provocar algunos cambios en la clasificación de programas que anteriormente se situaban entre dos niveles CINE (por ejemplo, entre los niveles CINE 3 y 4).
- Las dimensiones complementarias de los niveles CINE también han sido objeto de revisión. Actualmente, solo se cuenta con dos categorías de orientación: general y de formación profesional. Los programas anteriormente clasificados como «preprofesionales» (en CINE-97) no proporcionan las cualificaciones necesarias en el mercado laboral, y en la actualidad se clasifican principalmente bajo la denominación de «educación general».
- CINE-97 diferenciaba dos categorías de acceso a niveles CINE más avanzados, según el tipo de educación posterior, mientras que CINE 2011 identifica solo un grupo de programas que facilitan el acceso a niveles de educación más avanzados. La subcategoría de CINE 2011 «finalización de nivel con acceso a niveles CINE más avanzados» corresponde al conjunto de las categorías de destino A y B de CINE-97. CINE 2011 subclasifica los programas que no proporcionan acceso a niveles CINE más avanzados en las siguientes subcategorías: «nivel inconcluso», «finalización parcial de nivel» y «finalización de nivel». Estas tres subcategorías en CINE 2011 corresponden a la categoría de destino C de CINE-97.

Campos de educación y capacitación

En el contexto de la CINE, los programas y cualificaciones relacionadas se pueden clasificar tanto por campos o sectores de educación y capacitación como por niveles. La revisión de CINE 2011 se centró en los niveles CINE y en las dimensiones complementarias relacionadas con ellos. Después de aprobada la clasificación CINE 2011, los campos de educación de la CINE fueron sometidos a un proceso individual de análisis y consulta a nivel global. En la 37.ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en noviembre de 2013, se aprobó la Clasificación de Campos de Educación y Capacitación 2013 de la CINE (CINE-F, 2013). La *Clasificación de Campos de Educación y Capacitación 2013 de la CINE* (UNESCO-UIS, 2014) se encuentra disponible en www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf y se empleará por primera vez en *Panorama de la educación 2017*.

Tablas de correspondencia entre las versiones CINE

En la Tabla 1 se muestra la correspondencia entre los niveles CINE 2011 y CINE-97. Para más detalles sobre la correspondencia entre los niveles CINE 2011 y CINE-97, véase la Parte I del ***ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications***.

Tabla 1. Comparación entre los niveles de educación CINE 2011 y CINE-97

CINE 2011		CINE-97	
01	Educación de la primera infancia		-
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria o primer ciclo de la educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de la educación básica
3	Educación secundaria superior	3	Educación secundaria (superior)
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Primer ciclo de la educación terciaria (no otorga directamente una titulación de investigación avanzada) (5A, 5B)
6	Nivel de grado o equivalente		
7	Nivel de máster o equivalente		
8	Nivel de doctorado o equivalente	6	Segundo ciclo de la educación terciaria (otorga una titulación de investigación avanzada)

Definición de los niveles CINE

Educación de la primera infancia (nivel CINE 0)

El nivel CINE 0 se refiere a los programas de la primera infancia que cuentan con un componente educativo intencionado. Se dirigen a niños menores que la edad oficial de ingreso a la educación primaria (nivel CINE 1). La finalidad de estos programas es desarrollar las competencias cognitivas, físicas y socioemocionales del niño, necesarias para participar en la vida escolar y social.

Los programas del nivel CINE 0 se suelen clasificar por edades. Dentro de los programas del nivel CINE 0 existen dos categorías: CINE 010 o desarrollo educacional de la primera infancia, y CINE 020 o educación preprimaria. En CINE

010 el contenido educativo está diseñado para los niños más pequeños (entre 0 y 2 años), mientras que CINE 020 se dirige a niños desde los 3 años hasta el inicio de la educación primaria (nivel CINE 1). Para asegurar la comparación a nivel internacional, el término «educación de la primera infancia» se utiliza para denominar el nivel CINE 0 (para más detalles, véase Indicador C2 en *Panorama de la educación* 2015).

Los programas clasificados en el nivel CINE 0 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: educación y desarrollo de la primera infancia, ludoteca, acogida, educación preprimaria, preescolar o inicial. En lo referente a los programas ofrecidos en los jardines de infancia o guarderías, es importante comprobar que cumplen con los criterios de clasificación establecidos en CINE 0.

Educación primaria (nivel CINE 1)

En general, la educación primaria comienza a los 5, 6 o 7 años y tiene una duración típica de seis años. Como norma general, los programas del nivel CINE 1 están diseñados para proporcionar a los estudiantes una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, además de un nivel de comprensión elemental de otras materias, como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música. La introducción a las actividades de lectura no constituye por sí misma un criterio suficiente como para clasificar un programa educativo dentro del nivel CINE 1.

Los programas clasificados en el nivel CINE 1 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: educación primaria, educación elemental o educación básica (ciclo 1 o grados inferiores, si el sistema educativo cuenta con un programa que abarca los niveles CINE 1 y 2). Para asegurar la comparación a nivel internacional, se utiliza el término «educación primaria» para denominar al nivel CINE 1.

Educación secundaria inferior (nivel CINE 2)

Los programas de educación secundaria inferior tienen como objetivo sentar las bases de una amplia gama de materias y preparar a los niños y jóvenes para la enseñanza más especializada propia de la educación secundaria superior y los niveles educativos más avanzados. El comienzo, o el fin, de la educación secundaria inferior a menudo implica que los estudiantes jóvenes cambien tanto de centro escolar como de método de enseñanza.

En algunos sistemas educativos, los programas se clasifican por orientación, aunque esto es mucho más frecuente en la educación secundaria superior. Los programas de formación profesional, en los casos en los que existen en este nivel de educación, generalmente ofrecen diferentes opciones diseñadas para que los jóvenes se preparen para la incorporación directa al mercado laboral como trabajadores con una cualificación baja o media. Asimismo, pueden considerarse como el primer paso hacia un nivel más avanzado de la formación profesional, dentro de los programas de la educación secundaria superior.

Los programas clasificados en el nivel CINE 2 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: escuela secundaria (primer ciclo, grados inferiores), *junior secondary school*, *middle school* o *junior high school*. Si un programa abarca los niveles CINE 1 y 2, se suelen utilizar los términos educación elemental o educación básica (segundo ciclo, grados superiores). Para asegurar la comparación a nivel internacional, se utiliza el término «educación secundaria inferior» para denominar al nivel CINE 2.

Educación secundaria superior (nivel CINE 3)

Los programas de educación secundaria superior son más especializados que los de educación secundaria inferior y ofrecen a los estudiantes un espectro más amplio de opciones e itinerarios para completar su educación secundaria. El número de materias que cursa un estudiante tiende a reducirse en comparación con los niveles educativos inferiores, aunque aumenta la complejidad del contenido y la profundidad de la instrucción.

Los programas se clasifican por orientación y, con frecuencia, por los principales grupos de materias. Los programas generales suelen estar diseñados para los estudiantes con intención de proseguir con estudios académicos o profesionales de nivel terciario. A menudo, los estudiantes comienzan a especializarse en ámbitos concretos, como ciencias, humanidades o ciencias sociales, a pesar de que se espera que sigan cursando materias básicas como el idioma del país, matemáticas y, quizá, un idioma extranjero. Aunque existen programas generales del nivel CINE 3 que no facilitan el acceso a la educación terciaria, estos son muy poco frecuentes. Los programas de formación profesional se dirigen tanto a los jóvenes que de otra forma abandonarían los estudios sin obtener cualificación alguna en un programa de educación secundaria superior, como a aquellos que desean formarse para desempeñar profesiones especializadas o técnicas.

También se incluyen en este nivel los programas de reintegración o de «segunda oportunidad», cuya labor es consolidar los conocimientos ya impartidos en los programas de educación secundaria superior y proporcionar a los jóve-

nes la oportunidad de cambiar el itinerario o de acceder a una ocupación para la que se requiere una cualificación de nivel secundario superior que no obtuvieron en sus estudios anteriores.

Los programas clasificados en el nivel CINE 3 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: escuela secundaria (segundo ciclo, grados superiores), *senior secondary school* o *(senior) high school*. Para asegurar la comparación a nivel internacional, se utiliza el término «educación secundaria superior» para denominar al nivel CINE 3.

Educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 4)

El nivel de complejidad de los programas de educación postsecundaria no terciaria no es mucho mayor que el de los programas de educación secundaria superior. Por regla general, están diseñados para ampliar los conocimientos, las competencias y las aptitudes adquiridos al completar con éxito, y en su totalidad, la educación secundaria superior, más que para profundizar en ellos. Asimismo, pueden tener la finalidad de facilitar el acceso de los participantes al mercado laboral, a programas más avanzados de educación terciaria o a ambas opciones.

Generalmente, los programas de nivel CINE 4 están orientados a la formación profesional. Asimismo, pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: *technician diploma*, *primary professional education* o *préparation aux carriéres administratives*. Para asegurar la comparación a nivel internacional, se utiliza el término «educación postsecundaria no terciaria» para denominar al nivel CINE 4.

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

La educación terciaria parte de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria y proporciona actividades de aprendizaje con un alto nivel de complejidad en ámbitos de estudio especializados. La educación terciaria no solo comprende lo que comúnmente se denomina educación académica, sino también la formación profesional avanzada.

Como regla general, existe una jerarquía bien definida entre las titulaciones que se obtienen en los programas de educación terciaria. Esta jerarquía abarca los niveles CINE 5 (educación terciaria de ciclo corto), CINE 6 (nivel de grado o equivalente), CINE 7 (nivel de máster o equivalente) y CINE 8 (nivel de doctorado o equivalente). El contenido de los programas de educación terciaria es más complejo que el de los niveles CINE inferiores.

- **Educación terciaria de ciclo corto (nivel CINE 5)**
  La complejidad del contenido de los programas de nivel CINE 5 es notablemente superior a la de los programas de educación secundaria superior que permiten acceder a este nivel. Los programas de nivel CINE 5 tienen el propósito de profundizar en los conocimientos mediante la enseñanza de nuevas técnicas, conceptos e ideas que, por lo general, no se incluyen en la educación secundaria superior. En comparación, los programas de nivel CINE 4 sirven para ampliar conocimientos y no suelen ser mucho más avanzados que los de nivel CINE 3.

  Los programas clasificados en el nivel CINE 5 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: educación técnica superior, *community college education*, *technician o advanced/higher vocational training*, *associate degree* o *bac + 2*. Para asegurar la comparación a nivel internacional, se utiliza el término «educación terciaria de ciclo corto» para denominar al nivel CINE 5.

- **Nivel de grado o equivalente (nivel CINE 6)**
  La duración de los programas de nivel CINE 6, o programas de grado o equivalente, es mayor que la de los programas de nivel CINE 5 y su contenido es más teórico. Con frecuencia, estos programas se elaboran con el propósito de proporcionar al participante conocimientos académicos o profesionales intermedios, así como aptitudes y competencias que conduzcan a una primera titulación o a una certificación equivalente.

  La duración típica de estos programas es de 3 o 4 años de estudio a tiempo completo en el nivel terciario. Asimismo, pueden incluir un componente práctico o abarcar periodos de prácticas laborales, además estudios con una base teórica. Tradicionalmente, se imparten en universidades e instituciones equivalentes de educación terciaria.

  Los programas clasificados en el nivel CINE 6 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo*: bachelor, licence* o primer ciclo universitario. Para asegurar la comparación a nivel internacional, se utiliza el término «nivel de grado o equivalente» para denominar al nivel CINE 6.

- **Nivel de máster o equivalente (nivel CINE 7)**
  El contenido de los programas de nivel CINE 7, o programas de máster o equivalente, es significativamente más complejo que el de los programas de nivel CINE 6 y suele ser más especializado. Asimismo, suelen estar diseñados con el fin de proporcionar al participante conocimientos académicos o profesionales avanzados, así como aptitudes y competencias que conduzcan a una segunda titulación o a una cualificación equivalente. Los programas de este nivel de educación pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las cuali-

ficaciones del nivel de doctorado. La duración acumulada de los estudios en el nivel terciario suele ser de 5 a 8 años, o incluso más.

Los programas clasificados en el nivel CINE 7 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: programas de maestría o *magister studies*. Para asegurar la comparación a nivel internacional, se utiliza el término «nivel de máster o equivalente» para denominar al nivel CINE 7.

- **Nivel de doctorado o equivalente (nivel CINE 8)**
  Los programas de nivel CINE 8, o nivel de doctorado o equivalente, suelen tener como principal objetivo conducir a una titulación de investigación avanzada. Los programas de este nivel CINE están destinados a estudios avanzados e investigaciones originales y suelen impartirse exclusivamente en instituciones de educación superior dedicadas a la investigación, como las universidades. Existen programas de doctorado tanto en el ámbito académico como en el profesional.

  La duración teórica de los programas de doctorado es de tres años en la mayor parte de los países, aunque los estudiantes suelen necesitar más tiempo para completarlos.

  Los programas clasificados en el nivel CINE 8 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: *PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D,* doctorado y otros términos similares. Para asegurar la comparación a nivel internacional, se utiliza el término «nivel de doctorado o equivalente» para denominar al nivel CINE 8.

Resumen ejecutivo

Los países encuentran fuentes de financiación ajenas al gasto público para la educación superior.

Los países de la OCDE invierten una media del 5,2 % de su PIB en instituciones educativas de todos los niveles de educación, sumando el gasto público y el privado. Cerca de un tercio del gasto total se destina a la educación terciaria, ya que en este nivel el gasto por estudiante es mayor. Además, el mayor coste salarial del personal docente en educación terciaria y el predominio de la investigación y el desarrollo contribuyen a incrementar el gasto en ese nivel de educación.

Para aliviar la presión de los ya ajustados presupuestos públicos, muchos países comienzan a trasladar la carga que supone el coste de la educación terciaria de los gobiernos a los hogares. Una media del 30 % del gasto de las instituciones de educación terciaria procede de fuentes privadas (en los niveles educativos inferiores la proporción es mucho menor) y, en concreto, los hogares aportan dos tercios de ese porcentaje, generalmente en forma de tasas académicas.

Para evitar que el alto coste de las tasas impida que los estudiantes aptos se matriculen en educación terciaria, muchos gobiernos establecen diferentes tipos de tasas académicas. Por ejemplo, esas tasas podrían ser más elevadas para los estudiantes matriculados en instituciones privadas o los que provienen del extranjero, y más asequibles para los estudiantes de los programas de educación terciaria de ciclo corto. Muchos países ofrecen becas, ayudas y préstamos públicos o garantizados por el Estado, generalmente con condiciones ventajosas, con el fin de ayudar a los estudiantes a afrontar los costes directos e indirectos de la educación. En los últimos diez años, la mayoría de los países han observado un aumento del número de estudiantes de educación terciaria que solicitaron un préstamo público o garantizado por el Estado y que, al graduarse, contaban con una titulación y una deuda.

La desigualdad por razón de sexo continúa durante y tras la educación.

En los últimos años, la inversión de la tendencia en cuanto a la diferencia de sexos en educación terciaria (más mujeres que hombres se gradúan en titulaciones terciarias) ha quedado bien documentada. Sin embargo, las mujeres siguen teniendo menos probabilidades de acceder a los niveles más avanzados de la educación terciaria, como los programas de doctorado o equivalentes, y de graduarse en ellos.

La desigualdad de sexos en la educación se refleja de igual forma en los ámbitos de estudio elegidos. La representación de la mujer sigue siendo escasa en ámbitos como las ciencias y la ingeniería, y excesiva en otros, como la educación y la salud. En 2014 hubo una media del triple de hombres que de mujeres con una titulación en ingeniería y cuatro veces más mujeres que hombres graduados en el ámbito de la educación.

Asimismo, la desigualdad entre los sexos en los ámbitos de estudio se refleja en el mercado laboral y, en última instancia, en los ingresos percibidos. Por ejemplo, de media las personas con una titulación en ingeniería ganan cerca de un 10 % más que otros adultos con educación terciaria, mientras que los graduados en formación docente y ciencias de la educación ganan un 15 % menos, aproximadamente.

Por otra parte, dentro de la propia profesión docente existe también la desigualdad entre los sexos. El porcentaje de mujeres profesoras tiende a disminuir según aumenta el nivel de educación, aunque los salarios suelen incrementarse. Las mujeres tampoco tienen las mismas probabilidades de ocupar el puesto de director del centro escolar que los hombres, a pesar de que la promoción suele ser interna.

Los inmigrantes suelen participar en menor grado en todos los niveles de educación.

El sistema educativo desempeña un papel crítico para integrar a los inmigrantes en su nueva comunidad y en el mercado laboral del país de acogida. Por ejemplo, los estudiantes inmigrantes que manifestaron haber asistido a programas de educación preprimaria obtuvieron 49 puntos más en la prueba de lectura realizada dentro del Programa

para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que los estudiantes inmigrantes que no participaron en dichos programas. Esta diferencia equivale a un año de educación, aproximadamente. En la mayor parte de los países, la participación de los estudiantes inmigrantes en los programas de educación preprimaria es considerablemente inferior a la de los estudiantes nativos.

En muchos países, el nivel de educación alcanzado por los estudiantes inmigrantes sufre un desfase en comparación con el de sus compañeros nativos. La proporción de adultos que no han completado la educación secundaria inferior es mayor en aquellas personas de origen inmigrante, por ejemplo. De media, el 37 % de los estudiantes de 25 a 44 años de origen inmigrante y cuyos padres no han finalizado la educación secundaria superior tampoco han completado este mismo nivel de educación. En cambio, en los estudiantes nativos de 25 a 44 años, este porcentaje disminuye hasta el 27 %. Igualmente, está demostrado que los estudiantes nativos tienen más probabilidades de graduarse en un programa de grado o en un programa de educación terciaria equivalente que los estudiantes de origen extranjero.

Otros resultados

Las matriculaciones en educación para la primera infancia se han incrementado entre 2005 y 2014. Así, de media en los países con datos disponibles para ambos años, el porcentaje de niños de 3 años matriculados en educación preprimaria aumentó desde un 54 % a un 69 %, y en los de 4 años desde un 73 % a un 85 %.

En los países de la OCDE, la tasa de desempleo es inferior (9,2 %) en quienes, como máximo nivel de educación alcanzado, han completado la educación secundaria superior de formación profesional que en los estudiantes de educación secundaria superior general (10,0 %).

Por término medio, la tasa de matriculación de los estudiantes entre 20 y 24 años en educación terciaria aumentó de un 29 % a un 33 % en el periodo de 2005 a 2014 en los países de la OCDE. Dado que hoy día se espera que una media del 36 % de los adultos jóvenes de los países de la OCDE se gradúen en educación terciaria al menos una vez antes de cumplir 30 años, es probable que el nivel de educación terciaria alcanzado continúe creciendo.

Es frecuente que los estudiantes necesiten más tiempo del previsto para finalizar un programa de educación terciaria. De media en los países que disponen de datos sobre cada estudiante, cerca de un 41 % de los estudiantes a tiempo completo que comienzan un programa de grado o equivalente lo completan dentro de su duración teórica, mientras que el 69 % completan el programa en el plazo de la duración teórica más otros tres años.

La enseñanza no resulta atractiva para los adultos jóvenes, lo que ocasiona el envejecimiento del cuerpo docente. Entre 2005 y 2014, la proporción de profesores de educación secundaria de 50 años de edad o más aumentó en 16 de los 24 países de la OCDE para los que se dispone de datos. En Italia y Portugal, menos del 3 % de los profesores de educación primaria tienen menos de 30 años.

Los directores ejercen una influencia decisiva en el entorno escolar y en las condiciones laborales de los profesores. De media en los países con datos disponibles, más del 60 % de los directores manifiestan tomar medidas frecuentes para apoyar la cooperación entre profesores en el desarrollo de nuevas prácticas docentes, para garantizar que estos se responsabilicen de mejorar sus capacidades docentes y para contribuir a que los docentes se sientan comprometidos con el resultado del aprendizaje de sus alumnos.

Pese a la crisis económica de 2008, el gasto por estudiante en todos los niveles de educación ha aumentado, según la media de los países de la OCDE. Entre 2008 y 2013, el gasto real por estudiante se incrementó en un 8 % desde la educación primaria a la postsecundaria no terciaria, mientras que en educación terciaria creció un 6 %. Sin embargo, la crisis económica repercutió de forma directa en los salarios de los profesores: de media en los países de la OCDE, los salarios se han congelado o recortado entre 2009 y el curso 2012-2013. A partir de entonces han comenzado a aumentar.

Capítulo

A

Resultados de las Instituciones Educativas e Impacto del Aprendizaje



INDICADOR A1 ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396517

INDICADOR A2 ¿Cuántos estudiantes se espera que completen la educación secundaria superior?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396628

INDICADOR A3 ¿Cuántos jóvenes se espera que completen la educación terciaria y cuál es su perfil?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396730

INDICADOR A4 ¿En qué medida influye el origen de los padres en el nivel de educación alcanzado?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396841

INDICADOR A5 ¿Cómo afecta el nivel de educación alcanzado a la participación en el mercado laboral?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396955

INDICADOR A6 ¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397112

INDICADOR A7 ¿Cuáles son los incentivos económicos para invertir en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397224

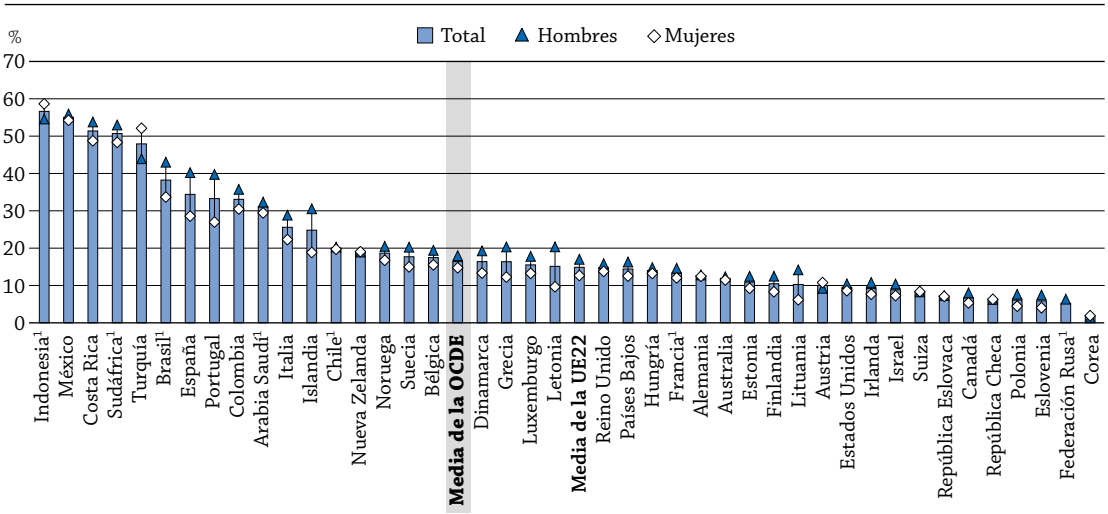
INDICADOR A8 ¿Cuáles son los resultados sociales relacionados con la educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397355

INDICADOR A9 ¿Cuántos estudiantes completan la educación terciaria?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397448

¿HASTA QUÉ NIVEL HAN ESTUDIADO LOS ADULTOS?

- En las últimas décadas, la proporción de adultos que no han completado la educación secundaria superior ha disminuido en la mayoría de los países de la OCDE y países asociados. De media, uno de cada cinco adultos de 25 a 34 años sigue sin tener cualificaciones de secundaria superior. Diversos países, entre otros Costa Rica, Indonesia, México y Sudáfrica, van aún más rezagados, ya que en ellos más del 50 % de los adultos jóvenes no cuentan con cualificaciones en este nivel de educación.
- La educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria sigue siendo el máximo nivel de educación alcanzado por la mayor parte de los adultos de 25 a 64 años en los distintos países, pero ya no representa a la mayoría de los adultos de 25 a 34 años en casi la mitad de los que componen la OCDE. La mayor parte de ellos han pasado de la educación secundaria superior, o postsecundaria no terciaria, a la educación terciaria.
- En los adultos cuyo máximo nivel de educación alcanzado es la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, es mayor la proporción de los que han cursado programas de formación profesional que programas generales.

Gráfico A1.1. Porcentaje de adultos de 25 a 34 años con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, por sexo (2015)



1. El año de referencia es distinto a 2015. Consulte la fuente de la tabla para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 34 años con un nivel de educación alcanzado inferior a la educación secundaria superior.

Fuente: OCDE. Tabla A1.3 y «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396573

Contexto

Ofrecer a todas las personas una oportunidad justa de recibir una educación de calidad representa una parte fundamental del contrato social. Es de vital importancia hacer frente a las desigualdades en cuanto a oportunidades educativas con el fin de mejorar la movilidad social y los resultados socioeconómicos, y de promover el crecimiento inclusivo mediante un número más amplio de candidatos para puestos de trabajo altamente cualificados.

El nivel de educación alcanzado, medido como el porcentaje de población que ha completado un determinado nivel de educación y que posee la cualificación correspondiente a ese nivel, se utiliza con frecuencia como una variable sustitutiva del capital humano y del nivel de competencias de los individuos; en otros términos, es una medida de las competencias que se asocian a un determinado nivel de educación y de las que disponen tanto la población como el mercado de trabajo. En este sentido, las cualificaciones certifican el tipo de conocimientos y competencias que los graduados han adquirido durante la escolarización formal y ofrecen información al respecto.

Unos niveles de educación más elevados se asocian con diversos resultados positivos a nivel individual, económico y social (véanse Indicadores A5, A6, A7 y A8). Las personas con un nivel de estudios alto, por lo general, disfrutan de mejor salud, son más activas en el ámbito social y muestran unas tasas de empleo y unos ingresos relativos mayores. Los niveles más altos de aptitud en competencias como la comprensión lectora o la competencia matemática también se asocian estrechamente con unos niveles de educación formal más elevados (OECD, 2016a).

Esto supone un incentivo para que los individuos traten de continuar su formación, y para que los gobiernos proporcionen una infraestructura y organización adecuadas que apoyen la expansión de unos niveles de educación más altos en la población. En las últimas décadas, en casi todos los países de la OCDE se ha observado un aumento significativo del nivel de educación alcanzado, especialmente en los jóvenes y, de manera más particular, en las mujeres jóvenes.

Otros resultados

- En la mayoría de países, la proporción de personas con un nivel inferior a la educación secundaria superior es mayor en los hombres jóvenes que en las mujeres jóvenes. De media en los países de la OCDE, el máximo nivel de educación alcanzado por el 47 % de los hombres jóvenes de 25 a 34 años es la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, mientras que esa proporción es menor en las mujeres jóvenes (38 %).
- En las últimas décadas, la educación terciaria ha experimentado una expansión considerable y las personas con este nivel de educación constituyen la mayoría de los adultos de 25 a 34 años en muchos países. En los que componen la OCDE, las personas con educación terciaria suponen de media el 35 % de los adultos de 25 a 64 años y el 42 % de los que tienen de 25 a 34 años.
- En la mayoría de países, quienes tienen un grado o una titulación equivalente constituyen la mayor parte de los adultos con educación terciaria. En los adultos de 25 a 64 años, las mujeres cuentan con una representación superior a la de los hombres en todos los niveles de educación terciaria, a excepción de los doctorados o titulaciones equivalentes.
- En todos los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, una mayor proporción de las mujeres con educación terciaria han cursado estudios en el ámbito de las ciencias de la educación y en el ámbito de la salud y servicios sociales, mientras que en los hombres con educación terciaria la mayoría han estudiado dentro del ámbito de la ingeniería, producción industrial y construcción, y del de ciencias, matemáticas e informática.

Nota

Diversos indicadores en esta publicación muestran el nivel de educación alcanzado por las personas. El Indicador A1 refleja el nivel de educación alcanzado, es decir, el porcentaje de la población que ha completado con éxito un determinado nivel de educación. Las tasas de graduación (Indicadores A2 y A3) miden el porcentaje estimado de adultos más jóvenes que está previsto que se gradúen en un nivel de educación concreto a lo largo de sus vidas. Las tasas de finalización en el nivel terciario (Indicador A9) estiman la proporción de estudiantes que inician un programa y que lo concluyen con éxito en un periodo de tiempo determinado (véase Nota en Indicador A9).

A1

Análisis

Niveles de educación alcanzados

Nivel inferior a la educación secundaria superior

En las últimas décadas, la proporción de adultos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior se ha reducido en la mayoría de los países de la OCDE y países asociados, ya que se ha ampliado el acceso a la educación superior. Según los datos disponibles para 2015, la proporción de personas con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es menor en los adultos de 25 a 34 años que en los de 55 a 64 años, lo que apunta a una expansión de la educación. Estas diferencias entre generaciones son destacables en Arabia Saudí, Chile, Colombia, Corea y Portugal. En esos países, la diferencia entre los grupos de edad más jóvenes y los mayores en la proporción de adultos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior está por encima de los 35 puntos porcentuales, y en Corea y Portugal supera los 40 puntos porcentuales. Aunque en otros países esta tendencia es menos acentuada, se observa en casi todos ellos, a excepción de Estonia, Letonia y Lituania, donde la educación secundaria superior pasó a ser obligatoria en la década de 1970 y 1980 (Tabla A1.3).

A pesar de este avance, son numerosos los países que aún van rezagados y que cuentan con una elevada proporción de adultos jóvenes con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior. Mientras que en Canadá, Corea, Eslovenia, Federación Rusa, Polonia y República Checa la proporción de adultos jóvenes de 25 a 34 años con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es menor del 7 %, en Costa Rica, Indonesia y México supera el 50 % (Gráfico A1.1, Tabla A1.3 y OECD, 2016b). En España, por su parte, esta proporción de adultos jóvenes sin cualificaciones de secundaria superior ha disminuido en los últimos años tras la implantación de diversas reformas y programas con el objetivo político de reducir la tasa de abandono al 15 % en 2020 (OECD, 2015). En muchos países, una parte importante de los adultos jóvenes con un nivel de educación bajo proceden de entornos desfavorecidos, que incluyen padres con un nivel de educación bajo (véase Indicador A4). Esto indica la importancia de garantizar la equidad en el acceso a la educación superior mediante un apoyo específico a la población desfavorecida (OECD, 2013).

En la mayoría de países, la proporción de personas con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es mayor en los hombres jóvenes que en las mujeres jóvenes. Aunque por lo general la diferencia es escasa (3 puntos porcentuales de media en los distintos países), en España, Islandia, Letonia y Portugal supera los 10 puntos porcentuales. En esos países, es mayor la proporción de mujeres jóvenes que han completado la educación terciaria que la de hombres jóvenes, mientras que en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria la proporción es aproximadamente la misma para mujeres y hombres jóvenes (a excepción de Letonia). No obstante, la situación es la opuesta en países como Indonesia y Turquía, donde la proporción de personas con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es más alta en las mujeres jóvenes (Gráfico A1.1, Tabla A1.3 y OECD 2016b).

Esta tendencia general en los países de la OCDE de una proporción menor de mujeres que de hombres en los jóvenes con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior se ha visto fomentada por el empoderamiento de las mujeres durante las últimas décadas. En los adultos de 55 a 64 años, en la mayoría de países la proporción de mujeres sin cualificaciones de secundaria superior es mayor que en las mujeres de 25 a 34 años (OECD, 2016b). Así pues, en las últimas décadas, la reducción en la proporción de personas con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior se ha logrado con más rapidez en las mujeres que en los hombres en todos los países.

En los países de la OCDE y en las entidades subnacionales que han participado en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, se ha mostrado que los niveles de comprensión lectora y de competencia matemática de los adultos con un nivel inferior a la educación secundaria superior son más bajos que los de aquellos que han alcanzado un nivel de educación más avanzado. Esto mismo ocurre con respecto a las competencias y la disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en la resolución de problemas (Tablas A.1.6 [L], A1.6 [N] y A1.6 [P], disponibles en Internet). Por ejemplo, la proporción de personas con un nivel inferior a la educación secundaria superior y que tienen un alto nivel de comprensión lectora es bajo (2 %). Pero es del 7 % en los que sí han finalizado la educación secundaria superior y llega hasta el 21 % para los que tienen educación terciaria (Gráfico A1.2 y Tabla A1.6 [L], disponibles en Internet). Se sabe que la participación en las actividades de formación para adultos se asocia con unos niveles más altos de aptitud (véase Indicador C6), por lo que un mejor acceso a estas actividades podría respaldar el que los adultos con un nivel de educación bajo sigan desarrollando competencias como la comprensión lectora y la competencia matemática.

Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria

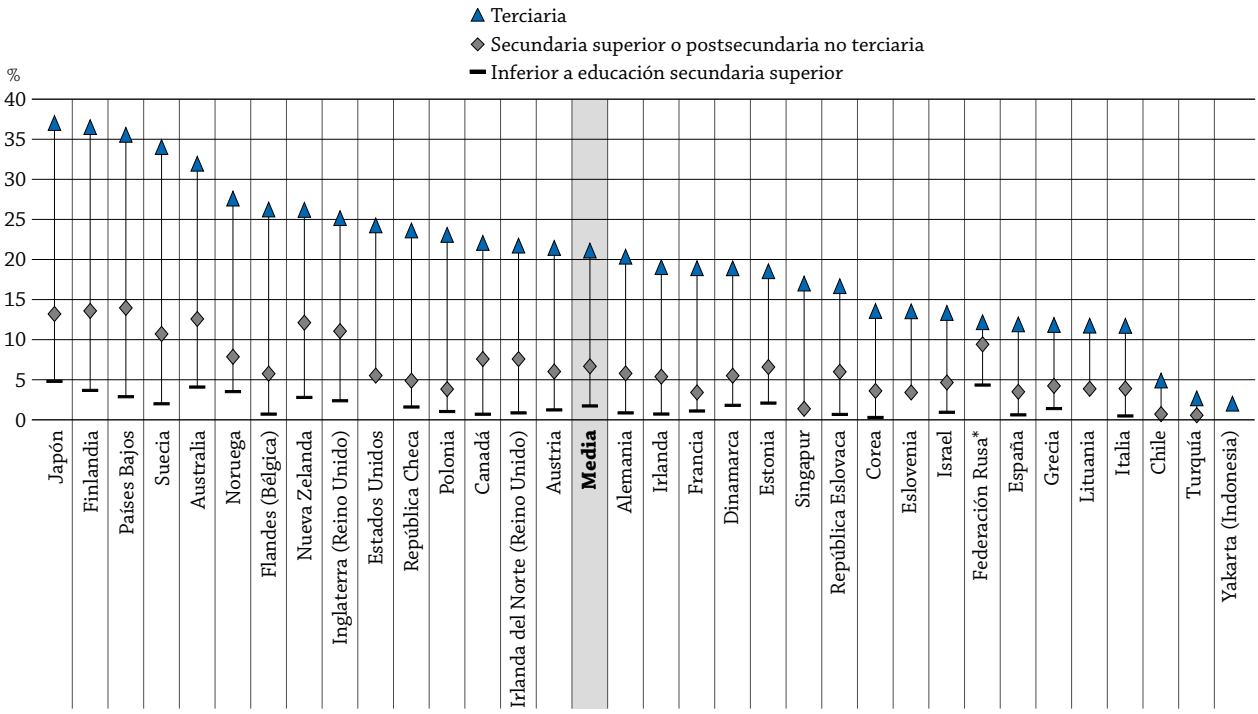
Aunque la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria sigue siendo el máximo nivel de educación alcanzado por la mayor parte de las personas de 25 a 64 años en los distintos países, ya no representa a la mayoría de los adultos de 25 a 34 años en casi la mitad de los que componen la OCDE. De media en los países de la OCDE, la proporción de personas que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en los adultos de 25 a 34 años es del 42 %, ya que si bien en China es del 18 % y del 20 % en Costa Rica, asciende hasta más del 60 % en República Checa y en República Eslovaca (Gráfico A1.3 y Tabla A1.4). En muchos de ellos, la mayor parte de los adultos de 25 a 34 años han pasado de este nivel al de educación terciaria.

Dentro de la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria en los distintos países, son más los adultos que han finalizado, como máximo nivel de educación, programas de formación profesional que programas generales. De media en los países de la OCDE, el máximo nivel de educación alcanzado por el 26 % de los adultos de 25 a 34 años han sido programas de formación profesional cuya finalidad es la inclusión laboral (véase Indicador A2). Mientras que una proporción menor de adultos jóvenes (17 % de media en la OCDE) han completado como nivel máximo de estudios alguno de los programas generales, ya que estos suelen estar diseñados para preparar a los estudiantes para una educación superior, por lo que quienes obtienen esta cualificación a menudo avanzan a educación terciaria (Gráfico A1.3 y Tabla A1.4). Los resultados relacionados con el mercado laboral, como las tasas de empleo y desempleo, por lo general son más favorables en los adultos jóvenes que han finalizado la formación profesional que en los que han recibido una educación en programas generales (Indicador A5).

No obstante, la importancia de los programas de formación profesional varía entre países. Aunque la proporción de personas de 25 a 34 años que han finalizado programas de formación profesional es tan solo del 2 % en Costa Rica, seguida por el 5 % de Israel, en otros países es mucho más significativa: 58 % en República Eslovaca, seguida por el 51 % en Alemania y el 43 % en Austria (Gráfico A1.3 y Tabla A1.4).

Gráfico A1.2. **Porcentaje de adultos con nivel 4 o 5 de comprensión lectora, por nivel de educación alcanzado (2012 o 2015)**

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 64 años



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

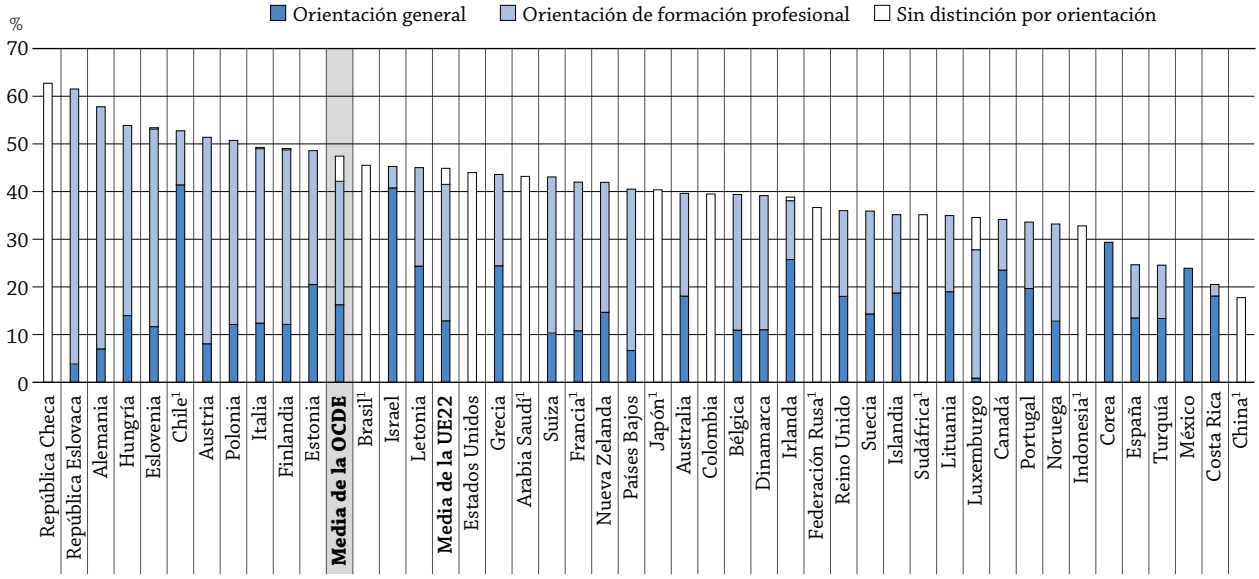
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de entre 25 y 64 años con educación terciaria y un nivel 4 o 5 de comprensión lectora.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396586

A1

Gráfico A1.3. Porcentaje de personas de 25 a 34 años cuyo máximo nivel de educación alcanzado es educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, por orientación del programa (2015)



1. El año de referencia es distinto a 2015. Consulte la fuente de la tabla para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 34 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria como máximo nivel de educación alcanzado, independientemente de la orientación de los programas.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396593

También se observa una diferencia entre hombres y mujeres de 25 a 34 años con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En los países de la OCDE, de media, el máximo nivel de educación alcanzado por el 47 % de los hombres jóvenes es este, mientras que en las mujeres jóvenes la proporción se reduce (38 %). Esto guarda relación con el hecho de que, a pesar de que la proporción de hombres jóvenes sin cualificaciones de secundaria superior supera la de mujeres jóvenes, por lo general hay un mayor número de mujeres que cuentan con educación terciaria con respecto a los hombres jóvenes. La proporción de hombres jóvenes que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria de formación profesional (30 %) es más alta que la de mujeres jóvenes (23 %), mientras que la proporción de jóvenes, tanto hombres como mujeres, que han completado programas generales (17 % frente a 16 %) es prácticamente la misma (OECD, 2016b).

Educación terciaria

En las últimas décadas, la educación terciaria ha experimentado una expansión significativa y las personas con este nivel de educación constituyen la mayor parte de los adultos de 25 a 34 años en muchos países. Como media en los países que forman parte de la OCDE, el 35 % de las personas de 25 a 64 años tienen educación terciaria. Como resultado de la expansión de la educación terciaria, la proporción de adultos de 25 a 34 años que han alcanzado este nivel de educación es del 42 % en los países de la OCDE, muy superior a la proporción en las personas de 55 a 64 años (26 %) (Tabla A1.2). En los individuos de 25 a 64 años, los que tienen educación terciaria representan una mayoría en algunos países, como Australia, Canadá, Irlanda, Israel, Luxemburgo y Reino Unido, mientras que, en las personas de 25 a 34 años, aquellas que han finalizado este nivel de educación constituyen la mayor parte en casi la mitad de los países de la OCDE (Gráfico A1.4 y Tablas A1.1 y A1.3).

Sin embargo, siguen existiendo diferencias notables entre los países. A pesar de que la proporción de personas de 25 a 64 años con educación terciaria en Canadá, Israel, Japón y Federación Rusa es de aproximadamente el 50 %, en China e Indonesia no llega al 10 %, donde la proporción mayor de adultos tiene un nivel inferior a la educación secundaria superior. Las variaciones entre países son aún más notables en las personas de 25 a 34 años y van desde el 69 % en Corea y el 60 % en Japón a menos del 15 % en Indonesia y Sudáfrica (Gráfico A1.4 y Tablas A1.1 y A1.3). La proporción de adultos con educación terciaria difiere no solo entre países, sino también entre regiones dentro de ellos (OECD/NCES, 2015).

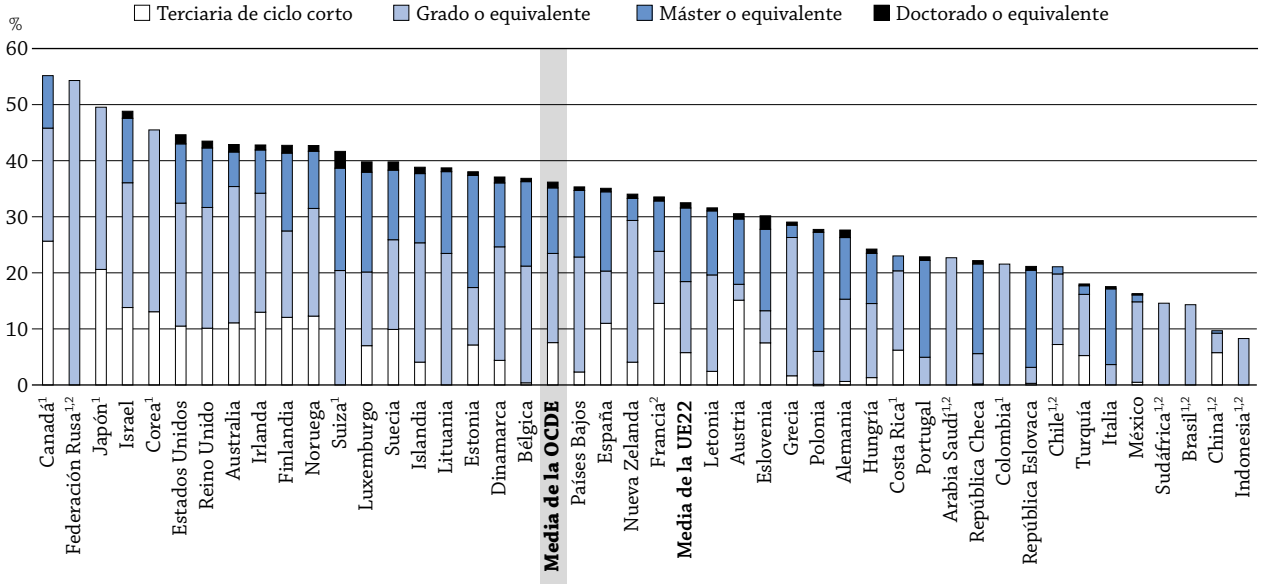
Como reflejo de la diferente evolución que han experimentado los sistemas de educación terciaria, la proporción de adultos que cuentan con una titulación terciaria específica varía significativamente en los distintos países. Aunque la educación terciaria de ciclo corto representa menos del 10 % en cuanto al nivel de educación alcanzado por los adultos en todos los países de la OCDE, esta proporción asciende hasta el 26 % en Canadá. La proporción de adultos con un grado o una titulación equivalente va desde el 3 % en Austria, China y República Eslovaca hasta cerca del 25 % en Australia, Grecia y Nueva Zelanda. Las variaciones entre países en cuanto a la proporción de personas con un máster o titulación equivalente abarcan desde un 1 % en Chile y México y del 2 % en Grecia y Turquía hasta un 20 % o más en Estonia y Polonia (Gráfico A1.4 y Tabla A1.1). En los adultos de 25 a 64 años, las mujeres tienen una representación superior a la de los hombres en todos los niveles de la educación terciaria, a excepción del doctorado o titulaciones equivalentes (OECD, 2016b), y esta tendencia se observa también en los graduados por primera vez (véase Indicador A3).

En la mayoría de países, quienes tienen un grado o titulación equivalente representan con diferencia la mayor parte de los adultos con educación terciaria. Sin embargo, en algunos países, como Austria, Canadá, China y Francia, las personas que han finalizado una titulación terciaria de ciclo corto constituyen la mayor parte de la población de 25 a 64 años con educación terciaria, mientras que aquellos en posesión de un máster o titulación equivalente suponen la mayoría en Eslovenia, España, Estonia, Italia, Luxemburgo, Polonia, Portugal, República Checa y República Eslovaca (Gráfico A1.4 y Tabla A1.1).

En los países de la OCDE y las entidades subnacionales que han participado en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, los ámbitos de estudio más frecuentes son ciencias sociales, empresariales y derecho (27 %); ingeniería, producción industrial y construcción (18 %); ciencias de la educación (13 %); salud y servicios sociales (12 %); y ciencias, matemáticas e informática (11 %).

Sin embargo, existe una evidente diferencia entre hombres y mujeres en algunos de los ámbitos de estudio. En los distintos países, una mayor proporción de las mujeres con educación terciaria han elegido ciencias de la educación o salud y servicios sociales, mientras que la mayoría de los hombres con el mismo nivel de educación han cursado estudios de ingeniería, producción industrial y construcción, o de ciencias, matemáticas e informática. Por ejemplo, en los países de la OCDE y las entidades subnacionales, la proporción de hombres con educación terciaria que se han

Gráfico A1.4. **Porcentaje de personas de 25 a 64 años con educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2015)**



1. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte la tabla de la fuente para obtener más detalles.
2. El año de referencia es distinto a 2015. Consulte la tabla de la fuente para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 64 años con educación terciaria, independientemente del nivel de educación terciaria alcanzado.

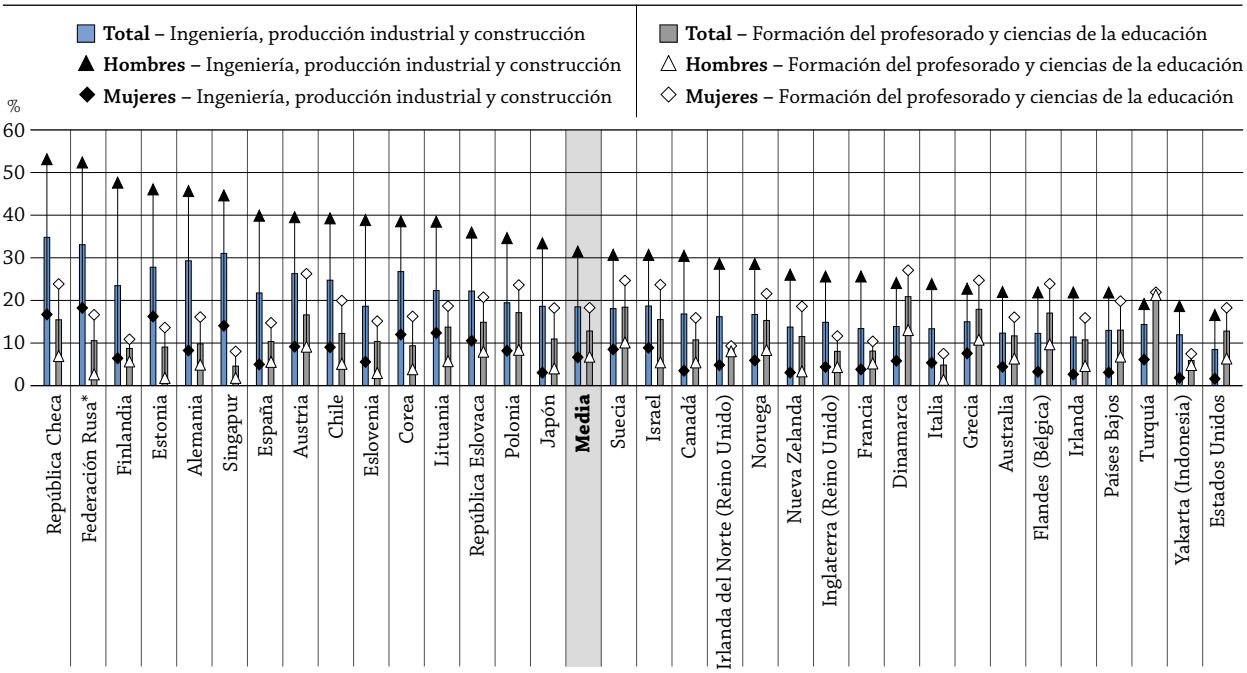
Fuente: OCDE. Tabla A1.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396600

A1

Gráfico A1.5. Ámbito de estudio en los adultos con educación terciaria, por sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 64 años, ámbitos de estudio seleccionados



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de hombres con educación terciaria que estudiaron ingeniería, producción industrial y construcción..

Fuente: OCDE. Tabla A1.5. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396618

decantado por ingeniería, producción industrial y construcción es del 31 %, mientras que en las mujeres es del 7 %. Con respecto a las ciencias de la educación, la proporción para las mujeres con educación terciaria es del 18 %, en cambio, para los hombres alcanza tan solo el 7 % (Gráfico A1.5 y Tabla A1.5). Esta diferencia por sexos en la educación terciaria persiste actualmente en los estudiantes (véase Indicador A3) y parece estar asociada con las diferencias de sexo en los resultados del mercado laboral (véanse Indicadores A5 y A6).

Definiciones

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

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

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

CINE 2011 se utiliza para todos los análisis que no se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. En CINE 2011 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011, e incluye las cualificaciones reconocidas de los programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para la finalización del nivel 3 de CINE 2011 y que no dan acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria ni a la educación terciaria; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y educación terciaria corresponde a los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

CINE-97 se utiliza para todos los análisis que se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. En CINE-97 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y 3C programas cortos de CINE-97; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3A, 3B, 3C programas largos de CINE-97, y al nivel 4 de CINE-97; y educación terciaria corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE-97.

Véase la sección *Acerca de la nueva clasificación CINE 2011* al comienzo de esta publicación para una presentación de todos los niveles CINE 2011 y el Anexo 3 para una presentación de todos los niveles CINE-97.

La **comprensión lectora** es la capacidad de comprender, evaluar y utilizar los textos escritos para participar en la sociedad, lograr metas propias y desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo. La comprensión lectora abarca una amplia gama de competencias, desde la descodificación de palabras y oraciones escritas hasta la comprensión, interpretación y evaluación de textos complejos. No implica, sin embargo, la producción de textos (escritura). La información sobre las competencias de los adultos con unos niveles de aptitud bajos se proporciona mediante una evaluación de competencias lectoras, que incluyen el vocabulario del texto, la comprensión de oraciones y la fluidez.

La **competencia matemática** es la capacidad de acceder, usar, interpretar y comunicar ideas e información codificadas matemáticamente con el fin de poder participar y gestionar las necesidades matemáticas en diversas situaciones a lo largo de la edad adulta. A tal fin, la competencia matemática implica manejar situaciones o resolver problemas en contextos reales respondiendo a contenidos/información/ideas de tipo matemático representados de distintos modos.

La **resolución de problemas** en entornos altamente informatizados es la capacidad de utilizar la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para adquirir y evaluar información, comunicarse con otros y realizar tareas prácticas. La evaluación se centra en la capacidad para solucionar problemas con fines personales, laborales y cívicos mediante la creación de metas y estrategias apropiadas a través del acceso y del uso de la información con la ayuda de ordenadores y redes informáticas.

Los **niveles de competencia para la comprensión lectora y la competencia matemática** se basan en una escala de 500 puntos. Cada nivel se ha definido según unos rangos de puntuación determinados. Se han establecido seis niveles para la comprensión lectora y la competencia matemática (Niveles del 1 al 5 y por debajo del Nivel 1) que se agrupan en cuatro niveles de competencia en *Panorama de la educación*: Nivel 1 o por debajo del Nivel 1: todas las puntuaciones por debajo de 226 puntos; Nivel 2: puntuaciones a partir de los 226 puntos y menores de 276 puntos; Nivel 3: puntuaciones desde los 276 puntos e inferiores a 326 puntos; Nivel 4 o 5: puntuaciones de 326 puntos o más.

Las competencias y disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la resolución de problemas en entornos altamente informatizados se clasifican por grupos de habilidades. Cada grupo se describe en función de las características de los tipos de tareas que los adultos pueden completar con éxito y de las puntuaciones asociadas en la evaluación de resolución de problemas en entornos altamente informatizados en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

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

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

A1

Metodología

Los datos sobre la población y el nivel de educación alcanzado de la mayor parte de los países se han obtenido de las bases de datos de la OCDE y Eurostat, que la Red LSO (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) de la OCDE elabora a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Los datos sobre el nivel de educación alcanzado en Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido de la base de datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y los de China, de la base de datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO. Los datos sobre los niveles de competencia y los ámbitos de estudio se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Para obtener información adicional, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Los perfiles de nivel de formación se basan en el porcentaje de la población de un grupo de edad específico que ha completado satisfactoriamente un nivel determinado de educación.

En las estadísticas de la OCDE, las cualificaciones reconocidas en los programas de nivel 3 de CINE 2011 que no tienen una duración suficiente para completar el nivel 3 de CINE 2011 se clasifican como nivel 2 de CINE 2011. Cuando los países han sido capaces de demostrar las equivalencias en cuanto al valor en el mercado laboral del nivel de educación alcanzado que formalmente se clasifica como «finalización de los programas intermedios de educación secundaria superior» (por ejemplo, la obtención de cinco buenas calificaciones en los exámenes de GCSE o equivalente en Reino Unido) y «plena consecución de la educación secundaria superior», el nivel alcanzado en esos programas se presenta como finalización del nivel 3 de CINE 2011 en las tablas que muestran la educación alcanzada según tres niveles agregados (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

La mayoría de los países de la OCDE incluyen a personas sin educación (es decir, adultos analfabetos o personas cuyo nivel de educación no está contemplado en las clasificaciones nacionales) en el nivel 0 de la clasificación internacional CINE 2011; así pues, es probable que la media de la categoría «nivel de educación inferior a la educación primaria» pudiera verse influida.

Nota sobre los datos de Israel

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

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

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, de próxima publicación).

Referencias

OECD (de próxima publicación), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, París.

OECD (2016a), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OECD (2016b), «Educational attainment and labour-force status», *Education at a Glance* (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC.

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

OECD/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD / National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp.

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

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

Tablas del Indicador A1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396517

	Tabla A1.1	Nivel de educación alcanzado por la población de 25 a 64 años de edad (2015)
	Tabla A1.2	Porcentaje de adultos que han alcanzado la educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2015)
	Tabla A1.3	Tendencias de los niveles de educación alcanzados, por grupo de edad (2005 y 2015)
	Tabla A1.4	Nivel de educación alcanzado por la población de 25 a 34 años de edad, por orientación del programa (2015)
	Tabla A1.5	Ámbito de estudio en los adultos con educación terciaria, por sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A1.6 (L)	Distribución de niveles de comprensión lectora, por nivel de educación alcanzado y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A1.6 (N)	Distribución de niveles de competencia matemática, por nivel de educación alcanzado y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A1.6 (P)	Distribución de competencias y disposición a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas, por nivel de educación alcanzado y sexo (2012 o 2015)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A1

Tabla A1.1. Nivel de educación alcanzado por la población de 25 a 64 años de edad (2015)

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

		Inferior a educación secundaria superior					Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria				Todos los niveles de educación
		Inferior a primaria	Primaria	Finalización de programas de educación secundaria inferior intermedia	Secundaria inferior	Finalización de programas de educación secundaria superior intermedia	Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	x(2)	3[d]	a	10	a	48	11	1	15	11	1	100
OCDE	Australia	0	5	a	16	a	31	5	11	24	6	1	100
OCDE	Austria	x(2)	1[d]	a	14	a	52	3	15	3	12	1	100
OCDE	Bélgica	3	6	a	16	a	36	1	0	21	15	1	100
OCDE	Canadá	x(2)	2[d]	a	7	a	24	11	26	20	9[d]	x(10)	100
OCDE	Chile[1]	9	6	a	23	a	40	a	7	13	1[d]	x(10)	100
OCDE	Corea	x(2)	6[d]	a	8	a	40	a	13	32[d]	x(9)	x(9)	100
OCDE	Dinamarca	x(2)	4[d]	a	16	a	43	0	4	20	11	1	100
OCDE	Eslovenia	0	1	a	12	a	57	a	8	6	15	2	100
OCDE	España	3	9	a	31	a	22	0	11	9	14	1	100
OCDE	Estados Unidos	1	3	a	7	a	45[d]	x(6)	11	22	11	2	100
OCDE	Estonia	0	1	a	8	a	44	9	7	10	20	1	100
OCDE	Finlandia	x(2)	4[d]	a	9	a	43	1	12	15	14	1	100
OCDE	Francia[2]	2	7	a	14	a	44	0	15	9	9	1	100
OCDE	Grecia	1	15	0	13	0	32	9	2	25	2	1	100
OCDE	Hungría	0	1	a	15	a	51	8	1	13	9	1	100
OCDE	Irlanda	0	7	a	12	a	24	13	13	21	8	1	100
OCDE	Islandia	x(2)	1[d]	a	25	a	33	3	4	21	12	1	100
OCDE	Israel	2	4	a	8	a	37	a	14	22	11	1	100
OCDE	Italia	1	6	a	33	a	42	1	0	4	14	0	100
OCDE	Japón	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	50[d]	x(8)	21[d]	29[d]	x(9)	x(9)	100
OCDE	Letonia	0	0	a	9	2	49	7	2	17	11	1	100
OCDE	Luxemburgo	0	10	a	15	a	32	2	7	13	18	2	100
OCDE	México	15	18	3	26	3	19	a	0	14	1	0	100
OCDE	Noruega	0	0	a	17	a	38	2	12	19	10	1	100
OCDE	Nueva Zelanda	x(4)	x(4)	a	25[d]	a	27	14	4	25	4	1	100
OCDE	Países Bajos	1	6	a	16	a	41	0	2	21	12	1	100
OCDE	Polonia	0	8	a	1	a	60	3	0	6	21	1	100
OCDE	Portugal	3	32	a	21	a	22	1	a	5	17	1	100
OCDE	Reino Unido	0	0	a	21	17	18	a	10	22	11	1	100
OCDE	República Checa	0	0	a	7	a	71[d]	x(6)	0	5	16	1	100
OCDE	República Eslovaca	0	0	m	8	0	69	1	0	3	17	1	100
OCDE	Suecia	x(2)	3[d]	a	13	2	35	7	10	16	12	1	100
OCDE	Suiza	0	2	a	10	a	46[d]	x(6)	x(9, 10, 11)	20[d]	18[d]	3[d]	100
OCDE	Turquía	5	45	a	13	a	19	a	5	11	2	0	100
	Media de la OCDE	2	7	m	15	m	40	5	8	16	11	1	100
	Media de la UE22	1	6	m	14	m	42	4	6	13	13	1	100
Países asociados	Arabia Saudí[2]	3	24	a	19	a	26	6	x(9)	23[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[2]	17	20	a	15[d]	a	33[d]	x(6)	x(9)	14[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	China[3]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
Países asociados	Colombia	x(4)	x(4)	a	44[d]	5	29[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	Costa Rica	13	29	8	7	2	16	1	6	14	3[d]	x(10)	100
Países asociados	Federación Rusa[1]	x(4)	x(4)	a	5[d]	a	40[d]	x(6)	x(9)	54[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia[1]	5	45	a	18	a	24	1	x(9)	8[d]	x(9)	x(9)	100
Países asociados	Lituania	0	0	a	6	2	33	20	a	23	15	1	100
Países asociados	Sudáfrica[2]	15	5	a	38	a	m	28	x(9)	15[d]	x(9)	x(9)	100
	Media del G20	6	14	m	19	m	32	m	10	19	m	m	100

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

1. Año de referencia 2013.
2. Año de referencia 2014.
3. Año de referencia 2010.

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. China: Instituto de Estadística de la UNESCO. Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica: OIT. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396529

A1

Tabla A1.2. Porcentaje de adultos que han alcanzado la educación terciaria, por tipo de programa y grupo de edad (2015)

		Terciaria de ciclo corto			Grado o equivalente			Máster o equivalente			Doctorado o equivalente			Total terciaria			
		De 25 a 64 años	De 25 a 34 años	De 55 a 64 años	De 25 a 64 años	De 25 a 34 años	De 55 a 64 años	De 25 a 64 años	De 25 a 34 años	De 55 a 64 años	De 25 a 64 años	De 25 a 34 años	De 55 a 64 años	De 25 a 64 años	De 25 a 34 años	De 55 a 64 años	25-64 (en miles)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	1	0	1	15	15	14	11	13	10	1	1	1	28	30	26	12.293
	Australia	11	10	11	24	30	17	6	8	4	1	1	1	43	48	34	5.233
	Austria	15	16	13	3	7	1	12	14	8	1	1	1	31	39	22	1.450
	Bélgica	0	0	0	21	23	16	15	19	10	1	1	0	37	43	27	2.198
	Canadá	26	25	23	20	25	15	9[d]	9[d]	8[d]	x(7)	x(8)	x(9)	55	59	46	10.675
	Chile[1]	7	9	4	13	18	9	1[d]	1[d]	1[d]	x(7)	x(8)	x(9)	21	27	14	1.815
	Corea	13	22	4	32[d]	47[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	45	69	18	13.718
	Dinamarca	4	4	4	20	24	18	11	16	7	1	1	0	37	44	29	1.063
	Eslovenia	8	7	8	6	10	2	15	22	8	2	2	1	30	41	19	356
	España	11	13	6	9	11	7	14	17	9	1	0	1	35	41	23	9.180
	Estados Unidos	11	10	11	22	25	19	11	10	11	2	1	2	45	47	41	74.147
	Estonia	7	1	12	10	23	1	20	15	22	1	1	0	38	41	35	273
	Finlandia	12	0	18	15	26	8	14	14	9	1	0	1	43	41	36	1.215
	Francia[2]	15	17	10	9	12	6	9	15	5	1	1	1	34	45	22	10.880
	Grecia	2	1	2	25	35	17	2	3	1	1	0	0	29	40	20	1.718
	Hungría	1	3	0	13	16	10	9	12	6	1	1	1	24	32	17	1.317
	Irlanda	13	12	10	21	29	12	8	10	4	1	1	1	43	52	27	1.028
	Islandia	4	3	5	21	25	14	12	11	8	1	c	2	39	40	29	64
	Israel	14	11	16	22	27	16	11	7	13	1	0	2	49	46	47	1.866
	Italia	0	0	m	4	10	1	14	15	11	0	0	0	18	25	12	5.807
	Japón[3]	21[d]	20[d]	15[d]	29[d]	39[d]	23[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	50[d]	60[d]	38[d]	31.340[d]
	Letonia	2	5	1	17	23	12	11	11	12	1	1	1	32	40	25	339
	Luxemburgo	7	6	6	13	17	9	18	26	9	2	1	2	40	50	26	120
	México	0	1	0	14	19	10	1	1	2	0	0	0	16	21	12	9 354
	Noruega	12	14	10	19	21	16	10	13	6	1	0	1	43	48	33	1.168
	Nueva Zelanda	4	3	5	25	32	18	4	4	4	1	0	1	34	39	27	788
	Países Bajos	2	1	2	21	27	16	12	16	8	1	1	1	35	45	27	3.103
	Polonia	0	0	0	6	12	2	21	31	10	1	0	0	28	43	14	5810
	Portugal	a	a	a	5	12	3	17	21	10	1	0	1	23	33	13	1.289
	Reino Unido	10	8	11	22	28	15	11	13	8	1	1	1	43	49	35	14.595
	República Checa	0	0	0	5	11	2	16	19	12	1	1	1	22	31	14	1.322
	República Eslovaca	0	0	0	3	6	1	17	24	12	1	1	1	21	31	13	672
	Suecia	10	11	10	16	22	10	12	13	8	1	1	1	40	46	30	1.972
	Suiza	x(4, 7, 10)	x(5, 8, 11)	x(6, 9, 12)	20[d]	26[d]	15[d]	18[d]	21[d]	14[d]	3[d]	2[d]	3[d]	42	49	32	1.908
	Turquía	5	8	4	11	17	5	2	2	1	0	0	0	18	28	10	6.586
	Media de la OCDE	8	8	7	16	21	11	11	14	8	1	1	1	35	42	26	6.762
	Media de la UE22	6	5	6	13	18	8	13	16	9	1	1	1	32	40	23	3.545
Países asociados	Arabia Saudí[2]	x(4)	x(5)	x(6)	23[d]	26[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	23	26	15	3.576
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	x(4)	x(5)	x(6)	14[d]	16[d]	11[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	14	16	11	15.284
	China[4]	6	10	3	3	7	1	0[d]	1[d]	0[d]	x(7)	x(8)	x(9)	10	18	4	74.086
	Colombia	x(4)	x(5)	x(6)	22[d]	27[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	22	27	15	4.819
	Costa Rica	6	10	5	14	17	11	3[d]	1[d]	4[d]	x(7)	x(8)	x(9)	23	28	20	558
	Federación Rusa[1]	x(4)	x(5)	x(6)	54[d]	58[d]	50[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	54	58	50	45.262
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	x(4)	x(5)	x(6)	8[d]	11[d]	4[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	8	11	4	10.260
	Lituania	a	a	a	23	37	14	15	17	15	1	1	0	39	55	30	606
	Sudáfrica[2]	x(4)	x(5)	x(6)	15[d]	14[d]	12[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	15	14	12	3.632
	Media del G20	10	11	m	19	23	14	m	m	m	m	m	m	30	37	23	20.396

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

1. Año de referencia 2013.

2. Año de referencia 2014.

3. Los datos de educación terciaria de ciclo corto y de educación terciaria total incluyen programas de educación postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentran en este grupo).

4. Año de referencia 2010.

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. China: Instituto de Estadística de la UNESCO. Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica: OIT. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396534

A1

Tabla A1.3. Tendencias de los niveles de educación alcanzados, por grupo de edad (2005 y 2015)

		Inferior a educación secundaria superior						Secundaria superior o postsecundaria no terciaria						Terciaria					
		De 25 a 64 años		De 25 a 34 años		De 55 a 64 años		De 25 a 64 años		De 25 a 34 años		De 55 a 64 años		De 25 a 64 años		De 25 a 34 años		De 55 a 64 años	
		2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	17[b]	13	16[b]	13	21[b]	14	59[b]	59	62[b]	58	56[b]	60	25[b]	28	22[b]	30	23[b]	26
OCDE	Australia	35[b]	21	21[b]	12	50[b]	33	33[b]	36	41[b]	40	26[b]	33	32[b]	43	38[b]	48	24[b]	34
OCDE	Austria	23	15	14	10	36	23	52	54	55	51	47	55	25	31	31	39	18	22
OCDE	Bélgica	34[b]	25	19[b]	17	52[b]	39	35[b]	38	40[b]	39	26[b]	34	31[b]	37	41[b]	43	22[b]	27
OCDE	Canadá	15	10	9	7	25	15	39	35	37	34	39	39	46	55	54	59	36	46
OCDE	Chile[1]	m	39	m	20	m	58	m	40	m	53	m	27	m	21	m	27	m	14
OCDE	Corea	24	14	3	2	65	43	44	40	46	29	25	39	32	45	51	69	10	18
OCDE	Dinamarca	19[b]	20	13[b]	16	25[b]	28	47[b]	43	48[b]	39	48[b]	44	34[b]	37	40[b]	44	27[b]	29
OCDE	Eslovenia	20[b]	13	9[b]	6	31[b]	23	60[b]	57	67[b]	53	53[b]	58	20[b]	30	25[b]	41	16[b]	19
OCDE	España	51[b]	43	35[b]	34	74[b]	59	21[b]	22	24[b]	25	11[b]	18	29[b]	35	41[b]	41	14[b]	23
OCDE	Estados Unidos	12	10	13	10	14	10	49	45	47	44	49	48	39	45	39	47	37	41
OCDE	Estonia	11	9	13	11	20	8	56	53	55	49	51	56	33	38	33	41	29	35
OCDE	Finlandia	21[b]	13	11[b]	10	39[b]	20	44[b]	44	52[b]	49	34[b]	43	35[b]	43	38[b]	41	27[b]	36
OCDE	Francia[2]	33	23	19	13	49	36	41	44	42	42	35	43	25	34	40	45	16	22
OCDE	Grecia	43[b]	30	26[b]	16	68[b]	48	36[b]	41	49[b]	44	20[b]	32	21[b]	29	26[b]	40	12[b]	20
OCDE	Hungría	24[b]	17	15[b]	14	39[b]	22	59[b]	59	65[b]	54	46[b]	60	17[b]	24	20[b]	32	15[b]	17
OCDE	Irlanda	35[b]	20	19[b]	9	60[b]	38	35[b]	37	40[b]	39	23[b]	35	29[b]	43	41[b]	52	17[b]	27
OCDE	Islandia	32	25	29	25	42	32	39	36	36	35	38	39	29	39	35	40	20	29
OCDE	Israel	21[b]	14	15[b]	9	32[b]	22	36[b]	37	43[b]	45	26[b]	31	43[b]	49	43[b]	46	42[b]	47
OCDE	Italia	50[b]	40	34[b]	26	70[b]	53	38[b]	42	50[b]	49	22[b]	35	12[b]	18	16[b]	25	8[b]	12
OCDE	Japón[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40[b]	50	53[b]	60	22[b]	38
OCDE	Letonia	15	12	19	15	26	11	64	56	59	45	54	64	21	32	22	40	19	25
OCDE	Luxemburgo	34[b]	25	23[b]	16	45[b]	33	39[b]	35	40[b]	35	37[b]	40	27[b]	40	37[b]	50	19[b]	26
OCDE	México	68[b]	64	62[b]	55	84[b]	75	17[b]	19	20[b]	24	8[b]	13	15[b]	16	18[b]	21	8[b]	12
OCDE	Noruega	23	18	17	19	27	19	45	40	43	33	49	48	33	43	41	48	24	33
OCDE	Nueva Zelanda	32[b]	25	24[b]	19	44[b]	34	m	41	m	42	m	38	m	34	m	39	m	27
OCDE	Países Bajos	28[b]	24	19[b]	14	41[b]	35	42[b]	41	46[b]	40	35[b]	38	30[b]	35	35[b]	45	24[b]	27
OCDE	Polonia	15[b]	9	8[b]	6	30[b]	15	68[b]	63	66[b]	51	58[b]	72	17[b]	28	26[b]	43	13[b]	14
OCDE	Portugal	74[b]	55	57[b]	33	87[b]	76	14[b]	22	24[b]	34	5[b]	11	13[b]	23	19[b]	33	7[b]	13
OCDE	Reino Unido[4]	33[b]	21	27[b]	15	40[b]	29	37[b]	36	38[b]	36	36[b]	36	30[b]	43	35[b]	49	24[b]	35
OCDE	República Checa	10[b]	7	6[b]	6	17[b]	12	77[b]	71	80[b]	63	73[b]	73	13[b]	22	14[b]	31	11[b]	14
OCDE	República Eslovaca	12[b]	9	7[b]	7	23[b]	14	74[b]	70	77[b]	61	65[b]	72	14[b]	21	16[b]	31	12[b]	13
OCDE	Suecia	16[b]	18	9[b]	18	28[b]	25	54[b]	42	53[b]	36	47[b]	45	30[b]	40	37[b]	46	25[b]	30
OCDE	Suiza	15[b]	12	10[b]	8	21[b]	16	56[b]	46	59[b]	43	57[b]	52	29[b]	42	31[b]	49	22[b]	32
OCDE	Turquía	72	63	63	48	84	78	18	19	24	25	8	12	10	18	13	28	8	10
	Media de la OCDE	29	23	21	16	43	32	45	43	48	42	38	42	27	35	32	42	20	26
	Media de la UE22	28	21	19	15	42	30	48	47	51	45	40	47	24	32	30	40	18	23
Países asociados	Arabia Saudí[2]	m	45	m	31	m	69	m	32	m	43	m	16	m	23	m	26	m	15
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[2]	m	53	m	38	m	70	m	33	m	45	m	18	m	14	m	16	m	11
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	50	m	33	m	70	m	29	m	39	m	16	m	22	m	27	m	15
Países asociados	Costa Rica	m	61	m	51	m	67	m	16	m	20	m	13	m	23	m	28	m	20
Países asociados	Federación Rusa[1]	m	5	m	5	m	8	m	40	m	37	m	43	m	54	m	58	m	50
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia[1]	m	67	m	57	m	85	m	24	m	33	m	11	m	8	m	11	m	4
Países asociados	Lituania	12[b]	9	13[b]	10	29[b]	8	61[b]	53	50[b]	35	52[b]	63	27[b]	39	37[b]	55	19[b]	30
Países asociados	Sudáfrica[2]	m	58	m	51	m	73	m	28	m	35	m	15	m	15	m	14	m	12
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: En la mayoría de países hay una ruptura en la serie, representada por el código «b», ya que los datos del último año se refieren a CINE 2011, mientras que los datos de años anteriores se refieren a CINE-97. En el caso de China y Corea, los datos se refieren a CINE-97 para todos los años. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2015.

2. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

3. Los datos de educación terciaria de ciclo corto y de educación terciaria total incluyen programas de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).

4. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. China, Sudáfrica (2005), Arabia Saudí (2004): Instituto de Estadística de la UNESCO. Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica: OIT. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396541

A1

Tabla A1.4. Nivel de educación alcanzado por la población de 25 a 34 años, por orientación del programa (2015)

		Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria			Terciaria	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	
							Porcentajes relativos de la orientación del programa	
			Formación profesional	General	Sin distinción		Formación profesional	General
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Alemania	13	51	7	a	30	88	12
	Australia	12	22	18	a	48	54	46
	Austria	10	43	8	a	39	84	16
	Bélgica	17	28	11	a	43	72	28
	Canadá	7	11	24	a	59	31	69
	Chile[1]	20	11	41	a	27	21	79
	Corea	2	x(3)	29[d]	a	69	m	m
	Dinamarca	16	28	11	a	44	72	28
	Eslovenia	6	42	12	a	41	m	m
	España	34	11	13	a	41	45	55
	Estados Unidos	10	x(4)	x(4)	44	47	m	m
	Estonia	11	28	20	a	41	58	42
	Finlandia	10	37	12	a	41	m	m
	Francia[2]	13	31	11	a	45	74	26
	Grecia	16	19	24	a	40	44	56
	Hungría	14	40	14	a	32	74	26
	Irlanda	9	12	26	1	52	m	m
	Islandia	25	16	19	a	40	47	53
	Israel	9	5	41	a	46	10	90
	Italia	26	37	12	a	25	m	m
	Japón[3]	x(4)	x(4)	x(4)	40	60[d]	m	m
	Letonia	15	21	24	a	40	46	54
	Luxemburgo	16	27	1	7	50	m	m
	México	55	x(3)	24[d]	a	21	m	m
	Noruega	19	20	13	a	48	61	39
	Nueva Zelanda	19	27	15	a	39	65	35
	Países Bajos	14	34	7	a	45	84	16
	Polonia	6	39	12	a	43	76	24
	Portugal	33	14	20	a	33	41	59
	Reino Unido	15	18	18	a	49	50	50
	República Checa	6	x(4)	x(4)	63	31	m	m
	República Eslovaca	7	58	4	a	31	94	6
	Suecia	18	22	14	a	46	60	40
	Suiza	8	33	10	a	49	76	24
	Turquía	48	11	13	a	28	46	54
	Media de la OCDE	16	26	17	4	42	59	41
	Media de la UE22	15	30	13	3	40	68	32
Países asociados	Arabia Saudí[2]	31	x(4)	x(4)	43	26	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	38	x(4)	x(4)	45	16	m	m
	China[4]	64	x(4)	x(4)	18	18	m	m
	Colombia	33	x(4)	x(4)	39	27	m	m
	Costa Rica	51	2	18	a	28	12	88
	Federación Rusa[1]	5	x(4)	x(4)	37	58	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	57	x(4)	x(4)	33	11	m	m
	Lituania	10	16	19	a	55	46	54
	Sudáfrica[2]	51	x(4)	x(4)	35	14	m	m
	Media del G20	28	m	m	17	37	m	m

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

1. Año de referencia 2013.

2. Año de referencia 2014.

3. Los datos de educación terciaria de ciclo corto y de educación terciaria total incluyen programas de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).

4. Año de referencia 2010.

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», Panorama de la educación (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. China: Instituto de Estadística de la UNESCO. Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica: OIT. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396557

A1

Tabla A1.5. Ámbito de estudio en los adultos con educación terciaria, por sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las competencias de los adultos, no estudiantes de 25 a 64 años

		Hombres y mujeres																		
		Programas generales		Ciencias de la educación		Humanidades, idiomas y artes		Ciencias sociales, empresariales y derecho		Ciencias, matemáticas e informática		Ingeniería, producción industrial y construcción		Agricultura y veterinaria		Salud y servicios sociales		Servicios		Total
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	**Entidades nacionales**																			
	Alemania	1	(0,2)	10	(0,7)	7	(0,7)	23	(1,2)	8	(0,9)	29	(1,2)	2	(0,4)	15	(0,9)	4	(0,5)	100
	Australia	c	c	12	(0,8)	10	(0,8)	35	(1,2)	10	(0,9)	12	(1,0)	1	(0,2)	16	(0,9)	4	(0,5)	100
	Austria	1	(0,3)	17	(1,4)	9	(1,1)	25	(1,6)	6	(0,9)	26	(1,3)	3	(0,6)	9	(0,9)	4	(0,7)	100
	Canadá	4	(0,3)	11	(0,5)	11	(0,5)	25	(0,8)	14	(0,5)	17	(0,7)	2	(0,2)	12	(0,5)	5	(0,4)	100
	Chile	5	(1,4)	12	(1,8)	9	(1,6)	16	(2,4)	12	(1,3)	25	(1,8)	2	(0,7)	14	(1,6)	6	(1,4)	100
	Corea	0	(0,1)	9	(0,7)	17	(0,8)	17	(0,9)	13	(0,8)	27	(1,0)	2	(0,3)	9	(0,6)	5	(0,4)	100
	Dinamarca	2	(0,3)	21	(0,8)	9	(0,6)	20	(1,0)	12	(0,8)	14	(0,7)	2	(0,3)	16	(0,8)	5	(0,5)	100
	Eslovenia	2	(0,5)	10	(0,9)	7	(0,9)	41	(1,4)	11	(1,2)	19	(1,1)	3	(0,5)	6	(0,7)	1	(0,3)	100
	España	3	(0,5)	10	(0,9)	12	(0,9)	25	(1,2)	9	(0,7)	22	(1,2)	2	(0,4)	13	(0,8)	4	(0,6)	100
	Estados Unidos	5	(0,7)	13	(0,9)	12	(0,8)	29	(1,5)	14	(0,8)	8	(0,8)	1	(0,3)	14	(0,8)	4	(0,5)	100
	Estonia	0	(0,2)	9	(0,6)	7	(0,5)	30	(0,8)	6	(0,4)	28	(0,9)	5	(0,4)	7	(0,5)	8	(0,5)	100
	Finlandia	0	(0,1)	9	(0,6)	7	(0,6)	30	(1,1)	5	(0,5)	23	(0,9)	3	(0,4)	19	(0,9)	4	(0,5)	100
	Francia	6	(0,6)	8	(0,6)	9	(0,6)	25	(0,9)	15	(0,7)	13	(0,7)	3	(0,3)	14	(0,7)	7	(0,5)	100
	Grecia	1	(0,3)	18	(1,4)	6	(0,9)	25	(1,4)	13	(1,4)	15	(1,3)	5	(0,8)	11	(1,0)	5	(0,8)	100
	Irlanda	4	(0,5)	11	(0,8)	10	(0,9)	27	(1,0)	16	(1,0)	11	(0,8)	2	(0,4)	13	(0,9)	5	(0,6)	100
	Israel	4	(0,4)	15	(0,7)	8	(0,7)	29	(1,0)	12	(0,8)	19	(1,0)	1	(0,3)	10	(0,8)	2	(0,4)	100
	Italia	0	(0,3)	5	(1,2)	23	(1,6)	29	(2,3)	11	(1,5)	13	(1,5)	3	(1,0)	14	(1,7)	1	(0,4)	100
	Japón	14	(0,9)	11	(0,7)	13	(0,8)	19	(1,0)	4	(0,5)	19	(0,9)	3	(0,5)	11	(0,6)	6	(0,4)	100
	Noruega	1	(0,2)	15	(0,9)	9	(0,7)	28	(1,2)	9	(0,8)	17	(0,8)	1	(0,3)	19	(0,9)	2	(0,3)	100
	Nueva Zelanda	0	(0,1)	11	(0,8)	10	(0,7)	28	(1,1)	13	(0,9)	14	(0,9)	3	(0,5)	14	(0,8)	5	(0,6)	100
	Países Bajos	1	(0,3)	13	(1,0)	8	(0,8)	34	(1,3)	9	(0,8)	13	(0,8)	2	(0,5)	17	(1,0)	3	(0,5)	100
	Polonia	c	c	17	(1,5)	14	(1,1)	28	(1,5)	11	(1,0)	19	(1,2)	3	(0,5)	4	(0,7)	3	(0,6)	100
	República Checa	c	c	15	(1,1)	8	(1,0)	28	(1,8)	6	(0,8)	35	(2,3)	3	(0,7)	4	(0,7)	1	(0,5)	100
	República Eslovaca	1	(0,4)	15	(1,4)	12	(1,2)	20	(1,7)	15	(1,4)	22	(1,6)	6	(1,1)	7	(1,0)	1	(0,3)	100
	Suecia	0	(0,2)	18	(1,1)	7	(0,8)	25	(1,4)	7	(0,6)	18	(1,1)	2	(0,5)	18	(1,1)	3	(0,5)	100
	Turquía	9	(1,0)	21	(1,7)	3	(0,6)	31	(1,6)	10	(1,3)	14	(1,9)	2	(0,5)	7	(1,1)	3	(0,8)	100
	Entidades subnacionales																			
	Flandes (Bélgica)	2	(0,3)	17	(1,0)	12	(0,9)	22	(1,1)	16	(1,0)	12	(1,0)	2	(0,4)	15	(0,9)	2	(0,4)	100
	Inglaterra (Reino Unido)	5	(0,6)	8	(0,7)	16	(1,0)	30	(1,4)	13	(1,1)	15	(0,9)	1	(0,2)	13	(1,0)	0	(0,2)	100
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	5	(1,0)	9	(1,0)	14	(1,3)	28	(1,5)	12	(1,2)	16	(1,6)	2	(0,6)	14	(0,9)	c	c	100
	Media	3	(0,1)	13	(0,2)	10	(0,2)	27	(0,3)	11	(0,2)	18	(0,2)	3	(0,1)	12	(0,2)	4	(0,1)	100
Países asociados	Federación Rusa*	2	(0,4)	11	(1,1)	10	(1,0)	10	(0,6)	12	(0,8)	33	(2,1)	6	(1,0)	9	(0,7)	8	(0,9)	100
	Lituania	0	(0,1)	14	(1,0)	10	(1,1)	32	(1,6)	9	(0,9)	22	(1,1)	5	(0,6)	6	(0,9)	2	(0,5)	100
	Singapur	0	(0,1)	5	(0,5)	5	(0,6)	36	(1,3)	15	(0,9)	31	(1,1)	0	(0,1)	4	(0,4)	2	(0,3)	100
	Yakarta (Indonesia)	13	(1,7)	6	(0,8)	4	(0,8)	40	(2,1)	15	(1,7)	12	(1,4)	2	(0,6)	6	(0,9)	2	(0,6)	100

Notas: Las columnas que muestran datos desglosados por sexo se encuentran disponibles en Internet (véase **StatLink** más abajo). Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las competencias de los adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

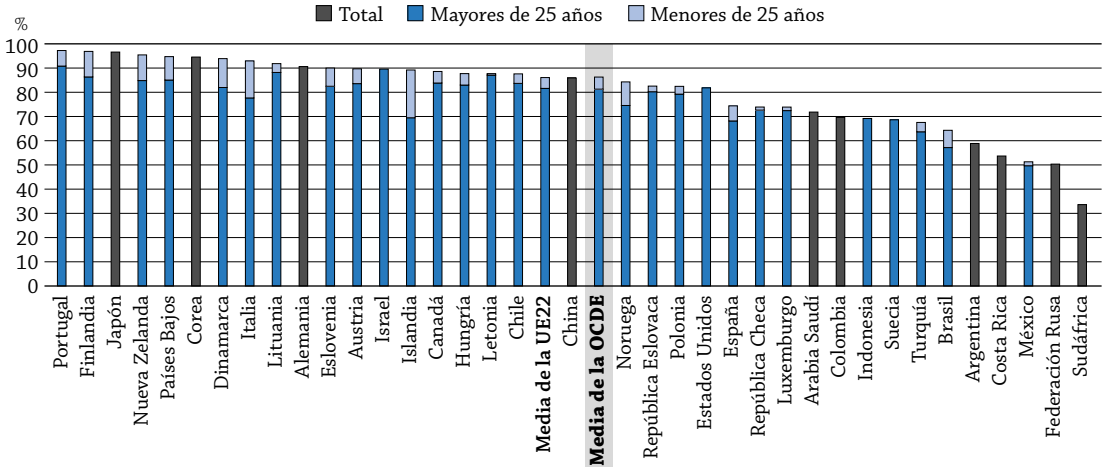
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396568

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

- Según los modelos actuales, se estima que una media del 85 % de los jóvenes de hoy en los países de la OCDE completarán la educación secundaria superior a lo largo de sus vidas.
- Los ámbitos de estudio con menor diversidad por sexo en los programas de educación secundaria superior de formación profesional son ingeniería, producción industrial y construcción, en los que las mujeres representan el 12 % de los graduados; y salud y servicios sociales, donde los hombres suponen el 17 % de los graduados.
- La media de edad de los graduados en educación secundaria superior es de 19 años en los programas generales y de 23 en los de formación profesional. En educación postsecundaria no terciaria, la media de edad para graduarse es de 30 años.

Gráfico A2.1. Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2014)



Nota: La barra en color gris oscuro indica las tasas de graduación cuando no se encuentran disponibles datos por edad.
1. Año de referencia 2013.

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

Fuente: OCDE. Tabla A2.1. y *Panorama de la educación* (base de datos). Para ver notas, consulte el Anexo (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396676

Contexto

La educación secundaria superior, que consolida las competencias y conocimientos básicos de los estudiantes a través de un itinerario académico o de formación profesional, tiene por objetivo prepararlos para que entren en niveles superiores de educación o en el mercado laboral y para convertirlos en ciudadanos comprometidos. En muchos países, este nivel de educación no es obligatorio y puede durar de dos a cinco años. Lo que sí resulta fundamental es ofrecer una educación de buena calidad que satisfaga las necesidades de la sociedad y de la economía.

Graduarse en educación secundaria superior ha ido ganando importancia en todos los países, ya que las competencias necesarias en el mercado laboral se basan cada vez más en el conocimiento, y a los trabajadores se les exige adaptarse progresivamente a las incertidumbres de una economía global que cambia con rapidez. No obstante, aun cuando las tasas de graduación sirven para indicar el éxito que están teniendo los sistemas educativos al preparar a los estudiantes para que cumplan los requisitos mínimos del mercado laboral, no reflejan la calidad de los resultados educativos.

Uno de los retos a los que se enfrentan los sistemas educativos en muchos países de la OCDE es el desinterés de los estudiantes y su consecuente abandono del sistema educativo, lo que les lleva a dejar la escuela sin lograr una cualificación de secundaria superior. Estos jóvenes suelen tener que afrontar dificultades graves para entrar en el mercado laboral y permanecer en él. Dejar la escuela antes de tiempo supone un problema, tanto a nivel individual como social. La falta de motivación de los estudiantes puede deberse a un rendimiento escolar inadecuado, lo que a su vez puede generar una mayor desvin-

culación y crear un círculo vicioso. Los datos recientes apuntan a que el riesgo de tener un rendimiento más bajo en la escuela puede incrementarse en función del entorno socioeconómico, demográfico y educativo de los estudiantes. (Cuadro A2.1). Los responsables políticos están estudiando modos de reducir el números de jóvenes que abandonan la escuela prematuramente (que se definen como aquellos estudiantes que no finalizan la educación secundaria superior). Contar con unas medidas que se puedan comparar a nivel internacional sobre cuántos estudiantes completan con éxito los programas de educación secundaria superior –y, por extensión, cuántos no los completan– puede contribuir a este fin.

Otros resultados

- En 23 de los 37 países con datos disponibles, más del 75 % de los jóvenes se han graduado en educación secundaria superior. En 11 de ellos, la tasa de graduación por primera vez supera el 90 %.
- De media en los países de la OCDE, el 80 % de los estudiantes que se gradúan en programas de educación secundaria superior de formación profesional tienen menos de 25 años, y el 46 % son mujeres.
- Se estima que alrededor del 10 % de los jóvenes se graduarán en programas de educación postsecundaria no terciaria de formación profesional, siendo mujeres el 54 % de ellos.
- La mayor parte de los hombres jóvenes en los programas de educación secundaria superior de formación profesional estudian ingeniería, producción industrial y construcción, mientras que las mujeres jóvenes son mayoría en los demás ámbitos de estudio de este tipo de programas.

Tendencias

En los países de los que se dispone de datos comparables sobre tendencias para 2005, 2010 y 2014, la tasa de graduación por primera vez en educación secundaria superior ha aumentado 4 puntos porcentuales entre 2005 y 2014. Este avance destacó especialmente en dos países: Portugal (del 54 % al 97 %) y Turquía (del 48 % al 68 %). Como contrapunto, en algunos países las tasas de graduación se han reducido durante este periodo, como por ejemplo en República Checa, donde han descendido del 116 % en 2005 al 74 % en 2014.

Las tasas de graduación en los programas de educación secundaria generales han aumentado 3 puntos porcentuales de media entre 2005 y 2014, mientras que en los programas de formación profesional lo han hecho 4 puntos porcentuales. Un reducido número de países han desarrollado sistemas de formación profesional que han crecido con rapidez durante el plazo indicado. Las tasas de graduación en los programas de formación profesional en Australia y Portugal, por ejemplo, han avanzado más de 40 puntos porcentuales.

La prevalencia de la educación postsecundaria no terciaria de formación profesional se ha mantenido constante durante ese mismo periodo: la tasa de graduación media en los países de la OCDE rondó el 10 % entre 2005 y 2014. En Australia, las tasas de graduación en educación postsecundaria no terciaria de formación profesional han aumentado 26 puntos porcentuales, de modo que actualmente se prevé que el 44 % de los estudiantes de ese país se gradúen en alguno de esos programas.

Nota

Las tasas de graduación representan el porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad determinada que se espera que se gradúen en algún momento de sus vidas. Esta estimación se basa en el número de graduados en 2014 y en la distribución por edad de este grupo. Las tasas de graduación se fundamentan tanto en la población como en el modelo actual de graduación y, por tanto, son sensibles a cualquier cambio del sistema educativo, como la introducción de nuevos programas y modificaciones en su duración. Las tasas de graduación pueden ser muy elevadas –incluso por encima del 100 %– en una época en la que un número imprevisto de personas vuelven a la escuela.

Cuando no se dispone del desglose por edad, se calculan en su lugar las tasas brutas de graduación, que hacen referencia al número total de graduados dividido por la cohorte media de la población en la edad típica de titulación que facilita cada país.

En este indicador, la edad por lo general hace referencia a la edad de los estudiantes al comienzo del año natural. Al finalizar el curso académico, es posible que los estudiantes tengan un año más que la edad indicada. Se considera que el límite de edad máximo para completar la educación secundaria es de 25 años. En los países de la OCDE, más del 95 % de los graduados en los programas de educación secundaria superior generales tenían menos de 25 años en 2014. Las personas que se gradúan en este nivel a los 25 años o más están, por lo general, matriculadas en programas de segunda oportunidad.

A2

Análisis

Graduación en los programas de educación secundaria superior

Una instantánea de las tasas de graduación en educación secundaria superior

Las estimaciones actuales indican que, de media, el 85 % de las personas de los países de la OCDE completarán la educación secundaria superior a lo largo de sus vidas (Tabla A2.1). A menudo se considera que la educación secundaria superior constituye la credencial mínima para incorporarse con éxito al mercado laboral y que es necesaria para proseguir con una educación superior. El coste de no completar este nivel de educación a tiempo puede resultar considerable, tanto para las personas individualmente, como para la sociedad (véanse Indicadores A6 y A7).

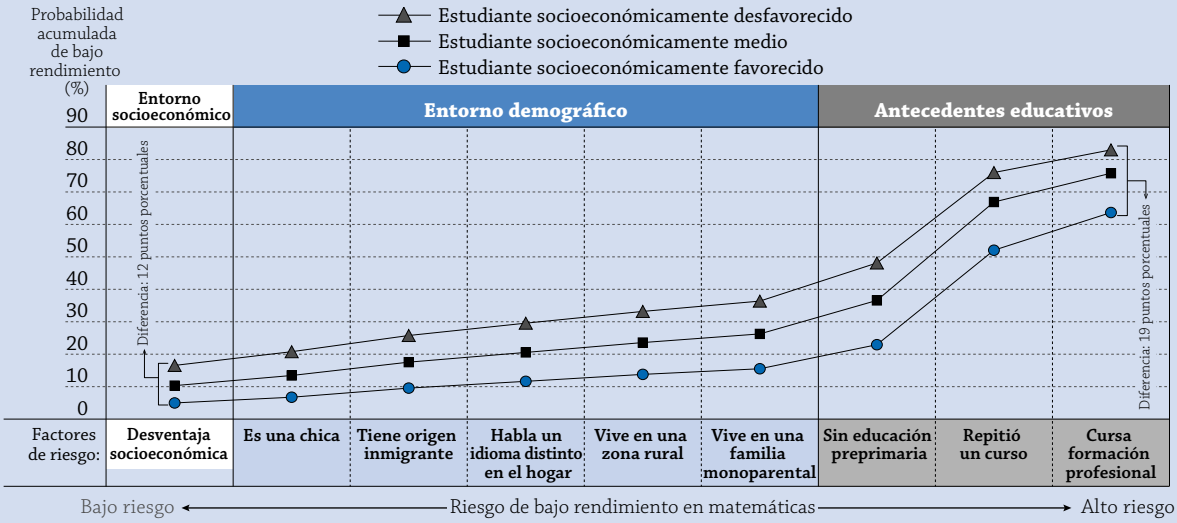
Cuadro A2.1. El riesgo acumulado de un bajo rendimiento a los 15 años

Demasiados estudiantes de todo el mundo se encuentran atrapados en un círculo vicioso de rendimiento inadecuado y desmotivación que no solo conlleva peores calificaciones, sino una mayor desvinculación de la escuela. Lo que es aún peor, un rendimiento escolar deficiente tiene consecuencias a largo plazo, tanto para los individuos como para el conjunto de la sociedad. Los estudiantes que muestran un rendimiento inadecuado a los 15 años se enfrentan a un elevado riesgo de abandonar la escuela sin haber obtenido una cualificación de educación secundaria superior. Cuando una gran parte de la población carece de las competencias básicas, el crecimiento económico a largo plazo de un país también se ve seriamente comprometido (OECD, 2016).

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE define a los «estudiantes con bajo rendimiento» como aquellos que no alcanzan el Nivel 2 en la evaluación PISA en matemáticas, lectura o ciencias. Estos estudiantes tendrán dificultades para salir del sistema educativo con una cualificación de educación secundaria superior. Reducir el número de estudiantes con bajo rendimiento es no solo un objetivo

Gráfico A2.a. Probabilidad acumulada de bajo rendimiento en matemáticas en los distintos perfiles de riesgo

Variaciones entre los niveles de ventaja socioeconómica en los distintos perfiles de riesgo (media de la OCDE)



Notas: Los perfiles de riesgo se basan en las características socioeconómicas, demográficas y educativas de los estudiantes.
El perfil de un estudiante de bajo riesgo es el de un chico sin origen inmigrante, que habla en el hogar el mismo idioma que el de evaluación, vive en una familia biparental, asiste a un centro escolar urbano, ha asistido durante más de un año a educación preprimaria, no ha repetido curso y sigue un itinerario general.
Un estudiante socioeconómicamente favorecido es el que se sitúa en el cuadrante superior del *Índice PISA de estatus económico, social y cultural* (ESCS). Un estudiante socioeconómicamente desfavorecido es el que se sitúa en el cuadrante inferior del ESCS, y un estudiante socioeconómicamente medio, en el segundo y tercer cuadrante del ESCS.
Las estimaciones de los coeficientes son resultado de una regresión logística multivariante con un bajo rendimiento en matemáticas como resultado y cada una de la variables en la figura como covariantes.
Fuente: OECD (2016), *Low-performing students report, Why they Fall Behind and How to Help them Succeed*, PISA, OECD Publishing, París, Gráfico 2.19.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396712

...

en sí mismo, sino también un modo eficaz de mejorar el funcionamiento general del sistema educativo y de impulsar la equidad, ya que la mayor parte de este tipo de estudiantes proceden de familias con una situación socioeconómica desfavorecida.

Los análisis muestran que un rendimiento inadecuado a los 15 años no se debe a un solo factor de riesgo, sino más bien a la combinación o acumulación de diversos obstáculos o desventajas que afectan a los estudiantes a lo largo de sus vidas. De media en los países de la OCDE, las niñas con una situación socioeconómica desfavorecida que viven en familias monoparentales en una zona rural, tienen origen inmigrante, hablan en casa un idioma distinto al de su formación, no han estado escolarizadas en educación preprimaria, han repetido un curso y están matriculadas en un itinerario de formación profesional tienen un 83 % de probabilidades de ser estudiantes con bajo rendimiento (véase Gráfico A2.a). A pesar de que estos factores relativos al entorno pueden afectar a todos los estudiantes, en los que tienen un rendimiento bajo la combinación de factores de riesgo perjudica más a los estudiantes desfavorecidos que a los favorecidos. De hecho, todas las características demográficas consideradas en el presente informe, así como la no escolarización en educación preprimaria, aumentan la probabilidad de un bajo rendimiento por un margen mucho más amplio en los estudiantes desfavorecidos que en los favorecidos, de media en los países de la OCDE. Solamente el hecho de repetir un curso o de matricularse en un itinerario de formación profesional supone una penalización mayor para los estudiantes favorecidos que para los desfavorecidos.

Como refleja el Gráfico A2.a, la probabilidad de un bajo rendimiento en matemáticas varía en función del nivel socioeconómico, según indican los tres símbolos (círculo, cuadrado y triángulo). De media en los países de la OCDE, un estudiante con un perfil de riesgo bajo que procede de una familia desfavorecida tiene un 17 % de probabilidades de mostrar un rendimiento bajo en matemáticas, mientras que para un estudiante de una familia de nivel socioeconómico medio la probabilidad es del 10 %, y del 5 % para un estudiante favorecido. De media en los países de la OCDE, un estudiante con un perfil de riesgo alto que procede de una familia desfavorecida tiene un 83 % de probabilidades de mostrar un rendimiento bajo en matemáticas, comparado con la probabilidad del 76 % de que esto le ocurra a un estudiante con una familia de nivel socioeconómico medio, y del 64 % de probabilidad en el caso de un estudiante favorecido. Estos resultados muestran que, a pesar de que las diferencias en cuanto a nivel socioeconómico importan, también es necesario considerar otros factores al diseñar políticas para abordar el bajo rendimiento de los estudiantes e incrementar las tasas de graduación en educación secundaria superior. En general, el aumento de la brecha en todo el espectro de riesgo indica que la concentración de distintos tipos de factores de riesgo resulta más perjudicial para los estudiantes desfavorecidos. Dicho de otro modo, los estudiantes desfavorecidos no solo tienden a soportar más factores de riesgo que los estudiantes favorecidos, sino que esos factores repercuten con más intensidad en su rendimiento.

Las tasas de graduación sirven para indicar si las iniciativas de los gobiernos han tenido éxito a la hora de incrementar el número de personas que se gradúan en educación secundaria superior. Las grandes diferencias en las tasas de graduación entre países son un reflejo de la variedad de sistemas y programas disponibles, así como de otros factores específicos a cada uno, como las normas sociales y el rendimiento económico actuales.

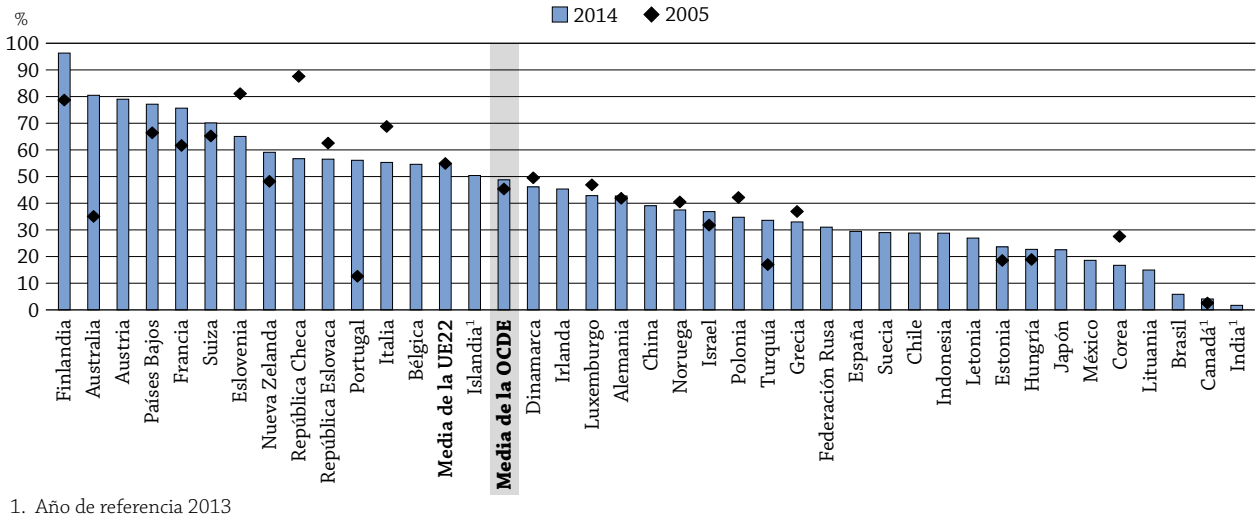
En 11 de los países de los que se dispone de datos, se prevé que el 90 % de las personas o más se gradúen en educación secundaria superior a lo largo de sus vidas, pero solo se espera que el 34 % de los jóvenes de Sudáfica hagan lo mismo. En casi todos los países, las mujeres muestran una mayor probabilidad de completar la educación secundaria superior que los hombres. La diferencia por sexos más notable se observa en Islandia, donde se prevé que el 100 % de las mujeres jóvenes se gradúen al menos una vez en educación secundaria superior, mientras que solo el 79 % de los hombres jóvenes harán lo mismo (Tabla A2.1).

Las mujeres tienen más probabilidades de graduarse en los programas generales en todos los países; por su parte, los hombres es más probable que lo hagan en los programas de formación profesional en 32 de los 39 países con datos disponbiles. La formación profesional (FP) constituye una parte importante de la educación secundaria superior en muchos países de la OCDE; puede desempeñar un papel esencial en preparar a los jóvenes para el entorno laboral, desarrollar las competencias de los adultos y responder a las necesidades del mercado laboral (véase Indicador A1). Pero en algunos países la FP se ha visto descuidada y marginada en los debates políticos, al quedar habitualmente eclipsada por una atención cada vez mayor a la educación académica general. No obstante, cada vez son más los países que reconocen que una FP inicial adecuada puede contribuir de manera notable a la competitividad económica (OECD, 2015). Esta es una de las explicaciones del incremento en las tasas de graduación de los programas de educación secundaria superior de formación profesional entre 2005 y 2014.

A2

De media en los países de la OCDE, el 46 % de los jóvenes se graduarán en un programa de educación secundaria superior de formación profesional. Aunque muchos países han elaborado programas exhaustivos de formación profesional en secundaria, en otros la mayoría de los estudiantes prefieren los programas generales. Tal como refleja el Gráfico A2.2, se prevé que gran parte de los estudiantes de Australia, Austria, Finlandia y Países Bajos se gradúen en programas de educación secundaria superior de formación profesional. Sin embargo, en Canadá la proporción de jóvenes que está previsto que se gradúen en este tipo de programas es considerablemente más reducida. Los programas de formación profesional en Canadá suelen ofrecerse dentro del sistema de la educación postsecundaria, mientras que en el nivel secundario consisten fundamentalmente en programas de segunda oportunidad para alumnos de más edad. De hecho, el 66 % de los graduados en programas de educación secundaria superior de formación profesional en este país tienen más de 25 años (Tabla A2.2).

Gráfico A2.2. Cambio en las tasas de graduación en educación secundaria superior de formación profesional (2005 y 2014)



1. Año de referencia 2013

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de graduación en educación secundaria superior de formación profesional en 2014.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396680

Las tasas de graduación, no obstante, no implican que todos los graduados vayan a continuar con una titulación terciaria ni a incorporarse al mercado laboral inmediatamente. De hecho, el número de graduados que terminan en una situación en la que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación (la población NI-NI) ha ido en aumento en los países de la OCDE (véase Indicador C5). De ahí la importancia de contar con programas de educación secundaria superior de gran calidad que ofrezcan a los individuos la combinación adecuada de orientación y oportunidades educativas para garantizar que los estudiantes no se encuentran en un callejón sin salida tras su graduación.

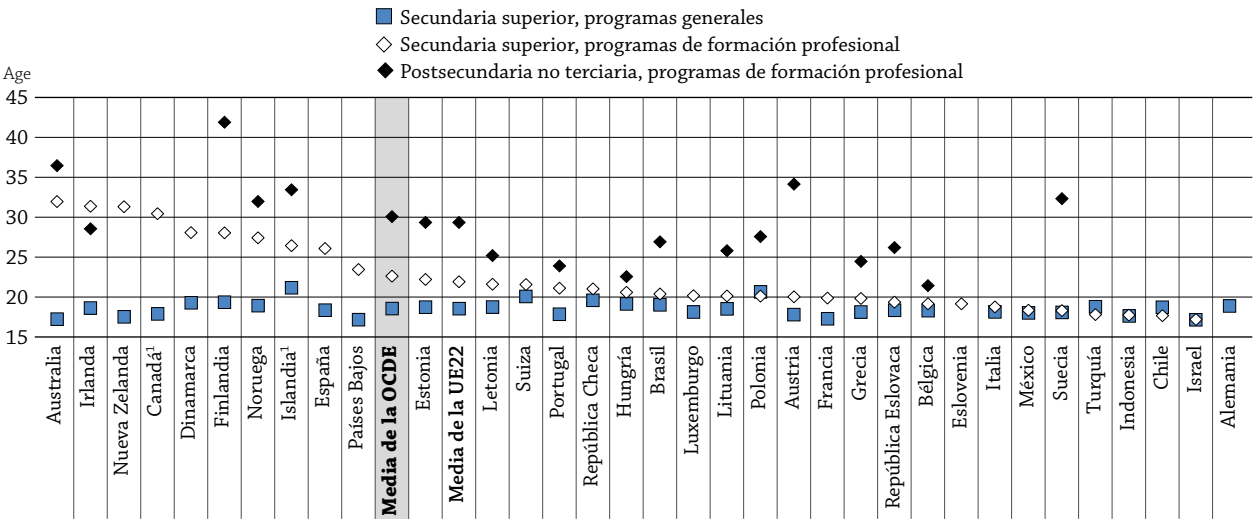
Perfil de los graduados en educación secundaria superior

Las tasas de graduación también varían en función de la edad de los estudiantes. La edad de los estudiantes en el momento de la graduación puede guardar relación con cambios en el sistema educativo, por ejemplo, cuando han dispuesto de oportunidades de completar la educación secundaria superior en un momento posterior de su vida o cuando se ha modificado la duración de los programas generales y de formación profesional. La media de edad de los graduados en los programas de educación secundaria superior generales es de 19 años, y comprende desde los 17 años en Australia, Francia, Israel y los Países Bajos a los 21 años de Islandia y Polonia (Gráfico A2.3).

La variación en la media de edad de graduación es mucho más acusada en los estudiantes de programas de formación profesional y va desde los 17 años en Israel a los 32 en Australia, donde solo el 40 % de los graduados tienen menos de 25 años. En todos los países de la OCDE, la media de edad de graduación en los programas de educación secundaria superior de formación profesional es de 23 años.

La mayoría de los graduados en este tipo de programas ha obtenido una titulación en cie ncias e ingeniería (37 %) o educación, humanidades y ciencias sociales (27 %). En tres países, la mayor parte de los graduados han estudiado salud y servicios sociales: Dinamarca (28 %), Irlanda (55 %) y Países Bajos (26 %).

Gráfico A2.3. Media de edad de los graduados en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria, por orientación del programa (2014)



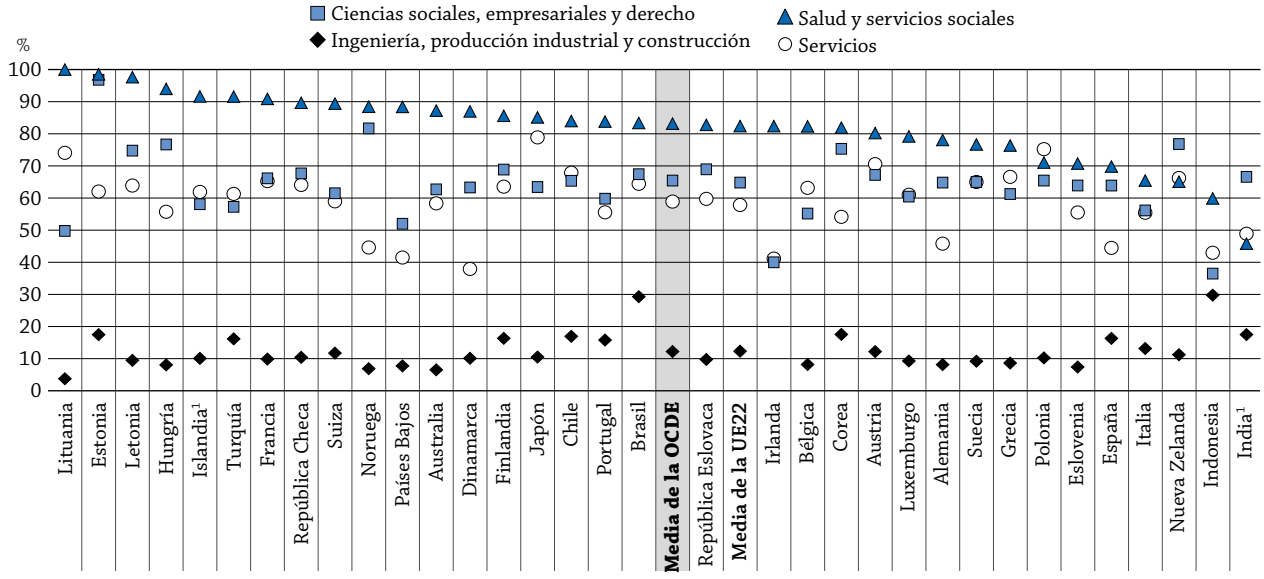
1. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente de la media de edad de los graduados en educación secundaria superior en programas de formación profesional.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396698

Gráfico A2.4. Proporción de mujeres graduadas en programas de educación secundaria superior de formación profesional, por ámbito de estudio (2014)



1. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de mujeres graduadas en programas de educación secundaria superior de formación profesional en salud y servicios sociales.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396706

Las diferencias por sexos también resultan evidentes en cuanto al ámbito de estudio que eligen los jóvenes al cursar estudios de formación profesional. Estas diferencias se pueden atribuir a las percepciones tradicionales de los roles e identidades de género, así como a los valores culturales que en ocasiones se asocian con ámbitos de estudio concretos.

Tal como muestra el Gráfico A2.4, el porcentaje de mujeres que cursan un programa en ingeniería, producción industrial y construcción a nivel de educación secundaria de formación profesional es bajo: tan solo el 12 % del total de los graduados en este ámbito de estudio son mujeres. En cambio, las mujeres cuentan con una representación superior

en salud y servicios sociales, donde suponen el 83 % de los graduados. La proporción de varones que se gradúan en salud y servicios sociales no supera el 35 % en ningún país de la OCDE. En el medio de estos dos extremos, se encuentran diversos ámbitos de estudio que muestran una mayor diversidad de sexos: de media, el 59 % de los graduados en el ámbito de los servicios son mujeres, al igual que el 65 % de los graduados en ciencias sociales, empresariales y derecho.

A nivel terciario subsisten estas discrepancias, aunque son menos acusadas que en la educación secundaria superior. Para obtener más información sobre el perfil de los estudiantes de educación terciaria, véase el Indicador A3 de la presente publicación.

La relevancia del equilibrio por sexos en todos los ámbitos de estudio es doble. Desde el punto de vista económico, se tienen pruebas de que una participación más equilibrada en el mercado entre trabajadores hombres y mujeres repercute en un aumento del PIB (IMF, 2013). También existe el imperativo moral de garantizar que hombres y mujeres disponen de las mismas oportunidades tanto en su vida personal como profesional. En este sentido, la educación formal desempeña un papel destacado (OECD-2015a).

Formación profesional

La formación profesional está destinada principalmente a ayudar a que los participantes adquieran las competencias, comprensión y conocimientos prácticos necesarios para emplearse en una ocupación u oficio determinados. En los países de la OCDE, se prevé que el 46 % de los estudiantes se gradúen en un programa de formación profesional en el nivel de secundaria superior. No obstante, la importancia de los sistemas de FP varía enormemente entre ellos. En algunos países, la FP desempeña un papel esencial en la educación inicial de los jóvenes, mientras que en otros la mayor parte de los alumnos siguen la educación general.

Se pueden ofrecer programas de formación profesional en los que se combinan los contenidos impartidos en la escuela y en el ámbito laboral, y en los que solo el 75 % del currículo como máximo se presenta en el entorno escolar o mediante la educación a distancia. Entre estos se incluyen los programas de prácticas que combinan en paralelo la formación en la escuela y en el entorno laboral, y los programas en los que se alternan los periodos de asistencia a las instituciones educativas y la participación en un entorno laboral. Este tipo de sistema dual se puede encontrar en Alemania, Austria, Dinamarca, Hungría, Países Bajos, República Checa, República Eslovaca y Suiza (OECD, 2015b). Mediante la formación en el medio laboral, los estudiantes adquieren las competencias que se valoran en el lugar de trabajo. Este tipo de formación es también un modo de crear estrategias público-privadas y de involucrar a los interlocutores sociales y a los empleadores en la elaboración de programas de FP, a menudo mediante la definición de marcos curriculares.

Es más, los programas de FP de calidad suelen resultar eficaces en el desarrollo de competencias en personas que, de otro modo, carecerían de las cualificaciones necesarias para garantizar una transición fluida y exitosa al mercado laboral. En las personas que se han graduado en formación profesional, las tasas de empleo son más altas que en quienes han finalizado como máximo un programa de educación secundaria superior general; las tasas de inactividad también son más bajas (véase Indicador A5). No obstante, es importante garantizar que los graduados en programas de educación secundaria superior de formación profesional cuenten con buenas oportunidades de empleo, ya que la FP puede resultar más cara que otros programas educativos (véase Indicador B1).

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

En los países de la OCDE se ofrecen diferentes tipos de programas de educación postsecundaria no terciaria que están a caballo entre la educación secundaria superior y la postsecundaria y que, dependiendo del país, se considera que pertenecen a uno de estos niveles o al otro. Aunque es posible que el contenido de estos programas no resulte significativamente más avanzado que los de educación secundaria superior, amplían los conocimientos de las personas que ya han obtenido una cualificación de secundaria superior.

Las tasas de graduación por primera vez en educación postsecundaria no terciaria son bajas, si se las compara con las de los programas de secundaria superior. Se estima que una media del 10 % de los jóvenes de hoy en los países de la OCDE completarán programas de educación postsecundaria no terciaria a lo largo de sus vidas. La tasa de graduación por primera vez en las mujeres (12 %) es más alta que en los hombres (9 %). En casi todos los países, a excepción de China, Hungría, Islandia, Luxemburgo, Portugal, República Eslovaca y Suiza, las tasas de graduación por primera vez de las mujeres en el nivel secundario no terciario superan a las de los hombres. Las tasas de graduación por primera vez más altas en estos programas se observan en Alemania (26 %), Australia (20 %), Estados Unidos (22 %), Nueva Zelanda (27 %) y República Checa (30 %) (Tabla A2.1). Hay seis países que no ofrecen este nivel de educación (Chile, Eslovenia, Indonesia, México, Reino Unido y Turquía).

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

En 28 de los 35 países de la OCDE y en 10 de los 11 países asociados se ofrecen programas de educación postsecundaria no terciaria de formación profesional. Algunos países que no ofrecen programas en este nivel (CINE 4) presentan unas altas tasas de graduación en programas de formación profesional en un nivel de educación más bajo (CINE 3), como es el caso del 65 % en Eslovenia y el 70 % en Suiza (Tabla A2.1).

En comparación con la educación secundaria superior, la postsecundaria no terciaria es bastante común entre los estudiantes mayores, tal como refleja el Gráfico A2.3. La media de edad de los graduados en este nivel es de 30 años. En muchos países, estos graduados se han tomado un tiempo libre después de graduarse en el nivel de educación anterior. En otros, se trata de programas de segunda oportunidad ideados para animar a los adultos a retomar su educación. No obstante, en algunos países los graduados en educación postsecundaria no terciaria son relativamente jóvenes, como en Bélgica (21 años) y en Hungría (23 años).

La proporción de mujeres graduadas en los programas de educación postsecundaria no terciaria de formación profesional muestra una enorme variedad, desde el 75 % de Polonia hasta el 25 % de Países Bajos, lo que en parte se explica por los ámbitos de estudio que se ofrecen en este nivel de educación. En Austria, por ejemplo, el 53 % de los graduados han cursado una titulación en salud y servicios sociales, mientras que en Países Bajos el 69 % de ellos han estudiado ingeniería, producción industrial y construcción.

De media, la mayoría de estudiantes de programas de educación postsecundaria no terciaria de formación profesional se gradúan con una titulación en ingeniería, producción industrial y construcción (22 %) o en ciencias sociales, empresariales y derecho (20 %). Los ámbitos de estudio menos populares son la educación (7 %), las humanidades y artes (7 %), la agricultura (4 %) y las ciencias (4 %). Hay algunos países en los que un solo ámbito de estudio predomina en la educación postsecundaria no terciaria. Por ejemplo, en Dinamarca, el 97 % de los estudiantes se gradúan con una titulación en ciencias sociales, empresariales y derecho, mientras que en Países Bajos el 69 % de los graduados lo hacen en ingeniería, producción industrial y construcción.

Cuadro A2.2. **Profesores varones y motivación de los estudiantes de sexo masculino**

En ocasiones existe una tendencia a atribuir un rendimiento más bajo de los chicos en la escuela al hecho de que una pequeña proporción de sus profesores son hombres. Algunos estudios recientes han mostrado que es poco probable que exista una relación entre estos dos hechos (Cho, 2012; Neugebauer y Gerth, 2013; Winters *et al*., 2013). Esto no supone, por supuesto, que las políticas encaminadas a lograr un mejor equilibrio entre hombres y mujeres dentro del profesorado sean desacertadas.

La importancia de contar con más profesores hombres en los niveles iniciales de la educación reside, ante todo, en proporcionar un modelo a los estudiantes, en especial a aquellos que carecen de influencias masculinas positivas en sus vidas. Es más, los profesores con frecuencia sirven de ejemplo y fuente de inspiración para sus estudiantes. En este sentido, el desinterés en la escuela entre los estudiantes de sexo masculino y la falta de motivación para finalizar su educación básica podría abordarse en última instancia mediante una mayor presencia de profesores hombres con los que se puedan identificar.

La desvinculación de los estudiantes de sexo masculino supone un problema en numerosos sistemas educativos. En todos los países de la OCDE de los que se dispone de datos, los hombres jóvenes muestran una probabilidad menor de completar la educación secundaria superior que las mujeres jóvenes (OECD, 2014).

En 2014, la proporción de estudiantes varones que se graduaron en educación secundaria superior fue menor que la de estudiantes de sexo femenino (Tabla A2.2). En todos los países de los que se dispone de datos, a excepción de China, Corea e Irlanda, las mujeres constituyen la mayoría de los graduados en los programas de educación secundaria superior generales, con una media del 55 % de los graduados en los países de la OCDE. En este nivel, de media, cerca del 38 % de los profesores son hombres (véase Indicador D5).

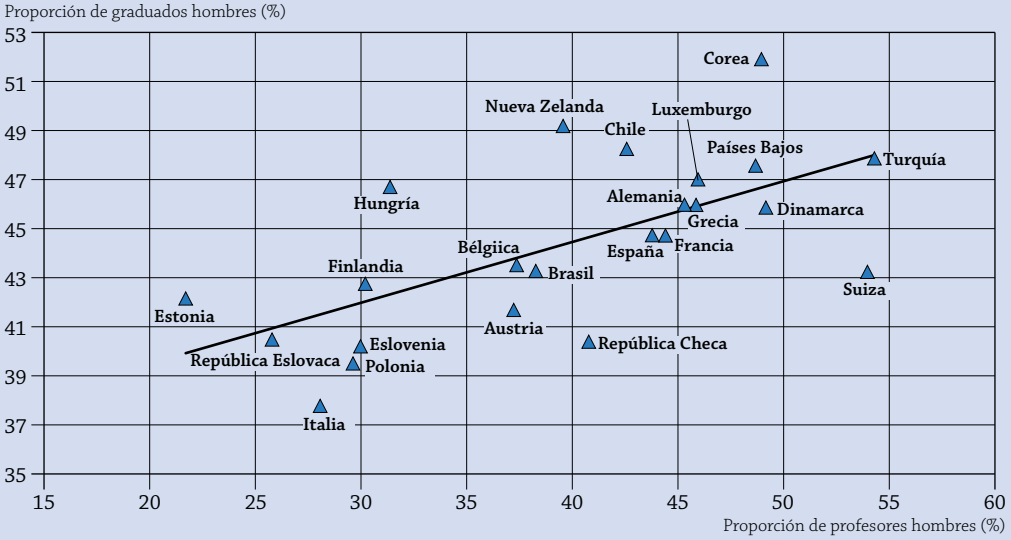
El Gráfico A.2.b refleja que existe una correlación entre una mayor proporción de graduados hombres en los programas generales en el nivel secundario superior y una tasa mayor de profesores hombres. En Turquía, por ejemplo, donde el 54 % de los profesores en los programas de secundaria superior generales son hombres,

A2

la proporción de graduados de sexo masculino en este nivel es del 48 %. Sin embargo, en República Eslovaca, solo el 26 % de los profesores de secundaria superior son hombres, y la proporción de graduados hombres es del 40 %.

La tendencia observada, lejos de ser concluyente, podría contribuir al debate actual sobre la correspondencia por sexos entre estudiantes y profesores en las escuelas. Para obtener más información sobre los factores causantes del desequilibrio de sexos en la profesión docente, véase el Cuadro D5.

Gráfico A2.b. Proporción de profesores hombres y graduados hombres en el nivel de secundaria superior, programas generales (2014)



Fuente: OCDE (2016), «Profiles of graduates and new entrants», *Education at a Glance* (database), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_GRAD_ENTR_SHARE and «Distibution of teachers by age and gender», *Education at a Glance* (database), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_PERS_SHARE_AGE. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396728

Definiciones

Los graduados en el periodo de referencia pueden ser graduados por primera vez o graduados en más de una ocasión. Un **graduado por primera vez** es un estudiante que se ha graduado por vez primera en un determinado nivel de educación en el periodo de referencia. Así pues, si un estudiante se ha graduado varias veces a lo largo de los años, se cuenta como graduado para cada año, pero como graduado por vez primera solo una.

Las **tasas brutas de graduación** hacen referencia al número total de graduados (que pueden tener cualquier edad) de un nivel de educación específico dividido por la población en la edad típica de graduación para ese nivel en particular.

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

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

Metodología

Los datos hacen referencia al curso académico 2013-2014 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UNESCO-UIS, OCDE, EUROSTAT gestionada por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

A menos que se especifique lo contrario, las tasas de graduación se calculan como tasas netas de graduación (es decir, como la suma de las tasas de graduación para una edad específica). Las tasas brutas de graduación se presentan para

los países que no pueden facilitar esos datos con detalle. Para calcular las tasas brutas de graduación, los países identifican la edad a la que por lo general tiene lugar la graduación (véase Anexo 1). El número de graduados, independientemente de su edad, se divide por la población en la edad típica de graduación. No obstante, en muchos países resulta difícil determinar una edad típica de graduación, ya que los graduados se encuentran dispersos en un amplio abanico de edades.

Los graduados en programas con una orientación CINE 3 y CINE 4 no se contabilizan como graduados por primera vez, dado que muchos se gradúan en más de un programa de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Las tasas de graduación, por tanto, no pueden sumarse, puesto que a algunas personas se las contabilizaría dos veces. Además, las edades típicas de graduación no tienen por qué coincidir en los distintos tipos de programas (véase Anexo 1). Los programas de formación profesional incluyen tanto los que se realizan en un centro educativo como aquellos que combinan la formación en la escuela y en el medio laboral y que están reconocidos como parte del sistema educativo. No se incluye ni la formación en el medio laboral exclusivamente ni los programas de formación que no estén supervisados por una autoridad educativa oficial.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Cho, I. (2012), «The effect of teacher-student gender matching: Evidence from panel data», *Economics of Education Review*, vol. 31, pp. 54-67.

Elborgh-Woytek, K. *et al*. (2013), «Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity», IMF (International Monetary Fund) IMF Staff Discussion Note, IMF, Washington, http://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf (consultado el 20 de febrero de 2014).

Neugebauer, M. y M. Gerth (2013), «Weiblicher Schulkontext und Schulerfolg von Jungen» [Teenage school context and educational attainment of boys], en R. Becker y A. Schulze (eds.), *Bildungskontexte* [Educational Contexts], Springer Fachmedien, Wiesbaden, pp. 431-455.

OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OECD (2015a), «Gender equality», *Trends Shaping Education 2015: Spotlight 7*, OECD Publishing, París, http://www.oecd.org/edu/ceri/Spotlight7-GenderEquality.pdf.

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

OECD (2014), «Indicator A2: How many students are expected to complete upper secondary education?», en OECD, *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-7-en. (Versión esspañola: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.)

Winters, M. *et al*. (2013), «The effect of same-gender teacher assignment on student achievement in the elementary and secondary grades: Evidence from panel data», *Economics of Education Review*, vol. 34, pp. 69-75.

Tablas del Indicador A2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396628

Tabla A2.1	**Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2014)**
Tabla A2.2	**Perfil de los graduados en educación secundaria superior de los programas generales y de formación profesional (2014)**
Tabla A2.3	**Perfil de los graduados en educación postsecundaria no terciaria de los programas de formación profesional (2014)**
Tabla A2.4	**Tendencias de las tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005, 2010 y 2014)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A2

Tabla A2.1. Tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2014)

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

		Secundaria superior									Postsecundaria no terciaria					
		Tasas de graduación por primera vez			Tasas de graduación						Tasas de graduación por primera vez			Tasas de graduación		
		Todos los programas			Programas generales			Programas de formación profesional			Todos los programas			Programas de formación profesional		
		H+M	Hombres	Mujeres	H+M	Hombres	Mujeres	H+M	Hombres	Mujeres	H+M	Hombres	Mujeres	H+M	Hombres	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	91	92	90	48	43	53	43	49	36	26	21	31	22	17	28
	Australia	m	m	m	74	71	78	80	83	78	20	18	22	44	40	49
	Austria	90	89	90	20	16	24	79	83	75	9	5	14	11	6	16
	Bélgica	m	m	m	38	32	44	55	55	54	m	m	m	7	7	7
	Canadá[1]	89	85	93	85	80	90	4	5	3	m	m	m	m	m	m
	Chile	88	84	91	59	55	62	29	29	29	a	a	a	a	a	a
	Corea	95	95	94	78	77	79	17	18	15	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	94	89	99	68	61	75	46	45	48	1	0	1	1	0	1
	Eslovenia	90	89	91	36	28	44	65	71	58	a	a	a	a	a	a
	España	74	68	81	53	47	61	29	28	31	0	0	0	0	0	0
	Estados Unidos	82	79	85	m	m	m	m	m	m	22	17	27	22	17	27
	Estonia	m	m	m	60	49	71	24	29	18	m	m	m	23	17	30
	Finlandia	97	94	100	46	38	53	96	89	104	7	6	8	8	7	9
	Francia	m	m	m	54	47	61	76	75	76	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	70	64	77	33	39	27	m	m	m	4	3	5
	Hungría	88	85	91	66	60	72	23	26	19	16	17	16	18	18	17
	Irlanda	m	m	m	111	108	114	45	31	60	m	m	m	13	17	9
	Islandia[1]	89	79	100	74	61	86	50	53	48	12	14	9	12	15	9
	Israel	90	87	93	53	50	56	37	37	37	m	m	m	a	a	a
	Italia	93	92	94	38	28	49	55	64	46	1	1	2	1	1	2
	Japón	97	96	98	74	71	78	23	25	20	m	m	m	m	m	m
	Letonia	88	84	92	67	60	75	27	31	22	7	4	10	7	4	10
	Luxemburgo	74	73	75	33	30	36	43	45	40	2	2	1	2	2	1
	México	51	49	54	33	30	35	19	19	19	a	a	a	a	a	a
	Noruega	84	79	90	62	51	73	37	44	30	4	3	5	4	3	5
	Nueva Zelanda	95	92	100	76	73	80	59	47	71	27	21	33	m	m	m
	Países Bajos	95	90	99	42	39	45	77	77	77	0	0	0	0	0	0
	Polonia	83	80	85	49	38	61	35	44	25	15	7	23	15	7	23
	Portugal	97	95	100	41	34	49	56	61	51	6	7	4	6	7	4
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
	República Checa	74	74	74	22	17	27	57	62	51	30	21	39	8	7	8
	República Eslovaca	83	81	85	27	21	33	57	60	53	9	9	8	9	9	8
	Suecia	69	65	73	48	43	55	29	33	26	4	3	4	4	4	4
	Suiza	m	m	m	42	35	49	70	75	65	1	1	1	a	a	a
	Turquía	68	66	70	34	32	36	34	34	33	a	a	a	a	a	a
	Media de la OCDE	85	83	88	54	48	60	46	47	44	10	9	12	10	9	12
	Media de la UE22	86	84	89	49	43	56	50	52	47	9	7	11	8	7	10
Países asociados	Arabia Saudí	72	78	66	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	59	49	69	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	64	55	74	62	53	70	6	5	7	7	7	8	8	7	9
	China	86	84	88	47	44	50	39	40	38	5	6	4	2	3	1
	Colombia	70	62	78	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	54	47	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	50	44	57	52	46	59	31	47	14	5	5	5	5	5	5
	India[1]	m	m	m	m	m	m	2	3	1	1	1	2	1	1	2
	Indonesia	69	74	64	40	38	43	29	36	21	a	a	a	a	a	a
	Lituania	92	89	95	77	71	85	15	19	11	15	15	15	18	18	18
	Sudáfrica	34	32	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	74	71	76	55	50	60	32	35	29	10	8	11	12	10	13

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396636

A2

Tabla A2.2. Perfil de los graduados en educación secundaria superior de los programas generales y de formación profesional (2014)

		Programas generales			Programas de formación profesional														
								Porcentaje de graduados por ámbito de estudio								Porcentaje de mujeres graduadas en programas de educación secundaria superior por ámbito de estudio			
		Porcentaje de graduados menores de 25 años	Media de edad	Porcentaje de mujeres graduadas	Porcentaje de graduados menores de 25 años	Media de edad	Porcentaje de mujeres graduadas	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ingeniería, producción industrial y construcción	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	100	19	54	m	m	41	0	4	34	3	33	2	9	15	65	8	78	46
	Australia	100	17	51	40	32	48	2	1	20	2	35	3	23	14	63	7	87	58
	Austria	99	18	58	88	20	46	2	2	29	2	35	8	3	19	67	12	80	71
	Bélgica	100	18	56	100	19	49	0	6	20	2	29	3	27	13	55	8	82	63
	Canadá[1]	97	18	52	34	30	42	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	94	19	52	99	18	49	6	1	34	0	38	5	6	11	65	17	84	68
	Corea	m	m	48	m	m	43	0	17	19	12	44	2	2	5	75	18	82	54
	Dinamarca	96	19	54	53	28	51	0	2	25	1	24	6	28	14	63	10	87	38
	Eslovenia	100	19	60	100	19	44	8	4	17	6	32	5	14	14	64	7	71	56
	España	96	18	55	61	26	53	0	33	12	6	16	1	21	12	64	16	70	44
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	97	19	58	84	22	37	0	4	3	8	50	7	2	25	97	17	99	62
	Finlandia	99	19	57	55	28	53	0	6	16	2	30	5	20	22	69	16	86	64
	Francia	100	17	55	89	20	50	0	2	21	0	34	4	19	21	66	10	91	65
	Grecia	100	18	54	90	20	40	6	3	8	8	43	2	17	12	61	9	76	67
	Hungría	94	19	53	91	21	42	0	7	12	0	43	4	9	25	77	8	94	56
	Irlanda	98	19	50	44	31	66	0	11	4	1	2	16	55	11	40	41	82	41
	Islandia[1]	87	21	57	58	26	46	2	14	14	1	33	2	11	21	58	10	92	62
	Israel	100	17	52	100	17	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	100	18	62	100	19	40	0	2	36	9	29	4	2	17	56	13	65	55
	Japón	m	m	51	m	m	43	0	0	31	0	42	13	6	8	63	10	85	79
	Letonia	100	19	53	90	22	40	0	9	12	5	42	3	2	27	75	9	98	64
	Luxemburgo	100	18	53	95	20	46	9	4	36	2	28	4	9	7	60	9	79	61
	México	98	18	53	97	18	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	97	19	57	59	27	39	0	2	5	2	46	3	23	19	82	7	88	45
	Nueva Zelanda	100	18	51	44	31	60	1	19	33	1	14	11	8	14	77	11	65	66
	Países Bajos	100	17	52	79	23	50	2	4	21	4	18	4	26	21	52	8	88	41
	Polonia	92	21	60	99	20	35	0	2	14	11	46	4	0	24	65	10	71	75
	Portugal	98	18	57	88	21	45	0	8	20	10	24	2	12	25	60	16	84	56
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	100	20	60	92	21	44	2	4	22	4	38	4	7	20	68	10	90	64
	República Eslovaca	99	18	60	95	19	46	2	6	21	1	35	3	8	25	69	10	83	60
	Suecia	100	18	54	100	18	42	0	2	8	0	45	8	17	20	65	9	76	65
	Suiza	97	20	57	89	22	45	0	3	33	3	34	5	14	9	61	12	89	59
	Turquía	92	19	52	97	18	48	0	4	15	15	37	0	20	8	57	16	92	61
	Media de la OCDE	98	19	55	80	23	46	1	6	20	4	33	5	14	17	65	12	83	59
	Media de la UE22	98	19	56	85	22	46	2	6	19	4	32	5	15	18	65	12	82	58
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	91	19	57	84	20	60	18	2	20	19	17	9	8	8	67	29	83	64
	China	m	m	49	m	m	46	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	55	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India[1]	m	m	m	m	m	19	2	1	1	2	92	0	2	0	67	17	46	49
	Indonesia	100	18	51	100	18	36	0	2	50	0	35	1	3	9	36	30	60	43
	Lituania	96	19	53	94	20	36	0	4	18	1	46	3	0	28	50	4	100	74
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	53	m	m	43	2	6	24	6	38	4	10	11	62	16	76	56

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396648

A2

Tabla A2.3. Perfil de los graduados en educación postsecundaria no terciaria de los programas de formación profesional (2014)

		Porcentaje de mujeres graduadas	Porcentaje de graduados menores de 30 años	Media de edad	Porcentaje de graduados por ámbito de estudio							
					Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	61	m	m	0	3	26	3	18	1	40	9
OCDE	Australia	55	36	36	22	4	32	4	12	2	18	8
OCDE	Austria	74	40	34	32	2	10	1	1	1	53	1
OCDE	Bélgica	52	97	21	0	6	11	1	22	2	34	23
OCDE	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Dinamarca	73	26	37	0	0	97	0	0	0	3	0
OCDE	Eslovenia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	España	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Estados Unidos	60	m	m	1	6	10	4	18	1	37	23
OCDE	Estonia	63	63	29	0	6	18	5	25	9	6	32
OCDE	Finlandia	56	11	42	3	1	45	0	28	1	8	13
OCDE	Francia	m	m	m	0	59	16	7	2	0	1	15
OCDE	Grecia	61	84	24	17	4	11	9	15	1	26	16
OCDE	Hungría	48	89	23	1	3	17	10	27	3	23	16
OCDE	Irlanda	33	69	29	23	0	0	0	24	47	0	6
OCDE	Islandia[1]	36	42	33	4	3	1	6	46	1	0	38
OCDE	Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Italia	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Letonia	68	82	25	0	5	13	1	16	5	24	35
OCDE	Luxemburgo	28	63	29	1	9	0	0	66	2	0	23
OCDE	México	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Noruega	65	52	32	0	9	34	0	1	2	28	27
OCDE	Nueva Zelanda[2]	60[d]	62[d]	29[d]	1[d]	25[d]	24[d]	7[d]	11[d]	4[d]	14[d]	13[d]
OCDE	Países Bajos	25	34	37	31	0	0	1	69	0	0	0
OCDE	Polonia	75	72	28	0	7	20	5	2	2	34	30
OCDE	Portugal	37	85	24	0	6	14	10	31	6	6	29
OCDE	Reino Unido	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	República Checa	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	República Eslovaca	47	71	26	8	1	17	0	19	1	14	40
OCDE	Suecia	52	49	32	9	3	19	9	26	4	22	9
OCDE	Suiza	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Turquía	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Media de la OCDE	54	59	30	7	7	20	4	22	4	18	18
	Media de la UE22	53	62	29	7	7	20	4	23	5	17	17
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	56	68	27	0	2	21	10	22	3	26	16
Países asociados	China	25	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa[3]	47	m	m	1[d]	5[d]	3[d]	48[d]	8[d]	1[d]	32[d]	2[d]
Países asociados	India[1]	71	m	m	71	0	0	0	0	0	28	0
Países asociados	Indonesia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Países asociados	Lituania	50	79	26	0	6	28	2	26	3	8	27
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	53	m	m	14	11	15	11	11	1	26	10

1. Año de referencia 2013.
2. Los datos sobre programas de formación profesional incluyen programas generales.
3. Los datos de educación postsecundaria no terciaria incluyen algunos graduados en educación secundaria superior.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396656

A2

Tabla A2.4. Tendencias de las tasas de graduación en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (2005, 2010 y 2014)

Suma de las tasas de graduación por edades específicas, por sexo y por orientación del programa

		Secundaria superior									Postsecundaria no terciaria					
		Tasas de graduación por primera vez			Tasas de graduación						Tasas de graduación por primera vez			Tasas de graduación		
		Todos los programas			Programas generales			Programas de formación profesional			Todos los programas			Programas de formación profesional		
		2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	78	m	91	37	m	48	42	m	43	23	m	26	20	m	22
	Australia	m	m	m	m	72	74	35	52	80	m	16	20	18	29	44
	Austria	m	87	90	m	19	20	m	77	79	m	7	9	m	8	11
	Bélgica	m	m	m	m	m	38	m	m	55	m	m	m	m	m	7
	Canadá[1]	80	85	89	78	82	85	3	3	4	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	88	m	m	59	m	m	29	a	a	a	a	a	a
	Corea	92	91	95	65	69	78	28	22	17	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	83	85	94	59	58	68	50	49	46	1	1	1	1	1	1
	Eslovenia	85	94	90	34	38	36	81	71	65	a	a	a	a	a	a
	España	m	m	74	m	m	53	m	m	29	a	a	0	a	a	0
	Estados Unidos	74	77	82	m	m	m	m	m	m	17	22	22	17	22	22
	Estonia	m	m	m	60	61	60	19	21	24	m	m	m	19	18	23
	Finlandia	94	95	97	52	46	46	79	90	96	6	7	7	6	7	8
	Francia	m	m	m	50	51	54	62	65	76	m	m	m	0	0	m
	Grecia	95	88	m	59	62	70	37	26	33	9	6	m	9	8	4
	Hungría	84	86	88	68	69	66	19	17	23	20	18	16	26	20	18
	Irlanda	92	86	m	m	130	111	a	a	45	14	10	m	14	10	13
	Islandia[1]	m	m	89	m	m	74	m	m	50	m	m	12	m	m	12
	Israel	89	91	90	57	58	53	32	33	37	m	m	m	a	a	a
	Italia	85	85	93	31	36	38	69	61	55	6	4	1	6	4	1
	Japón	m	95	97	m	72	74	m	23	23	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	88	m	64	67	m	25	27	m	3	7	m	3	7
	Luxemburgo	74	70	74	27	30	33	47	41	43	m	2	2	2	2	2
	México	40	45	51	m	m	33	m	m	19	a	a	a	a	a	a
	Noruega	90	87	84	62	60	62	40	36	37	5	10	4	2	5	4
	Nueva Zelanda	94	91	95	m	70	76	48	60	59	26	30	27	m	m	m
	Países Bajos	m	m	95	34	39	42	66	84	77	m	m	0	1	1	0
	Polonia	m	83	83	55	52	49	42	38	35	14	12	15	14	12	15
	Portugal	54	105	97	41	69	41	13	36	56	m	3	6	m	3	6
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
	República Checa	116	110	74	28	34	22	88	76	57	m	m	30	m	m	8
	República Eslovaca	86	86	83	23	26	27	63	60	57	12	10	9	12	10	9
	Suecia	m	m	69	m	m	48	m	m	29	m	m	4	m	m	4
	Suiza	m	m	m	35	38	42	65	72	70	m	m	1	1	0	a
	Turquía	48	54	68	31	33	34	17	22	34	a	a	a	a	a	a
	Media de la OCDE[2]	80	85	85	47	51	50	45	47	49	12	13	10	9	9	11
	Media de la UE22[2]	84	91	88	44	48	47	55	55	55	10	9	7	10	9	8
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	m	m	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	64	m	65	62	m	4	6	m	m	7	m	6	8
	China	m	m	86	m	m	47	m	m	39	m	m	5	m	m	2
	Colombia	m	m	70	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m
	Costa Rica	m	m	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	50	m	m	52	m	m	31	m	m	5	m	m	5
	India[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	2	m	m	1	m	m	1
	Indonesia	m	m	69	m	m	40	m	m	29	a	a	a	a	a	a
	Lituania	m	m	92	m	m	77	m	m	15	m	m	15	m	m	18
	Sudáfrica	m	m	34	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2014.

2. Las medias se calculan únicamente para los países con datos disponibles de todos los años de referencia y pueden ser distintas de la Tabla A2.

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

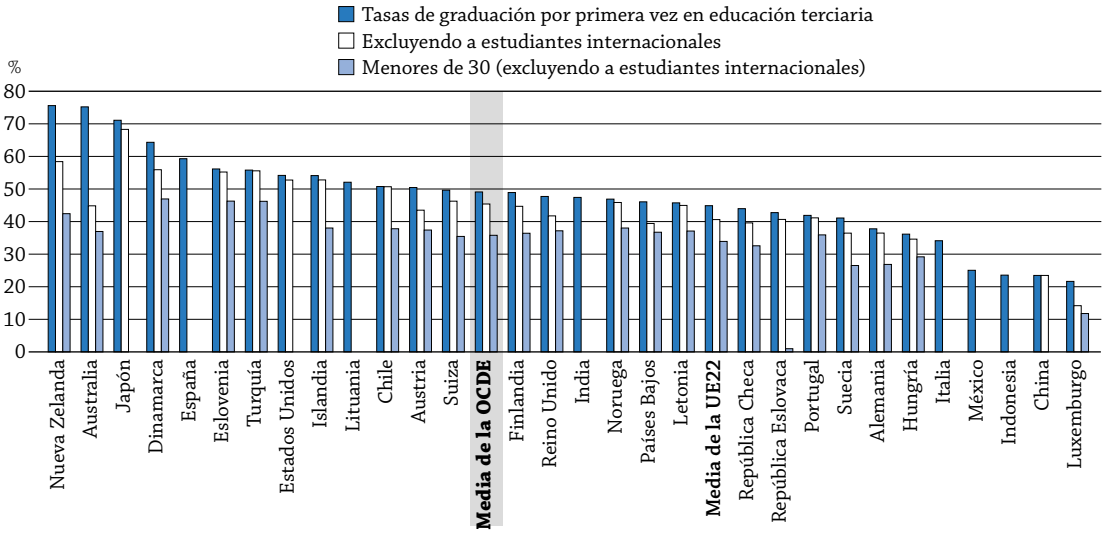
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas. consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396669

¿CUÁNTOS JÓVENES SE ESPERA QUE COMPLETEN LA EDUCACIÓN TERCIARIA Y CUÁL ES SU PERFIL?

- Según los modelos actuales de graduación, se espera que una media del 36 % de los adultos jóvenes de hoy de los países de la OCDE completen sus estudios de educación terciaria al menos una vez antes de los 30 años.
- A pesar de que las mujeres cuentan con una representación superior en los graduados en educación terciaria (57 % de los graduados por primera vez en los países de la OCDE), siguen estando infrarrepresentadas en determinados ámbitos de estudio, como las ciencias y la ingeniería, mientras que en educación se graduaron en 2014 cuatro mujeres por cada hombre.
- De media en los países de la OCDE, en 2014, la mayoría de los graduados por primera vez en educación terciaria (72 %) obtuvieron un grado, el 12 % un máster y el 16 % una titulación terciaria de ciclo corto.

Gráfico A3.1. Tasas de graduación por primera vez en educación terciaria (2014)



Nota: La falta de equivalencia entre la cobertura de los datos de la población y los de graduados por primera vez significa que las tasas de graduación de los países que son exportadores netos de estudiantes pueden subestimarse y las de los importadores netos pueden sobreestimarse. La tasa de graduación por primera vez en educación terciaria que excluye a los estudiantes internacionales explica esta situación.

1. Año de referencia 2013.

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

Fuente: OCDE. Tabla A3.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396803

Contexto

Las tasas de graduación en educación terciaria reflejan la capacidad que tiene un país de dotar de conocimientos y cualificaciones avanzados y especializados a los futuros trabajadores. En los países de la OCDE siguen existiendo poderosos incentivos para obtener una titulación terciaria, entre otros, unos salarios más elevados y mejores perspectivas de empleo (véanse Indicadores A5, A6 y A7 para profundizar en estos temas). La educación terciaria varía en cuanto a estructura y alcance entre los distintos países, y parece que las tasas de graduación se ven influidas por la facilidad de acceso a esta educación y la flexibilidad de los programas, así como por la demanda de mayores cualificaciones en el mercado laboral.

En las últimas décadas, el acceso a la educación terciaria se ha ampliado notablemente, implicando a nuevos tipos de instituciones que ofrecen una variedad más amplia y nuevos modos de impartir la enseñanza (OECD, 2014a). Al mismo tiempo, la población de estudiantes muestra una mayor diversidad tanto en lo que se refiere a sexo como a itinerario de estudios. Es más probable que los estudiantes traten de obtener una titulación terciaria fuera de su país de origen.

Los responsables políticos están estudiando formas de facilitar la transición desde la educación terciaria al mercado laboral (OECD, 2015a). Comprender los modelos de graduación actuales contribuirá a abordar las necesidades de los recién graduados y a anticipar la incorporación de nuevos trabajadores con educación terciaria al mercado laboral.

Otros resultados

- Las titulaciones terciarias avanzadas atraen a más estudiantes internacionales que las de grado o equivalentes. Alrededor del 26 % de los estudiantes que se graduaron por primera vez en un programa de doctorado en 2014 en países de la OCDE fueron estudiantes internacionales, al igual que el 16 % de los que obtuvieron una titulación de máster o equivalente, y el 7 % de los estudiantes que lograron un grado por primera vez.
- El conjunto de los graduados en los ámbitos de las ciencias y la ingeniería representan aproximadamente el 22 % de los que finalizaron todos los niveles terciarios, a excepción del de doctorado, en donde representan el 44 % de los graduados.
- La proporción de estudiantes internacionales que se gradúan en un máster o programa de nivel equivalente tras cursar un grado es, de media, superior a la de aquellos que se gradúan por primera vez en titulaciones largas.

Tendencias

En los últimos nueve años, las tasas de graduación por primera vez en grados o titulaciones equivalentes han aumentado 12 puntos porcentuales de media en los países de la OCDE para los que se dispone de datos y no han disminuido en ninguno de ellos. El mayor aumento en estos nueve años ha tenido lugar en Portugal, aunque esta evolución se experimentó principalmente entre 2005 y 2010. Estaba previsto que solo el 9 % de los jóvenes en Portugal se graduaran en un programa de grado en 2005, porcentaje que aumentó al 33 % en 2010 y al 35 % en 2014.

Las tasas de graduación en los programas de doctorado también se han incrementado en la última década. Entre 2005 y 2014, la tasa de graduación en este tipo de programas creció en todos los países para los que se dispone de datos comparables, a excepción de Austria y Eslovenia, donde se redujo. Dinamarca, Eslovenia y Suiza presentan las tasas de graduación más elevadas para este nivel entre todos los países de la OCDE. Se espera en estos países que un 3 % de los jóvenes o más se gradúen en programas de doctorado, si se mantienen los modelos de 2014.

Nota

Las tasas de graduación representan el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se espera que se gradúe a lo largo de su vida. Esta estimación se basa en el número total de graduados en 2014 y en la distribución específica por edades de los graduados. Así pues, las tasas de graduación se basan en el modelo de graduación actual y son sensibles a cualquier cambio en los sistemas educativos, como la introducción de nuevos programas y los cambios en la duración de estos, como los que han tenido lugar en numerosos países de la UE con la aplicación del Proceso de Bolonia.

En la presente edición de *Panorama de la educación* se ha podido utilizar por primera vez la distinción que proporciona la clasificación CINE 2011 dentro de los programas de máster. De ahí que el nivel de máster o equivalente incorpore distintos tipos de programas, principalmente aquellos que preparan para primeras titulaciones largas y los que preparan para una segunda titulación o posterior tras cursar un nivel de grado.

A3

Análisis

Tasas de graduación en educación terciaria

Gracias a la nueva clasificación CINE 2011, la información estadística sobre los graduados por primera vez en educación terciaria se utiliza por segunda vez en la presente edición de *Panorama de la educación*. Los graduados por primera vez en educación terciaria se definen como estudiantes que obtienen una titulación terciaria por primera vez en su vida en un país determinado. Según los modelos actuales de graduación, se prevé que el 49 % de los jóvenes de hoy (incluidos los estudiantes internacionales) se gradúen en educación terciaria al menos en una ocasión durante sus vidas, de media en los 26 países de la OCDE con datos comparables para 2014. Este porcentaje va desde el 22 % en Luxemburgo –donde muchos ciudadanos optan por estudiar en el extranjero– hasta el 70 % o más en Australia, Japón y Nueva Zelanda (Gráfico A3.1).

Tasas de graduación, por niveles de educación

El número de jóvenes que se espera que finalicen un programa de grado a lo largo de su vida es superior al de cualquier otro nivel de la educación terciaria. Según los modelos de graduación predominantes en 2014, de media en los países de la OCDE, se prevé que a lo largo de sus vidas el 38 % de los jóvenes de un país determinado se gradúen con una titulación de grado y que un 18 % obtengan un máster, un 11 % se espera que se gradúen en un programa terciario de ciclo corto y que alrededor del 2 % lo hagan en un programa de doctorado.

A pesar de que los grados siguen siendo las titulaciones terciarias más habituales que se obtienen en los países de la OCDE, en ellos también se promueven otros niveles dentro de este tipo de educación. En un esfuerzo por mejorar la empleabilidad y la transición al mercado laboral, algunos países están promoviendo programas terciarios de ciclo corto. La probabilidad de que una persona en Austria, China, Federación Rusa o Nueva Zelanda se gradúe en un programa terciario de ciclo corto a lo largo de su vida es del 25 % o más. Otras formas de aumentar la empleabilidad y facilitar la transición al mercado laboral incluyen la promoción de programas profesionales en los niveles de educación de grado y máster.

Tasas de graduación, excluidos los estudiantes internacionales

En algunos países, una gran parte de los graduados en educación terciaria son estudiantes internacionales. El término «estudiantes internacionales» hace referencia a los estudiantes que han cruzado la frontera específicamente con la intención de estudiar. Por diversos motivos, los estudiantes internacionales tienen una repercusión destacada en las tasas de graduación estimadas. Debido a la falta de información, a menudo se les considera graduados por primera vez, independientemente de su educación anterior en otros países (es decir, que a un estudiante internacional que se gradúe en un programa para una segunda titulación se le considera graduado por primera vez en el país de destino). En algunos países en los que hay una proporción elevada de estudiantes internacionales, como es el caso de Australia y Nueva Zelanda, las tasas de graduación, por tanto, se ven infladas. Cuando se excluye a los estudiantes internacionales, las tasas de graduación por primera vez en educación terciaria disminuyen 30 puntos porcentuales en Australia y 17 en Nueva Zelanda (Tabla A3.1).

Tasas de graduación en la población de menos de 30 años

La tasa de graduación por primera vez en educación terciaria para las personas menores de 30 años constituye un indicador de cuántas personas jóvenes se prevé que se incorporen al mercado laboral con una cualificación terciaria. De media en los 20 países para los que se dispone de datos, se espera que el 36 % de los jóvenes (excluidos los estudiantes internacionales) obtengan una titulación terciaria por primera vez antes de los 30 años. Estas tasas van desde el 47 % en Dinamarca al 12 % en Luxemburgo.

Además, algunos sistemas educativos tienen mayor cabida que otros para los estudiantes con distintos rangos de edad. En Chile, Islandia, Nueva Zelanda y Suiza, las tasas de graduación por primera vez en el nivel terciario disminuyen más de 10 puntos porcentuales cuando se restringen a jóvenes de menos de 30 años (excluidos los estudiantes internacionales). Esto podría apuntar a que estos sistemas educativos son más flexibles en lo que se refiere al acceso a los programas y a su duración, y que son más adecuados para los estudiantes que no tienen la edad típica de estudio. Finlandia, Israel y Suiza también tienen un servicio militar o civil obligatorio que incrementa la duración de los estudios terciarios (Tabla A3.1).

Perfil de los graduados en educación terciaria

En las últimas dos décadas, la educación terciaria en los países de la OCDE ha experimentado una transformación significativa. El conjunto de estudiantes es más internacional, se gradúan más mujeres en este nivel de educación,

y en algunos países ha aumentado el número de estudiantes en los ámbitos de las ciencias e ingeniería. Estos cambios podrían reflejar la preocupación acerca de la competitividad en la economía global y en el mercado laboral.

Una mayoría de los graduados tienen una titulación de grado o equivalente

Los nuevos datos sobre graduados por primera vez en el nivel terciario permiten realizar una descripción más precisa de los graduados jóvenes que se incorporan al mercado laboral con una titulación terciaria y también facilitan la comparación entre países, al descartar los itinerarios terciarios específicos de cada sistema.

En 2014, a la mayoría de los graduados por primera vez en educación terciaria se les concedió una titulación de grado. De hecho, de media en los países de la OCDE, un 72 % de los graduados por primera vez en este nivel de educación obtuvieron un grado, el 12 % un máster y el 16 % una titulación terciaria de ciclo corto (Tabla A3.2).

Sin embargo, existen diferencias notables entre países. En Austria, la mayor parte de los graduados por primera vez (49 %) han completado programas terciarios de ciclo corto, mientras que en España los porcentajes de graduados por primera vez son similares en los tres niveles de la educación terciaria: ciclo corto, grado o equivalente y máster o equivalente. Estas diferencias pueden deberse a la estructura del sistema terciario o a que determinados programas, como los de ciclo corto, se promueven más activamente en algunos países (Gráfico A3.2).

Media de edad de graduación

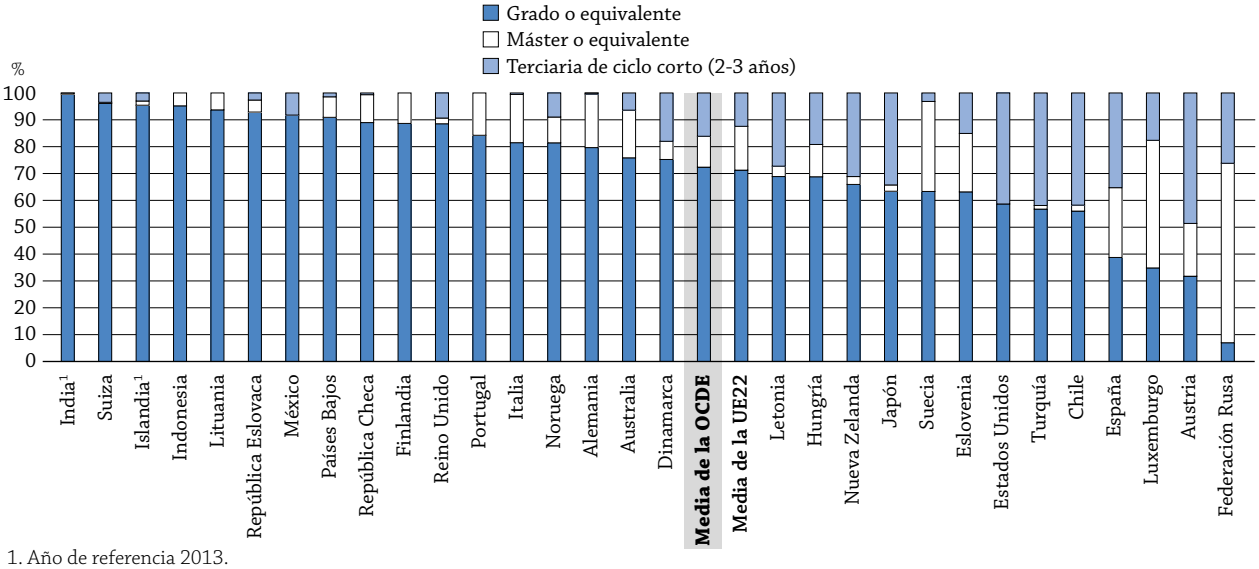
En los países de la OCDE en 2014, la media de edad de los graduados por primera vez era de 26 años. La variación entre países puede ser muy significativa, yendo desde los 23 años en Lituania y Reino Unido hasta los 28 años en Islandia, Suecia y Suiza. (Tabla A3.2).

En línea con lo previsto, la media de edad de graduación tiende a aumentar en las titulaciones más avanzadas. En los programas de ciclo corto y en los grados o titulaciones equivalentes es la misma: la media de edad de graduación es 26 años. En los niveles de máster o equivalente, la media de edad es 30 años. Los graduados en programas de máster tras cursar un grado son, de media, un poco mayores que quienes se gradúan en primeras titulaciones largas (30 frente a 27 años). En el nivel de doctorado o equivalente, los estudiantes se gradúan, de media, a los 35 años. En ninguno de los países de la OCDE la edad de graduación en este nivel es inferior a 31 años (Tabla A3.4).

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

Reconociendo la repercusión que la educación tiene en la participación en el mercado laboral, movilidad ocupacional y calidad de vida, tanto los responsables políticos como los educadores insisten en la importancia de reducir las di-

Gráfico A3.2. Distribución de graduados por primera vez en educación terciaria, por nivel de educación (2014)



1. Año de referencia 2013.

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

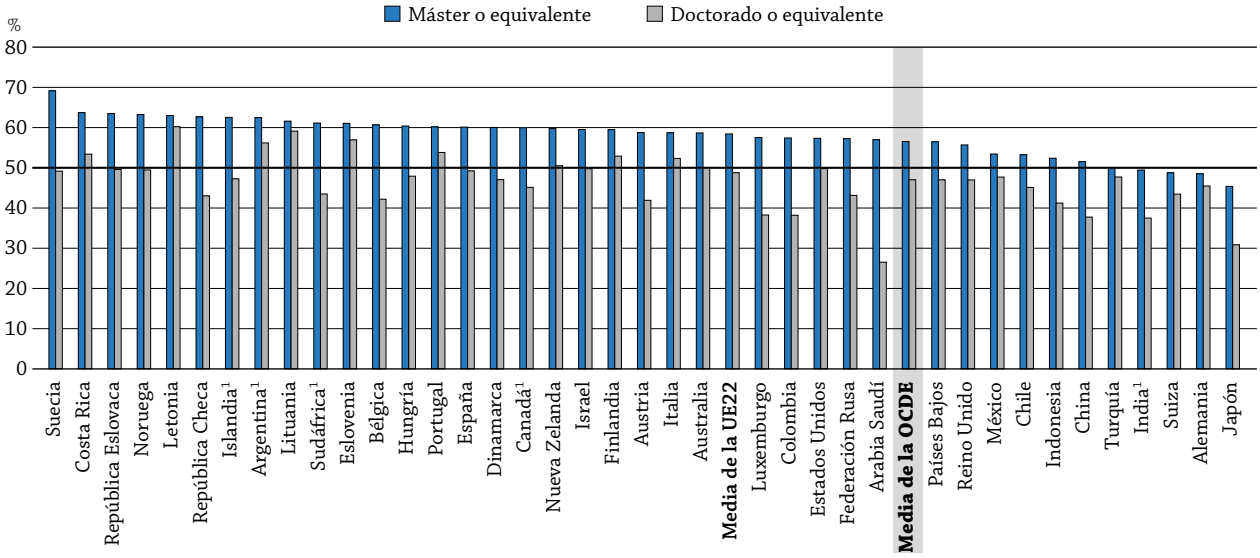
Fuente: OCDE. Tabla A3.2 Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396817

ferencias de oportunidades y resultados educativos entre hombres y mujeres. En 2014, una media del 57 % de los graduados por primera vez en educación terciaria en los países de la OCDE fueron mujeres; este porcentaje oscilaba entre el 49 % en Suiza y el 64 % en Letonia y República Eslovaca (Tabla A3.2). Además, más de uno de cada dos graduados por primera vez en todos los niveles de la educación terciaria fueron mujeres, excepto en el nivel de doctorado. De media, el 58 % de los graduados por primera vez en los programas de grado o equivalentes fueron mujeres, al igual que el 47 % de los graduados en el nivel de doctorado. Las mayores diferencias entre la proporción de mujeres que se graduaron con una titulación de grado o equivalente y aquellas que obtuvieron un doctorado (20 puntos porcentuales o más) se observaron en Arabia Saudí, República Checa y Suecia (Gráfico A3.3).

A pesar de que la mayoría de los graduados en 2014 fueron mujeres, los hombres siguen consiguiendo unos resultados mejores en el mercado laboral. Como media, los hombres con este nivel de educación perciben salarios más altos y tienen unas tasas de empleo más elevadas que las mujeres (Indicadores A5 y A6).

Gráfico A3.3. Porcentaje de mujeres graduadas en los niveles de educación terciarios (2014)



Nota: La línea negra indica la marca del 50 %.
1. Año de referencia 2013.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de mujeres que se gradúan con un grado o equivalente.
Fuente: OCDE. Tabla A3.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396824

Los estudiantes eligen graduarse en el extranjero, principalmente en las titulaciones avanzadas

La internacionalización de la educación terciaria ha sido más acusada en las titulaciones avanzadas, como los programas de máster o doctorado. En 2014, el 26 % de los graduados en doctorado en los países de la OCDE fueron estudiantes internacionales, al igual que el 16 % de los graduados en programas de máster o equivalentes y el 7 % de los que obtuvieron un grado. En Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido y Suiza, un 40 % de los graduados en programas de doctorado o más fueron estudiantes internacionales, mientras que en Luxemburgo esta tasa alcanzó el 81 %. En Australia, los programas de máster atraen a más estudiantes internacionales (57 %) que los programas de doctorado (39 %).

La proporción media de estudiantes internacionales en quienes se gradúan en un programa de máster tras haber cursado un grado o nivel equivalente (16 %) es superior a la de estudiantes internacionales que lo hacen en primeras titulaciones largas (6 %). La diferencia puede resultar muy notable, como en Suecia, donde alcanza los 36 puntos porcentuales.

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

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

La distribución de los graduados por ámbito de estudio guarda relación con la popularidad relativa de la que estos ámbitos gozan entre los estudiantes, con el número relativo de plazas que ofertan las universidades e instituciones equivalentes y con la estructura de las titulaciones de las distintas disciplinas en cada país.

Muchos países abogan por un mejor equilibrio en la distribución de los graduados en los distintos ámbitos de estudio. Por ejemplo, Estados Unidos ha tomado medidas recientemente para aumentar en 1 millón el número de graduados con cualificaciones terciarias en ciencias e ingeniería en 2022 (Departamento de Eduación de EE.UU., 2011). Asimismo, la Unión Europea acaba de lanzar el programa Ciencia con y para la Sociedad, con el fin de reforzar la cooperación entre ciencia y sociedad, captar a nuevas personas con talento para la ciencia y conectar la excelencia científica con la conciencia y responsabilidad sociales. El objetivo del programa es lograr que la ciencia resulte más atractiva, en especial a los jóvenes, y ofrecer nuevas actividades de innovación e investigación en Europa (European Union, 2012).

La reducida proporción de graduados en ciencias e ingeniería en la educación terciaria enmascara grandes diferencias según el nivel de este tipo de formación. En ciencias, los doctorados tienen una proporción de graduados notablemente superior a la de los niveles inferiores. En 2014, mientras que el 5 % de los graduados en programas de terciaria de ciclo corto, el 9 % de los que finalizaron grados o programas equivalentes y el 8 % de los que cursaron un máster o equivalente obtuvieron su titulación en ciencias, el porcentaje de graduados en programas de doctorado para el mismo ámbito de estudio fue del 27 % de media en los países de la OCDE. En Arabia Saudí, Canadá, Francia e Israel, el 55 % de los estudiantes de doctorado o más se graduaron en los ámbitos de la ciencia o la ingeniería en 2014 (Tabla A3.5).

Este modelo resulta aún más obvio en los estudiantes internacionales. Más de la mitad de los estudiantes internacionales graduados con un doctorado han obtenido una titulación en ciencias o ingeniería (el 33 % se doctoraron en ciencias y el 20 % en ingeniería), comparados con el 20 % de estudiantes internacionales que se graduaron en un nivel de grado o en un programa de terciaria de ciclo corto.

La popularidad de las ciencias y la ingeniería en los programas de doctorado puede deberse a las políticas que fomentan la investigación académica en esos ámbitos. Algunos trabajos recientes de la OCDE han puesto de manifiesto que, mientras que la innovación aprovecha una amplia gama de competencias, la excelencia en la investigación científica es la base de la innovación fundamentada en la ciencia, por lo que la capacidad investigadora es esencial para forjar la cooperación entre comunidad científica, empresas y sociedad. Así pues, el desarrollo de las competencias de investigación científica a través de la formación doctoral se ha convertido en un objetivo destacado de la política educativa en muchos países (OECD, 2014b).

En algunos ámbitos de estudio se da un desequilibrio en la distribución por sexos

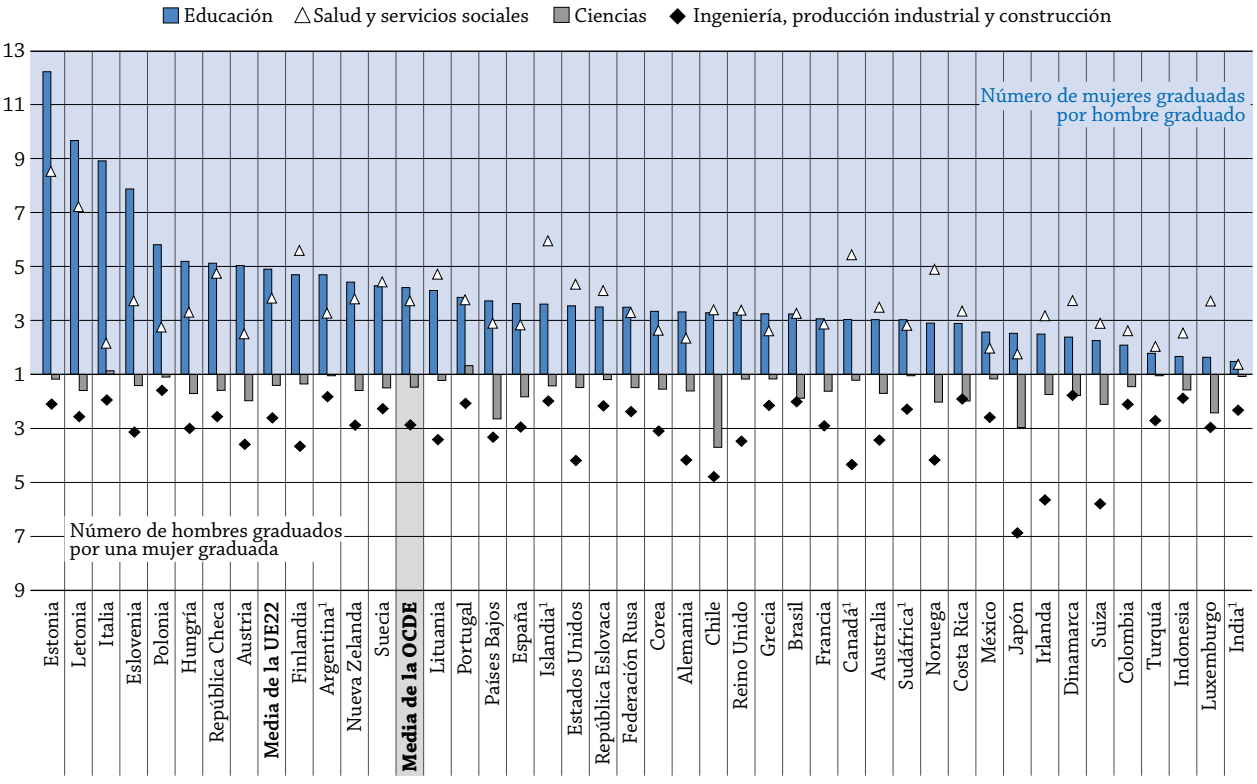
A pesar de que las mujeres cuentan con una representación superior en los graduados en educación terciaria (57 % de los graduados por primera vez), siguen estando infrarrepresentadas en determinados ámbitos de estudio, como ciencias e ingeniería. Tal como refleja el Gráfico A3.4, de media hay el triple de graduados hombres que mujeres en ingeniería. Entre todos los países de la OCDE y países asociados, Polonia ostenta el desequilibrio entre sexos más bajo en Ingeniería (1,6 hombres por cada mujer) y Japón el más alto (6,9 hombres por cada mujer). En cuanto a ciencias, solo Italia y Portugal tienen una proporción mayor de mujeres graduadas (Tabla A3.3).

Una explicación parcial de estos resultados se encuentra en las diferencias por sexos en cuanto a actitudes y aspiraciones de los jóvenes. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE ha observado sistemáticamente que las chicas de 15 años tienen unas expectativas más altas acerca de sus carreras que los chicos, pero que, en promedio en los países de la OCDE, menos del 5 % de las chicas de esa edad contemplan la posibilidad de una carrera en ingeniería o informática (OECD, 2015b).

Los ámbitos de la educación y salud y servicios sociales muestran el extremo contrario. De media en 2014, en el ámbito de la educación se graduaron cuatro mujeres por cada hombre. Esta ratio alcanza su máximo en Estonia, donde se graduaron más de 12 mujeres por cada hombre. Del mismo modo, las mujeres que se graduaron en el ámbito de salud y servicios sociales supusieron, de media en los países de la OCDE, 3,7 veces el número de hombres. Canadá, Estonia, Finlandia, Islandia y Letonia cuentan con más de cinco mujeres graduadas por cada hombre en el ámbito de salud y servicios sociales (Gráfico A3.4). Con respecto al ámbito de las humanidades y las artes, ninguno de los países de los que se dispone de datos tiene más hombres graduados que mujeres. El mismo modelo se observa en los ámbitos de ciencias sociales, empresariales y derecho a excepción de Indonesia, Japón, Suiza y Turquía. Los ámbitos de la agricultura y los servicios muestran un mayor equilibrio entre sexos (Tabla A3.3).

A3

Gráfico A3.4. Ratio por sexo de todos los graduados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2014)



1. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente del número de mujeres graduadas por un hombre graduado en el ámbito de la educación.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396834

Definiciones

Un **graduado por primera vez** es un estudiante que se ha graduado por vez primera en un determinado nivel de educación en el periodo de referencia. Por lo tanto, si un estudiante se ha graduado varias veces a lo largo de los años, se cuenta como graduado para cada año, pero como graduado por vez primera solo una.

Un **graduado por primera vez en educación terciaria** es un estudiante que se gradúa por primera vez con una titulación en educación terciaria, independientemente del programa educativo en el que se haya matriculado. Esta definición se aplica en la Tabla A3.1 (columnas 13 a 15) , Tabla A3.2 y Tabla A3.6 (columnas 1 a 12).

Un **graduado por primera vez en un programa o nivel de educación terciaria dado** es un graduado por primera vez en el programa dado, pero puede tener una titulación de otro programa. Por ejemplo, un graduado por primera vez en el nivel de máster ha obtenido su primera titulación de máster, pero anteriormente puede haberse graduado en una titulación de grado. Esta definición se aplica en la Tabla A3.1 (columnas 1 a 12), la Tabla A3.4 (todas las columnas excepto 4 y 5, 10 y 11, 16 y 17), Tabla A3.5 y A3.6 (columnas 1 a 12).

Estudiantes internacionales son aquellos que dejaron su país de origen y se mudaron a otro país con fines académicos. En la mayoría de países, a los alumnos internacionales se les considera graduados por primera vez, independientemente de su educación anterior en otros países. En los cálculos que se describen en el presente informe, en los casos en que los países no han podido informar sobre el número de estudiantes internacionales, se han usado como aproximación los estudiantes extranjeros. **Estudiantes extranjeros** son estudiantes que no tienen la ciudadanía del país en el que han estudiado (para más detalles, véase el Anexo 3, www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Las **tasas netas de graduación** representan el porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad determinada que completarán la educación terciaria a lo largo de sus vidas, según los modelos de graduación actuales.

Metodología

Los datos hacen referencia al curso académico 2013-2014 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

A menos que se especifique lo contrario, las tasas de graduación se calculan como tasas netas de graduación (es decir, como la suma de tasas de graduación para cada edad específica). Las tasas netas de graduación en educación terciaria representan la probabilidad prevista de graduarse en educación terciaria a lo largo de la vida si los modelos actuales se mantienen. En el cálculo se utiliza la cohorte actual de graduados por edades (datos transversales).

Las tasas brutas de graduación se utilizan cuando faltan los datos por edad. Para calcular las tasas brutas de graduación, los países identifican la edad a la que por lo general tiene lugar la graduación (véase Anexo 1). La edad típica de graduación para un nivel de educación determinado se define en *Panorama de la educación* como el rango de edad que abarca al menos a la mitad de la población de graduados. El número de graduados cuya edad se desconoce se divide por la población en la edad típica de graduación. No obstante, en muchos países resulta difícil determinar una edad típica de graduación, ya que los graduados se encuentran dispersos en un amplio abanico de edades.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

European Union (2012), «*Europe 2020 target: Tertiary education attainment*», European Union website, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf.

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

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

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

OECD (2014b), *The State of Higher Education 2014*, OECD Higher Education Programme (IMHE), OECD Publishing, París, http://www.oecd.org/edu/imhe/stateofhighereducation2014.htm.

US Department of Education (2011), «*Meeting the nation's 2020 goal: State targets for increasing the number and percentage of college graduates with degrees*», *US Department of Education*, www.whitehouse.gov/sites/default/files/completion_state_by state.pdf.

Tablas del Indicador A3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396730

Tabla A3.1	**Tasas de graduación por primera vez, por nivel de educación terciaria (2014)**
Tabla A3.2	**Perfil de un graduado por primera vez en educación terciaria (2014)**
Tabla A3.3	**Ratio por sexo de todos los graduados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2014)**
Tabla A3.4	**Porcentaje de mujeres, de estudiantes internacionales graduados por primera vez y media de edad, por nivel de educación terciaria (2014)**
Tabla A3.5	**Porcentaje de todos los estudiantes y estudiantes internacionales que se gradúan en programas de ciencias e ingeniería, por nivel de educación terciaria (2014)**
Tabla A3.6	**Tendencias de las tasas de graduación por primera vez, por niveles de educación terciaria (2005, 2010, 2014)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A3

Tabla A3.1. Tasas de graduación por primera vez, por nivel de educación terciaria (2014)

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

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)			Grado o equivalente			Máster o equivalente			Doctorado o equivalente			Primera titulación terciaria		
			Excluyendo a estudiantes internacionales			Excluyendo a estudiantes internacionales			Excluyendo a estudiantes internacionales			Excluyendo a estudiantes internacionales			Excluyendo a estudiantes internacionales	
		Total	Total	Menores de 30	Total	Total	Menores de 30	Total	Total	Menores de 35	Total	Total	Menores de 35	Total	Total	Menores de 30
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0	0	0	30	29	21	17	15	14	2,8	2,3	1,9	38	36	27
	Australia	20	17	9	61	44	35	19	8	6	2,5	1,5	0,8	75	45	37
	Austria	26	26	25	25	21	18	20	16	14	1,9	1,3	1,0	50	44	37
	Bélgica	m	m	m	42	39	38	12	8	9	0,6	0,4	0,5	m	m	m
	Canadá[1]	21	18	14	38	35	31	12	10	8	1,5	1,2	0,7	m	m	m
	Chile	22	22	15	34	33	25	9	9	5	0,2	0,2	0,1	51	51	38
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m	m	m
	Dinamarca	12	10	8	54	50	42	26	22	19	3,2	2,1	1,4	64	56	47
	Eslovenia	8	8	5	38	38	33	20	19	17	3,1	2,9	1,8	56	55	46
	España	22	m	m	26	26	23	20	19	17	1,6	m	m	59	m	m
	Estados Unidos	22	22	m	38	37	m	20	18	m	1,6	1,1	m	54	53	m
	Estonia	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	46	44	34	23	21	16	2,6	2,0	0,9	49	45	36
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	7	7	6	25	24	20	15	14	12	0,9	0,8	0,6	36	35	29
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia[1]	2	2	1	52	51	36	24	23	14	1,2	0,9	0,3	54	53	38
	Israel	m	m	m	43	42	31	19	19	11	1,5	1,4	0,6	m	m	m
	Italia	0	m	m	28	m	m	20	m	m	1,4	m	m	34	m	m
	Japón	24	23	m	45	44	m	8	7	m	1,2	1,0	m	71	68	m
	Letonia	13	13	9	31	31	27	15	15	13	1,0	0,9	0,5	46	45	37
	Luxemburgo	4	4	4	8	6	6	11	5	5	1,0	0,2	0,2	22	14	12
	México	2	m	m	23	m	m	4	m	m	0,3	m	m	25	m	m
	Noruega	4	4	3	39	38	31	18	16	13	2,1	1,5	0,6	47	46	38
	Nueva Zelanda	26	20	12	56	45	34	8	5	3	2,4	1,2	0,6	76	58	42
	Países Bajos	1	1	0	42	38	36	18	14	13	2,2	1,3	1,2	46	39	37
	Polonia	0	m	m	m	m	m	m	m	m	0,4	m	m	m	m	m
	Portugal	a	a	a	35	35	30	20	19	16	1,7	1,5	0,7	42	41	36
	Reino Unido	4	4	3	50	42	38	26	14	10	2,9	1,6	1,1	48	42	37
	República Checa	0	0	0	39	36	30	26	23	21	1,6	1,4	1,0	44	40	33
	República Eslovaca	1	1	1	40	38	m	38	36	m	2,6	2,6	m	43	41	m
	Suecia	6	6	4	27	26	19	20	16	12	2,4	1,6	0,8	41	36	27
	Suiza	2	2	1	48	44	34	17	13	12	3,4	1,5	1,2	50	46	35
	Turquía	23	23	19	32	31	27	4	4	3	0,4	0,4	0,2	56	56	46
	Media de la OCDE	11	11	7	38	36	29	18	15	12	1,7	1,3	0,8	49	45	36
	Media de la UE22	7	7	5	35	33	28	20	17	14	1,9	1,5	1,0	45	41	34
Países asociados	Arabia Saudí	6	m	m	24	m	m	1	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	18	m	m	13	m	m	2	m	m	0,3	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	25	25	m	22	22	m	2	2	m	0,2	0,2	m	23	23	m
	Colombia	10	m	m	16	m	m	8	m	m	0,0	m	m	m	m	m
	Costa Rica	3	m	m	44	m	m	6	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	27	m	m	6	m	m	55	m	m	1,4	m	m	m	m	m
	India[1]	a	a	a	32	m	m	3	m	m	0,1	m	m	32	m	m
	Indonesia	x(4)	m	m	22[d]	m	m	1	m	m	0,1	m	m	24	m	m
	Lituania	a	a	a	51	m	m	21	m	m	1,1	m	m	52	m	m
	Sudáfrica[1]	6	m	m	12	m	m	1	m	m	0,2	m	m	m	m	m
	Media del G20	15	m	m	30	m	m	13	m	m	1,1	m	m	45	m	m

1. Año de referencia 2013.

Fuente: OCDE. Argentina, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia, Arabia Saudí, Sudáfrica: UNESCO Institute for Statistics. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396743

A3

Tabla A3.2. Perfil de un graduado por primera vez en educación terciaria (2014)

		Proporción de mujeres graduadas	Proporción de graduados por debajo de la edad habitual de 30 años	Edad media	Proporción de graduados internacionales	Proporción de graduados por primera vez por nivel de educación		
						Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Alemania	51	88	21	3	0	80	20
	Australia	56	84	25	41	6	76	18
	Austria	57	84	24	14	49	32	20
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	57	77	27	0	42	56	2
	Corea	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	58	84	26	13	18	75	7
	Eslovenia	59	81	26	2	15	63	22
	España	55	84	25	m	35	39	26
	Estados Unidos	58	m	m	3	41	59	a
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	58	80	27	9	a	89	11
	Francia	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	62	82	26	4	19	69	12
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia[1]	62	73	28	2	3	95	2
	Israel	m	m	m	m	m	m	m
	Italia	60	87	25	m	1	81	18
	Japón	51	m	m	4	34	63	2
	Letonia	64	82	26	2	27	69	4
	Luxemburgo	56	74	27	36	18	35	48
	México	52	93	24	m	8	92	a
	Noruega	59	82	26	2	9	81	10
	Nueva Zelanda	56	76	27	22	31	66	3
	Países Bajos	56	93	24	14	1	91	8
	Polonia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	59	84	26	2	a	84	16
	Reino Unido	56	90	23	13	9	89	2
	República Checa	63	82	26	10	1	89	10
	República Eslovaca	64	85	m	5	3	93	4
	Suecia	62	74	28	11	3	63	34
	Suiza	49	76	28	7	3	96	0
	Turquía	50	84	25	0	42	57	1
	Media de la OCDE	57	82	26	10	16	72	12
	Media de la UE22	59	83	26	10	12	71	16
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	China	51	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	57	m	m	m	26	7	67
	India[1]	49	m	m	m	a	100	0
	Indonesia	52	100	24	m	x(6)	95[d]	5
	Lituania	62	94	23	m	a	94	6
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	54	m	m	m	17	70	13

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396758

A3

Tabla A3.3. Ratio por sexo de todos los graduados en educación terciaria, por ámbito de estudio (2014)

		Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	3,3	2,3	1,3	0,6	0,2	0,7	2,3	1,0
OCDE	Australia	3,0	1,7	1,3	0,6	0,3	1,1	3,5	1,4
OCDE	Austria	5,0	2,3	1,5	0,5	0,3	1,1	2,5	3,8
OCDE	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Canadá[1]	3,0	1,7	1,4	0,8	0,2	1,4	5,4	1,0
OCDE	Chile	3,3	1,2	1,4	0,3	0,2	0,9	3,4	0,9
OCDE	Corea	3,3	2,1	1,0	0,6	0,3	0,7	2,6	1,0
OCDE	Dinamarca	2,4	2,1	1,2	0,6	0,6	2,2	3,7	0,4
OCDE	Eslovenia	7,9	2,3	2,2	0,7	0,3	1,3	3,7	0,9
OCDE	España	3,6	1,5	1,5	0,5	0,3	0,8	2,8	0,8
OCDE	Estados Unidos	3,5	1,5	1,3	0,7	0,2	1,0	4,3	1,1
OCDE	Estonia	12,2	2,9	2,9	0,9	0,5	1,4	8,5	0,9
OCDE	Finlandia	4,7	2,8	1,8	0,7	0,3	1,5	5,6	1,9
OCDE	Francia	3,1	2,3	1,5	0,6	0,3	0,7	2,9	1,1
OCDE	Grecia	3,2	2,7	1,6	0,9	0,5	1,1	2,6	1,0
OCDE	Hungría	5,2	2,1	2,2	0,6	0,3	0,9	3,3	1,6
OCDE	Irlanda	2,5	1,5	1,2	0,6	0,2	0,3	3,2	0,6
OCDE	Islandia[1]	3,6	1,9	1,7	0,7	0,5	2,7	5,9	1,7
OCDE	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Italia	8,9	2,6	1,4	1,1	0,5	1,0	2,1	0,9
OCDE	Japón	2,5	2,2	0,6	0,3	0,1	0,7	1,7	3,2
OCDE	Letonia	9,7	3,8	2,4	0,6	0,4	0,6	7,2	1,2
OCDE	Luxemburgo	1,6	2,0	1,2	0,4	0,3	a	3,7	a
OCDE	México	2,6	1,4	1,4	0,9	0,4	0,6	2,0	0,4
OCDE	Noruega	2,9	1,6	1,4	0,5	0,2	1,6	4,9	0,6
OCDE	Nueva Zelanda	4,4	1,8	1,3	0,6	0,3	1,9	3,8	1,1
OCDE	Países Bajos	3,7	1,4	1,2	0,4	0,3	1,2	2,9	1,2
OCDE	Polonia	5,8	3,1	2,3	0,9	0,6	1,2	2,7	1,2
OCDE	Portugal	3,9	1,5	1,6	1,3	0,5	1,5	3,8	0,9
OCDE	Reino Unido	3,3	1,7	1,1	0,9	0,3	1,8	3,4	1,6
OCDE	República Checa	5,1	2,4	2,0	0,6	0,4	1,5	4,7	1,1
OCDE	República Eslovaca	3,5	2,1	2,1	0,8	0,5	1,1	4,1	0,7
OCDE	Suecia	4,3	1,7	1,7	0,7	0,4	2,0	4,4	1,9
OCDE	Suiza	2,3	1,6	0,9	0,5	0,2	0,5	2,9	0,7
OCDE	Turquía	1,8	1,7	0,9	1,0	0,4	0,8	2,0	0,6
	Media de la OCDE	4,2	2,0	1,5	0,7	0,3	1,2	3,7	1,2
	Media de la UE22	4,9	2,2	1,7	0,7	0,4	1,2	3,8	1,2
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina[1]	4,7	2,7	1,6	1,0	0,5	0,8	3,3	1,2
Países asociados	Brasil	3,2	1,3	1,4	0,5	0,5	0,8	3,3	1,6
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	2,1	1,0	1,6	0,7	0,5	0,7	2,6	0,8
Países asociados	Costa Rica	2,9	1,3	1,7	0,5	0,5	0,8	3,3	1,5
Países asociados	Federación Rusa	3,5	3,2	2,1	0,7	0,4	1,2	3,3	0,8
Países asociados	India[1]	1,5	1,1	1,0	0,9	0,4	0,3	1,4	3,5
Países asociados	Indonesia	1,7	1,3	0,9	0,6	0,5	0,6	2,5	0,6
Países asociados	Lituania	4,1	2,7	2,5	0,8	0,3	1,0	4,7	0,9
Países asociados	Sudáfrica[1]	3,0	1,7	1,5	1,0	0,4	1,1	2,8	3,5
	Media del G20	3,3	1,9	1,3	0,7	0,4	0,9	2,9	1,4

Nota: En los graduados en educación terciaria se incluyen educación terciaria de ciclo corto, grado o equivalente, máster o equivalente y doctorado.

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396760

A3

Tabla A3.4. Porcentaje de mujeres, de estudiantes internacionales graduados por primera vez y media de edad, por nivel de educación terciaria (2014)

		Porcentaje de mujeres graduadas						Porcentaje de graduados internacionales						Media de edad					
				Máster o equivalente						Máster o equivalente						Máster o equivalente			
		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Total	Máster o nivel equivalente después de grado[1]	Máster o primeros grados largos de nivel equivalente[1]	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Total	Máster o nivel equivalente después de grado[1]	Máster o primeros grados largos de nivel equivalente[1]	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Total	Máster o nivel equivalente después de grado[1]	Máster o primeros grados largos de nivel equivalente[1]	Doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	67	49	53	46	61	45	0	3	11	16	4	16	m	25	27	27	27	32
	Australia	58	59	53	54	a	50	15	28	57	51	a	39	30	26	29	32	28	36
	Austria	54	59	54	49	62	42	0	16	20	19	18	31	20	26	29	30	28	32
	Bélgica	m	61	56	55	a	42	m	8	31	14	a	38	m	24	25	25	a	32
	Canadá[2, 3]	56	60	56	56)	60	45	15	8	16	21)	1	18	26	25	30	31)	27	35
	Chile	60	53	55	56	52	45	0	0	1	1	0	34	27	28	34	36	26	37
	Corea	m	m	m	50	a	35	m	m	m	8	a	m	m	m	m	34	a	39
	Dinamarca	50	60	57	57	81	47	17	7	18	18	a	32	26	26	29	29	28	33
	Eslovenia	45	61	64	63	65	57	0	2	2	4	1	5	31	26	28	29	27	35
	España	52	60	55	56	55	49	m	1	7	10	1	m	24	25	28	29	27	36
	Estados Unidos	61	57	59	m	a	50	2	3	12	m	a	27	m	m	m	m	a	m
	Estonia	a	m	m	69	60	m	a	m	m	5	6	m	a	m	m	28	26	m
	Finlandia	a	59	60	60	59	53	a	6	10	10	1	24	a	28	31	32	28	38
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	a	m	m	m	a	m	a	m	m	m	a	m	a	m	m	m	a	m
	Hungría	69	60	60	60	59	48	0	3	9	6	15	8	24	26	29	29	28	34
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia[2]	43	63	68	68	61	47	4	2	7	7	0	27	34	28	34	35	28	38
	Israel	m	60	61	m	m	50	m	3	4	m	m	4	m	29	35	m	m	38
	Italia	23	59	60	57	66	52	m	m	m	m	m	m	24	30	34	28	28	33
	Japón	62	45	32	m	m	31	4	2	10	m	m	19	m	m	m	m	m	m
	Letonia	66	63	68	68	71	60	0	2	4	3	8	2	28	26	28	28	29	36
	Luxemburgo	64	58	52	54	a	38	14	24	50	68	a	81	23	25	30	29	a	32
	México	40	53	55	55	a	48	m	m	m	m	m	m	23	24	m	m	a	m
	Noruega	22	63	58	57	58	49	1	2	10	14	2	28	28	26	30	32	26	37
	Nueva Zelanda	52	60	57	57	a	50	24	18	33	33	a	48	29	27	33	33	a	36
	Países Bajos	53	56	57	57	a	47	a	9	21	20	a	40	28	24	26	26	a	31
	Polonia	85	m	m	68	66	54	m	m	m	1	5	m	24	m	m	27	27	34
	Portugal	a	60	60	63	54	54	a	2	6	8	2	13	a	26	29	30	26	39
	Reino Unido	61	56	58	m	m	47	6	15	46	m	a	43	30	24	29	m	m	33
	República Checa	65	63	61	59	67	43	3	8	11	9	16	13	25	27	36	28	27	35
	República Eslovaca	70	63	63	63	68	50	1	4	5	4	21	0	24	m	27	27	m	32
	Suecia	56	69	56	61	53	49	0	2	21	38	2	32	29	28	30	31	29	36
	Suiza	63	49	48	48	70	43	0	7	24	24	10	54	28	28	29	29	32	32
	Turquía	49	50	43	42	48	48	0	1	3	3	3	3	25	26	31	32	25	34
	Media de la OCDE	56	58	57	57	62	47	5	7	16	16	6	26	26	26	30	30	27	35
	Media de la UE22	58	60	58	59	63	49	4	7	17	15	8	25	26	26	29	29	27	34
Países asociados	Arabia Saudí	24	57	40	m	m	27	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[2]	68	62	58	m	m	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	56	a	m	m	m	m	1	a	m	m	m	m	32	a	m
	China	51	52	49	49	a	38	0	0	1	1	a	2	m	m	m	m	a	m
	Colombia	52	57	56	m	m	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	65	64	58	m	m	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	52	57	60	57	60	43	m	m	m	2	m	m	m	m	m	m	m	m
	India[2]	a	49	54	28	49	38	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m
	Indonesia	x(2)	52[4]	48	a	66	41	m	m	m	m	a	m	x(14)	24[4]	25	a	25	27
	Lituania	a	62	67	67	68	59	a	m	m	3	3	m	a	23	27	27	25	33
	Sudáfrica[2]	62	61	49	m	m	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	53	55	52	51	58	44	5	7	18	14	m	21	m	m	m	m	m	m

1. Los porcentajes de «Máster o nivel equivalente después de grado» y «Máster o primeros grados largos de nivel equivalente» se calculan con el número de graduados, en lugar del número de graduados por primera vez.

2. Año de referencia 2013.

3. Incluye máster o grado de nivel equivalente después de máster.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396770

A3

Tabla A3.5. Porcentaje de todos los estudiantes y estudiantes internacionales que se gradúan en programas de ciencias e ingeniería, por nivel de educación terciaria (2014)

		Porcentaje de estudiantes que se gradúan en programas de ciencias e ingeniería								Porcentaje de estudiantes internacionales que se gradúan en programas de ciencias e ingeniería							
		Ciencias				Ingeniería, producción industrial y construcción				Ciencias				Ingeniería, producción industrial y construcción			
		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	0	12	16	32	25	24	16	11	0	12	12	44	0	28	26	16
	Australia	5	10	8	24	10	7	9	17	8	10	11	25	12	9	10	23
	Austria	4	13	10	25	32	14	16	24	0	12	7	28	43	11	15	22
	Bélgica	m	4	7	22	m	11	15	23	m	2	11	23	m	7	11	28
	Canadá[1]	5	13	10	37	13	8	9	19	6	14	10	38	16	9	11	21
	Chile	4	6	3	35	16	18	4	16	4	6	2	34	17	20	11	38
	Corea	2	10	5	13	28	23	17	25	1	3	4	21	33	13	16	31
	Dinamarca	5	7	11	18	23	10	12	22	4	7	11	22	22	17	18	33
	Eslovenia	6	11	8	24	22	15	15	17	0	14	8	39	0	12	14	31
	España	7	7	9	36	19	16	12	11	m	5	7	m	m	11	10	m
	Estados Unidos	5	11	6	27	6	6	6	15	6	14	18	36	4	13	21	32
	Estonia	a	10	12	38	a	11	17	16	a	0	12	20	a	0	17	0
	Finlandia	a	6	9	19	a	21	18	22	a	5	13	22	a	25	33	30
	Francia	3	12	10	47	22	8	17	14	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	a	11	15	18	a	18	15	22	a	m	m	m	a	m	m	m
	Hungría	9	6	6	26	4	14	14	11	12	6	3	28	24	12	6	9
	Irlanda	9	13	11	35	10	14	5	10	42	15	18	57	5	9	8	4
	Islandia[1]	3	8	5	38	0	10	6	5	0	6	32	60	0	0	7	7
	Israel	m	8	7	49	m	12	5	9	m	7	6	48	m	12	3	11
	Italia	14	8	6	26	69	15	17	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	0	3	10	16	15	17	32	23	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	6	7	7	17	10	15	12	24	8	5	4	40	0	5	12	0
	Luxemburgo	4	8	7	40	5	9	3	10	0	3	11	45	0	8	4	12
	México	1	6	4	14	53	23	7	14	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	5	6	10	29	55	7	12	10	15	6	20	48	46	6	16	21
	Nueva Zelanda	11	12	12	32	7	7	14	16	16	18	11	38	8	8	18	18
	Países Bajos	2	6	7	14	6	8	8	18	a	3	9	m	a	6	13	m
	Polonia	0	7	7	22	0	12	13	17	a	5[d]	x(10)	m	a	7[d]	x(14)	m
	Portugal	a	7	8	22	a	18	20	20	a	6	7	23	a	16	16	21
	Reino Unido	9	21	11	32	9	8	9	14	5	14	11	28	11	15	13	19
	República Checa	0	10	9	28	0	12	15	21	0	16	9	36	0	11	12	15
	República Eslovaca	1	8	7	18	2	12	13	21	0	3	2	6	0	4	3	14
	Suecia	9	6	7	25	28	11	23	26	16	15	18	33	32	12	34	36
	Suiza	1	6	10	30	2	16	12	16	0	10	13	39	0	21	14	20
	Turquía	6	7	6	19	17	11	9	16	6	9	9	22	11	23	29	20
	Media de la OCDE	5	9	8	27	18	13	13	17	7	8	11	33	13	12	15	20
	Media de la UE22	5	9	9	26	17	13	14	18	7	8	10	31	11	11	15	18
Países asociados	Arabia Saudí	69	39	5	44	0	6	1	15	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	9	6	4	45	4	10	5	7	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	2	5	13	18	0	9	15	14	0	10	24	29	0	15	29	16
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	8	2	2	21	19	24	6	25	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	12	7	4	10	6	7	1	0	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	6	11	6	19	27	15	17	4	m	m	m	m	m	m	m	m
	India[1]	a	18	26	26	a	11	5	9	a	m	m	m	a	m	m	m
	Indonesia	x(2)	12[d]	5	6	x(6)	9[d]	4	7	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	a	5	6	23	a	18	13	24	a	1	0	0	a	9	3	0
	Sudáfrica[1]	8	11	14	31	11	7	12	7	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	12	9	27	m	12	12	14	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396786

A3

Tabla A3.6. Tendencias de las tasas de graduación por primera vez, por niveles de educación terciaria (2005, 2010, 2014)

Suma de tasas de graduación específicas de edades, por grupos demográficos

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)			Grado o equivalente			Máster o equivalente			Doctorado o equivalente			Primera titulación terciaria		
		2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0	m	0	14	m	30	14	m	17	2,3	m	2,8	26	m	38
	Australia	m	18	20	45	49	61	17	19	19	1,7	2,1	2,5	52	62	75
	Austria	m	25	26	2	15	25	19	20	20	2,0	2,2	1,9	m	46	50
	Bélgica	m	m	m	m	m	42	m	m	12	m	m	0,6	m	m	m
	Canadá[1]	16	20	21	30	32	38	8	10	12	m	m	1,5	m	m	m
	Chile	m	m	22	m	m	34	m	m	9	m	m	0,2	m	m	51
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,0	1,3	1,6	m	m	m
	Dinamarca	7	9	12	43	47	54	19	22	26	1,3	2,0	3,2	53	58	64
	Eslovenia	m	m	8	m	m	38	m	m	20	4,3	4,0	3,1	m	m	56
	España	m	m	22	m	m	26	m	m	20	1,0	1,1	1,6	m	m	59
	Estados Unidos	17	20	22	33	37	38	17	19	20	1,4	1,4	1,6	45	50	54
	Estonia	a	a	a	m	m	m	m	m	m	0,7	0,9	m	m	m	m
	Finlandia	0	0	a	35	43	46	19	22	23	2,2	2,2	2,6	43	50	49
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	a	m	m	m	m	m	m	0,7	1,1	m	m	m	m
	Hungría	4	6	7	23	21	25	9	10	15	m	m	0,9	m	m	36
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,2	1,7	m	m	m	m
	Islandia[1]	m	m	2	m	m	52	m	m	24	m	m	1,2	m	m	54
	Israel	m	m	m	34	36	43	11	14	19	1,3	1,5	1,5	m	m	m
	Italia	m	m	0	m	m	28	m	m	20	1,1	m	1,4	m	m	34
	Japón	m	m	24	m	m	45	m	m	8	m	1,1	1,2	m	m	71
	Letonia	m	16	13	m	62	31	m	7	15	m	0,5	1,0	m	m	46
	Luxemburgo	m	m	4	m	m	8	m	m	11	m	m	1,0	m	m	22
	México	1	1	2	17	19	23	2	3	4	0,1	0,2	0,3	18	21	25
	Noruega	4	m	4	37	m	39	13	m	18	1,3	1,8	2,1	48	m	47
	Nueva Zelanda	m	m	26	m	m	56	m	m	8	1,1	1,7	2,4	m	m	76
	Países Bajos	m	0	1	m	41	42	m	15	18	1,4	m	2,2	m	45	46
	Polonia	0	1	0	m	m	m	m	m	m	m	m	0,4	m	m	m
	Portugal	a	a	a	9	33	35	29	15	20	0,6	0,9	1,7	32	40	42
	Reino Unido	m	m	4	m	m	50	m	m	26	m	m	2,9	m	m	48
	República Checa	m	m	0	m	m	39	m	m	26	1,2	1,3	1,6	m	m	44
	República Eslovaca	m	m	1	m	m	40	m	m	38	1,2	3,4	2,6	m	m	43
	Suecia	m	6	6	m	20	27	m	20	20	m	m	2,4	m	m	41
	Suiza	m	m	2	m	m	48	m	m	17	m	m	3,4	m	m	50
	Turquía	9	19	23	15	23	32	2	3	4	0,2	1,5	0,4	m	m	56
	Media de la OCDE[2]	m	m	m	26	32	38	14	14	17	1,4	1,8	1,9	m	m	m
	Media de la UE22[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,7	2,0	2,3	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	6	m	m	24	m	m	1	m	m	0,1	m	m	m
	Argentina[1]	m	m	18	m	m	13	m	m	2	m	m	0,3	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	25	m	m	22	m	m	2	m	m	0,2	m	m	23
	Colombia	m	m	10	m	m	16	m	m	8	m	m	0,0	m	m	m
	Costa Rica	m	m	3	m	m	44	m	m	6	m	m	0,1	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	27	m	m	6	m	m	55	m	m	1,4	m	m	m
	India[1]	a	a	a	m	m	32	m	m	3	m	m	0,1	m	m	32
	Indonesia	m	m	x(6)	m	m	22[d]	m	m	1	m	m	0,1	m	m	24
	Lituania	a	a	a	m	m	51	m	m	21	m	m	1,1	m	m	52
	Sudáfrica[1]	m	m	6	m	m	12	m	m	1	m	m	0,2	m	m	m
	Media del G20[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2014.

2. Las medias se calculan únicamente de los países con datos disponibles de todos los años de referencia y pueden ser distintas de la Tabla A3.1.

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

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

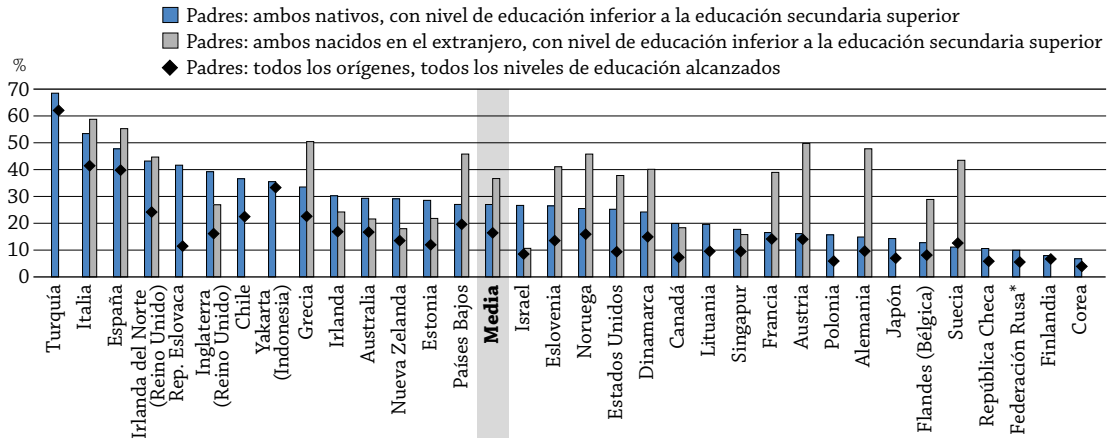
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396796

¿EN QUÉ MEDIDA INFLUYE EL ORIGEN DE LOS PADRES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN ALCANZADO?

- Aunque el nivel de educación alcanzado ha ido mejorando en los distintos países, sigue siendo bajo, en especial en las personas cuyos padres tienen un escaso nivel de formación.
- En varios países en los que una parte relativamente grande de la población tiene origen inmigrante, la proporción de personas con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es más alto en aquellas cuyos padres han nacido en el extranjero y no han finalizado la secundaria superior que en los que tienen padres nativos que tampoco han completado este nivel de educación.
- El nivel de educación alcanzado por los padres desempeña algún tipo de función al perpetuar un nivel de educación similar en sus hijos. Sin embargo, son muchos los países en los que se ha experimentado una fuerte movilidad ascendente a una educación terciaria.

Gráfico A4.1. Porcentaje de personas de 25 a 44 años con nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, por condición de inmigrantes y nivel de educación alcanzado por los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años



Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. La información sobre ambos padres nacidos en el extranjero no se muestra en algunos países porque existen demasiado pocas observaciones para ofrecer estimaciones fiables. En las entidades nacionales y en las subnacionales, los «padres nacidos en el extranjero» se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los «padres nacidos en el extranjero» se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 44 años con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior (padres: ambos nativos, con nivel de educación inferior a la educación secundaria superior).

Fuente: OCDE. Tabla A4.3 y Tabla A4.5, disponibles en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396895

Contexto

Las posibilidades educativas pueden promover un crecimiento integrador y reducir las desigualdades en las sociedades mediante unas mejores oportunidades de empleo o unos ingresos y riqueza general más altos, pero en ocasiones las desigualdades en cuanto al nivel de educación alcanzado persisten durante generaciones, lo que aumenta la desigualdad en esas sociedades. Para facilitar la inclusión social y la movilidad y para mejorar los resultados socioeconómicos actuales y de las generaciones venideras, los países deben garantizar el acceso a una educación de calidad. Esto resulta particularmente importante en las personas con entornos desfavorecidos (a los que a menudo se identifica por un bajo nivel socioeconómico), incluidas aquellas cuyos padres tienen un bajo nivel de educación y origen inmigrante.

Muchos países de la OCDE tienen una proporción de población inmigrante importante, y estos grupos de población por lo general no se benefician del aprendizaje y la educación en la misma medida que otros, con frecuencia a causa de las barreras lingüísticas o de situaciones socioeconómicas complicadas. El desarrollo educacional de la primera infancia desempeña un papel importante en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, al mejorar la equidad y promover unos mejores resultados educativos a largo plazo (véase Indicador C2). Este desarrollo educacional de la primera infancia es especialmente importante para los niños de origen inmigrante, ya que una educación preprimaria adaptada para el desarrollo

lingüístico puede situarlos en igualdad de condiciones con los niños no inmigrantes antes de que comience la educación formal. No obstante, con frecuencia las tasas de participación son más bajas en los niños inmigrantes que en los no inmigrantes (OECD, 2015a). A lo largo de la educación obligatoria, el rendimiento de los estudiantes de origen inmigrante es a menudo más bajo (OECD, 2015a), y el acceso a una educación superior también tiende a ser menor en los estudiantes con esta ascendencia. Así pues, con frecuencia los adultos de origen inmigrante tienen dificultades para alcanzar en el mercado laboral unos resultados equivalentes a los de sus compañeros nativos (OECD, 2016a) y podrían beneficiarse de las oportunidades de educación para adultos tanto de tipo formal como informal.

Los países deben desarrollar y aplicar unas políticas eficaces en materia de integración y educación para atender a las necesidades de las personas de origen inmigrante y maximizar su potencial. El acceso a la educación y el rendimiento en ella de las personas de origen inmigrante pueden estar asociados a factores culturales y educativos no relacionados con el país de acogida, pero ese rendimiento y acceso puede verse influido por su sistema educativo (OECD, 2015a). Esto apunta al importante papel que tienen los países de acogida para garantizar el acceso a la educación superior y su finalización por las personas de origen inmigrante y de promover la integración, movilidad y cohesión sociales.

Por otra parte, las metas relacionadas con las personas de origen inmigrante varían en los distintos países. Son varios los países europeos que tienden a recibir más inmigrantes con menor educación y a experimentar oscilaciones en el flujo migratorio, mientras que Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda reciben a más inmigrantes cuyo nivel de educación es superior y su flujo es estable (OECD y EU, 2016). La magnitud de los desafíos depende del número de personas de origen inmigrante, de sus características –como el nivel de educación alcanzado y la edad a la que han llegado al país de acogida (por ejemplo, antes o después de finalizar la educación formal en su país de origen)– y del flujo de migración, que muestra unas enormes variaciones entre países. Se sabe que el entorno familiar (tanto el estatus socioeconómico como el nivel de educación alcanzado por los padres) tiene cierta influencia en el rendimiento de los hijos en la escuela y en sus decisiones de proseguir con una educación superior. Las investigaciones muestran que las madres y los padres repercuten de distinto modo en el acceso y finalización de la educación superior por sus hijos (Behrman, 1997; Chevalier *et al*., 2013).

Otros resultados

- En algunos países como Eslovenia, España, Francia, Grecia e Italia, la movilidad ascendente de la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria a la educación terciaria es menos frecuente en las personas con padres nacidos en el extranjero que en las que tienen padres nativos.
- En todos los países, la movilidad ascendente a la educación terciaria es habitualmente mayor en las mujeres, y esta tendencia general se puede explicar debido a que en las últimas décadas el nivel de educación terciaria alcanzado por las mujeres es más alto que el de los hombres.

Nota

A partir de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, este indicador analiza la movilidad intergeneracional en educación (véase la sección *Definiciones* al final de este indicador). Con el fin de reflejar los desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos en relación con los adultos jóvenes, el análisis estudia a los adultos de 25 a 44 años que no son estudiantes y a sus padres. Las personas de 25 a 44 años que cursan estudios de educación superior se incluyen debido a que el análisis se centra en el nivel de educación más alto finalizado y excluirlas podría dar lugar a que se subestimase el número de adultos con educación superior en algunos países, si muchos adultos de más de 25 años prosiguiesen con la educación superior. Por lo general, los datos no reflejan qué repercusión han tenido las políticas aplicadas recientemente por los países, en especial las que se centran en las generaciones más jóvenes. Debido al escaso número de observaciones, es necesario interpretar la información con cautela, por lo que los datos de determinados países se presentan únicamente si las diferencias resultan estadísticamente significativas. La movilidad intergeneracional en educación puede no ser la misma para las personas que tienen un solo padre nacido en el extranjero que cuando esta situación se da en ambos. Sin embargo, debido al reducido número de observaciones en esos casos, este análisis se centra en comparar a personas cuyos dos padres son nativos y a aquellas con ambos padres nacidos en el extranjero. El análisis estudia el nivel de educación alcanzado de forma global, por lo que no refleja la movilidad dentro de los niveles desglosados, lo que sucede en gran medida en varios países. Otros factores que no se evalúan en este análisis pueden tener, asimismo, alguna repercusión en el rendimiento educativo de los niños y en su acceso a la educación superior.

A4

Análisis

Nivel de educación inferior a la educación secundaria superior

A pesar de que el nivel de educación alcanzado ha ido mejorando en los distintos países (véase Indicador A1), sigue siendo bajo en los adultos cuyos padres tienen un escaso nivel de formación. En España, Italia y Turquía, dentro del grupo de adultos de 25 a 44 años que no son estudiantes, la proporción de los que no han finalizado la educación secundaria superior es la más alta de los países de la OCDE y entidades subnacionales que han participado en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. La proporción de personas que no han completado ese nivel de educación es aún mayor en los adultos de 25 a 44 años que no son estudiantes y cuyos padres no han obtenido una titulación secundaria superior. Este modelo se observa también en muchos otros países (Gráfico A4.1, Tablas A4.3 y A4.5, disponibles en Internet).

En varios países en los que una parte relativamente grande de la población tiene origen inmigrante, la proporción de adultos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es más alto entre aquellos cuyos padres han nacido en el extranjero y no han finalizado la secundaria superior que entre los que tienen padres nativos que tampoco han completado este nivel educativo. La diferencia es relativamente grande en países como Alemania, Austria, Francia, Noruega, los Países Bajos y Suecia (Gráfico A4.1 y Tabla A4.3), lo que podría estar relacionado con las políticas de inmigración de esos países (véase Cuadro A4.1).

En algunos de los países, la aplicación de políticas educativas para mejorar la integración de las personas de origen inmigrante y promover la inclusión social y la movilidad social ascendente lleva muchos años en marcha. Por ejemplo, a raíz del Plan Nacional de Integración de 2007, en 2011 Alemania desarrolló el Plan de Acción Nacional sobre Integración, cuyo objetivo era mejorar la participación y el éxito de los estudiantes con origen inmigrante y que se basaba en los objetivos en materia de educación, formación y educación continua (OECD, 2015b). En los últimos años se han hecho algunos progresos: la proporción de jóvenes de origen inmigrante que no han finalizado la educación secundaria ha disminuido, y la tasa de estudiantes con una titulación que permite el acceso a la universidad entre las personas con origen inmigrante ha aumentado (*Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*, 2014). Muchos otros países, como Noruega, Países Bajos y Suecia, también han facilitado a los inmigrantes medidas de apoyo que incluyen la formación en el idioma, la educación formal y la educación para adultos con la finalidad de ayudarlos a integrarse en la sociedad (OECD, 2005). En Noruega, los gobiernos nacionales y municipales han realizado esfuerzos por promover el acceso a una educación preprimaria de gran calidad a través de su apoyo a las familias con bajo nivel de ingresos y de minorías lingüísticas. Entre las iniciativas se incluyen la reducción o exención de las cuotas y los programas piloto que ofrecen hasta cuatro horas diarias gratuitas de guardería para los niños de 3 a 5 años (OECD, 2015c). En los últimos años, la proporción de niños que participan en el desarrollo educacional de la primera infancia ha aumentado, con lo que se ha reducido la brecha en cuanto al acceso a ese tipo de educación. Esto apunta a que la movilidad intergeneracional en educación podría mejorar en un futuro próximo.

En contra de la tendencia general, en Israel la proporción de adultos que no han finalizado la educación secundaria superior es estadísticamente más alta en las personas con padres nativos que en aquellas con padres nacidos en el extranjero (Gráfico A4.1 y Tabla A4.3). En Israel, la proporción de padres que no cuentan con una cualificación secundaria superior es mayor en los padres nativos que en los nacidos en el extranjero (Cuadro A4.1), lo que podría apuntar a la necesidad de que las políticas educativas promuevan el acceso a la educación superior de las personas con padres nacidos en el país y un bajo nivel de educación. En Australia, algunas minorías étnicas nativas tienden a alcanzar un nivel de educación más bajo que otras, por lo que se está aplicando una estrategia específica para orientar a esa población desfavorecida y hacer que logre un potencial de aprendizaje pleno a lo largo de su vida (Education Council, 2015).

Cuadro A4.1. Proporción de la población de origen inmigrante y padres con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior

Es necesario evaluar el nivel de educación alcanzado por las personas de origen inmigrante, así como las diferencias entre países en cuanto al tamaño de este grupo de población, ya que la magnitud de las implicaciones políticas varía significativamente en cada uno de ellos. En los países de la OCDE y entidades subnacionales que han participado en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, aproximadamente el 16 % de los adultos de 25 a 44 años que no son estudiantes son hijos de padres nacidos en el extranjero. Las variaciones

...

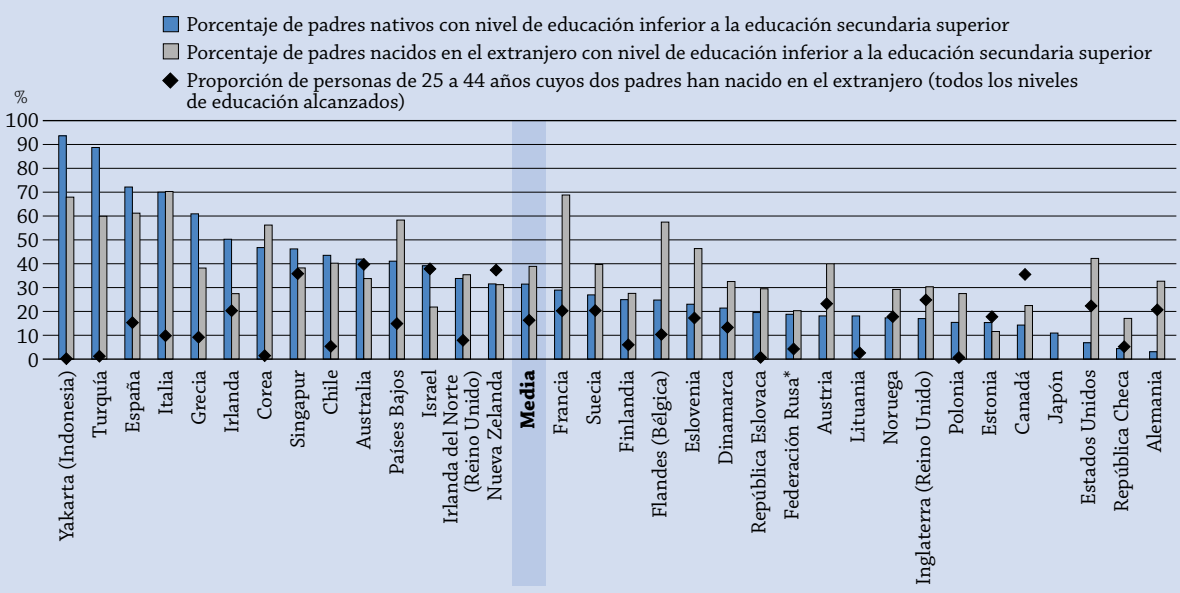
entre países son grandes y van desde más del 35 % en algunos como Australia e Israel a menos del 2 % en Corea, Polonia, República Eslovaca y Turquía, mientras que en muchos otros esa proporción se sitúa entre el 10 % y el 20 % (Gráfico A4.a y Tabla A4.1).

También es necesario tener en cuenta las diferencias en cuanto a políticas de inmigración al analizar la movilidad intergeneracional en la educación de las personas de origen inmigrante. En general, los países de Europa reciben tradicionalmente una mayor proporción de inmigrantes por motivos familiares y humanitarios que países como Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda. En los países del sur de Europa, las políticas sobre migración laboral no suelen aplicar unos umbrales de educación o competencias, mientras que en Australia, Canadá y Nueva Zelanda, la mayor parte de la migración económica permanente llega a través de canales que exigen cumplir con unos criterios restrictivos. En los últimos años, los migrantes con un bajo nivel de educación en los países de la OCDE se concentran cada vez más en Europa (OECD y EU, 2016).

El nivel de educación alcanzado por los inmigrantes varía de un país a otro, pero en muchos de ellos parece ser más bajo que entre los nacidos en el país. Dentro de la proporción de personas que no han finalizado la educación secundaria superior, se observan grandes diferencias entre los que tienen padres nacidos en el extranjero o nativos (20 puntos porcentuales o más de diferencia) en Alemania, Estados Unidos, Flandes (Bélgica) y Francia (Gráfico A4.a y Tabla A4.2). Esta disparidad se da también en Suecia, donde una gran parte de los refugiados que llegan por motivos humanitarios muestran unos niveles de educación bajos (OECD, 2016a).

Gráfico A4.a. Proporción de padres nacidos en el extranjero y porcentaje de padres con nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, por condición de inmigrante (2012 o 2015)

Encuesta sobre las competencias de los adultos, padres de personas de 25 a 44 años no estudiantes



Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. En las entidades nacionales y en las subnacionales, los «padres nacidos en el extranjero» se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los «padres nacidos en el extranjero» se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 44 años no estudiantes cuyos dos padres son nativos y con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior.

Fuente: OCDE. Tabla A4.1 y Tabla A4.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396940

No obstante, en países como España, Grecia, Irlanda, Israel, Singapur o Turquía, la proporción de personas sin una titulación en secundaria superior es mayor entre los padres nativos que entre los nacidos en el extranjero (de modo que una gran parte de los padres nacidos en el extranjero tienen un nivel de educación superior al de los padres nativos) (Gráfico A4.a y Tabla A.4.2).

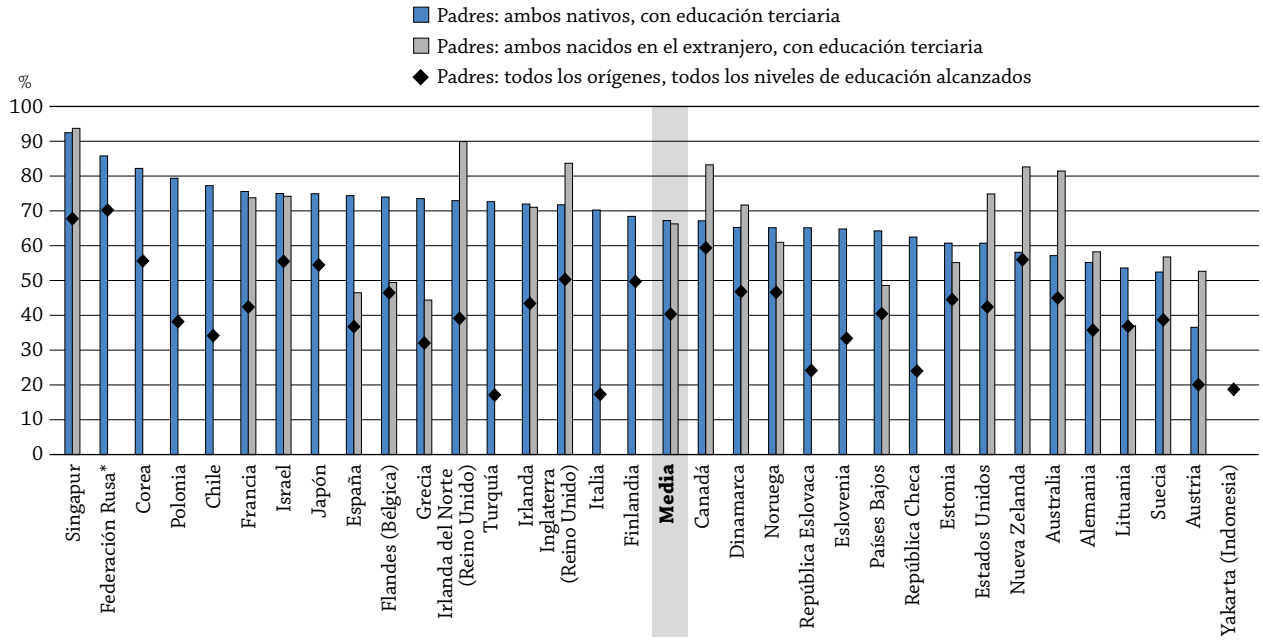
A4

Educación terciaria

En todos los países, la proporción de adultos con educación terciaria también es alta en aquellos cuyos padres han alcanzado este nivel de formación, en comparación con los que tienen padres con un nivel de educación inferior. En los países de la OCDE y entidades subnacionales, de media el 40 % de los adultos de 25 a 44 años que no son estudiantes han completado la educación terciaria, y la proporción es del 68 % en los que al menos uno de sus padres ha alcanzado ese nivel de educación. Esto apunta a que los padres con educación terciaria pueden repercutir positivamente en que sus hijos alcancen una educación superior. La proporción de adultos con educación terciaria es especialmente frecuente en quienes tienen padres con educación terciaria en Federación Rusa, Singapur y Yakarta (Indonesia) (Gráfico A4.2 y Tabla A4.3).

Gráfico A4.2. Porcentaje de personas de 25 a 44 años con educación terciaria, por condición de inmigrantes y nivel de educación alcanzado por los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las competencias de los adultos, no estudiantes de 25 a 44 años



Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. En las entidades nacionales y en las subnacionales, los «padres nacidos en el extranjero» se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los «padres nacidos en el extranjero» se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección Metodología.

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 44 años con educación terciaria (padres: ambos nativos, con educación terciaria).

Fuente: OCDE. Tabla A4.3 y Tabla A4.5, disponibles en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396900

De media, la proporción de adultos con educación terciaria es aproximadamente la misma en los que tienen padres nativos con educación terciaria y los que tienen padres nacidos en el extranjero con el mismo nivel de educación. Sin embargo, la situación muestra variaciones significativas entre países. Algunos, entre los que se cuentan España, Flandes (Bélgica) y Grecia, tienen una mayor proporción de adultos con educación terciaria en los que tienen padres nativos con educación terciaria, mientras que en Australia, Canadá y Nueva Zelanda la proporción de personas con educación terciaria es mayor en quienes tienen padres con ese nivel de instrucción pero nacidos en el extranjero (Gráfico A4.2, Tablas A4.3 y A4.5, disponibles en Internet). Esto puede guardar relación con las políticas de inmigración en cada país.

Movilidad ascendente a la educación terciaria

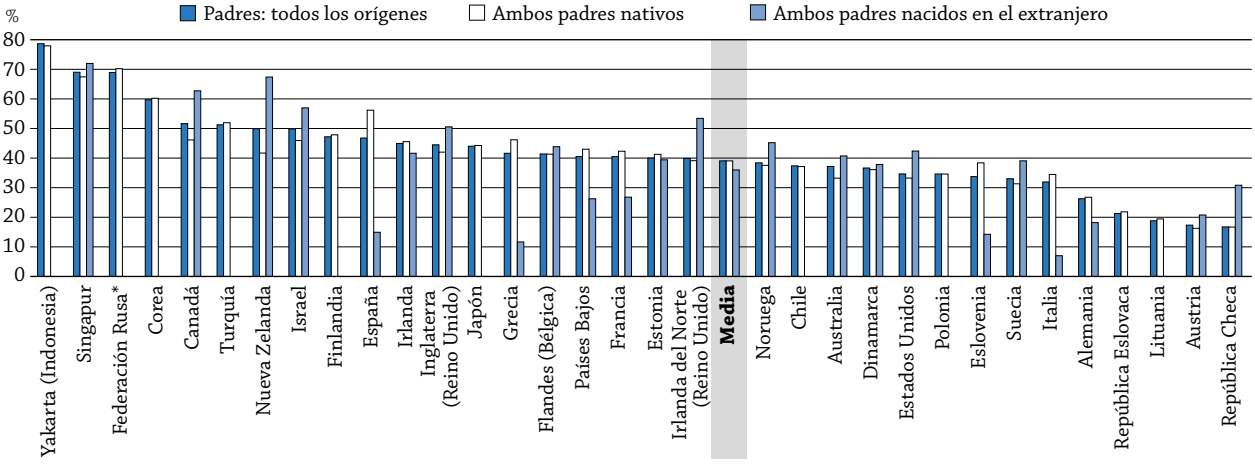
A pesar de que el nivel de educación alcanzado por los padres desempeña algún tipo de función en perpetuar un nivel similar en sus hijos, en muchos países se ha experimentado una fuerte movilidad ascendente. La movilidad entre dos

generaciones desde la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria a la educación terciaria es especialmente grande en Corea, Federación Rusa, Singapur y Yakarta (Indonesia), y más de la mitad de los adultos de 25 a 44 años han experimentado este tipo de movilidad (Gráfico A4.3 y Tabla A4.3). En algunos países, este fenómeno se puede explicar por una rápida expansión de la educación terciaria en las últimas décadas (véase Indicador A1).

En numerosos países, la movilidad ascendente es limitada, aunque por motivos diferentes. Si se compara con otros países, la movilidad a una educación terciaria en Chile e Italia es relativamente limitada, tanto desde los niveles inferiores a la educación secundaria superior como desde la secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Puede que estos gobiernos deban estudiar formas de incrementar la inclusión social y la movilidad apoyando especialmente a los estudiantes con bajo rendimiento que muestran un mayor riesgo de desvincularse de la escuela (OECD, 2016b). En Alemania, Austria, Eslovenia, Polonia, República Checa y República Eslovaca, la limitación de la movilidad ascendente se puede explicar por el hecho de que la educación secundaria superior y la postsecundaria no terciaria siguen desempeñando un papel relativamente importante al proporcionar cualificaciones ampliamente reconocidas por el mercado laboral. En todos los grupos de edad de estos países, la proporción de personas con educación terciaria o con un nivel de educación inferior a la secundaria superior es reducida, ya que el máximo nivel de educación alcanzado por la mayoría de adultos es la secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En Dinamarca, Estados Unidos, Noruega y Suecia, la movilidad ascendente parece contenida, pero esto se debe en parte a que el nivel de educación terciaria alcanzado por las generaciones anteriores fue alto (véanse Indicador A1 y Tabla A4.3).

Gráfico A4.3. **Movilidad ascendente de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria a educación terciaria, por condición de inmigrantes de los padres (2012 o 2015)**

Encuesta sobre las competencias de los adultos, personas de 25 a 44 años no estudiantes con educación terciaria cuyos padres tienen un nivel de educación máximo de secundaria superior o postsecundaria no terciaria



Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. En las entidades nacionales y en las subnacionales, los «padres nacidos en el extranjero» se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los «padres nacidos en el extranjero» se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de movilidad ascendente de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria a educación terciaria en adultos de 25 a 44 años no estudiantes, independientemente del origen de los padres.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396912

En algunos países de la OCDE, la proporción de la movilidad ascendente a la educación terciaria es distinta en quienes tienen padres nacidos en el extranjero y los que tienen padres nativos. En Canadá y Nueva Zelanda, el grado de movilidad ascendente de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria a educación terciaria es mayor en las personas con padres nacidos en el extranjero que en las que tienen padres nativos. En cambio, en Eslovenia, España, Francia, Grecia e Italia, este tipo de movilidad es menos frecuente en los hijos de padres nacidos en el extranjero que en los de padres nativos (Gráfico A4.3 y Tabla A4.3). En esos países, podría existir la necesidad de garantizar la equidad en el acceso a una educación superior. Se puede promover la movilidad ascendente mediante políticas que apoyen a los desfavorecidos, como la reducción o exención de tasas académicas o ayudas financieras en función del nivel de recursos (véase Indicador B5).

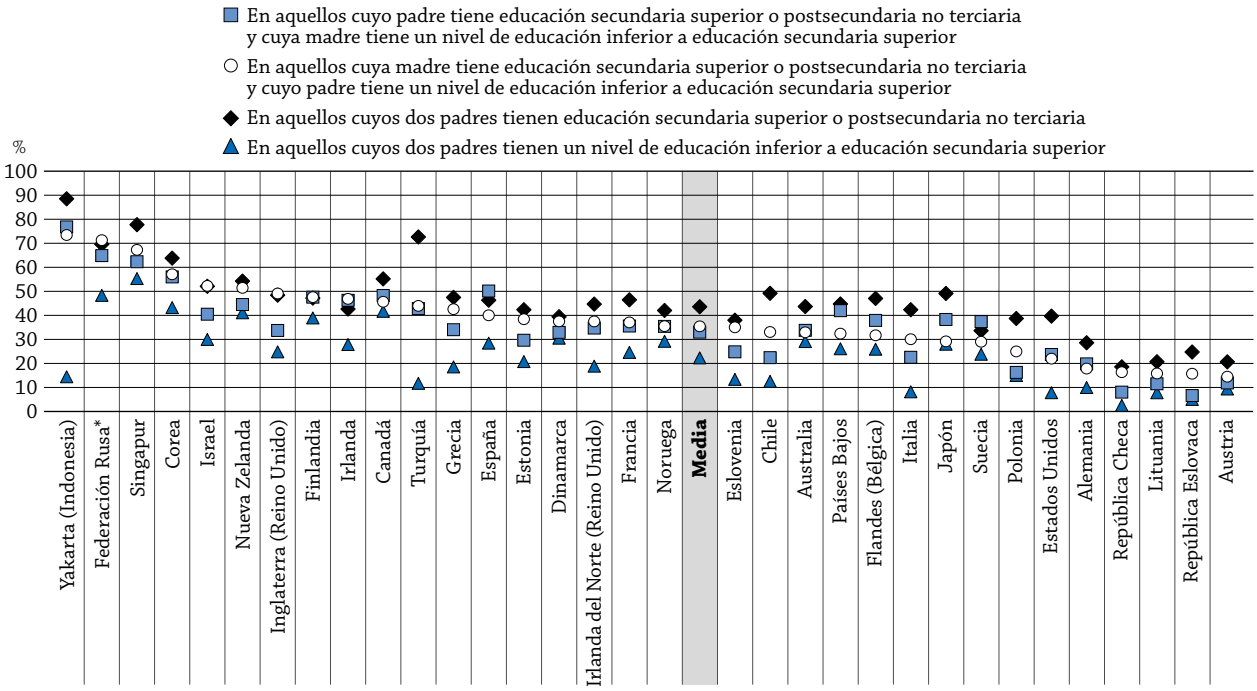
A4

En general, la movilidad ascendente a la educación terciaria es mayor si el máximo nivel de educación alcanzado por ambos padres es secundaria superior o postsecundaria no terciaria. De media en todos los países, el 43 % de los adultos con padres que tienen esas características han experimentado movilidad ascendente. La movilidad ascendente a la educación terciaria también se observa en personas cuyos padres tienen, en ambos casos, un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, aunque el grado de movilidad es menor: de media en los países de la OCDE y entidades subnacionales, solo el 22 % de los adultos con este tipo de padres han completado la educación terciaria (Gráfico A4.4 y Tabla A4.4).

En general, la movilidad ascendente es aproximadamente la misma cuando solo uno de los padres tiene una cualificación superior, independientemente de que la tenga la madre o el padre. En promedio en los países de la OCDE y entidades subnacionales, de media, el 35 % de los adultos cuya madre alcaza una educación secundaria superior y cuyo padre cuenta con un nivel de educación inferior a la secundaria superior alcanzan la educación terciaria, mientras que la movilidad ascendente es ligeramente inferior (33 %) en los adultos cuyo padre ha completado la educación secundaria superior y cuya madre tiene un nivel de educación inferior a la secundaria superior (Gráfico A4.4 y Tabla A4.4). Aun así, las diferencias no resultan estadísticamente significativas.

Gráfico A4.4. Movilidad ascendente a educación terciaria, por nivel de educación alcanzado y sexo de los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de movilidad ascendente a educación terciaria en adultos de 25 a 44 años no estudiantes cuando solo la madre alcanzó la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A4.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

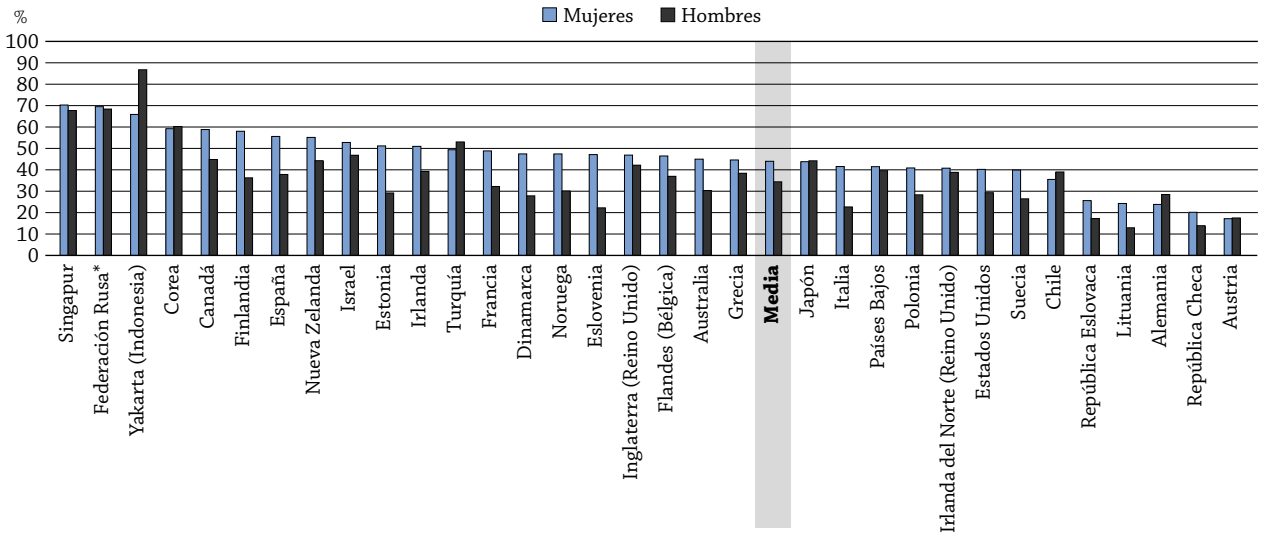
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396928

Movilidad ascendente a la educación terciaria por sexo

En los distintos países, la movilidad ascendente a la educación terciaria es por lo general mayor en las mujeres, aunque existen excepciones. De media, el 34 % de los hombres de 25 a 44 años con uno o ambos padres cuyo nivel de educación alcanzado es secundaria superior o postsecundaria no terciaria completan la educación terciaria, mientras que en las mujeres la proporción es del 44 %. La diferencia por sexos es relativamente grande en Eslovenia, Estonia y Finlandia. Por otra parte, la movilidad ascendente es más frecuente en los hombres que en las mujeres en Yakarta (Indonesia) (Gráfico A4.5 y Tabla A4.5, disponible en Internet).

Gráfico A4.5. Movilidad ascendente de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria a educación terciaria, por sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas de 25 a 44 años no estudiantes con educación terciaria cuyos padres tienen un nivel de educación máximo de secundaria superior o postsecundaria no terciaria



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de movilidad ascendente a educación terciaria en mujeres cuyos padres tienen un nivel de educación máximo de secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A4.5, disponible en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396933

La movilidad ascendente desde un nivel inferior a la educación secundaria superior hasta la educación terciaria también es, por lo general, más alta en las mujeres que en los hombres (Tabla A4.5, disponible en la versión web). Esta tendencia general de mayor movilidad ascendente en las mujeres explica que el nivel de educación terciaria alcanzado por ellas en las últimas décadas sea más alto que el alcanzado por los hombres (véase Indicador A1 y OECD, 2013).

Definiciones

Adultos de origen inmigrante: adultos cuyos padres han nacido en el extranjero en ambos casos.

Grupos de edad: adultos se refiere a las personas de 25 a 44 años.

Niveles de educación:

- Inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y programas cortos 3C de CINE-97.
- Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3A, 3B, programas largos 3C y nivel 4 de CINE-97.
- Educación terciaria corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE-97.

Persona que no es estudiante se refiere a un individuo que no estaba matriculado como estudiante en el momento de la encuesta. Por ejemplo, «personas que no son estudiantes que han completado la educación terciaria» se refiere a individuos que habían completado la educación terciaria y que no eran estudiantes cuando se realizó la encuesta.

Nivel de educación alcanzado por los padres:

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

A4

Movilidad ascendente en educación: de un nivel inferior a la educación secundaria obligatoria a la educación terciaria se refiere a la situación en la que ambos padres tienen un nivel inferior a la educación secundaria superior y los hijos tienen educación terciaria; **de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria a la educación terciaria** se refiere a la situación en la que el máximo nivel de educación alcanzado por los padres es la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (es decir, uno de los dos padres o ambos tienen este nivel de educación) y los hijos tienen educación terciaria.

Metodología

Todos los datos se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Para obtener información adicional, véase el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Para algunos análisis de datos la muestra es reducida, lo que explica que los errores estándar sean ligeramente más altos de lo habitual. Así pues, los datos se deben interpretar con cautela.

Nota sobre los datos de Israel

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

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

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, de próxima publicación).

Referencias

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration [Federal Government Commissioner for Migration, Refugees and Integration] (2014), «*10. Bericht* über *die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (sog. Lagebericht 2014, Kurzfassung Presse, S. 14)» [10. Report on the Situation of Foreigners in Germany, the Federal Government Commissioner for Migration, Refugees and Integration (Progress Report 2014, Summary Press, p. 14), Berlín.

Behrman, J. R. (1997), «Mother's schooling and child education: A survey», *PIER Working Paper 97-025*, Penn Institute for Economic Research, Philadelphia, http://economics.sas.upenn.edu/sites/economics.sas.upenn.edu/files/working-papers/97-025.pdf.

Chevalier, A. *et al*. (2013), «The impact of parental income and education on the schooling of their children», *IZA Journal of Labor Economics* 2013, vol. 2(8), http://dx.doi.org/10.1186/2193-8997-2-8.

Education Council (2015), *National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Strategy 2015,* Education Council, Carlton South, http://www.scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/ATSI%20documents/DECD__NATSI_EducationStrategy.pdf.

OECD (de próxima publicación), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, París.

OECD (2016a), *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264257382-en.

OECD (2016b), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OECD (2015a), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration,* OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

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

OECD (2015c), *Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway*, OECD, París, www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf.

OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

OECD (2005), *Promoting Adult Learning*, Education and Training Policy, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264010932-en.

OECD y EU (2016), *Recruiting Immigrant Workers: Europe 2016*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264257290-en.

Tablas del Indicador A4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396841

	Tabla A4.1	**Porcentaje de personas de 25 a 44 años con padres nativos y padres nacidos en el extranjero, por nivel de educación alcanzado (2012 o 2015)**
	Tabla A4.2	**Nivel de educación alcanzado de los padres, por condición de inmigrantes de los mismos (2012 o 2015)**
	Tabla A4.3	**Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación alcanzado y condición de inmigrantes de los padres (2012 o 2015)**
	Tabla A4.4	**Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación del padre y de la madre (2012 0 2015)**
WEB	**Tabla A4.5**	**Tabla A4.5 (N) Nivel de educación alcanzado en adultos, por grupo de edad, nivel de educación alcanzado de los padres y sexo (2012 o 2015)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A4

Tabla A4.1. Porcentaje de personas de 25 a 44 años con padres nativos y padres nacidos en el extranjero, por nivel de educación alcanzado (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, de las personas de 25 a 44 años no estudiantes con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, el 56 % tiene padres nativos, el 13 % tiene un padre nacido en el extranjero y el 31 % tiene padres nacidos en el extranjero. De las personas con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, el 53 % tiene padres nativos, el 16 % tiene un padre nacido en el extranjero y el 31 % tiene padres nacidos en el extranjero. Por último, de las personas de 25 a 44 años con educación terciaria no estudiantes, el 38 % tiene padres nativos, el 11 % tiene un padre nacido en el extranjero y el 50 % tiene padres nacidos en el extranjero.

		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior						Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria						Nivel de educación propio: terciaria					
		Ambos padres nativos		Un padre nacido en el extranjero		Ambos padres nacidos en el extranjero		Ambos padres nativos		Un padre nacido en el extranjero		Ambos padres nacidos en el extranjero		Ambos padres nativos		Un padre nacido en el extranjero		Ambos padres nacidos en el extranjero	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Entidades nacionales**																		
	Alemania	37	(4,8)	8	(2,4)	54	(5,1)	72	(1,6)	9	(0,9)	19	(1,4)	71	(1,9)	14	(1,7)	15	(1,5)
	Australia	56	(3,6)	13	(2,4)	31	(3,2)	53	(2,2)	16	(1,7)	31	(1,7)	38	(1,6)	11	(1,2)	50	(1,6)
	Austria	49	(3,3)	5	(1,6)	46	(3,2)	77	(1,4)	5	(0,7)	18	(1,1)	69	(1,9)	6	(1,2)	25	(1,9)
	Canadá	61	(3,8)	9	(2,1)	30	(3,6)	65	(1,7)	9	(1,3)	26	(1,6)	50	(1,1)	8	(0,7)	42	(1,1)
	Chile	94	(3,3)	c	c	6	(3,3)	94	(3,3)	1	(0,6)	5	(3,2)	93	(2,5)	2	(0,7)	5	(1,9)
	Corea	93	(3,1)	c	c	7	(3,1)	97	(0,5)	1	(0,3)	2	(0,4)	98	(0,3)	1	(0,2)	1	(0,2)
	Dinamarca	77	(2,0)	4	(1,4)	20	(1,6)	85	(1,2)	4	(0,8)	11	(0,9)	81	(1,1)	6	(0,9)	13	(0,7)
	Eslovenia	60	(3,8)	7	(1,8)	33	(3,7)	71	(1,6)	9	(1,0)	20	(1,3)	86	(1,5)	7	(1,2)	7	(1,0)
	España	78	(1,2)	4	(0,7)	17	(1,1)	74	(1,9)	3	(0,8)	23	(1,8)	89	(1,1)	3	(0,6)	8	(0,9)
	Estados Unidos	44	(4,5)	6	(2,1)	50	(4,6)	76	(1,5)	5	(0,9)	19	(1,4)	75	(1,9)	4	(0,8)	20	(1,8)
	Estonia	68	(2,8)	17	(2,3)	15	(2,1)	63	(1,4)	18	(1,0)	19	(1,2)	69	(1,2)	14	(1,0)	17	(1,1)
	Finlandia	82	(4,6)	c	c	15	(4,3)	93	(1,0)	1	(0,4)	6	(1,0)	93	(0,9)	2	(0,6)	5	(0,9)
	Francia	43	(2,5)	9	(1,6)	48	(3,1)	75	(1,3)	8	(1,0)	17	(1,1)	76	(1,2)	10	(0,8)	14	(1,0)
	Grecia	86	(2,7)	1	(1,0)	12	(2,5)	87	(1,3)	3	(0,7)	10	(1,3)	91	(1,3)	4	(0,8)	5	(1,1)
	Irlanda	84	(2,3)	4	(1,2)	12	(1,9)	74	(1,6)	6	(0,9)	20	(1,6)	70	(1,8)	6	(0,8)	24	(1,7)
	Israel	65	(3,8)	15	(3,0)	19	(3,4)	48	(2,1)	17	(1,6)	35	(2,2)	36	(1,6)	21	(1,5)	42	(1,5)
	Italia	85	(2,2)	3	(0,9)	12	(1,9)	86	(1,2)	3	(0,7)	10	(1,1)	94	(1,4)	3	(1,0)	3	(1,0)
	Japón	98	(1,4)	c	c	c	c	99	(0,4)	1	(0,5)	c	c	99	(0,4)	1	(0,4)	c	c
	Noruega	72	(3,0)	4	(1,4)	24	(3,0)	78	(1,7)	6	(0,9)	16	(1,6)	78	(1,3)	4	(0,8)	17	(1,2)
	Nueva Zelanda	65	(3,1)	13	(2,5)	22	(2,9)	63	(2,5)	11	(1,7)	25	(2,1)	41	(1,8)	11	(1,1)	47	(1,8)
	Países Bajos	68	(2,8)	6	(1,6)	27	(2,8)	78	(1,9)	7	(1,2)	15	(1,6)	84	(1,6)	7	(1,1)	10	(1,4)
	Polonia	96	(2,2)	4	(2,2)	c	c	96	(0,6)	3	(0,5)	1	(0,4)	97	(0,6)	3	(0,6)	0	(0,2)
	República Checa	82	(5,8)	3	(1,5)	14	(5,9)	88	(1,5)	9	(1,4)	3	(0,6)	86	(2,8)	5	(1,2)	9	(2,7)
	República Eslovaca	91	(1,9)	8	(1,7)	1	(0,7)	93	(0,7)	7	(0,7)	1	(0,2)	93	(1,6)	7	(1,5)	1	(0,5)
	Suecia	54	(4,4)	8	(3,0)	38	(4,3)	75	(1,8)	8	(1,3)	17	(1,6)	73	(1,6)	8	(1,0)	19	(1,4)
	Turquía	99	(0,4)	0	(0,2)	1	(0,4)	97	(0,8)	2	(0,6)	1	(0,6)	97	(0,8)	1	(0,5)	2	(0,6)
	Entidades subnacionales																		
	Flandes (Bélgica)	66	(4,2)	7	(1,9)	27	(3,9)	84	(1,3)	5	(0,8)	12	(1,2)	90	(1,1)	4	(0,6)	6	(0,9)
	Inglaterra (Reino Unido)	71	(3,8)	6	(1,7)	22	(3,4)	74	(2,2)	5	(1,2)	20	(2,0)	62	(2,1)	9	(1,3)	29	(2,2)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	85	(3,0)	8	(2,4)	7	(2,4)	87	(1,8)	8	(1,5)	5	(1,0)	81	(1,8)	8	(1,2)	11	(1,6)
	Media	73	(0,6)	7	(0,4)	23	(0,6)	79	(0,3)	7	(0,2)	14	(0,3)	78	(0,3)	7	(0,2)	16	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	88	(4,3)	c	c	c	c	83	(3,7)	7	(2,1)	9	(2,7)	89	(1,4)	8	(1,1)	3	(1,0)
	Lituania	95	(2,0)	5	(2,0)	c	c	88	(1,5)	9	(1,3)	3	(1,0)	88	(1,5)	10	(1,3)	2	(0,6)
	Singapur	50	(3,7)	17	(2,8)	34	(4,0)	53	(2,5)	17	(1,8)	31	(2,3)	44	(1,1)	18	(1,1)	38	(1,1)
	Yakarta (Indonesia)	99	(0,2)	1	(0,2)	c	c	99	(0,3)	1	(0,3)	c	c	98	(0,9)	1	(0,6)	1	(0,3)

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Las columnas que muestran datos de todos los niveles de educación alcanzados se encuentran disponibles en Internet (véase **StatLink** más abajo). En las entidades nacionales y en las subnacionales, los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396852

A4

Tabla A4.2. Nivel de educación alcanzado de los padres, por condición de inmigrantes de los mismos (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, de las personas de 25 a 44 años no estudiantes cuyos dos padres son nativos, el 42 % tiene padres cuyo máximo nivel de educación está por debajo de la educación secundaria superior, el 29 % tiene padres cuyo máximo nivel de educación es educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y el 29 % tiene padres cuyo máximo nivel de educación es educación terciaria. El máximo nivel de educación alcanzado por los padres debe entenderse como el máximo nivel de educación de cualquiera de los padres. Los datos de las personas de 25 a 44 años con un padre nativo y uno extranjero no se incluyen en esta tabla, debido al bajo número de observaciones.

		Ambos padres nativos						Ambos padres nacidos en el extranjero					
		Nivel de educación alcanzado por los padres: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación alcanzado por los padres: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación alcanzado por los padres: terciaria		Nivel de educación alcanzado por los padres: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación alcanzado por los padres: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación alcanzado por los padres: terciaria	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	3	(0,6)	60	(1,7)	37	(1,7)	33	(3,3)	39	(3,2)	29	(2,6)
	Australia	42	(2,1)	29	(1,5)	29	(1,7)	34	(2,2)	25	(1,8)	42	(1,7)
	Austria	18	(1,0)	63	(1,3)	19	(1,0)	40	(2,7)	39	(2,8)	21	(2,1)
	Canadá	14	(0,6)	42	(1,1)	43	(1,1)	22	(1,3)	33	(1,5)	45	(1,5)
	Chile	44	(3,2)	38	(2,4)	19	(2,1)	40	(5,1)	26	(2,6)	34	(6,0)
	Corea	47	(1,1)	36	(1,1)	17	(0,8)	56	(9,6)	29	(9,1)	15	(6,5)
	Dinamarca	21	(1,1)	41	(1,3)	38	(1,3)	33	(2,2)	29	(2,3)	39	(2,3)
	Eslovenia	23	(1,2)	57	(1,5)	20	(1,2)	46	(3,5)	45	(3,4)	8	(1,5)
	España	72	(1,1)	16	(1,0)	12	(0,9)	61	(2,9)	22	(2,7)	16	(2,2)
	Estados Unidos	7	(0,8)	47	(1,5)	46	(1,8)	42	(3,2)	26	(2,6)	32	(2,9)
	Estonia	15	(0,8)	45	(1,3)	40	(1,2)	12	(1,6)	44	(2,9)	45	(2,8)
	Finlandia	25	(1,1)	54	(1,2)	21	(1,0)	28	(5,1)	37	(5,3)	35	(6,1)
	Francia	29	(1,0)	47	(1,1)	24	(1,1)	69	(1,9)	18	(1,5)	13	(1,6)
	Grecia	61	(1,4)	27	(1,4)	12	(1,0)	38	(4,3)	36	(4,5)	25	(3,8)
	Irlanda	50	(1,3)	32	(1,2)	18	(0,9)	27	(2,9)	32	(3,0)	41	(3,0)
	Israel	39	(1,4)	29	(1,6)	32	(1,5)	22	(1,7)	27	(1,6)	52	(2,1)
	Italia	70	(1,3)	24	(1,2)	6	(0,6)	70	(4,6)	23	(4,3)	7	(2,2)
	Japón	11	(0,8)	50	(1,3)	39	(1,2)	c	c	c	c	c	c
	Noruega	17	(1,1)	43	(1,4)	39	(1,3)	29	(3,0)	34	(2,9)	37	(2,9)
	Nueva Zelanda	32	(1,6)	31	(1,4)	38	(1,6)	31	(2,3)	19	(1,8)	50	(2,3)
	Países Bajos	41	(1,3)	31	(1,3)	28	(1,2)	58	(3,8)	20	(3,7)	21	(3,0)
	Polonia	15	(1,0)	70	(1,1)	15	(1,0)	27	(14,0)	73	(14,0)	c	c
	República Checa	4	(0,6)	79	(1,4)	17	(1,2)	17	(6,3)	58	(9,3)	25	(8,6)
	República Eslovaca	20	(1,0)	67	(1,2)	13	(0,8)	30	(13,1)	65	(13,7)	c	c
	Suecia	27	(1,3)	30	(1,5)	43	(1,7)	40	(3,4)	24	(2,9)	36	(3,4)
	Turquía	89	(0,8)	8	(0,6)	4	(0,4)	60	(11,9)	31	(10,9)	9	(4,7)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	25	(1,2)	42	(1,4)	33	(1,2)	57	(3,6)	22	(3,4)	21	(3,1)
	Inglaterra (Reino Unido)	17	(1,5)	55	(1,7)	28	(1,6)	30	(3,4)	34	(3,0)	36	(2,5)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	34	(1,4)	50	(1,6)	17	(1,3)	35	(6,4)	29	(5,1)	35	(5,9)
	Media	31	(0,2)	43	(0,3)	26	(0,2)	39	(1,1)	33	(1,1)	30	(0,7)
Países asociados	Federación Rusa*	19	(2,4)	49	(1,7)	32	(2,6)	20	(9,8)	50	(7,4)	29	(8,8)
	Lituania	18	(1,1)	25	(1,6)	57	(1,6)	c	c	11	(4,8)	76	(9,9)
	Singapur	46	(1,5)	41	(1,5)	13	(1,1)	38	(1,7)	31	(1,6)	31	(1,7)
	Yakarta (Indonesia)	94	(0,6)	5	(0,5)	1	(0,3)	68	(42,7)	c	c	c	c

Notes: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Los datos de padres con educación terciaria y del total se encuentran disponibles en Internet. En las entidades nacionales y en las subnacionales, los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396869

A4

Tabla A4.3. [1/3] Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación alcanzado y condición de inmigrantes de los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, de las personas de 25 a 44 años no estudiantes cuyos padres tienen un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior y son nativos, el 29 % alcanzó un nivel de educación inferior al de secundaria superior, el 45 % alcanzó un nivel de educación de secundaria superior o postsecundaria no terciaria y el 25 % alcanzó un nivel de educación terciaria. El nivel de educación alcanzado por los padres debe entenderse como el máximo nivel de educación de cualquiera de los padres. Los datos de las personas de 25 a 44 años con un padre nativo y uno extranjero no se incluyen por separado en esta tabla, debido al bajo número de observaciones.

		Nivel de educación alcanzado por los padres: inferior a educación secundaria superior											
		Ambos padres nativos						Ambos padres nacidos en el extranjero					
		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	15	(6,4)	64	(7,6)	21	(6,2)	48	(5,2)	46	(5,3)	7	(2,4)
	Australia	29	(2,6)	45	(3,0)	25	(2,4)	22	(2,9)	39	(3,5)	39	(3,0)
	Austria	16	(2,3)	72	(2,5)	12	(1,7)	50	(4,1)	44	(4,1)	6	(1,8)
	Canadá	20	(1,9)	47	(2,5)	33	(2,9)	18	(2,9)	30	(3,3)	51	(3,1)
	Chile	37	(1,7)	51	(2,3)	12	(2,0)	c	c	c	c	c	c
	Corea	7	(0,8)	50	(1,2)	43	(1,0)	c	c	c	c	c	c
	Dinamarca	24	(2,7)	44	(2,7)	32	(2,5)	40	(4,1)	35	(4,2)	25	(3,5)
	Eslovenia	26	(2,2)	58	(2,7)	16	(2,1)	41	(5,0)	50	(4,9)	9	(2,1)
	España	48	(1,2)	21	(1,0)	31	(1,1)	55	(3,3)	30	(3,2)	15	(2,6)
	Estados Unidos	25	(4,4)	69	(4,4)	5	(2,2)	38	(4,6)	53	(3,8)	9	(2,3)
	Estonia	29	(2,8)	49	(3,0)	23	(2,4)	22	(5,9)	66	(7,3)	12	(4,9)
	Finlandia	8	(1,3)	53	(2,1)	39	(2,1)	c	c	c	c	c	c
	Francia	17	(1,8)	57	(2,1)	26	(1,8)	39	(2,6)	39	(2,4)	22	(2,3)
	Grecia	34	(1,8)	47	(1,8)	19	(1,4)	50	(7,8)	42	(7,1)	7	(3,9)
	Irlanda	30	(1,4)	43	(1,6)	27	(1,4)	24	(4,8)	41	(5,1)	34	(4,8)
	Israel	27	(2,3)	49	(2,6)	25	(2,1)	11	(2,6)	50	(4,4)	40	(4,3)
	Italia	53	(1,7)	37	(1,6)	9	(0,8)	59	(5,0)	39	(4,8)	2	(1,0)
	Japón	14	(2,6)	57	(3,8)	29	(3,3)	c	c	c	c	c	c
	Noruega	26	(2,9)	44	(3,6)	31	(2,8)	46	(5,9)	28	(5,1)	26	(5,2)
	Nueva Zelanda	29	(3,1)	38	(3,0)	33	(3,0)	18	(3,1)	27	(3,7)	55	(4,2)
	Países Bajos	27	(2,1)	44	(2,2)	29	(1,8)	46	(5,6)	37	(5,0)	18	(4,1)
	Polonia	16	(2,4)	69	(3,2)	15	(2,5)	c	c	c	c	c	c
	República Checa	11	(3,5)	89	(3,5)	c	c	c	c	c	c	c	c
	República Eslovaca	42	(2,7)	54	(2,7)	4	(1,2)	c	c	c	c	c	c
	Suecia	11	(2,4)	61	(2,6)	28	(2,3)	43	(4,6)	40	(4,4)	17	(3,0)
	Turquía	69	(0,8)	20	(0,8)	12	(0,5)	c	c	c	c	c	c
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	13	(1,9)	58	(3,1)	29	(2,6)	29	(5,2)	56	(5,2)	15	(3,4)
	Inglaterra (Reino Unido)	39	(3,7)	43	(3,7)	17	(2,8)	27	(4,8)	37	(5,7)	36	(5,6)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	43	(3,2)	39	(3,1)	18	(2,0)	45	(13,6)	39	(11,2)	16	(6,8)
	Media	27	(0,5)	51	(0,6)	23	(0,5)	37	(1,2)	41	(1,1)	22	(0,8)
Países asociados	Federación Rusa*	10	(3,2)	40	(3,5)	50	(3,5)	c	c	c	c	c	c
	Lituania	20	(2,6)	73	(2,8)	8	(1,8)	c	c	c	c	c	c
	Singapur	18	(1,8)	29	(1,8)	54	(2,1)	16	(2,1)	31	(2,4)	54	(2,8)
	Yakarta (Indonesia)	36	(1,3)	50	(1,2)	14	(0,8)	c	c	c	c	c	c

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Las columnas que muestran datos de los totales de padres nativos y nacidos en el extranjero y de todos los niveles de educación alcanzados por los padres se encuentran disponibles en Internet (véase **StatLink** más abajo). En las entidades nacionales y en las subnacionales, los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396875

A4

Tabla A4.3. [2/3] Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación alcanzado y condición de inmigrantes de los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, de las personas de 25 a 44 años no estudiantes cuyos padres tienen un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior y son nativos, el 29 % alcanzó un nivel de educación inferior al de secundaria superior, el 45 % alcanzó un nivel de educación de secundaria superior o postsecundaria no terciaria y el 25 % alcanzó un nivel de educación terciaria. El nivel de educación alcanzado por los padres debe entenderse como el máximo nivel de educación de cualquiera de los padres. Los datos de las personas de 25 a 44 años con un padre nativo y uno extranjero no se incluyen por separado en esta tabla, debido al bajo número de observaciones.

		Nivel de educación alcanzado por los padres: secundaria superior o postsecundaria no terciaria											
		Ambos padres nativos						Ambos padres nacidos en el extranjero					
		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	5	(0,8)	69	(1,5)	27	(1,3)	21	(3,7)	61	(4,4)	18	(3,9)
	Australia	18	(2,9)	48	(3,6)	33	(2,9)	17	(3,6)	42	(3,9)	41	(3,9)
	Austria	9	(1,0)	74	(1,4)	16	(1,0)	16	(3,2)	64	(4,3)	21	(3,0)
	Canadá	8	(1,0)	45	(1,9)	46	(1,9)	4	(1,1)	33	(3,2)	63	(3,1)
	Chile	16	(2,8)	47	(4,4)	37	(3,7)	c	c	c	c	c	c
	Corea	1	(0,4)	38	(1,5)	60	(1,4)	c	c	c	c	c	c
	Dinamarca	14	(1,8)	50	(2,1)	36	(1,7)	16	(2,9)	46	(4,6)	38	(4,2)
	Eslovenia	8	(1,1)	54	(1,6)	38	(1,5)	14	(4,0)	72	(4,2)	14	(3,3)
	España	19	(2,6)	25	(3,0)	56	(3,3)	36	(6,5)	49	(6,4)	15	(4,2)
	Estados Unidos	6	(1,1)	61	(1,9)	33	(1,6)	15	(5,4)	43	(5,5)	42	(6,5)
	Estonia	12	(1,2)	47	(2,2)	41	(1,9)	11	(2,7)	49	(3,7)	39	(3,6)
	Finlandia	6	(1,0)	46	(1,6)	48	(1,6)	c	c	c	c	c	c
	Francia	7	(0,8)	51	(1,6)	42	(1,5)	27	(4,9)	46	(5,3)	27	(4,3)
	Grecia	6	(1,7)	48	(2,6)	46	(2,3)	29	(10,7)	59	(10,6)	12	(4,6)
	Irlanda	11	(1,3)	44	(2,2)	46	(2,3)	6	(1,9)	52	(4,3)	42	(4,1)
	Israel	6	(1,6)	48	(3,6)	46	(3,5)	4	(1,7)	39	(4,0)	57	(4,3)
	Italia	11	(1,9)	55	(2,5)	34	(2,1)	35	(10,8)	58	(10,1)	7	(3,8)
	Japón	8	(0,8)	48	(1,4)	44	(1,4)	c	c	c	c	c	c
	Noruega	16	(1,5)	46	(2,0)	38	(2,0)	15	(3,7)	40	(4,9)	45	(4,8)
	Nueva Zelanda	13	(2,0)	45	(3,3)	42	(3,1)	5	(2,4)	27	(5,8)	67	(5,6)
	Países Bajos	12	(1,6)	45	(2,2)	43	(2,7)	24	(7,4)	49	(9,5)	26	(8,1)
	Polonia	5	(0,6)	61	(1,5)	35	(1,4)	c	c	c	c	c	c
	República Checa	6	(0,8)	77	(1,5)	17	(1,1)	19	(10,9)	51	(12,2)	31	(9,2)
	República Eslovaca	5	(0,5)	74	(1,5)	22	(1,4)	c	c	c	c	c	c
	Suecia	15	(2,3)	54	(2,9)	31	(2,4)	13	(6,4)	48	(5,9)	39	(5,9)
	Turquía	16	(2,3)	32	(3,3)	52	(3,6)	c	c	c	c	c	c
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	6	(1,0)	53	(2,3)	41	(2,1)	15	(5,6)	41	(7,8)	44	(7,9)
	Inglaterra (Reino Unido)	16	(1,6)	42	(2,5)	42	(2,1)	16	(3,9)	34	(4,0)	51	(4,4)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	19	(2,0)	42	(2,2)	39	(2,1)	20	(9,4)	26	(7,1)	53	(8,6)
	Media	10	(0,3)	51	(0,4)	39	(0,4)	17	(1,3)	47	(1,4)	36	(1,1)
Países asociados	Federación Rusa*	6	(1,7)	23	(2,0)	70	(2,6)	c	c	c	c	c	c
	Lituania	15	(2,0)	65	(2,8)	19	(2,6)	c	c	c	c	c	c
	Singapur	4	(1,2)	28	(2,2)	67	(2,2)	8	(1,6)	20	(2,5)	72	(2,5)
	Yakarta (Indonesia)	3	(1,5)	19	(3,5)	78	(3,7)	c	c	c	c	c	c

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Las columnas que muestran datos de los totales de padres nativos y nacidos en el extranjero y de todos los niveles de educación alcanzados por los padres se encuentran disponibles en Internet (véase **StatLink** más abajo). En las entidades nacionales y en las subnacionales, los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396875

A4

Tabla A4.3. [3/3] Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación alcanzado y condición de inmigrantes de los padres (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, de las personas de 25 a 44 años no estudiantes cuyos padres tienen un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior y son nativos, el 29 % alcanzó un nivel de educación inferior al de secundaria superior, el 45 % alcanzó un nivel de educación de secundaria superior o postsecundaria no terciaria y el 25 % alcanzó un nivel de educación terciaria. El nivel de educación alcanzado por los padres debe entenderse como el máximo nivel de educación de cualquiera de los padres. Los datos de las personas de 25 a 44 años con un padre nativo y uno extranjero no se incluyen por separado en esta tabla, debido al bajo número de observaciones.

		Nivel de educación alcanzado por los padres: terciaria											
		Ambos padres nativos						Ambos padres nacidos en el extranjero					
		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	6	(1,6)	39	(2,2)	55	(2,2)	5	(2,6)	36	(5,4)	58	(5,3)
	Australia	7	(1,8)	36	(3,6)	57	(4,0)	3	(1,5)	15	(2,0)	81	(2,5)
	Austria	5	(1,4)	59	(3,0)	37	(2,9)	9	(3,8)	39	(6,4)	53	(6,0)
	Canadá	4	(0,6)	29	(1,8)	67	(1,9)	2	(0,6)	15	(1,6)	83	(1,8)
	Chile	3	(1,2)	19	(3,6)	77	(3,9)	c	c	c	c	c	c
	Corea	c	c	18	(1,9)	82	(1,8)	c	c	c	c	c	c
	Dinamarca	8	(1,6)	26	(2,1)	65	(2,2)	11	(2,3)	17	(2,6)	72	(3,4)
	Eslovenia	2	(1,1)	33	(3,0)	65	(3,3)	c	c	c	c	c	c
	España	9	(1,8)	17	(2,6)	74	(3,1)	19	(5,0)	34	(7,3)	46	(7,0)
	Estados Unidos	3	(0,8)	36	(2,3)	61	(2,5)	c	c	21	(4,0)	75	(5,0)
	Estonia	6	(0,9)	33	(1,9)	61	(2,1)	7	(2,2)	38	(3,8)	55	(4,2)
	Finlandia	3	(1,3)	28	(2,7)	68	(3,0)	c	c	c	c	c	c
	Francia	2	(0,6)	22	(2,1)	76	(2,1)	14	(4,7)	12	(3,7)	74	(5,4)
	Grecia	c	c	26	(3,7)	74	(3,7)	c	c	53	(8,9)	44	(9,2)
	Irlanda	4	(1,0)	24	(2,7)	72	(2,9)	2	(1,2)	27	(3,4)	71	(3,4)
	Israel	3	(0,8)	22	(3,1)	75	(3,3)	2	(0,8)	24	(2,5)	74	(2,7)
	Italia	c	c	25	(4,9)	70	(5,3)	c	c	c	c	c	c
	Japón	4	(0,8)	21	(1,6)	75	(1,7)	c	c	c	c	c	c
	Noruega	9	(1,4)	26	(2,3)	65	(2,1)	9	(2,6)	30	(5,0)	61	(4,9)
	Nueva Zelanda	10	(1,6)	31	(2,9)	58	(2,8)	3	(1,3)	14	(2,3)	83	(2,4)
	Países Bajos	8	(1,5)	28	(2,4)	64	(2,7)	15	(5,8)	36	(8,1)	49	(8,2)
	Polonia	1	(0,7)	19	(2,7)	79	(2,8)	c	c	c	c	c	c
	República Checa	3	(1,2)	35	(3,3)	62	(3,3)	c	c	c	c	c	c
	República Eslovaca	c	c	34	(3,3)	65	(3,3)	c	c	c	c	c	c
	Suecia	5	(1,2)	43	(2,2)	52	(2,4)	9	(3,2)	34	(4,7)	57	(4,9)
	Turquía	10	(4,0)	17	(4,5)	73	(5,2)	c	c	c	c	c	c
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	2	(0,7)	24	(2,2)	74	(2,3)	c	c	46	(7,4)	49	(7,5)
	Inglaterra (Reino Unido)	7	(1,7)	22	(2,4)	72	(3,0)	3	(1,5)	13	(3,7)	84	(3,8)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	3	(1,5)	24	(3,9)	73	(4,0)	c	c	10	(6,1)	90	(6,1)
	Media	5	(0,3)	28	(0,5)	67	(0,6)	m	m	27	(1,2)	66	(1,2)
Países asociados	Federación Rusa*	2	(1,1)	12	(2,0)	86	(2,3)	c	c	c	c	c	c
	Lituania	5	(0,8)	41	(2,0)	54	(1,8)	c	c	63	(11,3)	37	(11,3)
	Singapur	c	c	6	(2,2)	92	(2,4)	c	c	5	(1,5)	94	(1,7)
	Yakarta (Indonesia)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Las columnas que muestran datos de los totales de padres nativos y nacidos en el extranjero y de todos los niveles de educación alcanzados por los padres se encuentran disponibles en Internet (véase **StatLink** más abajo). En las entidades nacionales y en las subnacionales, los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del país. En el caso de Inglaterra (Reino Unido) e Irlanda del Norte (Reino Unido), los padres nacidos en el extranjero se refieren a los nacidos fuera del Reino Unido.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396875

A4

Tabla A4.4. [1/2] Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación alcanzado por el padre y la madre (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, de las personas de 25 a 44 años no estudiantes cuyos dos padres tienen un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, el 29 % alcanzó la educación terciaria. De las personas de 25 a 44 años no estudiantes cuya madre solo alcanzó la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria, el 33 % alcanzó la educación terciaria. De las personas cuyo padre solo alcanzó la educación superior o la educación postsecundaria no terciaria, el 34 % alcanzó la educación terciaria. De las personas cuyos dos padres alcanzaron la secundaria superior o la educación postsecundaria no terciaria, el 44% alcanzó la educación terciaria.

		Nivel de educación alcanzado por ambos padres: inferior a educación secundaria superior						Nivel de educación alcanzado por la madre: secundaria superior o postsecundaria no terciaria Nivel de educación alcanzado por el padre: inferior a educación secundaria superior					
		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	39	(4,4)	51	(4,3)	10	(2,3)	7	(3,8)	75	(6,4)	18	(5,6)
	Australia	25	(1,7)	46	(2,0)	29	(1,7)	21	(4,7)	46	(4,5)	33	(3,7)
	Austria	30	(1,9)	61	(1,9)	9	(1,2)	13	(3,6)	73	(5,0)	14	(4,3)
	Canadá	20	(1,6)	39	(2,0)	42	(2,1)	7	(1,5)	47	(3,6)	46	(3,1)
	Chile	37	(1,8)	50	(2,2)	13	(1,9)	20	(5,6)	47	(8,0)	33	(6,8)
	Corea	7	(0,8)	50	(1,2)	43	(1,0)	c	c	40	(6,8)	57	(7,1)
	Dinamarca	27	(2,2)	42	(2,3)	30	(2,0)	11	(4,1)	52	(5,2)	37	(4,5)
	Eslovenia	32	(2,5)	55	(2,4)	13	(1,5)	12	(3,9)	53	(5,7)	35	(5,1)
	España	49	(1,0)	22	(0,9)	28	(1,0)	28	(5,4)	32	(5,5)	40	(5,1)
	Estados Unidos	34	(3,2)	58	(2,7)	8	(1,6)	10	(3,1)	68	(4,4)	22	(4,0)
	Estonia	27	(2,2)	53	(2,7)	21	(2,0)	16	(2,2)	46	(3,7)	38	(3,5)
	Finlandia	10	(1,6)	51	(2,0)	39	(2,1)	7	(1,8)	46	(3,1)	47	(2,9)
	Francia	26	(1,3)	49	(1,5)	25	(1,3)	6	(2,1)	57	(3,4)	37	(3,3)
	Grecia	35	(1,7)	47	(1,6)	18	(1,3)	11	(4,6)	47	(6,4)	42	(6,0)
	Irlanda	29	(1,2)	43	(1,3)	28	(1,2)	11	(1,8)	43	(3,1)	47	(3,3)
	Israel	21	(1,6)	49	(2,4)	30	(2,0)	7	(2,4)	41	(5,0)	52	(5,3)
	Italia	54	(1,5)	38	(1,4)	8	(0,7)	9	(3,6)	61	(5,1)	30	(4,9)
	Japón	15	(2,7)	57	(3,7)	28	(3,1)	12	(2,4)	59	(3,8)	29	(3,7)
	Noruega	31	(2,9)	40	(3,2)	29	(2,6)	16	(3,5)	48	(4,4)	35	(4,2)
	Nueva Zelanda	25	(2,2)	34	(2,4)	41	(2,5)	10	(2,9)	38	(5,7)	51	(5,9)
	Países Bajos	31	(2,1)	43	(2,0)	26	(1,7)	19	(4,2)	49	(4,8)	32	(4,6)
	Polonia	16	(2,4)	69	(3,2)	15	(2,5)	9	(3,7)	66	(4,9)	25	(5,4)
	República Checa	13	(4,0)	85	(4,7)	3	(1,4)	c	c	81	(8,4)	16	(8,0)
	República Eslovaca	42	(2,7)	53	(2,7)	5	(1,3)	9	(3,5)	76	(5,0)	16	(4,2)
	Suecia	21	(2,1)	56	(2,4)	24	(1,7)	18	(4,4)	53	(5,1)	29	(4,7)
	Turquía	68	(0,8)	20	(0,8)	12	(0,5)	30	(12,9)	26	(10,8)	44	(13,0)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	17	(2,0)	58	(2,8)	26	(2,1)	4	(1,9)	64	(4,2)	32	(4,3)
	Inglaterra (Reino Unido)	35	(2,8)	40	(2,9)	25	(2,6)	15	(2,9)	36	(5,1)	49	(5,6)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	44	(2,9)	37	(2,7)	19	(1,9)	21	(3,8)	42	(4,2)	37	(4,5)
	Media	30	(0,4)	48	(0,5)	22	(0,3)	13	(0,8)	52	(1,0)	35	(1,0)
Países asociados	**Federación Rusa***	10	(3,2)	42	(3,4)	48	(3,4)	7	(3,3)	22	(3,9)	71	(3,6)
	Lituania	19	(2,5)	73	(2,7)	8	(1,7)	19	(4,8)	65	(6,1)	16	(4,5)
	Singapur	16	(1,1)	28	(1,2)	55	(1,3)	4	(2,5)	29	(3,8)	67	(3,7)
	Yakarta (Indonesia)	35	(1,2)	50	(1,2)	14	(0,8)	c	c	20	(8,3)	73	(8,5)

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396880

A4

Tabla A4.4. [2/2] Movilidad intergeneracional en la educación, por nivel de educación alcanzado por el padre y la madre (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 44 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, de las personas de 25 a 44 años no estudiantes cuyos dos padres tienen un nivel de educación inferior a la educación secundaria, el 29 % alcanzó la educación terciaria. De las personas de 25 a 44 años no estudiantes cuya madre solo alcanzó la educación superior o la educación postsecundaria no terciaria, el 33 % alcanzó la educación terciaria. De las personas cuyo padre solo alcanzó la educación superior o la educación postsecundaria no terciaria, el 34 % alcanzó la educación terciaria. De las personas cuyos dos padres alcanzaron la secundaria superior o la postsecundaria no terciaria, el 44% alcanzó la educación terciaria.

		Nivel de educación alcanzado por el padre: secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Nivel de educación alcanzado por la madre: inferior a secundaria superior						Nivel de educación alcanzado por ambos padres: secundaria superior o postsecundaria no terciaria					
		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria		Nivel de educación propio: inferior a educación secundaria superior		Nivel de educación propio: secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Nivel de educación propio: terciaria	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	18	(3,7)	62	(4,2)	20	(2,8)	5	(0,9)	67	(1,7)	29	(1,7)
	Australia	19	(3,3)	48	(3,7)	34	(3,6)	15	(2,8)	41	(3,9)	44	(3,5)
	Austria	15	(2,1)	73	(2,4)	12	(1,6)	8	(1,0)	72	(1,7)	21	(1,3)
	Canadá	8	(1,5)	44	(3,3)	48	(3,4)	6	(1,0)	39	(2,0)	55	(2,0)
	Chile	23	(4,2)	55	(6,2)	22	(4,6)	9	(4,0)	42	(4,2)	49	(5,6)
	Corea	2	(0,8)	42	(2,5)	56	(2,5)	c	c	36	(2,1)	64	(2,1)
	Dinamarca	18	(3,1)	49	(2,9)	33	(2,6)	11	(2,1)	49	(2,7)	39	(2,4)
	Eslovenia	10	(2,0)	66	(2,7)	25	(2,5)	8	(1,3)	55	(1,8)	38	(1,6)
	España	25	(3,3)	25	(3,6)	50	(3,9)	18	(4,2)	36	(5,6)	46	(5,2)
	Estados Unidos	12	(3,8)	64	(5,4)	24	(5,7)	5	(1,0)	55	(2,3)	40	(2,5)
	Estonia	14	(3,5)	56	(5,0)	30	(4,3)	11	(1,2)	47	(2,0)	42	(1,9)
	Finlandia	6	(2,3)	46	(3,9)	47	(4,1)	6	(1,3)	47	(2,1)	47	(2,1)
	Francia	10	(1,5)	54	(2,2)	35	(1,9)	8	(1,5)	46	(2,2)	46	(2,0)
	Grecia	17	(4,6)	50	(5,5)	34	(4,5)	1	(0,7)	51	(3,9)	47	(4,0)
	Irlanda	10	(2,1)	44	(3,6)	46	(3,9)	9	(2,0)	49	(3,3)	43	(3,4)
	Israel	12	(3,4)	48	(5,7)	40	(5,7)	4	(1,3)	44	(3,2)	52	(3,3)
	Italia	22	(3,7)	55	(3,9)	22	(3,6)	7	(2,3)	51	(3,6)	42	(3,4)
	Japón	17	(4,2)	44	(5,1)	38	(3,5)	5	(0,8)	46	(1,8)	49	(1,9)
	Noruega	21	(2,7)	44	(2,8)	35	(2,6)	13	(2,0)	45	(2,8)	42	(2,7)
	Nueva Zelanda	11	(2,8)	45	(4,5)	44	(4,7)	10	(3,0)	36	(4,2)	54	(4,3)
	Países Bajos	13	(1,9)	45	(3,0)	42	(3,2)	8	(2,5)	47	(4,3)	45	(4,4)
	Polonia	9	(2,3)	75	(3,8)	16	(2,8)	4	(0,5)	58	(1,6)	39	(1,6)
	República Checa	15	(3,6)	77	(3,8)	8	(1,8)	5	(0,8)	77	(1,6)	19	(1,3)
	República Eslovaca	10	(1,9)	84	(2,3)	7	(1,4)	4	(0,5)	71	(1,8)	25	(1,7)
	Suecia	10	(3,7)	53	(5,1)	37	(4,7)	13	(3,3)	53	(3,9)	34	(3,3)
	Turquía	20	(2,9)	37	(3,2)	43	(3,3)	c	c	28	(6,5)	72	(6,5)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	11	(2,4)	51	(3,9)	38	(3,6)	5	(1,1)	48	(2,8)	47	(2,6)
	Inglaterra (Reino Unido)	22	(3,0)	44	(4,3)	34	(3,6)	12	(1,9)	40	(2,9)	48	(3,0)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	30	(4,2)	35	(4,1)	35	(4,0)	10	(1,6)	46	(2,9)	45	(3,0)
	Media	15	(0,6)	52	(0,7)	33	(0,7)	8	(0,4)	49	(0,6)	43	(0,6)
Países asociados	Federación Rusa*	12	(5,5)	24	(6,8)	65	(4,2)	5	(1,4)	26	(2,9)	69	(3,8)
	Lituania	26	(9,7)	63	(8,9)	11	(4,4)	11	(2,0)	68	(3,2)	21	(3,0)
	Singapur	9	(1,6)	29	(2,4)	62	(2,4)	4	(1,2)	19	(2,3)	77	(2,5)
	Yakarta (Indonesia)	3	(2,2)	20	(4,2)	77	(4,8)	c	c	12	(4,9)	88	(4,9)

Notes: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

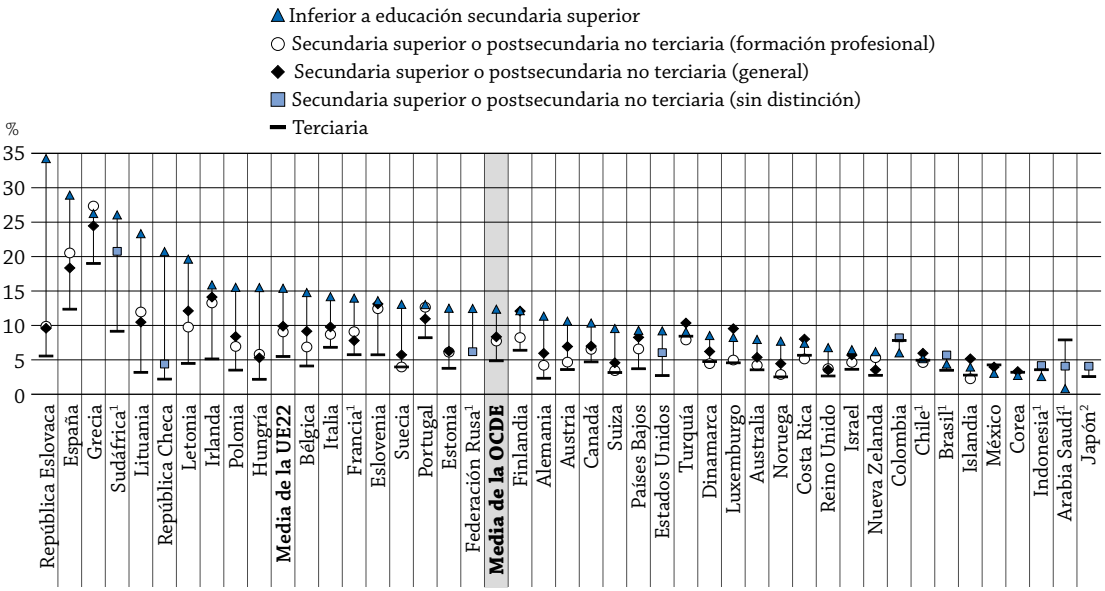
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396880

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

- Los resultados en el mercado laboral son mejores en aquellas personas con un nivel de educación superior: de media en los países de la OCDE, la tasa de desempleo de los adultos con un nivel inferior a la educación secundaria superior es del 12,4 %, frente al 4,9 % de los que han completado la educación terciaria.
- En los distintos países, las tasas de empleo de los hombres son más elevadas que las de las mujeres en todos los niveles de educación alcanzados, aunque esa diferencia entre sexos se reduce a medida que el nivel de educación aumenta. De media en los países de la OCDE, la diferencia entre sexos en las tasas de empleo de los adultos de 25 a 64 años es de 20 puntos porcentuales para aquellos con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior, de 14 puntos porcentuales para los que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y de 9 puntos porcentuales para los adultos con educación terciaria.
- La tasa de empleo varía según el ámbito de estudio. En los adultos de 25 a 64 años la tasa de empleo es alta en ingeniería, producción industrial y construcción, y en ciencias, matemáticas e informática, mientras que es baja en ciencias de la educación, así como en humanidades, idiomas y artes. Las variaciones de las tasas de empleo están influidas en parte por las diferencias de sexo en el porcentaje de personas que han cursado estudios dentro de un ámbito determinado.

Gráfico A5.1. Tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado (2015)

De 25 a 64 años



1. Año de referencia 2015. Consulte la fuente de la tabla para obtener más detalles.

2. Los datos de educación terciaria incluyen programas de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).

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

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397055

Contexto

Las economías de los países de la OCDE dependen de la disponibilidad de trabajadores altamente cualificados. Las amplias oportunidades educativas han favorecido el crecimiento de este grupo de trabajadores cualificados en los distintos países. Los individuos con unas cualificaciones altas cuentan con más probabilidades de encontrar empleo, ya que disponen de las competencias que se requieren en el

mercado laboral. Por otra parte, a pesar de que existen opciones de trabajo para aquellos con un nivel de educación menor, sus perspectivas dentro del mercado laboral se ven reducidas. Las posibilidades de que las personas con las cualificaciones educativas más bajas se encuentren en situación de desempleo son mayores, además de percibir unos ingresos menores (véase Indicador A6). Las diferencias de resultados dentro del mercado laboral contribuyen a ahondar las desigualdades sociales.

El sistema educativo afronta el reto de adaptarse a la evolución de las demandas del mercado laboral y a la necesidad de desarrollar competencias mediante la educación. Gracias a los adelantos tecnológicos que han transformado las necesidades del mercado laboral global, los empleadores esperan que sus empleados cuenten, por ejemplo, con unos conocimientos adecuados de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); y quienes poseen dichos conocimientos y competencias tienden a disfrutar de mejores oportunidades laborales. Las perspectivas de empleo son mejores para las personas con un nivel de competencias alto, especialmente en TIC. Además, mostrar unas competencias elevadas y disposición a usar las TIC para resolver problemas –lo cual se puede lograr al margen de la educación formal– puede incluso compensar un nivel de educación alcanzado inferior dentro del mercado laboral (Lane y Conlon, 2016).

En la mayoría de países de la OCDE, el incremento de la participación de la mujer en la población activa podría ser crucial para impulsar el crecimiento económico. Esto se debe a la contracción de la población activa en edad de trabajar a causa del envejecimiento demográfico, a pesar de los esfuerzos realizados por alargar la vida laboral. Por otra parte, las mujeres, que a menudo poseen un elevado nivel de educación, representan una extensa fuente de capital humano desaprovechado. Sin embargo, el pleno potencial de la mujer no siempre se explota al finalizar su escolarización. Algunas mujeres no desarrollan sus carreras del mismo modo que los hombres, en parte a causa de la tendencia de muchas mujeres a seguir adoptando los roles de género tradicionales, incluido el cuidado de los hijos y de familiares. Asimismo, sus resultados en el mercado laboral, al igual que sus ingresos, no son tan favorables como los de los hombres (véase Indicador A6). En lo referente a los resultados en el mercado laboral, la diferencia entre sexos guarda relación con las estructuras y prácticas de este mercado, a pesar de que determinadas políticas pueden ayudar a reducirla. Por ejemplo, las políticas educativas podrían contribuir en mayor medida a orientar a las mujeres y dotarlas de las competencias requeridas en el mercado laboral, mientras que las políticas de empleo, familiares y de cuidado infantil pueden ayudar a conciliar mejor la vida y el trabajo.

Otros resultados

- Los programas de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria de formación profesional a menudo se diseñan con el objetivo de preparar a los estudiantes para el entorno laboral. De media en los países de la OCDE, los adultos que completaron un programa de formación profesional como máximo nivel de educación alcanzado presentan unas tasas de desempleo más bajas (7,7 %) que aquellos que siguieron un programa general (8,3 %). Sin embargo, este modelo no se repite en todos los países.
- De media en los países de la OCDE, la tasa de empleo es de un 80 % para los adultos con una cualificación terciaria de ciclo corto, cifra que crece hasta un 82 % para aquellos con un grado o titulación equivalente, un 87 % para los que tienen un máster o titulación equivalente y un 91 % para los que han obtenido un doctorado o titulación equivalente.
- La formación de competencias no solo se limita a lo aprendido durante la educación, sino que continúa desarrollándose más allá del itinerario educativo. Dentro de un mismo nivel de educación alcanzado, los niveles de competencias varían según la ocupación, siendo superiores para aquellos con ocupaciones cualificadas.
- En comparación con otros sectores, un alto porcentaje de trabajadores del sector de la educación afirman que en su trabajo se requiere un nivel moderado o complejo de competencias en TIC.

A5

Análisis

Tasas de desempleo

En todos los países para los que se dispone de datos, los niveles de educación superiores reducen el riesgo de desempleo. De media en los países de la OCDE, la tasa de desempleo es del 4,9 % en los adultos de 25 a 64 años con educación terciaria, comparada con el 7,3 % de los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y el 12,4 % de aquellos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior (Gráfico A5.1 y Tabla A5.4).

En los países que tienen unas tasas de desempleo relativamente bajas, las diferencias en esas tasas por nivel de educación alcanzado son escasas. Las tasas de desempleo son sistemáticamente bajas en todos los niveles de educación alcanzados en Corea, Indonesia, Islandia, Japón y México, donde la tasa total de desempleo es de un 3,5 % o inferior (Gráfico A5.1 y OECD, 2016a).

En España y Grecia, donde las tasas de desempleo superan el 20,0 %, existe una gran diferencia en ellas. Los individuos con un nivel de educación elevado también tienen unas posibilidades relativamente altas de encontrarse en situación de desempleo, lo que apunta a una posible preocupación por el retorno económico de la educación superior. A pesar de que las tasas de desempleo son mucho menores en las personas con educación terciaria que en las que tienen un nivel de educación inferior, Grecia y España ostentan las tasas de desempleo más altas en los adultos con educación terciaria de los países de la OCDE, del 19,0 % y 12,4 %, respectivamente (Gráfico A5.1 y OECD, 2016a). Sin embargo, estas elevadas tasas de desempleo en los adultos con educación terciaria no se traducen necesariamente en un bajo retorno económico de la educación terciaria, ya que haber cursado esta sigue mostrando comparativamente grandes ventajas en los ingresos (véanse Indicadores A6 y A7).

En otros muchos países, las cifras de desempleo por nivel educativo alcanzado también varían enormemente a causa de las dificultades que afrontan las personas con un bajo nivel de educación (que representan un pequeño porcentaje de la población) a la hora de competir por un empleo, frente al alto número de adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Del mismo modo, las personas con educación terciaria (que también son relativamente pocas) tienen cierta ventaja comparativa para encontrar empleo. La disparidad entre las tasas de desempleo de los adultos altamente cualificados y aquellos con baja cualificación es mayor en República Eslovaca: dicha tasa alcanza un 5,6 % para las personas de 25 a 64 años con educación terciaria, en comparación con el 34,2 % de adultos con un nivel inferior a la educación secundaria. En República Eslovaca solo el 9 % de los adultos no han completado la educación secundaria superior, una proporción mucho menor a la media de la OCDE (23 %), mientras que el número de personas con educación terciaria representa un 21 %, lo que también es inferior al 35 % de media de la OCDE. Los siguientes países con la mayor disparidad en las tasas de desempleo son Lituania y República Checa, con cerca de 20 puntos porcentuales de diferencia entre quienes no han completado la educación secundaria superior y aquellos con educación terciaria, además de unas proporciones relativamente reducidas tanto de personas con un bajo nivel de educación como de adultos con un nivel formativo superior (Tabla A5.2 y véase Indicador A1).

Los programas de educación secundaria y postsecundaria no terciaria de formación profesional se diseñan a menudo con la intención de preparar a los estudiantes para el entorno laboral (véase Indicador A2) y, de media en los países de la OCDE, los adultos que han completado programas de formación profesional como su máximo nivel de educación alcanzado muestran unas tasas de desempleo inferiores (7,7 %) que aquellos que han cursado programas generales (8,3 %). Las mayores diferencias entre las tasas de desempleo por programas de formación profesional y generales se encuentran en Finlandia (3,8 puntos porcentuales) y Luxemburgo (4,6 puntos porcentuales). En Chile, Costa Rica, Dinamarca, Islandia, Suecia y Turquía la tasa de desempleo en las personas que han seguido un itinerario de formación profesional es igual o incluso menor que la de adultos con educación terciaria. En Grecia y España la situación es la inversa: las tasas de desempleo de los estudiantes de los programas de formación profesional superan en más de 2 puntos porcentuales las tasas de desempleo de los adultos de los programas generales, lo que indica la necesidad de garantizar que los programas de formación profesional ofrezcan los conjuntos de competencias necesarios en el cambiante mercado laboral (Gráfico A5.1 y OECD, 2016a).

En los distintos niveles de educación alcanzados, las tasas de desempleo son, por regla general, más elevadas en los adultos jóvenes que en los adultos mayores. De media en los países de la OCDE, la tasa de desempleo para los adultos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior de 25 a 34 años y de 55 a 64 años es del 17,4 % y del 9,1 %, respectivamente (Tabla A5.4 y OECD, 2016a). En los demás niveles de educación alcanzados se observa una tendencia similar, lo que pone de manifiesto las dificultades que afrontan los adultos jóvenes durante la transición de la escuela al entorno laboral (véase Indicador C5).

Tasas de empleo

Un nivel de educación alcanzado alto incrementa las probabilidades de conseguir empleo. De media en los países de la OCDE, la tasa de empleo para los adultos con educación terciaria es de un 84 %, comparada con el 74 % para aquellos cuyo máximo nivel de educación alcanzado es la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. En los adultos que no han completado la educación secundaria superior, la tasa de empleo es de solo un 56 % (Tabla A5.3). Dentro de cada país, las variaciones regionales en las tasas de empleo tienden a ser mayores en los adultos con un nivel inferior a la educación secundaria superior que en los que han finalizado ese nivel de educación o uno superior (OECD/NCES, 2015).

En todos los países, las tasas de empleo de los adultos con educación terciaria superan las de aquellos con un nivel de educación inferior, ya que la proporción de desempleados, y especialmente de adultos inactivos, es menor en su caso que en las personas con un nivel de educación más bajo. De media en los países de la OCDE, la tasa de desempleo para los graduados de educación terciaria es del 4,9 % y la tasa de inactividad, del 12 %. En el caso de la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, la tasa de desempleo es ligeramente mayor (7,3 %), y la tasa de inactividad se incrementa (20 %). En cuanto a un nivel inferior a la educación secundaria superior, la tasa de desempleo es alta (12,4 %), y la de inactividad, muy alta (36 %) (OECD, 2016a y véase la sección *Definiciones* al final de este indicador).

En algunos países, la diferencia entre las tasas de empleo de los adultos con cualificaciones terciarias y las de quienes no han completado la educación secundaria superior es destacable. La mayor diferencia se observa en Polonia y República Eslovaca, con 46 puntos porcentuales. En ellos, la tasa de desempleo en adultos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es elevada, y también presentan una alta tasa de inactividad, que supera el 40 % (Gráfico A5.2 y OECD, 2016a).

Tasas de empleo por sexo

Las tasas de empleo de las mujeres son inferiores a las de los hombres en todos los países de la OCDE, principalmente a causa de las grandes diferencias entre sexos en las tasas de inactividad. Esta pauta se repite en todos los niveles de educación, independientemente de que el nivel alcanzado por las mujeres sea más alto (OECD, 2016a).

Sin embargo, en las tasas de empleo la diferencia entre sexos se reduce a medida que aumenta el nivel de educación alcanzado. De media en los países de la OCDE, la diferencia entre sexos en las tasas de empleo de los adultos de 25 a 64 años sin una cualificación de educación secundaria superior es de 20 puntos porcentuales (66 % para los hombres y 46 % para las mujeres). Esta diferencia se reduce a 14 puntos porcentuales en los individuos adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (81 % para los hombres y 67 % para las mujeres) y a solo 9 puntos porcentuales en los hombres y mujeres con educación terciaria (88 % y 79 %, respectivamente). Como excepciones cabe mencionar a Corea y República Eslovaca, donde la diferencia entre sexos en cuanto a empleo es mayor en los adultos con educación terciaria que en quienes tienen un nivel de educación inferior a la secundaria superior. En Corea esta situación se debe a unas tasas de inactividad altas y persistentes de las mujeres en todos los niveles de educación alcanzados, al tiempo que las tasas de los hombres disminuyen de forma constante según aumenta el nivel de educación. En República Eslovaca, la tasa de desempleo de los adultos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es especialmente alta en los hombres en comparación con las mujeres, lo que contribuye a la escasa diferencia entre sexos en cuanto a tasas de empleo de la población con un nivel inferior a la educación secundaria superior (Gráfico A5.2 y OECD, 2016a).

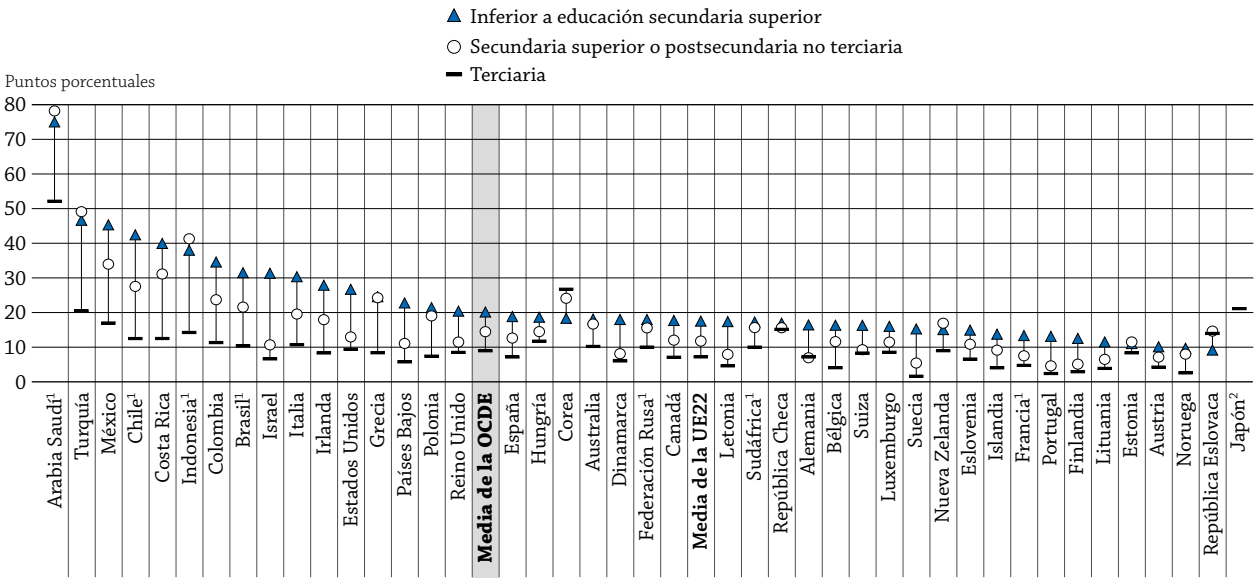
En algunos países la diferencia entre sexos en cuanto a tasas de empleo es muy pronunciada. Arabia Saudí muestra la mayor diferencia de todos los países de la OCDE y países asociados. La tasa de empleo para las mujeres con educación terciaria es menos de la mitad que para los hombres con el mismo nivel de estudios. La diferencia es aún mayor en la población con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior (75 puntos porcentuales), donde un 16 % de las mujeres tienen empleo, en comparación con el 91 % de los hombres. En Japón la diferencia entre sexos en la población con educación terciaria también es amplia, a causa de la tasa de inactividad relativamente alta de las mujeres con ese nivel de educación, frente a los hombres con el mismo nivel de estudios (Gráfico A5.2 y OECD, 2016a).

En Chile, Costa Rica, México y Turquía, la diferencia entre sexos en la tasa de empleo para las personas con un nivel inferior a la educación secundaria superior supera en 25 puntos porcentuales la correspondiente a aquellos con educación terciaria. Estas cifras se deben a la diferencia entre sexos en las tasas de inactividad, que en estos países son particularmente altas para los individuos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, además de que más del 50 % de las mujeres con este nivel de educación alcanzado están inactivas. Esta

A5

Gráfico A5.2. Diferencia de sexos en tasas de empleo, por nivel de educación alcanzado (2015)

Personas de 25 a 64 años, diferencia de puntos porcentuales (tasa de empleo de hombres - tasa de empleo de mujeres)



1. Año de referencia 2015. Consulte la fuente de la tabla para obtener más detalles.

2. Los datos de educación terciaria incluyen programas de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Los países están clasificados en orden descendente de las diferencias en las tasas de desempleo entre mujeres y hombres con un nivel de educación alcanzado inferior a la educación secundaria superior.

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», Panorama de la educación (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx? datasetcode=EAG_NEAC. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397067

tasa es particularmente elevada en Turquía, donde el 69 % de las mujeres que no han completado la educación secundaria superior están inactivas. Por el contrario, las diferencias entre las tasas de empleo por sexos son reducidas en países como Austria, Estonia y Noruega en los tres niveles de educación alcanzados agregados (Gráfico A5.2 y OECD, 2016a).

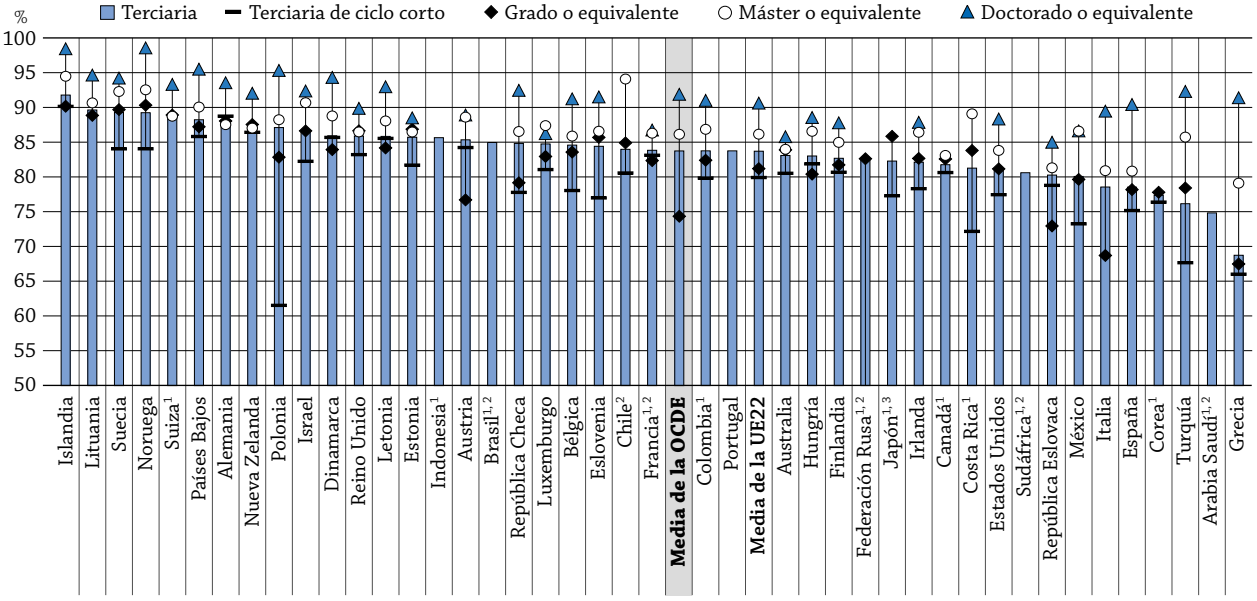
Tasas de empleo, por nivel de educación terciaria

Las tasas de empleo se incrementan a medida que aumenta el nivel de educación alcanzado y continúan creciendo en los siguientes niveles de educación terciaria. De media en los países de la OCDE, la tasa de empleo es de un 80 % para los adultos que poseen una cualificación terciaria de ciclo corto, cifra que llega hasta un 82 % para aquellos con un grado o titulación equivalente, un 87 % para los que tienen un máster o titulación equivalente y un 91 % para los que han obtenido un doctorado o titulación equivalente (Tabla A5.1, Gráfico A5.3).

En la mayoría de los países, las tasas de empleo de aquellos con una cualificación terciaria de ciclo corto es menor que las de las personas con un grado o titulación equivalente. Sin embargo, hay algunos países donde la educación terciaria de ciclo corto es más frecuente o se promueve con el fin de mejorar la empleabilidad y facilitar la incorporación al mercado laboral (véase Indicador A3) y en los que las tasas de empleo son relativamente altas en los poseedores de este tipo de titulación. En Austria, donde la proporción de adultos con una cualificación terciaria de ciclo corto representa un 15 % de la población de 25 a 64 años, la tasa de empleo de quienes han cursado un ciclo corto de educación terciaria es del 84 %, comparada con el 77 % de los que poseen un grado o titulación equivalente. De manera similar, en Francia, donde el 15 % de los adultos han obtenido una cualificación terciaria de ciclo corto, la tasa de empleo para las personas con este nivel de educación es del 83 %, comparada con el 82 % para aquellos con un grado o titulación equivalente. Por otra parte, en Polonia, la cifra de adultos con educación terciaria de ciclo corto es insignificante, y se enfrentan a dificultades a la hora de conseguir empleo, comparados con quienes han finalizado la educación terciaria superior e incluso la secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Gráfico A5.3, Tabla A5.1 y véase Indicador A1).

Gráfico A5.3. Tasas de empleo de adultos con educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2015)

De 25 a 64 años



1. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte la fuente de la tabla para obtener más detalles.

2. Año de referencia 2015. Consulte la tabla de la fuente para obtener más detalles.

3. Los datos de educación terciaria incluyen programas de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de empleo de adultos con educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tablas A5.1 and A5.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397077

En los países donde un número reducido de adultos poseen una titulación terciaria avanzada, sus perspectivas de empleo son considerablemente mejores que las de aquellos con un nivel de educación alcanzado inferior. Menos de un 4 % de los adultos han obtenido una titulación de máster, doctorado o equivalente en Chile, Costa Rica, Grecia, México y Turquía, y estos disfrutan de unas tasas de empleo significativamente más altas que quienes han completado unos niveles de educación terciaria inferiores (Tablas A1.1 y A5.1, Gráfico A5.3).

La diferencia por sexos en las tasas de empleo continúa reduciéndose a medida que aumenta el nivel de educación terciaria. La media en los países de la OCDE es de 12 puntos porcentuales para la educación terciaria de ciclo corto (75 % de mujeres y 87 % de hombres), 8 puntos porcentuales para los grados o titulaciones equivalentes (78 % de mujeres y 87 % de hombres), 7 puntos porcentuales para los másteres o titulaciones equivalentes (84 % de mujeres y 90 % de hombres) y unos escasos 6 puntos porcentuales para los doctorados o titulaciones equivalentes (88 % de mujeres y 93 % de hombres). Esto se debe a que, a pesar de la disminución de la tasa de inactividad de las mujeres conforme aumenta el nivel de educación terciaria, las tasas de desempleo se mantienen similares para los diferentes niveles de titulación terciaria. De media en los países de la OCDE, la tasa de inactividad de las mujeres es de un 21 % para la educación terciaria de ciclo corto, 17 % para los grados o titulaciones equivalentes, 12 % para los másteres o titulaciones equivalentes y 10 % para los doctorados o titulaciones equivalentes. Varios factores pueden explicar este hecho. Por ejemplo, las mujeres que invierten en finalizar la educación terciaria superior podrían considerar que el coste de oportunidad de no trabajar es muy elevado; podrían tener mayor interés en trabajar y buscar trayectorias profesionales competitivas y, por tanto, con más probabilidades de incorporarse al mercado de trabajo (OECD, 2016a).

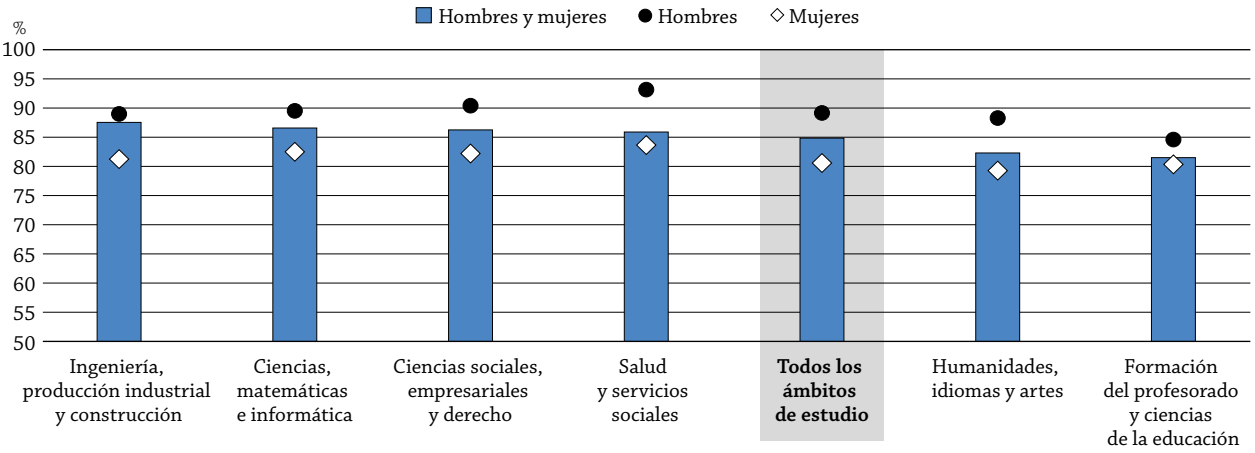
Tasas de empleo por ámbito de estudio y sexo

De media, en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, la tasa de empleo para las personas con educación terciaria es del 85 % en todos los ámbitos de estudio para ambos sexos, pero si se distingue entre mujeres y hombres, las tasas oscilan entre el 81 % y el 89 %, respectivamente. Esta tendencia a una tasa de empleo superior en la población masculina es coherente en todos los

A5

Gráfico A5.4. Tasas de empleo de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 64 años, media



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.Año de referencia 2012.

Los ámbitos de estudio están clasificados en orden descendente del porcentaje de adultos empleados con educación terciaria que estudiaron ese ámbito.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397082

ámbitos de estudio, principalmente a causa de la propensión de las mujeres a mostrar mayores tasas de inactividad. Las diferencias de las tasas de empleo por sexos son mayores en quienes han cursado estudios en el ámbito de la salud y servicios sociales y menores en el ámbito de ciencias de la educación (Gráfico A5.4 y Tabla A5.6).

Para ambos sexos en conjunto, la tasa de empleo es alta en ingeniería, producción industrial y construcción, y en ciencias, matemáticas e informática, y baja en ciencias de la educación, así como en humanidades, idiomas y artes. En parte esto se debe a las diferencias por sexos en la proporción de personas que han cursado estudios dentro de un ámbito determinado, ya que la tasa de inactividad es mayor para las mujeres en todos los ámbitos de estudio. Sirva como ejemplo el 31 % de hombres con educación terciaria en el ámbito de la ingeniería, producción industrial y construcción, una cifra mucho mayor que el 7 % de las mujeres en la misma situación, y el 18 % de mujeres con educación terciaria que se han graduado en educación, formación docente y ciencias de la educación, frente a un 7 % de hombres en las mismas condiciones (véase Indicador A1). Como consecuencia, la tasa de empleo de aquellos que han estudiado ingeniería, producción industrial y construcción es mayor que la de los graduados en ciencias de la educación. En general, los ámbitos de estudio asociados con unas tasas de empleo más altas tienden a mostrar un nivel de ingresos superior a la media para los adultos con educación terciaria. También sucede lo contrario: las ciencias de la educación y las humanidades, idiomas y artes, que suelen ir asociadas a unas tasas de empleo inferiores, también suelen percibir menos ingresos (véanse Indicadores A6 y D3).

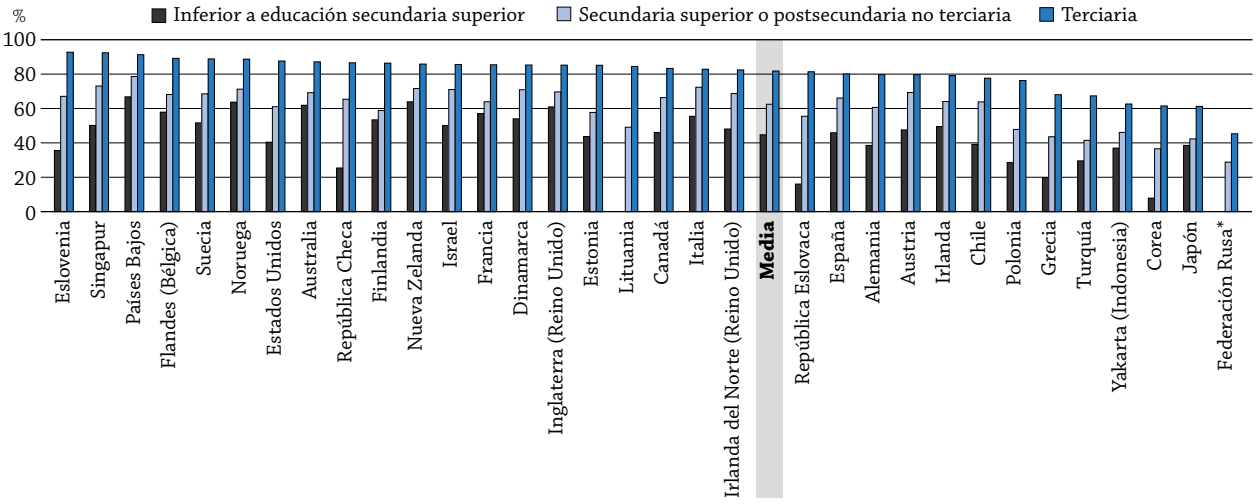
Asimismo, la disparidad en la composición por sexos de las profesiones podría explicar el grado de diferencias entre sexos en las tasas de empleo en cada ámbito de estudio. Por ejemplo, dentro de la salud y asistencia social, los hombres y las mujeres tienden a elegir especializaciones y profesiones diferentes. Las doctoras representan en promedio casi la mitad de los médicos de los países de la OCDE (OECD, 2015a), mientras que en Europa y Estados Unidos las mujeres tienen diez veces más probabilidades que los hombres de trabajar como enfermeras, una profesión con unas tasas de retención relativamente bajas (OECD, 2005; OECD, 2016b). Estas variaciones en la composición por sexos de ciertas profesiones en el sector de la salud podrían contribuir a una gran diferencia entre sexos en las tasas de empleo de las personas que han estudiado salud y servicios sociales (Tabla A5.6 y Gráfico A5.4).

Nivel de educación alcanzado y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo y en determinados campos económicos

En todos los países y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, el nivel de educación alcanzado se asocia de forma positiva con el uso de las TIC en el trabajo (OECD, 2016c). El uso del correo electrónico en el lugar de trabajo se ha convertido en algo frecuente, aunque su utilización varía sustancialmente según el nivel de educación alcanzado. De media, el 45 % de los adultos con un nivel de educación inferior a la

Gráfico A5.5. Uso diario del correo electrónico en el trabajo, por nivel de educación alcanzado (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes empleados de 25 a 64 años



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de adultos con educación terciaria que han afirmado utilizar a diario el correo electrónico en el trabajo.

Fuente: OCDE. Tabla A5.7. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397096

secundaria superior afirman utilizar a diario el correo electrónico en el trabajo. En los adultos con educación terciaria este porcentaje se incrementa hasta un 82 %. La mayor diferencia en todos los niveles de educación alcanzados se observa en países como Corea, República Checa y República Eslovaca, y la menor en Japón y Nueva Zelanda. En general, el nivel de educación alcanzado también se asocia de forma positiva con la realización de otras actividades relacionadas con las TIC, como el manejo de procesadores de texto y el uso de Internet en el trabajo. Además, esta relación positiva entre el uso de las TIC con fines laborales y el nivel de educación alcanzado no se limita a la población de adultos jóvenes, sino también a los adultos de otros grupos de edad. Esto podría deberse a la relación entre un alto nivel de educación alcanzado y los empleos altamente cualificados, que a su vez requieren formar parte de un mundo interconectado (Tabla A5.7, Gráfico A5.5).

De acuerdo con la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, se requieren competencias en TIC más avanzadas en el ámbito de la educación que en otros campos económicos. De media en los países de la OCDE y entidades subnacionales, el 63 % de los adultos afirman que en su trabajo en el ámbito de la educación necesitan unos niveles de uso del ordenador moderados y complejos (véase la sección *Definiciones* al final de este indicador). Otras industrias principales, las cuales se componen cada una, al menos, del 10 % de los trabajadores de 25 a 64 años, son: «sanidad y actividades de trabajo social», «fabricación» y «venta mayorista y minorista; reparación de vehículos a motor y motocicletas». En todos estos campos, el 41 % de los adultos afirman que en el trabajo se requieren competencias en TIC moderadas o complejas. En todos los países, en el sector de la educación, la proporción de trabajadores con buenas competencias en el uso de las TIC y en la resolución de problemas es también generalmente más alta, en comparación con los que trabajan en otros sectores (Tabla A5.8).

En casi todos los países de la OCDE y las entidades subnacionales, y en todos los sectores principales, la proporción de adultos que usan un ordenador en el trabajo es mayor que la proporción de los adultos a los que se les requiere habilidades moderadas o complejas en TIC en el trabajo, mientras que la proporción de trabajadores con buenas competencias en el uso de las TIC y en la resolución de problemas es más bajo. Sin embargo, en los países donde un alto porcentaje de trabajadores utiliza un ordenador en el trabajo, la proporción de trabajadores a los que se les requiere habilidades en TIC moderadas o complejas en el trabajo y la proporción de trabajadores con buenas competencias en el uso de TIC y en la resolución problemas, tienden a ser altas. Por ejemplo, en Países Bajos, en el sector de la educación, la proporción de adultos que trabajan con un ordenador en el trabajo (98 %) y la de aquellos a quienes

se les requiere competencias moderadas o complejas en TIC en el trabajo (84 %) son de las más altas, y la proporción de trabajadores con buenas competencias en TIC y en la resolución de problemas (56 %) es también una de las más altas de la OCDE (Tabla A5.8).

Competencias por ocupación y nivel de educación alcanzado

En los países participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, el porcentaje de adultos con educación terciaria es mayor en aquellas ocupaciones que requieren competencias avanzadas. De media, el 66 % de los trabajadores con ocupaciones cualificadas han completado la educación terciaria. Estos porcentajes disminuyen hasta el 24 % para las ocupaciones semicualificadas administrativas, el 12 % para las ocupaciones semicualificadas manuales y el 10 % para las ocupaciones básicas (Tabla A5.9, disponible en Internet y véase la sección *Definiciones* al final de este indicador).

La formación de competencias no solo se limita a lo aprendido durante la educación, sino que continúa desarrollándose más allá del itinerario educativo. Dentro de un mismo nivel de educación alcanzado, los niveles de comprensión lectora varían según la ocupación, siendo superiores en las personas con ocupaciones cualificadas. Por ejemplo, de media en los países de la OCDE y entidades subnacionales, la puntuación media en comprensión lectora para los adultos empleados en ocupaciones básicas con un nivel de educación inferior a la educación secundaria es 34 puntos menor que la puntuación de los adultos con el mismo nivel de estudios y que trabajan en ocupaciones cualificadas. Este modelo se repite en los adultos con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y en los que han completado la educación terciaria (Tabla A5.9 [L], disponible en Internet).

La relación positiva entre las ocupaciones cualificadas y un mayor nivel de competencia puede atribuirse a otros factores. La competencia por ocupaciones cualificadas en el mercado laboral puede actuar como filtro para admitir solo a los adultos más cualificados de todos los niveles de educación alcanzados. De igual manera, en las ocupaciones cualificadas, los empleadores pueden realizar una mayor inversión para desarrollar las competencias de sus empleados (véase Indicador C6). En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de 2012, el 62 % de los empleados de 25 a 64 años afirmaron haber participado en algún tipo de formación auspiciada por el empleador. Este porcentaje disminuye hasta un 26 % en los trabajadores de ocupaciones básicas (OECD, 2015b). La relación positiva entre las ocupaciones cualificadas y unos niveles de competencia elevados podría atribuirse a una mayor utilización de las competencias por los adultos con ocupaciones cualificadas frente a aquellos con ocupaciones menos cualificadas (Cuadro A5.1).

Cuadro A5.1. **Niveles de aptitud y uso de competencias, el ejemplo de la comprensión lectora**

La información recogida en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos acerca de los niveles de educación alcanzados, aptitud y uso de competencias es de suma utilidad para las partes interesadas en la educación y las políticas del mercado laboral. Ofrece una visión de conjunto de los niveles de aptitud y uso de competencias en las ocupaciones cualificadas, las ocupaciones semicualificadas administrativas, las ocupaciones semicualificadas manuales y las ocupaciones básicas.

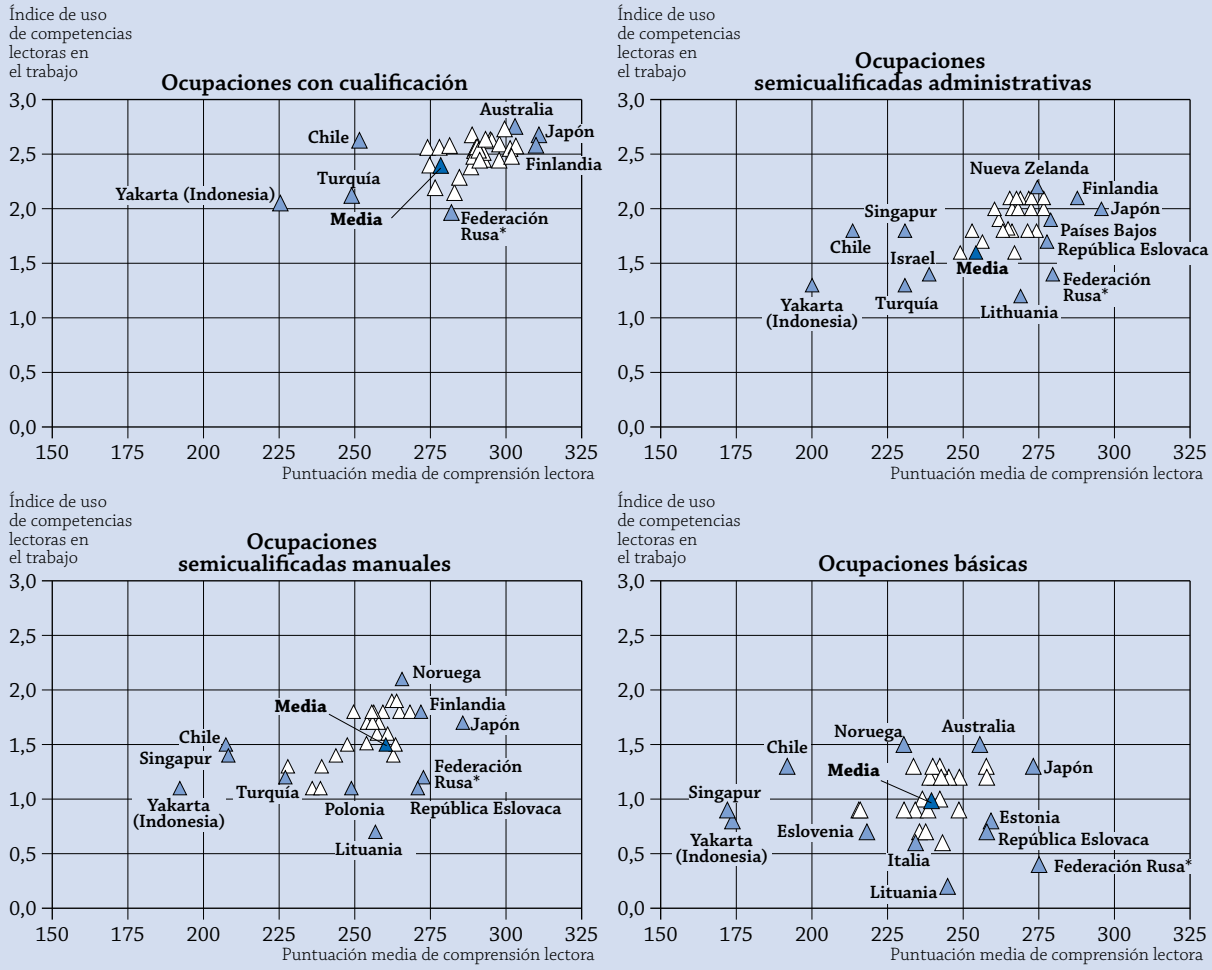
El Gráfico A5.a muestra el índice de uso de competencias lectoras en el trabajo y la puntuación media en comprensión lectora para cada una de las cuatro categorías de ocupaciones. Los resultados reflejan que hay muchas menos diferencias por países entre los adultos con ocupaciones cualificadas que entre los trabajadores con ocupaciones de baja cualificación. En los distintos países, los adultos con ocupaciones cualificadas tienen un alto nivel de comprensión lectora y utilizan con mayor frecuencia las competencias lectoras en el trabajo. De media, el nivel de aptitud y el uso de competencias disminuyen entre los adultos con ocupaciones semicualificadas administrativas y semicualificadas manuales. El nivel más bajo se observa entre los trabajadores de las ocupaciones básicas, donde además la variación entre países se acentúa.

En general, los resultados muestran que en los cuatro grandes grupos ocupacionales, los mismos países pueden estar situados en ambos extremos del espectro en cuanto al nivel de aptitud y uso de competencias. Los países como Australia, Finlandia, Japón, Nueva Zelanda y Noruega cuentan con niveles altos tanto de comprensión lectora como de uso de competencias en el trabajo en las diferentes ocupaciones. Por otra parte, en Turquía y Yakarta (Indonesia), los adultos muestran un nivel de comprensión lectora y uso de competencias por debajo de la media. En Chile, el uso de competencias es relativamente alto a pesar de poseer un nivel de comprensión

...

Gráfico A5.a. Índice de uso de competencias lectoras en el trabajo y puntuación media en comprensión lectora, por ocupación (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas empleadas de 25 a 64 años no estudiantes



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Tablas A5.9 (L). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397102

lectora inferior a la media. En Lituania se observa la situación inversa, ya que el uso de competencias es relativamente bajo, mientras que el nivel de comprensión lectora se sitúa dentro de la media.

Unas puntuaciones medias en comprensión lectora similares no se traducen necesariamente en las mismas frecuencias en el uso de competencias lectoras en el trabajo. Por ejemplo, entre los adultos con ocupaciones semicualificadas manuales, la puntuación media en comprensión lectora de Noruega (266) es parecida a la de la República Eslovaca (271), aunque el índice de uso de competencias lectoras en el trabajo en el primero (2,1) es casi dos veces mayor que en el segundo (1,1). Esto apunta a que, con el mismo nivel de comprensión lectora, el uso de competencias en el trabajo entre trabajadores del mismo grupo ocupacional es diferente en los distintos países.

De forma comparable, en ocasiones, se asocian unas frecuencias similares en el uso de competencias lectoras en el trabajo con niveles muy diferentes de comprensión lectora. Por ejemplo, el índice de uso de competencias lectoras en el trabajo entre los adultos con ocupaciones básicas es de 1,3 tanto en Chile como en Japón. Sin embargo, su puntuación media en comprensión lectora es muy diferente: 192 en Chile y 273 en Japón.

A5

Definiciones

La **población activa** es el número total de personas empleadas y desempleadas, según la definición de la Encuesta de Población Activa.

Grupos de edad: adultos se refiere a personas de 25 a 64 años; **adultos jóvenes** se refiere a personas de 25 a 34 años; **adultos mayores** se refiere a personas de 55 a 64 años. La **población en edad de trabajar** es la población total de personas de 25 a 64 años.

La **finalización de programas intermedios** para el nivel de educación alcanzado (CINE 2011) corresponde a una cualificación reconocida de un programa de nivel CINE 2011 que no se considere suficiente para la finalización de ese nivel CINE 2011 y que se clasifica en un nivel CINE 2011 inferior. Además, esta cualificación reconocida no da acceso directo a un programa de nivel CINE 2011 superior.

Personas empleadas son aquellas que durante la semana de referencia del estudio: *i)* tenían un trabajo remunerado (estaban empleadas) u obtuvieron un beneficio (autónomos y trabajadores familiares no remunerados) durante al menos una hora; o *ii)* tenían un trabajo, pero se ausentaron temporalmente (por lesión, enfermedad, vacaciones, huelga o cierre patronal, estudios o formación, maternidad o paternidad, etc.).

La **tasa de empleo** se refiere al número de personas con empleo dentro del porcentaje de la población en edad de trabajar (el número de personas empleadas se divide por el número de todas las personas en edad de trabajar). Las tasas de empleo por sexo, nivel de educación alcanzado, orientación de los programas y grupos de edad se calculan dentro de cada categoría. Por ejemplo, la tasa de empleo de las mujeres se calcula dividiendo el número de mujeres empleadas por el número total de mujeres en edad de trabajar.

Las **competencias en TIC requeridas en el trabajo** se refieren al uso de los ordenadores necesarios en el puesto de trabajo. Se identifican cuatro niveles de uso: «Competencias en TIC no requeridas en el trabajo» corresponde a las personas que manifestaron no utilizar el ordenador en su trabajo; «Sencillo» indica la utilización del ordenador para tareas rutinarias tales como introducir datos o enviar y recibir correos electrónicos; «Moderado» se refiere al uso del ordenador para procesar textos, utilizar hojas de cálculo o gestionar bases de datos; y «Complejo» indica el desarrollo de software o la modificación de juegos de ordenador, la programación con lenguajes como java, sql, php o perl, o el mantenimiento de una red informática.

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

La **tasa de inactividad** se refiere a las personas inactivas como porcentaje de la población (es decir, el número de personas inactivas dividido por el número total de las personas en edad de trabajar). Las tasas de inactividad por sexo, nivel de educación alcanzado, orientación de los programas y grupos de edad se calculan dentro de cada categoría. Por ejemplo, la tasa de inactividad de las personas con una titulación de educación terciaria se calcula dividiendo el número de personas inactivas con educación terciaria por el número total de personas con educación terciaria en edad de trabajar.

El índice de utilización de las competencias lectoras en el trabajo se refiere a la frecuencia de lectura de distintos tipos de textos en el puesto de trabajo como indicaciones, instrucciones, cartas, memorandos, correos electrónicos, artículos, libros, manuales, recibos, facturas, diagramas y mapas. Un valor de 0 indica que una persona no realiza ninguna actividad lectora; un valor de 1 indica que se llevan a cabo actividades lectoras menos de una vez al mes; un valor de 2 indica que la frecuencia es de menos de una vez a la semana, pero al menos una vez al mes; un valor de 3 indica que se llevan a cabo al menos una vez a la semana, pero no a diario; y un valor de 4 indica que las actividades lectoras se realizan a diario.

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

- CINE 2011 se utiliza para todos los análisis que no se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Para CINE 2011 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011, e incluye las cualificaciones reconocidas de los programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para la finalización del nivel 3 de CINE 2011 y que no dan acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria ni a la educación terciaria; educación secundaria superior

o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y educación terciaria corresponde a los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (UNESCO Institute for Statistics, 2012)

- CINE-97 se utiliza para todos los análisis que se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Para CINE-97 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y programas cortos 3C de CINE-97; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3A, 3B, programas largos 3C y nivel 4 de CINE-97; y educación terciaria corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE-97.

Véase la sección *Acerca de la nueva clasificación CINE 2011*, al comienzo de esta publicación, para una presentación de todos los niveles CINE 2011 y el Anexo 3 para una presentación de todos los niveles CINE-97.

La **comprensión lectora** es la capacidad de comprender, evaluar y utilizar los textos escritos e interactuar con ellos para participar en la sociedad, lograr las propias metas y desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo. La comprensión lectora abarca una amplia gama de competencias, desde la decodificación de palabras y oraciones escritas hasta la comprensión, interpretación y evaluación de textos complejos. No implica, sin embargo, la producción de textos (escritura). La información sobre las competencias de los adultos con unos niveles de aptitud bajos se obtiene mediante una evaluación de los componentes de la lectura, que incluyen el vocabulario del texto, la comprensión de oraciones y la fluidez de los fragmentos.

La **competencia matemática** es la capacidad de identificar, usar, interpretar y comunicar ideas e información matemática para participar y gestionar las necesidades matemáticas en diversas situaciones a lo largo de la edad adulta. A tal fin, la competencia matemática implica gestionar situaciones o resolver problemas en contextos reales respondiendo a contenidos/información/ideas de tipo matemático representados de distintos modos.

Ocupación: las **ocupaciones cualificadas** incluyen a legisladores, directores ejecutivos y gerentes (CIUO 1 [Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones]), profesionales (CIUO 2), técnicos y profesionales de nivel medio (CIUO 3); **ocupaciones semicualificadas administrativas**, en las que se encuentran el personal de apoyo administrativo (CIUO 4) y los trabajadores del sector servicios (ISCO 5); **ocupaciones semicualificadas manuales**, que incluyen a trabajadores cualificados agrícolas y pesqueros (CIUO 6), artesanos y trabajadores de otros oficios (CIUO 7), y operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores (CIUO 8); y **ocupaciones básicas**, engloba las ocupaciones de baja cualificación (CIUO 9).

La **resolución de problemas** en ambientes informatizados es la capacidad de utilizar la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para adquirir y evaluar información, comunicarse con otros y realizar tareas prácticas. La evaluación se centra en la capacidad para solucionar problemas con fines personales, laborales y cívicos mediante la creación de objetivos y planes apropiados a través del acceso y del uso de la información con la ayuda de ordenadores y redes informáticas.

Los **niveles de competencia** para comprensión lectora y competencia matemática se basan en una escala de 500 puntos. Cada nivel se ha definido según unos rangos de puntuación determinados. Se han establecido seis niveles para la comprensión lectora y competencia matemática (Niveles del 1 al 5 y por debajo del Nivel 1) que se agrupan en cuatro niveles de competencia en *Panorama de la educación*: Nivel 1 o inferior: todas las puntuaciones de menos de 226 puntos; Nivel 2: puntuaciones desde 226 puntos a menos de 276 puntos; Nivel 3: puntuaciones desde 276 puntos a menos de 326 puntos; Nivel 4 o 5: puntuaciones de 326 puntos o más.

Las **competencias y disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la resolución de problemas en entornos que requieren el manejo de una variedad de herramientas digitales** se clasifican por grupos de nivel. Cada grupo se describe en función de las características de los tipos de tareas que los adultos pueden completar con éxito, y las puntuaciones asociadas en la evaluación de resolución de problemas en entornos informatizados en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

- Grupo 0 (sin experiencia informática).
- Grupo 1 (no participó en la evaluación por ordenador).
- Grupo 2 (test de uso básico de TIC no superado o competencias mínimas de resolución de problemas; ha obtenido una puntuación inferior a la de Nivel 1 en la evaluación de resolución de problemas en entornos de tecnología digital).
- Grupo 3 (competencias moderadas en TIC y resolución de problemas; ha obtenido una puntuación de Nivel 1 en la evaluación de resolución de problemas en entornos de tecnología digital).
- Grupo 4 (buenas competencias en TIC y resolución de problemas; ha obtenido una puntuación de Nivel 2 o Nivel 3 en la evaluación de resolución de problemas en entornos de tecnología digital).

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

La **tasa de desempleo** se refiere a las personas desempleadas como porcentaje de la población activa (es decir, el número de desempleados se divide por la suma de personas empleadas y desempleadas). Las tasas de desempleo por sexo, nivel de educación alcanzado, orientación de los programas y grupos de edad se calculan dentro de cada categoría. Por ejemplo, la tasa de desempleo de las mujeres se calcula dividiendo el número de mujeres desempleadas por el número total de mujeres que forman parte de la población activa.

El **uso del ordenador en el trabajo** se refiere a si el encuestado utiliza un ordenador en su puesto de trabajo o no. El ordenador puede ser un servidor, un ordenador de sobremesa o un ordenador portátil, así como cualquier otro dispositivo que pueda utilizarse para tareas como enviar o recibir correos electrónicos, procesar datos o texto, o hacer búsquedas en Internet.

Uso del correo electrónico, Internet y procesadores de texto en el trabajo se refiere a la frecuencia de uso de dichas tareas en el trabajo. Las posibles respuestas son «nunca», «menos de una vez al mes», «menos de una vez a la semana, pero al menos una vez al mes», «al menos una vez a la semana, pero no a diario» o «a diario».

Metodología

Los datos sobre la población y el nivel de educación alcanzado de la mayor parte de los países se han obtenido de las bases de datos de la OCDE y Eurostat, que la Red LSO de la OCDE (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) elabora a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa. Los datos sobre nivel de educación alcanzado de Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica se han obtenido de la base de datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y los de China, de la base de datos del Instituto de Estadística (UIS) de la UNESCO. Los datos sobre los ámbitos de estudio, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo y en determinadas industrias, los niveles de comprensión lectora y las puntuaciones medias se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Para obtener información adicional, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

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

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

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, de próxima publicación).

Referencias

Lane, M. y G. Conlon (2016), «*The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes*», *OECD Education Working Papers*, No. 129, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jm2cv4t4gzs-en.

OECD (de próxima publicación), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, París.

OECD (2016a), «Educational attainment and labour-force status», *Education at a Glance* (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC.

OECD (2016b), *Health Workforce Policies in OECD Countries: Right Jobs, Right Skills, Right Places*, OECD

Health Policy Studies, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239517-en.

OECD (2016c), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OECD (2015a), *Health at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en.

OECD (2015b), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en*. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.)

OECD (2005), *Employment Outlook*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2005-en.

OECD/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD / National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp.

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

Tablas del Indicador A5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396955

	Tabla A5.1	Tasas de empleo, por nivel de educación alcanzado (2015)
	Tabla A5.2	Tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado (2015)
	Tabla A5.3	Tendencias de las tasas de empleo, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2005 y 2015)
	Tabla A5.4	Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2005 y 2015)
	Tabla A5.5	Tasas de empleo, desempleo e inactividad de los adultos de 25 a 34 años, por orientación del programa y nivel de educación alcanzado (2015)
	Tabla A5.6	Tasas de empleo de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)
	Tabla A5.7	Frecuencia de uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo, por nivel de educación alcanzado (2012 o 2015)
	Tabla A5.8	Competencia, uso y necesidad de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo, por sector principal (2012 o 2015)
WEB	Tabla A5.9	Nivel de educación alcanzado, por ocupación (2012 o 2015)
	Tabla A5.9 (L)	Puntuación media en comprensión lectora, por ocupación y nivel de educación (2012 o 2015)
WEB	Tabla A5.10 (L)	Situación en el mercado laboral, por nivel de educación alcanzado y nivel de comprensión lectora (2012 o 2015)
WEB	Tabla A5.10 (N)	Situación en el mercado laboral, por nivel de educación alcanzado y nivel de competencia matemática (2012 o 2015)
WEB	Tabla A5.10 (P)	Situación en el mercado laboral, por nivel de educación alcanzado y por competencias y disposición a utilizar tecnologías de la información y de la comunicación para resolver problemas (2012 o 2015)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A5

Tabla A5.1. Tasas de empleo, por nivel de educación alcanzado (2015)

Porcentaje de personas empleadas de 25 a 64 años del total de la población de 25 a 64 años

		Inferior a educación secundaria superior					Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria				Todos los niveles de educación
		Inferior a primaria	Primaria	Finalización de programas intermedios de educación secundaria inferior	Secundaria inferior	Finalización de programas intermedios de educación secundaria superior	Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	x(2)	48[d]	a	62	a	79	85	89	88	88	94	79
	Australia	25	44	a	64	a	77	83	81	84	84	86	76
	Austria	x(2)	28[d]	a	54	a	76	80	84	77	89	89	75
	Bélgica	30	37	a	54	a	72	84	78	84	86	91	70
	Canadá	x(2)	45[d]	a	59	a	71	80	81	83	83[d]	x(10)	76
	Chile[1]	53	55	a	66	a	72	a	81	85	94[d]	x(10)	70
	Corea	x(2)	63[d]	a	68	a	72	a	76	78[d]	x(9)	x(9)	74
	Dinamarca	x(2)	45[d]	a	64	a	80	91	86	84	89	94	78
	Eslovenia	13[r]	33	a	50	a	70	a	77	86	87	92	71
	España	27	40	a	57	a	68	62	75	78	81	90	65
	Estados Unidos	52	58	a	54	a	69[d]	x(6)	77	81	84	88	73
	Estonia	m	34	a	61	a	77	78	82	87	86	89	78
	Finlandia	x(2)	39[d]	a	59	a	72	94	81	82	85	88	75
	Francia[2]	46	41	a	61	a	73	59	83	82	86	87	72
	Grecia	26	44	49	55	57	55	61	66	67	79	91	58
	Hungría	19	26	a	50	a	73	81	82	80	87	89	72
	Irlanda	20	38	a	56	a	67	72	78	83	86	88	71
	Islandia	x(2)	61[d]	a	79	a	87	96	90	90	94	98	87
	Israel	37	40	a	57	a	73	a	82	87	91	92	76
	Italia	31	28	a	55	a	70	74	m	69	81	89	64
	Japón	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	77[d]	x(8)	77[d]	86[d]	x(9)	x(9)	79
	Letonia	7[r]	29	a	55	70	72	72	86	84	88	93	74
	Luxemburgo	38[r]	58	a	66	a	71	79	81	83	87	86	75
	México	57	63	70	68	75	71	a	73	80	87	87	68
	Noruega	48	43	a	62	a	80	82	84	90	93	99	81
	Nueva Zelanda	x(4)	x(4)	a	69[d]	a	79	86	86	88	87	92	80
	Países Bajos	37	52	a	65	a	78	88	86	87	90	96	77
	Polonia	6	42	a	46	a	67	70	62	83	88	95	70
	Portugal	29	61	a	74	a	79	83	a	74	86	92	72
	Reino Unido	m	41	a	59	77	84	a	83	87	86	90	78
	República Checa	4	6[r]	a	43	a	79[d]	x(6)	78	79	87	92	78
	República Eslovaca	c	18	m	36	38	73	74	79	73	81	85	71
	Suecia	x(2)	42[d]	a	68	83	85	84	84	90	92	94	83
	Suiza	52	65	a	70	a	83[d]	x(6)	x(9)	89[d]	89[d]	93[d]	84
	Turquía	34	50	a	59	a	62	a	68	78	86	92	58
	Media de la OCDE	33	43	m	60	m	74	79	80	82	87	91	74
	Media de la UE22	25	38	m	57	m	74	77	80	81	86	91	73
Países asociados	Arabia Saudí[2]	23	60	a	65	a	62	82	x(9)	75	x(9)	x(9)	65
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	62	69	a	73[d]	a	77[d]	x(6)	x(9)	85[d]	x(9)	x(9)	73
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	x(4)	x(4)	a	72[d]	74	77[d]	x(6)	x(9)	84[d]	x(9)	x(9)	76
	Costa Rica	55	65	71	71	69	72	69	72	84	89[d]	x(10)	70
	Federación Rusa[1]	x(4)	x(4)	a	49[d]	a	72[d]	x(6)	x(9)	83[d]	x(9)	x(9)	77
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	72	73	a	72	a	74	77	x(9)	86[d]	x(9)	x(9)	74
	Lituania	7[r]	31[r]	a	48	65	69	74	a	89	91	95	76
	Sudáfrica[2]	38	45	a	49	a	m	61	x(9)	81	x(9)	x(9)	55
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. Año de referencia 2013.

2. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», Panorama de la educación (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Indonesia, Arabia Saudí, Sudáfrica: ILO. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396968

A5

Tabla A5.2. Tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado (2015)

Porcentaje de personas desempleadas de 25 a 64 años del total de la población activa de 25 a 64 años

		Inferior a educación secundaria superior					Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria				Todos los niveles de educación
		Inferior a primaria	Primaria	Finalización de programas intermedios de educación secundaria inferior	Secundaria inferior	Finalización de programas intermedios de educación secundaria superior	Secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Doctorado o equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	x(2)	14,6[d]	a	10,5	a	4,6	2,8	c	2,2	2,7	1,4	4,4
	Australia	m	9,7	a	7,6	a	5,0	2,9	4,7	3,1	3,9	1,9	4,7
	Austria	x(2)	22,0[d]	a	10,2	a	5,1	1,9	3,3	5,5	3,3	5,7	5,1
	Bélgica	22,8	17,7	a	12,9	a	7,6	4,6	c	3,9	4,4	3,6	7,4
	Canadá	x(2)	10,3[d]	a	10,4	a	7,0	6,5	4,9	4,4	5,0[d]	x(10)	5,9
	Chile[1]	4,6	5,1	a	5,4	a	5,6	a	5,7	4,9	1,3[d]	x(10)	5,3
	Corea	x(2)	3,1[d]	a	2,5	a	3,3	a	3,4	3,1[d]	x(9)	x(9)	3,2
	Dinamarca	x(2)	11,3[d]	a	8,1	a	4,7	2,3	4,7	4,2	5,7	3,9	5,3
	Eslovenia	m	8,7[r]	a	13,8	a	9,4	a	6,3	6,0	5,8	3,4	8,5
	España	43,4	35,0	a	26,6	a	19,2	28,5	15,1	11,6	11,2	4,9	20,3
	Estados Unidos	9,4	6,5	a	10,4	a	6,0[d]	x(6)	3,7	2,7	2,0	1,9	4,7
	Estonia	m	c	a	12,1	a	6,0	6,9	4,8	4,3	3,3	m	5,6
	Finlandia	x(2)	14,2[d]	a	11,6	a	8,3	1,1	6,0	6,7	6,4	6,9	7,7
	Francia[2]	11,9	15,3	a	13,7	a	8,8	c	5,3	6,3	5,9	5,3	8,6
	Grecia	46,9	24,6	22,8	26,9	37,5	25,1	26,7	2,6	20,7	14,8	4,5	23,6
	Hungría	26,3	26,7	a	15,0	a	6,0	4,2	4,2	2,3	1,9	c	6,0
	Irlanda	19,4[r]	18,6	a	14,7	a	9,6	10,5	6,2	5,1	4,0	1,9	8,5
	Islandia	x(2)	m	a	4,0	a	3,2	2,1	1,7	3,1	2,8	m	3,2
	Israel	4,3	8,3	a	6,2	a	5,4	a	4,6	3,8	2,4	2,3	4,5
	Italia	19,5	19,7	a	13,5	a	8,9	12,2	m	10,7	6,0	4,1	10,2
	Japón	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	4,1[d]	x(8)	2,9[d]	2,4[d]	x(9)	x(9)	3,3
	Letonia	c	c	a	22,3	9,4	10,8	10,3	4,2	5,6	3,1	m	9,5
	Luxemburgo	28,2[r]	8,4	a	7,9	a	5,6	2,9	5,0	4,6	4,4	4,3	5,7
	México	2,1	2,8	3,5	3,6	3,6	4,0	a	3,4	4,5	2,0	c	3,5
	Noruega	20,0	12,9	a	7,5	a	3,3	4,4	4,2	1,6	2,6	m	3,6
	Nueva Zelanda	x(4)	x(4)	a	6,2[d]	a	5,1	4,3	3,1	2,4	4,1	c	4,4
	Países Bajos	17,5	10,3	a	8,5	a	6,8	c	4,3	3,9	3,5	c	6,1
	Polonia	m	14,6	a	26,7	a	7,2	6,8	10,6	5,5	3,0	1,9	6,4
	Portugal	22,5	13,3	a	12,2	a	11,5	10,9	a	12,4	7,3	3,9	11,4
	Reino Unido	m	9,0	a	6,8	4,2	3,2	a	2,9	2,6	2,7	1,9	3,7
	República Checa	m	m	a	20,8	a	4,4[d]	x(6)	1,4	3,1	2,0	1,2	4,6
	República Eslovaca	m	37,4	m	34,4	c	10,0	5,5	c	7,0	5,5	c	10,3
	Suecia	x(2)	30,6[d]	a	11,1	7,5	4,5	5,2	5,8	3,7	3,1	2,8	5,7
	Suiza	11,7	10,4	a	9,3	a	3,6[d]	x(6)	x(9)	2,9[d]	3,6[d]	2,1[d]	4,0
	Turquía	11,6	8,4	a	10,5	a	9,2	a	10,3	8,3	5,5	0,9	8,9
	Media de la OCDE	m	14,8	m	12,5	m	7,2	7,4	4,8	5,3	4,4	3,3	7,0
	Media de la UE22	m	18,5	m	15,5	m	8,5	8,4	5,1	6,3	5,0	3,7	8,4
Países asociados	Arabia Saudí[2]	0,2	0,6	a	1,1	a	4,2	3,8	x(9)	7,9	x(9)	x(9)	3,8
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	3,3	4,5	a	5,3[d]	a	5,7[d]	x(6)	x(9)	3,5[d]	x(9)	x(9)	4,7
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	x(4)	x(4)	a	5,9[d]	7,2	8,2[d]	x(6)	x(9)	7,8[d]	x(9)	x(9)	7,1
	Costa Rica	9,0	7,1	6,8	6,7	9,2	7,7	4,2	8,8	5,3	1,3[d]	x(10)	7,0
	Federación Rusa[1]	x(4)	x(4)	a	12,5[d]	a	6,2[d]	x(6)	x(9)	c	x(9)	x(9)	4,6
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	1,7	2,4	a	3,4	a	4,2	3,5	x(9)	3,6[d]	x(9)	x(9)	3,1
	Lituania	c	c	a	25,1	16,6	12,9	8,8	a	4,0	2,0	m	8,6
	Sudáfrica[2]	19,8	22,9	a	28,1	a	m	20,8	x(9)	9,2	x(9)	x(9)	21,3
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. Año de referencia 2013.

2. Año de referencia 2014.

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», Panorama de la educación (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Indonesia, Arabia Saudí, Sudáfrica: ILO. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396971

A5

Tabla A5.3. Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2005 y 2015)

Porcentaje de adultos empleados, por grupo de edad, entre todos los adultos en el mismo grupo de edad

		Inferior a educación secundaria superior						Secundaria superior o postsecundaria no terciaria						Terciaria					
		Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años		Tasas de empleo de las personas de 25 a 34 años		Tasas de empleo de las personas de 55 a 64 años		Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años		Tasas de empleo de las personas de 25 a 34 años		Tasas de empleo de las personas de 55 a 64 años		Tasas de empleo de las personas de 25 a 64 años		Tasas de empleo de las personas de 25 a 34 años		Tasas de empleo de las personas de 55 a 64 años	
		2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	52[b]	59	52[b]	56	32[b]	48	71[b]	80	74[b]	82	43[b]	65	83[b]	88	85[b]	88	63[b]	79
	Australia	63[b]	58	64[b]	59	46[b]	50	80[b]	78	81[b]	79	62[b]	67	84[b]	83	85[b]	85	69[b]	71
	Austria	53	53	61	58	23	31	73	76	83	83	28	45	83	85	86	86	48	66
	Bélgica	49[b]	47	57[b]	51	21[b]	29	74[b]	72	81[b]	77	38[b]	46	84[b]	85	90[b]	87	49[b]	63
	Canadá	56	55	62	57	40	49	76	74	80	77	57	59	82	82	85	84	62	66
	Chile[1]	m	61	m	61	m	54	m	72	m	70	m	62	m	84	m	84	m	74
	Corea	66	66	62	52	58	64	70	72	64	65	59	66	77	77	74	76	61	70
	Dinamarca	62[b]	61	64[b]	58	42[b]	53	80[b]	80	83[b]	81	61[b]	65	86[b]	86	87[b]	82	73[b]	76
	Eslovenia	56[b]	49	70[b]	63	27[b]	26	75[b]	70	84[b]	78	27[b]	34	87[b]	84	91[b]	82	51[b]	56
	España	59[b]	52	72[b]	56	38[b]	37	75[b]	68	78[b]	66	51[b]	55	83[b]	79	82[b]	75	65[b]	66
	Estados Unidos	57	55	62	56	39	42	73	69	74	71	58	59	82	81	83	83	72	70
	Estonia	50	57	60	62	36	39	74	77	77	82	53	59	84	86	84	85	74	79
	Finlandia	58[b]	53	63[b]	53	43[b]	44	75[b]	73	77[b]	75	53[b]	57	84[b]	83	86[b]	81	66[b]	71
	Francia[2]	59	54	63	54	32	38	76	73	80	75	40	47	83	84	86	85	56	61
	Grecia	59[b]	49	72[b]	52	39[b]	34	69[b]	56	73[b]	58	38[b]	28	82[b]	69	79[b]	65	59[b]	44
	Hungría	38[b]	48	49[b]	51	16[b]	26	70[b]	74	75[b]	78	39[b]	47	83[b]	83	83[b]	82	60[b]	63
	Irlanda	58[b]	49	64[b]	44	45[b]	44	77[b]	69	83[b]	68	56[b]	60	87[b]	82	89[b]	84	70[b]	66
	Islandia	82	78	81	79	81	75	89	88	82	83	87	87	94	92	94	88	90	91
	Israel	41[b]	49	43[b]	58	32[b]	43	67[b]	73	65[b]	72	53[b]	67	81[b]	86	82[b]	86	68[b]	77
	Italia	52[b]	50	65[b]	51	24[b]	34	74[b]	70	72[b]	63	44[b]	60	80[b]	79	69[b]	62	67[b]	79
	Japón[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	79[b]	82[d]	78[b]	83[d]	72[b]	74[d]
	Letonia	52	56	60	64	35	39	73	72	77	80	49	57	85	86	86	85	70	75
	Luxemburgo	62[b]	62	79[b]	76	22[b]	28	72[b]	72	82[b]	82	30[b]	38	84[b]	85	87[b]	87	60[b]	64
	México	62[b]	64	63[b]	66	52[b]	53	71[b]	71	71[b]	70	46[b]	53	82[b]	80	79[b]	80	68[b]	63
	Noruega	64	61	66	61	48	52	82	81	84	82	70	72	89	89	86	86	85	85
	Nueva Zelanda	70	69	68	63	61	66	84	81	82	78	75	78	84	87	81	86	78	85
	Países Bajos	60[b]	60	70[b]	65	35[b]	48	78[b]	78	86[b]	81	49[b]	64	86[b]	88	92[b]	91	62[b]	77
	Polonia	38[b]	41	45[b]	46	21[b]	26	62[b]	67	68[b]	75	28[b]	44	83[b]	87	83[b]	87	55[b]	67
	Portugal	71[b]	64	81[b]	75	50[b]	46	79[b]	79	78[b]	78	48[b]	59	87[b]	84	87[b]	80	61[b]	68
	Reino Unido[4]	65[b]	59	64[b]	58	56[b]	48	82[b]	81	81[b]	83	69[b]	68	88[b]	86	90[b]	88	72[b]	70
	República Checa	41[b]	42	43[b]	42	20[b]	29	75[b]	79	78[b]	79	47[b]	55	86[b]	85	81[b]	77	69[b]	79
	República Eslovaca	26[b]	34	16[b]	39	9[b]	24	71[b]	73	73[b]	76	34[b]	48	84[b]	80	84[b]	75	54[b]	68
	Suecia	66[b]	66	65[b]	66	59[b]	63	81[b]	85	81[b]	84	69[b]	75	87[b]	89	84[b]	87	83[b]	84
	Suiza	65[b]	69	68[b]	65	51[b]	57	80[b]	83	83[b]	86	65[b]	72	90[b]	89	91[b]	89	79[b]	82
	Turquía	47	51	49	53	30	34	62	62	64	66	24	29	75	76	79	76	34	42
	Media de la OCDE	56	56	61	58	38	43	75	74	77	76	50	57	84	84	84	83	65	71
	Media de la UE22	54	53	61	56	33	38	74	74	78	77	45	54	85	84	85	82	63	69
Países asociados	Arabia Saudí[2]	m	60	m	65	m	36	m	65	m	59	m	60	m	75	m	62	m	77
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	m	68	m	72	m	52	m	77	m	78	m	58	m	85	m	88	m	65
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	72	m	73	m	61	m	77	m	77	m	62	m	84	m	84	m	68
	Costa Rica	m	64	m	68	m	51	m	72	m	74	m	54	m	81	m	81	m	66
	Federación Rusa[1]	m	49	m	58	m	c	m	72	m	79	m	43	m	83	m	88	m	54
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	m	73	m	69	m	68	m	74	m	71	m	56	m	86	m	84	m	64
	Lituania	46[b]	50	62[b]	60	32[b]	34	75[b]	71	80[b]	76	52[b]	55	88[b]	90	89[b]	91	69[b]	78
	Sudáfrica[2]	m	46	m	42	m	33	m	61	m	55	m	55	m	81	m	74	m	70
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En la mayoría de países hay una ruptura en la serie, representada por el código «b», ya que los datos del último año se refieren a CINE 2011, mientras que los datos de años anteriores se refieren a CINE-97. En el caso de China y Corea, los datos se refieren a CINE-97 para todos los años. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2015.

2. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

3. Los datos de educación terciaria incluyen programas de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).

4. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica: OIT. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396985

A5

Tabla A5.4. Tendencias de las tasas de desempleo, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2005 y 2015)

Porcentaje de adultos desempleados, por grupo de edad entre los adultos del mismo grupo de edad que forman parte de la población activa

		Inferior a educación secundaria superior						Secundaria superior o postsecundaria no terciaria						Terciaria					
		Tasas de desempleo de las personas de 25 a 64 años		Tasas de desempleo de las personas de 25 a 34 años		Tasas de desempleo de las personas de 55 a 64 años		Tasas de desempleo de las personas de 25 a 64 años		Tasas de desempleo de las personas de 25 a 34 años		Tasas de desempleo de las personas de 55 a 64 años		Tasas de desempleo de las personas de 25 a 64 años		Tasas de desempleo de las personas de 25 a 34 años		Tasas de desempleo de las personas de 55 a 64 años	
		2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	20,1[b]	11,4	25,6[b]	17,3	18,3[b]	8,2	11,0[b]	4,3	10,9[b]	4,6	13,9[b]	5,2	5,6[b]	2,3	5,8[b]	3,2	7,8[b]	2,5
OCDE	Australia	6,3[b]	8,0	12,3[b]	15,5	3,7[b]	4,5	3,4[b]	4,7	4,0[b]	4,9	3,4[b]	4,5	2,5[b]	3,6	2,8[b]	3,4	2,6[b]	3,6
OCDE	Austria	8,5	10,6	15,4	19,1	c	6,6	4,5	4,9	5,3	6,0	c	5,0	3,0	3,6	3,7	4,1	c	3,2
OCDE	Bélgica	12,4[b]	14,8	23,0[b]	24,5	6,1[b]	7,2	6,9[b]	7,5	9,4[b]	10,6	4,1[b]	6,1	3,7[b]	4,1	4,9[b]	5,7	c	4,0
OCDE	Canadá	9,7	10,4	13,3	13,9	7,8	9,2	5,9	6,8	6,6	8,1	5,3	6,7	4,6	4,7	5,3	5,1	4,1	4,8
OCDE	Chile[1]	m	5,2	m	8,9	m	3,8	m	5,6	m	7,5	m	3,8	m	4,9	m	7,2	m	3,3
OCDE	Corea	2,9	2,7	8,1	10,5	2,3	2,4	3,8	3,3	5,7	6,4	3,3	3,1	2,9	3,2	4,2	5,0	1,8	3,1
OCDE	Dinamarca	6,5[b]	8,5	9,7[b]	13,2	6,5[b]	5,7	4,0[b]	4,7	4,3[b]	5,7	5,7[b]	4,4	3,7[b]	4,8	5,0[b]	7,6	3,6[b]	3,3
OCDE	Eslovenia	8,7[b]	13,6	16,1[b]	18,4	2,9[b]	9,0	5,7[b]	9,4	6,7[b]	13,3	6,3[b]	9,0	3,0[b]	5,7	5,1[b]	10,5	c	4,7
OCDE	España	m	28,9	m	34,6	m	25,7	m	19,2	m	23,3	m	15,1	m	12,4	m	17,5	m	8,4
OCDE	Estados Unidos	9,0	9,2	11,7	12,5	7,5	6,9	5,1	6,0	6,9	8,3	4,2	4,6	2,6	2,7	3,0	2,9	2,3	3,3
OCDE	Estonia	13,0	12,5	17,0	15,2	c	8,2	8,4	6,2	7,2	5,8	5,9	7,1	3,8	3,8	3,1	2,5	c	4,5
OCDE	Finlandia	10,7[b]	12,1	17,4[b]	17,5	9,0[b]	9,2	7,4[b]	8,2	8,0[b]	9,2	7,0[b]	8,3	4,4[b]	6,4	4,8[b]	8,1	4,6[b]	6,8
OCDE	Francia[2]	11,1	14,0	18,8	24,2	6,3	9,6	6,6	8,8	9,3	13,5	4,6	6,7	5,4	5,7	6,4	7,9	4,3	5,7
OCDE	Grecia	8,3[b]	26,3	11,1[b]	36,7	4,5[b]	19,9	9,6[b]	25,5	13,1[b]	31,7	c	19,1	7,1[b]	19,0	13,3[b]	30,2	c	10,7
OCDE	Hungría	12,4[b]	15,5	16,7[b]	21,0	6,4[b]	12,9	6,0[b]	5,7	7,3[b]	7,2	4,0[b]	5,7	2,3[b]	2,2	3,1[b]	3,4	c	1,7
OCDE	Irlanda	6,0[b]	15,9	10,4[b]	26,9	3,1[b]	10,9	3,1[b]	9,9	3,7[b]	14,1	c	6,9	2,0[b]	5,1	2,4[b]	6,1	c	5,0
OCDE	Islandia	2,6	4,0	c	5,9	c	3,2	c	3,1	c	4,4	c	4,1	c	2,8	c	3,3	c	2,1
OCDE	Israel	14,0[b]	6,5	14,1[b]	5,7	10,2[b]	5,8	9,4[b]	5,4	10,4[b]	6,7	9,9[b]	4,4	5,0[b]	3,6	5,4[b]	4,9	5,0[b]	3,2
OCDE	Italia	7,8[b]	14,2	11,8[b]	23,3	4,8[b]	9,4	5,2[b]	8,9	8,1[b]	16,0	2,4[b]	3,8	5,7[b]	6,8	13,8[b]	16,3	1,0[b]	1,2
OCDE	Japón[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3[b]	3[d]	5[b]	4[d]	2[b]	2[d]
OCDE	Letonia	12,9	19,6	16,4	18,6	7,6	16,4	9,0	10,7	9,4	9,4	10,1	10,9	4,1	4,5	4,0	6,0	4,3	3,9
OCDE	Luxemburgo	5,1[b]	8,3	8,1[b]	10,5	c	6,9	3,2[b]	5,4	4,0[b]	7,1	c	4,4	3,2[b]	4,6	2,7[b]	5,7	c	3,4
OCDE	México	2,3[b]	3,1	2,8[b]	4,2	1,9[b]	2,5	3,1[b]	4,0	4,1[b]	5,3	2,4[b]	2,9	3,7[b]	4,2	5,5[b]	6,5	3,1[b]	2,0
OCDE	Noruega	7,4	7,7	14,4	12,3	c	3,8	2,6	3,3	4,1	4,8	c	1,9	2,1	2,5	3,1	4,4	c	0,6
OCDE	Nueva Zelanda	3,4	6,2	5,5	11,2	1,8	4,2	2,3	4,8	3,0	6,8	1,7	3,2	2,3	2,8	3,3	3,3	1,9	3,0
OCDE	Países Bajos	5,8[b]	9,3	8,7[b]	12,2	4,5[b]	9,0	4,1[b]	6,8	3,9[b]	7,1	4,6[b]	9,3	2,8[b]	3,7	2,6[b]	3,2	3,1[b]	5,8
OCDE	Polonia	27,1[b]	15,5	38,3[b]	22,9	13,6[b]	11,9	16,6[b]	7,1	19,9[b]	9,4	13,0[b]	5,6	6,2[b]	3,5	9,8[b]	5,5	4,5[b]	1,8
OCDE	Portugal	7,5[b]	13,0	9,0[b]	13,8	6,4[b]	14,6	6,7[b]	11,4	8,3[b]	12,5	c	11,5	5,4[b]	8,2	9,2[b]	13,0	c	3,6
OCDE	Reino Unido[4]	5,1[b]	6,8	7,8[b]	11,6	3,2[b]	4,5	3,1[b]	3,6	4,1[b]	5,1	2,4[b]	3,0	2,1[b]	2,7	2,4[b]	3,4	2,8[b]	2,8
OCDE	República Checa	24,4[b]	20,7	35,5[b]	29,0	13,7[b]	13,4	6,2[b]	4,4	7,0[b]	6,2	4,9[b]	4,2	2,0[b]	2,2	2,4[b]	3,1	c	1,9
OCDE	República Eslovaca	49,2[b]	34,2	73,8[b]	38,0	36,5[b]	18,8	12,7[b]	9,9	13,8[b]	11,8	11,6[b]	9,4	4,4[b]	5,6	5,3[b]	7,6	7,7[b]	4,8
OCDE	Suecia	8,5[b]	13,1	17,8[b]	17,5	5,2[b]	7,8	6,0[b]	4,6	8,5[b]	6,1	5,4[b]	5,7	4,5[b]	4,0	7,1[b]	5,1	2,3[b]	3,2
OCDE	Suiza	7,2[b]	9,6	11,8[b]	14,6	6,0[b]	8,8	3,7[b]	3,6	4,7[b]	4,1	3,7[b]	3,4	2,7[b]	3,2	3,4[b]	4,0	2,3[b]	2,9
OCDE	Turquía	9,1	9,1	11,3	10,9	4,2	7,2	9,1	9,2	11,9	10,1	4,5	8,3	6,9	8,4	10,9	11,9	4,3	5,6
	Media de la OCDE	10,8	12,4	16,6	17,4	7,6	9,1	6,3	7,3	7,5	9,2	5,8	6,4	3,8	4,9	5,3	6,9	3,6	3,8
	Media de la UE22	12,9	15,4	19,5	21,2	8,8	11,2	6,9	8,5	8,2	10,7	6,6	7,6	4,0	5,5	5,6	8,0	m	4,2
Países asociados	Arabia Saudí[2]	m	0,8	m	2,1	m	0,1	m	4,1	m	8,4	m	0,2	m	7,9	m	19,6	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil[2]	m	4,4	m	7,3	m	2,1	m	5,7	m	7,6	m	2,9	m	3,5	m	5,1	m	1,7
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	6,0	m	8,1	m	5,4	m	8,2	m	10,1	m	5,6	m	7,8	m	9,8	m	5,8
Países asociados	Costa Rica	m	7,4	m	10,9	m	5,1	m	7,6	m	11,2	m	8,5	m	5,7	m	9,6	m	2,3
Países asociados	Federación Rusa[1]	m	12,5	m	15,3	m	6,6	m	6,2	m	c	m	4,4	m	c	m	c	m	2,9
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia[1]	m	2,6	m	4,4	m	1,2	m	4,2	m	6,4	m	2,1	m	3,6	m	6,9	m	1,2
Países asociados	Lituania	c	23,3	c	17,6	c	23,1	8,9[b]	11,3	c	11,1	c	11,7	c	3,2	c	4,3	c	1,8
Países asociados	Sudáfrica[2]	m	26,1	m	36,9	m	10,2	m	20,8	m	28,5	m	5,4	m	9,2	m	15,9	m	2,1
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: En la mayoría de países hay una ruptura en la serie, representada por el código «b», ya que los datos del último año se refieren a CINE 2011, mientras que los datos de años anteriores se refieren a CINE-97. En el caso de China y Corea, los datos se refieren a CINE-97 para todos los años. Véase la descripción de los niveles de educación en la sección *Definiciones*.

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2015.

2. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

3. Los datos de educación terciaria incluyen programas de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).

4. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», Panorama de la educación (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica: OIT. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396998

A5

Tabla A5.5. Tasas de empleo, desempleo e inactividad de los adultos de 25 a 34 años, por orientación del programa y nivel de educación alcanzado (2015)

		Tasa de empleo				Tasa de desempleo				Tasa de inactividad			
		Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria
			Formación profesional	General			Formación profesional	General			Formación profesional	General	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	56	86	54	88	17,3	4,5	6,0	3,2	32	10	43	10
	Australia	59	82	74	85	15,5	3,7	6,4	3,4	31	14	20	12
	Austria	58	86	71	86	19,1	5,7	7,7	4,1	29	9	23	11
	Bélgica	51	81	68	87	24,5	9,8	12,8	5,7	33	11	22	8
	Canadá	57	87	73	84	13,9	6,5	8,9	5,1	33	7	20	11
	Chile[1]	61	77	68	84	8,9	6,9	7,7	7,2	32	17	26	9
	Corea	52	x(3)	65[d]	76	10,5	x(7)	6,4[d]	5,0	41	x(11)	30[d]	20
	Dinamarca	58	85	70	82	13,2	5,3	6,9	7,6	34	10	25	11
	Eslovenia	63	81	66	82	18,4	13,3	13,0	10,5	23	7	25	8
	España	56	71	63	75	34,6	22,9	23,8	17,5	14	8	18	9
	Estados Unidos	56	m	m	83	12,5	m	m	2,9	36	m	m	14
	Estonia	62	82	81	85	15,2	6,2	5,2	2,5	27	12	14	13
	Finlandia	53	77	67	81	17,5	8,4	11,9	8,1	36	16	24	12
	Francia[2]	54	75	73	85	24,2	14,0	12,1	7,9	28	12	17	8
	Grecia	52	63	54	65	36,7	33,7	29,9	30,2	19	6	23	7
	Hungría	51	80	71	82	21,0	7,0	7,9	3,4	35	14	23	15
	Irlanda	44	70	67	84	26,9	14,6	13,9	6,1	40	18	23	11
	Islandia	79	92	76	88	5,9	2,5	6,2	3,3	16	6	19	9
	Israel	58	82	70	86	5,7	7,0	6,7	4,9	39	12	25	10
	Italia	51	68	49	62	23,3	15,3	18,3	16,3	33	20	40	26
	Japón[3]	m	m	m	83[d]	m	m	m	3,7[d]	m	m	m	13[d]
	Letonia	64	83	78	85	18,6	8,6	10,0	6,0	21	9	13	10
	Luxemburgo	76	86	80[r]	87	10,5	5,5	12,7[r]	5,7	15	9	8[r]	8
	México	66	x(3)	70[d]	80	4,2	x(7)	5,3[d]	6,5	31	x(11)	26[d]	14
	Noruega	61	88	72	86	12,3	3,7	6,9	4,4	31	8	22	10
	Nueva Zelanda	63	80	76	86	11,2	7,5	5,3	3,3	29	14	19	11
	Países Bajos	65	83	73	91	12,2	6,5	10,2	3,2	25	11	19	6
	Polonia	46	76	72	87	22,9	9,1	10,2	5,5	40	16	19	8
	Portugal	75	79	78	80	13,8	13,7	11,6	13,0	13	8	12	8
	Reino Unido[4]	58	84	82	88	11,6	4,9	5,4	3,4	35	12	14	9
	República Checa	42	m	m	77	29,0	m	m	3,1	41	m	m	20
	República Eslovaca	39	76	69	75	38,0	12,0	8,1	7,6	38	14	24	19
	Suecia	66	89	76	87	17,5	4,9	8,1	5,1	20	7	17	9
	Suiza	65	89	80	89	14,6	4,1	4,2	4,0	24	8	17	7
	Turquía	53	71	61	76	10,9	8,4	11,8	11,9	40	23	30	14
	Media de la OCDE	58	80	70	83	17,4	9,2	10,0	6,9	30	12	22	11
	Media de la UE22	56	79	70	82	21,2	10,8	11,7	8,0	29	11	21	11
Países asociados	Arabia Saudí[2]	65	m	m	62	2,1	m	m	19,6	33	m	m	23
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	72	m	m	88	7,3	m	m	5,1	23	m	m	7
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	73	m	m	84	8,1	m	m	9,8	21	m	m	6
	Costa Rica	68	74	74	81	10,9	9,0	11,4	9,6	24	18	16	10
	Federación Rusa[1]	58	m	m	88	15,3	m	m	c	32	m	m	9
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	69	m	m	84	4,4	m	m	6,9	28	m	m	10
	Lituania	60	78	76	91	17,6	11,3	10,9	4,3	28	13	15	5
	Sudáfrica[2]	42	m	m	74	36,9	m	m	15,9	34	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. Año de referencia 2013.

2. Año de referencia 2014.

3. Los datos de educación terciaria incluyen programas de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de los adultos se encuentra en este grupo).

4. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: OECD (2016), «Educational attainment and labour-force status», Panorama de la educación (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Arabia Saudí, Indonesia y Sudáfrica: OIT. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397000

A5

Tabla A5.6. Tasas de empleo de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes de 25 a 64 años

		Hombres y mujeres													
		Formación del profesorado y ciencias de la educación		Humanidades, idiomas y artes		Ciencias sociales, empresariales y derecho		Ciencias, matemáticas e informática		Ingeniería, producción industrial y construcción		Salud y servicios sociales		Todos los ámbitos de estudio	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	84	(3,5)	85	(3,7)	90	(1,7)	90	(3,1)	93	(1,3)	90	(2,1)	90	(0,8)
	Australia	81	(2,9)	79	(3,6)	87	(1,5)	86	(2,6)	89	(2,3)	85	(2,2)	85	(0,7)
	Austria	84	(2,8)	84	(4,9)	91	(1,9)	88	(5,0)	87	(2,7)	94	(2,6)	87	(1,3)
	Canadá	85	(1,6)	82	(1,9)	84	(1,0)	89	(1,2)	91	(1,1)	85	(1,8)	86	(0,6)
	Chile	92	(2,4)	81	(7,0)	92	(4,4)	91	(3,3)	93	(2,5)	92	(2,7)	90	(1,6)
	Corea	73	(2,9)	70	(2,3)	83	(1,8)	82	(2,3)	85	(1,6)	79	(2,7)	79	(0,8)
	Dinamarca	84	(1,5)	88	(2,3)	91	(1,3)	91	(2,0)	90	(1,8)	87	(1,8)	88	(0,6)
	Eslovenia	77	(3,8)	87	(3,9)	81	(1,6)	84	(3,9)	86	(2,5)	85	(3,8)	83	(1,3)
	España	76	(4,2)	72	(3,6)	83	(2,2)	83	(3,8)	84	(2,1)	82	(3,0)	80	(1,1)
	Estados Unidos	82	(2,8)	88	(2,1)	88	(1,7)	82	(2,9)	86	(3,1)	87	(2,4)	85	(0,9)
	Estonia	88	(1,9)	93	(1,9)	86	(1,4)	88	(3,0)	85	(1,3)	93	(2,2)	88	(0,7)
	Finlandia	90	(2,8)	84	(3,5)	88	(1,4)	90	(3,7)	89	(1,5)	90	(1,6)	88	(0,8)
	Francia	84	(2,4)	84	(2,3)	85	(1,5)	84	(1,8)	88	(2,2)	87	(1,9)	85	(0,6)
	Grecia	57	(3,7)	72	(6,1)	71	(2,4)	74	(4,0)	71	(4,0)	75	(4,4)	68	(1,5)
	Irlanda	81	(2,9)	78	(2,9)	81	(1,7)	88	(2,2)	78	(3,4)	93	(1,6)	83	(0,9)
	Israel	77	(2,5)	84	(3,0)	88	(1,3)	89	(2,7)	91	(2,0)	90	(2,3)	86	(0,6)
	Italia	c	c	69	(4,7)	90	(2,0)	78	(5,6)	93	(3,1)	85	(5,2)	83	(1,9)
	Japón	70	(3,2)	66	(3,1)	84	(1,9)	91	(3,3)	93	(1,4)	76	(2,4)	80	(0,8)
	Noruega	92	(1,8)	91	(2,5)	91	(1,2)	94	(2,4)	93	(1,8)	93	(1,6)	92	(0,6)
	Nueva Zelanda	86	(2,1)	82	(3,1)	88	(1,5)	91	(2,0)	89	(2,3)	86	(2,3)	87	(0,9)
	Países Bajos	86	(2,8)	87	(2,8)	90	(1,4)	89	(3,0)	88	(2,8)	87	(2,6)	88	(0,9)
	Polonia	87	(2,7)	83	(3,2)	89	(1,8)	85	(3,3)	93	(1,5)	94	(3,0)	88	(1,0)
	República Checa	88	(2,7)	88	(3,6)	82	(3,0)	93	(2,8)	85	(5,5)	81	(6,7)	85	(2,0)
	República Eslovaca	77	(3,8)	83	(4,2)	93	(2,0)	91	(2,7)	85	(3,1)	90	(4,5)	87	(1,1)
	Suecia	90	(2,2)	89	(4,1)	92	(1,6)	92	(2,5)	95	(1,6)	93	(1,8)	92	(0,7)
	Turquía	72	(4,1)	c	c	68	(3,4)	69	(5,7)	74	(5,1)	63	(9,9)	69	(1,7)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	84	(2,1)	88	(2,3)	93	(1,4)	90	(1,6)	94	(1,7)	89	(1,9)	90	(0,6)
	Inglaterra (Reino Unido)	79	(3,6)	86	(2,2)	88	(1,2)	84	(2,2)	85	(2,1)	81	(3,2)	84	(0,8)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	73	(7,7)	83	(3,8)	86	(2,4)	88	(2,9)	89	(2,6)	79	(4,3)	84	(1,5)
	Media	82	(0,6)	82	(0,7)	86	(0,4)	87	(0,6)	88	(0,5)	86	(0,7)	85	(0,2)
Países asociados	Federación Rusa*	72	(2,9)	64	(3,0)	70	(2,6)	61	(6,5)	75	(2,6)	71	(4,6)	68	(1,7)
	Lituania	87	(2,6)	86	(4,2)	88	(2,0)	91	(2,6)	85	(2,4)	93	(3,4)	88	(1,1)
	Singapur	82	(4,8)	87	(3,3)	85	(1,4)	88	(1,9)	93	(1,2)	91	(3,3)	88	(0,7)
	Yakarta (Indonesia)	74	(5,4)	67	(6,7)	69	(2,9)	69	(4,1)	88	(5,2)	71	(6,1)	71	(1,8)

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Las columnas que muestran datos por sexo se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397015

A5

Tabla A5.7. Frecuencia de uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo, por nivel de educación alcanzado (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes empleados de 25 a 64 años

		Uso diario del correo electrónico en el trabajo						Uso diario de Internet en el trabajo						Uso diario de procesadores de texto en el trabajo					
		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Entidades nacionales**																		
	Alemania	39	(6,5)	61	(1,4)	80	(1,3)	18	(5,3)	36	(1,4)	52	(1,8)	23	(5,6)	41	(1,5)	57	(1,6)
	Australia	62	(2,4)	69	(1,7)	87	(1,0)	42	(2,8)	45	(1,9)	67	(1,4)	29	(2,1)	35	(1,6)	61	(1,3)
	Austria	48	(4,2)	69	(1,4)	80	(1,4)	31	(3,8)	44	(1,4)	58	(1,9)	30	(3,6)	38	(1,5)	53	(1,6)
	Canadá	46	(3,3)	66	(1,3)	83	(0,7)	30	(3,6)	43	(1,4)	59	(1,0)	26	(3,4)	36	(1,3)	52	(1,0)
	Chile	39	(6,2)	64	(3,0)	78	(2,3)	43	(7,8)	46	(3,8)	66	(2,2)	5	(2,2)	32	(3,1)	52	(2,7)
	Corea	8	(3,0)	37	(1,7)	62	(1,2)	16	(4,2)	39	(1,8)	62	(1,2)	6	(2,9)	24	(1,8)	46	(1,2)
	Dinamarca	54	(2,6)	71	(1,4)	85	(0,9)	30	(2,6)	43	(1,6)	62	(1,3)	26	(2,4)	35	(1,3)	57	(1,4)
	Eslovenia	36	(6,3)	67	(1,7)	93	(0,9)	27	(5,9)	50	(1,5)	80	(1,6)	8	(3,7)	33	(1,6)	69	(1,6)
	España	46	(3,4)	66	(3,1)	80	(1,3)	31	(3,2)	50	(2,9)	65	(1,8)	21	(2,6)	44	(2,8)	59	(1,5)
	Estados Unidos	40	(10,3)	61	(2,0)	88	(1,2)	30	(8,5)	43	(1,9)	67	(1,5)	14	(5,5)	30	(1,8)	56	(1,5)
	Estonia	44	(4,3)	58	(1,8)	85	(0,8)	30	(4,5)	46	(1,4)	68	(1,0)	15	(3,3)	23	(1,5)	45	(1,3)
	Finlandia	53	(4,2)	59	(1,7)	86	(0,9)	25	(3,3)	29	(1,5)	54	(1,3)	14	(2,8)	14	(1,0)	39	(1,1)
	Francia	57	(2,7)	64	(1,2)	85	(0,9)	23	(2,1)	28	(1,3)	53	(1,2)	25	(2,3)	30	(1,1)	56	(1,2)
	Grecia	20	(6,3)	44	(3,4)	68	(2,4)	18	(6,1)	41	(3,4)	62	(2,7)	5	(2,9)	28	(2,8)	51	(2,4)
	Irlanda	50	(4,3)	64	(2,2)	79	(1,3)	35	(4,5)	38	(2,1)	59	(1,6)	28	(3,4)	38	(2,0)	60	(1,6)
	Israel	50	(7,6)	71	(2,3)	86	(1,0)	40	(6,3)	41	(2,3)	58	(1,5)	16	(5,9)	29	(2,2)	54	(1,6)
	Italia	55	(3,6)	72	(1,9)	83	(2,0)	37	(4,3)	49	(2,0)	70	(2,2)	26	(3,8)	50	(1,9)	64	(2,5)
	Japón	39	(4,7)	42	(1,7)	61	(1,5)	24	(4,0)	31	(1,7)	51	(1,4)	18	(3,8)	18	(1,4)	35	(1,3)
	Noruega	64	(2,9)	71	(1,4)	89	(0,8)	29	(2,5)	39	(1,5)	56	(1,2)	19	(2,3)	27	(1,6)	55	(1,5)
	Nueva Zelanda	64	(2,9)	72	(1,9)	86	(1,1)	35	(2,7)	49	(2,1)	65	(1,5)	26	(2,3)	37	(2,0)	57	(1,5)
	Países Bajos	67	(2,4)	79	(1,3)	91	(0,9)	37	(2,4)	46	(2,0)	66	(1,5)	32	(2,2)	47	(1,8)	68	(1,4)
	Polonia	29	(12,2)	48	(2,3)	76	(1,6)	18	(11,6)	41	(2,2)	65	(1,9)	c	c	26	(2,0)	54	(1,8)
	República Checa	25	(6,6)	65	(1,6)	87	(2,1)	30	(7,3)	51	(2,2)	74	(2,4)	20	(6,7)	35	(1,9)	60	(3,1)
	República Eslovaca	16	(8,8)	55	(1,9)	81	(1,7)	23	(9,9)	38	(2,0)	65	(1,8)	c	c	38	(1,8)	62	(2,1)
	Suecia	52	(3,1)	69	(1,3)	89	(0,9)	25	(3,0)	36	(1,3)	53	(1,6)	10	(2,1)	27	(1,3)	46	(1,4)
	Turquía	30	(3,9)	41	(4,0)	67	(2,3)	37	(3,4)	44	(3,1)	64	(2,6)	11	(3,7)	26	(3,4)	39	(2,8)
	Entidades subnacionales																		
	Flandes (Bélgica)	58	(4,0)	68	(1,6)	89	(0,8)	31	(3,7)	38	(1,7)	62	(1,2)	19	(3,6)	32	(1,6)	58	(1,2)
	Inglaterra (Reino Unido)	61	(3,1)	70	(2,0)	85	(1,1)	34	(3,1)	41	(2,1)	59	(1,5)	36	(3,1)	44	(2,2)	61	(1,5)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	48	(4,3)	69	(2,9)	82	(1,7)	32	(4,2)	40	(2,8)	56	(2,0)	30	(3,5)	40	(2,9)	62	(1,8)
	Media	45	(1,0)	62	(0,4)	82	(0,3)	30	(1,0)	42	(0,4)	62	(0,3)	20	(0,7)	33	(0,4)	55	(0,3)
Países asociados	Federación Rusa*	c	c	29	(6,5)	45	(3,1)	c	c	15	(3,8)	37	(1,9)	c	c	25	(4,7)	49	(3,6)
	Lituania	c	c	49	(3,1)	84	(1,3)	39	(21,7)	46	(2,7)	76	(1,8)	c	c	27	(3,1)	57	(2,1)
	Singapur	50	(4,3)	73	(1,5)	92	(0,6)	35	(4,4)	55	(1,9)	75	(1,2)	25	(4,0)	38	(2,0)	60	(1,2)
	Yakarta (Indonesia)	37	(7,7)	46	(3,5)	63	(3,2)	34	(9,4)	39	(3,5)	61	(2,9)	9	(6,0)	37	(4,1)	49	(2,9)

Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397025

A5

Tabla A5.8. [1/2] Competencia, uso y necesidad de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo, por sector principal (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes empleados de 25 a 64 años

		Educación						Sanidad y actividades de trabajo social					
		Uso del ordenador en el trabajo		Competencias moderadas o complejas de TIC necesarias en el trabajo		Buenas competencias en TIC y resolución de problemas		Uso del ordenador en el trabajo		Competencias moderadas o complejas de TIC necesarias en el trabajo		Buenas competencias en TIC y resolución de problemas	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	86	(2,9)	65	(3,8)	47	(5,0)	76	(2,0)	38	(2,3)	32	(2,8)
	Australia	93	(1,7)	78	(2,9)	57	(4,1)	84	(2,3)	49	(3,0)	38	(3,3)
	Austria	82	(3,0)	60	(3,2)	43	(4,1)	80	(2,3)	34	(2,4)	29	(3,0)
	Canadá	93	(1,2)	68	(2,2)	47	(2,8)	81	(1,4)	40	(1,6)	34	(2,1)
	Chile	79	(3,2)	48	(4,2)	22	(4,8)	74	(4,1)	38	(4,2)	11	(3,3)
	Corea	84	(2,3)	59	(3,2)	43	(4,0)	76	(3,1)	42	(3,7)	33	(4,3)
	Dinamarca	93	(1,7)	80	(2,3)	45	(3,5)	89	(1,4)	52	(1,9)	33	(2,3)
	Eslovenia	80	(2,6)	63	(3,0)	32	(3,5)	71	(3,4)	40	(3,3)	23	(3,9)
	España	82	(2,5)	50	(3,6)	m	m	67	(3,7)	26	(3,6)	m	m
	Estados Unidos	95	(1,5)	74	(2,8)	45	(4,0)	79	(2,1)	42	(2,8)	29	(2,7)
	Estonia	79	(2,2)	65	(2,8)	21	(2,4)	75	(2,9)	49	(3,4)	21	(3,2)
	Finlandia	95	(1,6)	71	(2,9)	52	(3,7)	91	(1,2)	44	(1,9)	29	(2,4)
	Francia	81	(2,1)	64	(2,9)	m	m	63	(1,7)	32	(1,7)	m	m
	Grecia	77	(3,5)	69	(3,2)	32	(5,5)	74	(3,7)	53	(4,6)	15	(4,7)
	Irlanda	81	(3,1)	52	(3,5)	30	(3,7)	59	(2,7)	25	(2,0)	18	(2,0)
	Israel	73	(2,4)	50	(2,8)	23	(2,9)	61	(2,7)	34	(2,9)	20	(3,0)
	Italia	59	(4,4)	37	(3,9)	m	m	63	(4,4)	35	(4,5)	m	m
	Japón	85	(2,6)	65	(3,6)	50	(4,2)	71	(2,3)	35	(2,5)	30	(2,9)
	Noruega	93	(1,6)	79	(2,3)	46	(3,7)	87	(1,6)	48	(2,0)	31	(2,1)
	Nueva Zelanda	93	(1,4)	72	(2,3)	53	(3,0)	78	(2,4)	42	(3,1)	39	(3,1)
	Países Bajos	98	(1,0)	84	(2,6)	56	(4,0)	85	(1,3)	55	(1,9)	36	(2,3)
	Polonia	79	(3,0)	57	(3,4)	25	(3,5)	63	(3,6)	26	(4,3)	14	(4,1)
	República Checa	76	(4,8)	54	(5,3)	43	(6,6)	64	(5,9)	42	(6,0)	20	(6,7)
	República Eslovaca	76	(3,1)	60	(3,5)	28	(4,5)	56	(3,8)	38	(3,7)	22	(3,2)
	Suecia	94	(1,5)	66	(3,1)	42	(3,2)	91	(1,4)	42	(2,4)	32	(2,8)
	Turquía	78	(4,9)	41	(4,0)	23	(4,7)	75	(7,6)	44	(7,6)	13	(6,3)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	89	(2,0)	71	(2,9)	44	(4,4)	78	(2,2)	48	(2,7)	27	(2,8)
	Inglaterra (Reino Unido)	90	(2,1)	62	(3,4)	49	(3,7)	79	(2,6)	46	(2,5)	27	(3,1)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	79	(3,0)	54	(3,5)	36	(4,1)	68	(3,3)	38	(3,0)	21	(3,6)
	Media	84	(0,5)	63	(0,6)	40	(0,8)	75	(0,6)	41	(0,6)	26	(0,7)
Países asociados	Federación Rusa*	56	(4,9)	37	(3,8)	29	(4,2)	39	(4,4)	19	(4,0)	17	(5,9)
	Lituania	64	(3,4)	52	(3,4)	19	(3,0)	53	(4,1)	33	(4,0)	19	(4,3)
	Singapur	87	(2,4)	69	(3,1)	48	(3,6)	86	(2,5)	41	(4,2)	36	(4,2)
	Yakarta (Indonesia)	71	(12,4)	41	(12,8)	m	m	14	(5,0)	3	(2,2)	m	m

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Las columnas que muestran los datos de la media de edad de los trabajadores por sector y los datos de todos los sectores se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo). Cada uno de los sectores seleccionados representan al menos el 10 % de los no estudiantes empleados de 25 a 64 años.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397038

A5

Tabla A5.8. [2/2] Competencia, uso y necesidad de las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo, por sector principal (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes empleados de 25 a 64 años

		Producción industrial						Venta mayorista y minorista; reparación de vehículos de motor y motocicletas					
		Uso del ordenador en el trabajo		Competencias moderadas o complejas de TIC necesarias en el trabajo		Buenas competencias en TIC y resolución de problemas		Uso del ordenador en el trabajo		Competencias moderadas o complejas de TIC necesarias en el trabajo		Buenas competencias en TIC y resolución de problemas	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	72	(1,9)	46	(1,9)	36	(2,2)	69	(2,3)	34	(2,7)	27	(3,1)
	Australia	66	(2,9)	41	(3,0)	29	(3,0)	81	(2,1)	45	(2,4)	37	(3,0)
	Austria	72	(2,1)	47	(2,7)	38	(2,8)	79	(2,1)	42	(2,5)	30	(3,0)
	Canadá	69	(1,9)	44	(2,3)	32	(2,1)	78	(1,7)	41	(1,9)	29	(1,9)
	Chile	40	(4,5)	18	(3,9)	11	(2,7)	49	(3,8)	19	(3,5)	6	(2,1)
	Corea	60	(2,0)	39	(1,9)	26	(2,3)	71	(2,0)	34	(2,3)	22	(2,3)
	Dinamarca	86	(1,5)	61	(2,1)	40	(2,3)	88	(2,0)	58	(3,4)	42	(3,2)
	Eslovenia	57	(1,8)	35	(1,7)	17	(1,8)	82	(2,2)	47	(3,0)	30	(3,1)
	España	55	(3,1)	31	(3,0)	m	m	59	(2,9)	28	(2,4)	m	m
	Estados Unidos	77	(2,7)	49	(3,2)	30	(3,3)	78	(2,4)	33	(2,9)	26	(3,6)
	Estonia	49	(1,9)	32	(1,8)	16	(1,4)	77	(1,6)	55	(1,9)	27	(2,1)
	Finlandia	84	(1,9)	55	(2,7)	42	(2,5)	91	(1,6)	57	(2,6)	43	(3,0)
	Francia	65	(1,8)	41	(1,8)	m	m	79	(1,8)	42	(2,1)	m	m
	Grecia	46	(4,3)	30	(4,7)	12	(3,3)	52	(2,7)	34	(2,9)	17	(2,9)
	Irlanda	69	(3,0)	43	(2,8)	30	(2,5)	69	(2,8)	34	(2,7)	19	(2,3)
	Israel	68	(2,7)	49	(3,1)	29	(3,1)	71	(2,4)	33	(3,0)	20	(2,9)
	Italia	43	(2,6)	29	(2,4)	m	m	62	(2,9)	30	(2,7)	m	m
	Japón	74	(1,7)	49	(1,9)	43	(2,0)	76	(2,2)	33	(2,3)	29	(2,6)
	Noruega	85	(2,1)	61	(2,8)	36	(3,9)	92	(1,5)	63	(2,7)	44	(2,8)
	Nueva Zelanda	71	(2,8)	48	(3,0)	38	(3,3)	85	(1,9)	49	(2,9)	36	(3,1)
	Países Bajos	74	(2,2)	54	(2,6)	38	(3,1)	88	(1,7)	56	(2,2)	37	(3,2)
	Polonia	43	(2,4)	28	(2,0)	17	(2,1)	62	(2,8)	32	(2,7)	19	(2,7)
	República Checa	58	(2,8)	34	(2,4)	29	(2,6)	67	(4,6)	41	(3,9)	29	(3,8)
	República Eslovaca	43	(2,2)	28	(1,9)	25	(2,3)	61	(3,1)	39	(3,0)	26	(3,0)
	Suecia	84	(2,0)	54	(2,5)	42	(2,7)	95	(1,3)	58	(2,6)	47	(3,2)
	Turquía	29	(2,8)	13	(2,1)	9	(2,7)	47	(3,4)	22	(3,1)	12	(2,6)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	74	(2,0)	51	(2,4)	36	(2,5)	82	(2,4)	50	(3,2)	31	(3,0)
	Inglaterra (Reino Unido)	71	(2,9)	50	(3,2)	35	(3,4)	71	(2,8)	38	(3,2)	26	(3,3)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	63	(4,0)	37	(4,0)	26	(4,7)	75	(2,7)	34	(3,6)	28	(3,7)
	Media	64	(0,5)	41	(0,5)	29	(0,5)	74	(0,5)	41	(0,5)	28	(0,6)
Países asociados	Federación Rusa*	36	(3,8)	20	(2,1)	23	(3,7)	53	(5,1)	28	(3,3)	27	(3,0)
	Lituania	33	(2,6)	23	(2,3)	12	(2,0)	57	(2,9)	37	(2,7)	20	(3,4)
	Singapur	82	(1,6)	55	(1,8)	32	(2,5)	76	(2,0)	44	(2,3)	26	(3,0)
	Yakarta (Indonesia)	21	(3,5)	9	(2,0)	m	m	22	(2,0)	11	(1,7)	m	m

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Las columnas que muestran los datos de la media de edad de los trabajadores por sector y los datos de todos los sectores se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo). Cada uno de los sectores seleccionados representan al menos el 10 % de los no estudiantes empleados de 25 a 64 años.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397038

A5

Tabla A5.9. (L) [1/2] Puntuación media en comprensión lectora, por ocupación y nivel de educación (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes empleados de 25 a 64 años

		Ocupaciones cualificadas								Ocupaciones semicualificadas administrativas							
		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Todos los niveles de educación		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Todos los niveles de educación	
		Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Entidades nacionales**																
	Alemania	c	c	281	(2,0)	301	(1,5)	295	(1,3)	222	(8,3)	264	(1,7)	283	(3,0)	265	(1,6)
	Australia	273	(3,2)	291	(2,7)	312	(1,3)	303	(1,2)	263	(3,6)	277	(3,0)	291	(3,8)	277	(1,7)
	Austria	266	(7,0)	284	(1,6)	301	(1,8)	290	(1,2)	255	(3,8)	267	(1,8)	292	(5,4)	266	(1,6)
	Canadá	243	(5,8)	277	(1,7)	301	(1,1)	293	(0,9)	223	(5,4)	261	(2,1)	272	(2,4)	262	(1,4)
	Chile	c	c	225	(4,9)	258	(3,0)	252	(2,7)	182	(5,2)	219	(2,6)	240	(5,5)	213	(2,3)
	Corea	243	(7,3)	273	(2,8)	295	(1,4)	289	(1,4)	238	(3,8)	264	(1,7)	288	(1,7)	272	(1,3)
	Dinamarca	270	(4,6)	278	(1,8)	297	(1,2)	291	(1,0)	249	(4,5)	269	(2,1)	289	(3,2)	269	(1,7)
	Eslovenia	c	c	263	(2,6)	287	(1,6)	279	(1,3)	234	(8,6)	256	(2,0)	275	(4,9)	256	(2,0)
	España	246	(4,4)	259	(3,8)	288	(1,9)	278	(1,6)	232	(2,8)	258	(3,0)	274	(2,4)	253	(1,7)
	Estados Unidos	c	c	277	(3,0)	303	(1,8)	293	(1,4)	205	(6,2)	257	(2,6)	291	(3,0)	260	(2,4)
	Estonia	260	(9,0)	278	(1,8)	295	(1,3)	291	(1,1)	245	(5,4)	268	(2,1)	282	(2,9)	271	(1,7)
	Finlandia	274	(7,8)	296	(2,7)	315	(1,4)	310	(1,3)	268	(4,9)	282	(2,4)	302	(2,4)	288	(1,6)
	Francia	246	(3,7)	267	(1,4)	299	(1,1)	285	(0,9)	241	(3,7)	260	(1,5)	287	(2,3)	263	(1,3)
	Grecia	c	c	258	(4,3)	279	(3,4)	274	(2,8)	231	(6,4)	250	(3,2)	270	(4,2)	249	(2,4)
	Irlanda	246	(6,0)	280	(2,6)	297	(1,5)	290	(1,4)	238	(4,2)	265	(2,7)	288	(3,0)	266	(1,9)
	Israel	240	(8,8)	256	(2,8)	284	(1,5)	277	(1,3)	205	(7,3)	236	(3,5)	257	(4,3)	239	(2,8)
	Italia	240	(6,0)	274	(2,0)	285	(2,1)	275	(1,6)	241	(3,6)	263	(3,1)	275	(4,8)	254	(2,5)
	Japón	c	c	292	(3,0)	318	(1,1)	311	(1,1)	267	(5,2)	290	(1,8)	308	(1,9)	296	(1,3)
	Noruega	282	(4,2)	288	(2,6)	307	(1,2)	302	(1,0)	256	(3,6)	269	(2,1)	286	(5,2)	268	(1,7)
	Nueva Zelanda	268	(3,8)	290	(2,3)	307	(1,4)	300	(1,2)	256	(3,7)	279	(2,5)	283	(2,9)	275	(1,8)
	Países Bajos	266	(4,0)	293	(2,0)	313	(1,4)	302	(1,2)	263	(3,1)	281	(2,3)	307	(4,3)	279	(1,7)
	Polonia	c	c	275	(2,6)	299	(1,7)	293	(1,5)	c	c	259	(2,5)	291	(3,8)	267	(2,2)
	República Checa	c	c	279	(2,5)	304	(3,0)	291	(2,2)	258	(9,0)	274	(2,3)	309	(9,4)	277	(2,5)
	República Eslovaca	c	c	281	(1,8)	297	(1,7)	289	(1,2)	261	(6,4)	277	(1,8)	291	(5,6)	278	(1,7)
	Suecia	255	(6,7)	295	(2,0)	313	(1,5)	303	(1,3)	253	(3,5)	275	(2,1)	297	(5,6)	273	(1,7)
	Turquía	223	(6,0)	249	(4,9)	261	(2,3)	249	(2,5)	216	(3,2)	244	(3,5)	266	(4,7)	231	(2,5)
	Entidades subnacionales																
	Flandes (Bélgica)	251	(6,2)	280	(2,5)	306	(1,3)	298	(1,1)	249	(4,6)	269	(2,1)	300	(3,2)	274	(2,0)
	Inglaterra (Reino Unido)	270	(5,0)	292	(3,2)	303	(1,9)	298	(1,7)	249	(3,3)	273	(2,7)	288	(3,8)	272	(2,1)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	259	(6,4)	288	(4,1)	302	(2,6)	295	(2,3)	246	(4,2)	268	(3,8)	291	(4,5)	268	(2,9)
	Media	256	(1,3)	277	(0,5)	298	(0,3)	289	(0,3)	241	(1,0)	265	(0,5)	285	(0,8)	265	(0,4)
Países asociados	Federación Rusa*	c	c	264	(8,4)	285	(3,8)	282	(3,8)	c	c	276	(5,9)	283	(3,2)	280	(2,6)
	Lituania	c	c	269	(2,8)	289	(1,9)	283	(1,7)	c	c	266	(2,9)	283	(4,2)	269	(2,5)
	Singapur	201	(7,1)	252	(2,3)	291	(1,4)	282	(1,3)	194	(4,6)	238	(2,1)	262	(3,9)	231	(1,9)
	Yakarta (Indonesia)	180	(13,9)	220	(7,2)	243	(6,3)	225	(5,5)	173	(3,6)	210	(2,6)	235	(5,6)	200	(2,2)

Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.
Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397042

A5

Tabla A5.9. (L) [2/2] Puntuación media en comprensión lectora, por ocupación y nivel de educación (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, no estudiantes empleados de 25 a 64 años

		Ocupaciones semicualificadas manuales								Ocupaciones básicas							
		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Todos los niveles de educación		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Todos los niveles de educación	
		Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.
		(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	**Entidades nacionales**																
	Alemania	225	(7,5)	255	(2,3)	269	(4,3)	254	(2,2)	217	(5,5)	249	(4,3)	c	c	238	(3,3)
	Australia	244	(4,4)	272	(2,6)	282	(4,7)	264	(2,0)	241	(5,4)	271	(4,7)	273	(13,1)	256	(3,7)
	Austria	234	(4,4)	260	(2,0)	275	(5,1)	257	(1,7)	229	(4,6)	244	(5,1)	c	c	236	(3,3)
	Canadá	224	(4,2)	259	(2,9)	269	(2,7)	256	(1,9)	199	(6,5)	252	(3,8)	256	(7,8)	239	(3,5)
	Chile	186	(3,3)	219	(3,4)	240	(6,3)	207	(2,4)	176	(4,5)	210	(6,6)	c	c	192	(4,0)
	Corea	233	(3,2)	263	(2,1)	282	(2,4)	258	(1,8)	224	(4,2)	253	(3,2)	265	(7,8)	241	(2,4)
	Dinamarca	234	(4,9)	260	(2,1)	279	(5,6)	256	(2,0)	228	(5,9)	251	(4,7)	250	(9,6)	240	(3,5)
	Eslovenia	224	(4,9)	243	(1,9)	c	c	239	(1,9)	209	(6,1)	231	(5,6)	c	c	218	(4,7)
	España	235	(2,6)	256	(5,0)	265	(4,8)	244	(2,2)	227	(3,1)	248	(5,7)	256	(8,5)	234	(2,8)
	Estados Unidos	209	(5,9)	255	(2,1)	278	(6,1)	250	(2,3)	196	(9,2)	246	(5,2)	c	c	234	(4,7)
	Estonia	251	(3,5)	265	(1,6)	268	(2,9)	263	(1,5)	242	(5,7)	261	(3,4)	273	(5,6)	259	(2,5)
	Finlandia	250	(4,2)	276	(2,5)	292	(5,3)	272	(2,2)	232	(14,2)	264	(5,5)	c	c	258	(5,4)
	Francia	224	(3,1)	254	(1,7)	288	(5,0)	248	(1,4)	206	(3,4)	252	(2,8)	c	c	230	(2,4)
	Grecia	225	(4,5)	246	(3,4)	251	(8,8)	236	(2,9)	222	(5,7)	256	(6,4)	c	c	236	(4,4)
	Irlanda	240	(4,1)	265	(3,4)	286	(5,2)	259	(2,6)	235	(5,4)	255	(5,7)	266	(11,2)	249	(3,9)
	Israel	206	(5,7)	229	(3,6)	245	(5,1)	228	(2,9)	190	(12,0)	218	(8,4)	c	c	216	(7,1)
	Italia	233	(3,0)	253	(3,3)	c	c	239	(2,6)	228	(4,3)	255	(5,0)	c	c	234	(3,7)
	Japón	262	(4,0)	287	(2,2)	307	(3,5)	286	(1,7)	249	(8,0)	276	(4,2)	304	(6,3)	273	(3,3)
	Noruega	258	(4,8)	268	(2,7)	277	(10,4)	266	(2,4)	221	(9,4)	240	(9,2)	c	c	230	(6,3)
	Nueva Zelanda	241	(3,9)	270	(4,4)	280	(5,6)	262	(2,7)	244	(6,7)	259	(6,7)	277	(8,2)	258	(4,1)
	Países Bajos	244	(4,2)	274	(3,8)	c	c	261	(2,7)	229	(4,4)	264	(8,7)	c	c	242	(3,9)
	Polonia	234	(5,6)	249	(2,0)	284	(6,7)	249	(2,0)	225	(6,5)	253	(4,6)	c	c	249	(4,1)
	República Checa	245	(5,5)	265	(2,1)	c	c	263	(2,0)	223	(11,8)	250	(6,8)	c	c	243	(5,8)
	República Eslovaca	248	(4,1)	274	(1,6)	c	c	271	(1,5)	239	(6,0)	266	(3,9)	c	c	258	(3,1)
	Suecia	252	(4,1)	272	(2,5)	287	(7,3)	268	(2,2)	229	(9,8)	253	(8,2)	c	c	243	(5,9)
	Turquía	221	(3,5)	244	(3,9)	240	(9,3)	227	(2,8)	210	(5,6)	c	c	c	c	215	(5,4)
	Entidades subnacionales																
	Flandes (Bélgica)	239	(4,3)	264	(2,4)	296	(7,4)	260	(2,2)	215	(6,8)	248	(4,1)	c	c	238	(3,6)
	Inglaterra (Reino Unido)	249	(4,2)	269	(3,2)	282	(6,5)	265	(2,3)	231	(4,9)	255	(7,0)	247	(10,6)	242	(3,7)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	241	(5,2)	271	(5,3)	270	(8,0)	256	(4,1)	234	(6,0)	259	(6,8)	c	c	245	(5,2)
	Media	235	(0,8)	260	(0,6)	275	(1,3)	254	(0,4)	222	(1,3)	251	(1,1)	m	m	240	(0,8)
Países asociados	Federación Rusa*	c	c	270	(4,7)	278	(3,9)	273	(3,3)	c	c	271	(5,7)	c	c	275	(6,1)
	Lituania	250	(7,5)	256	(2,1)	272	(6,5)	257	(2,1)	c	c	244	(4,2)	c	c	245	(3,7)
	Singapur	192	(3,8)	223	(4,1)	c	c	208	(3,0)	161	(5,2)	203	(7,3)	c	c	172	(4,2)
	Yakarta (Indonesia)	176	(4,5)	206	(4,3)	c	c	192	(3,3)	159	(4,7)	203	(7,1)	c	c	174	(4,2)

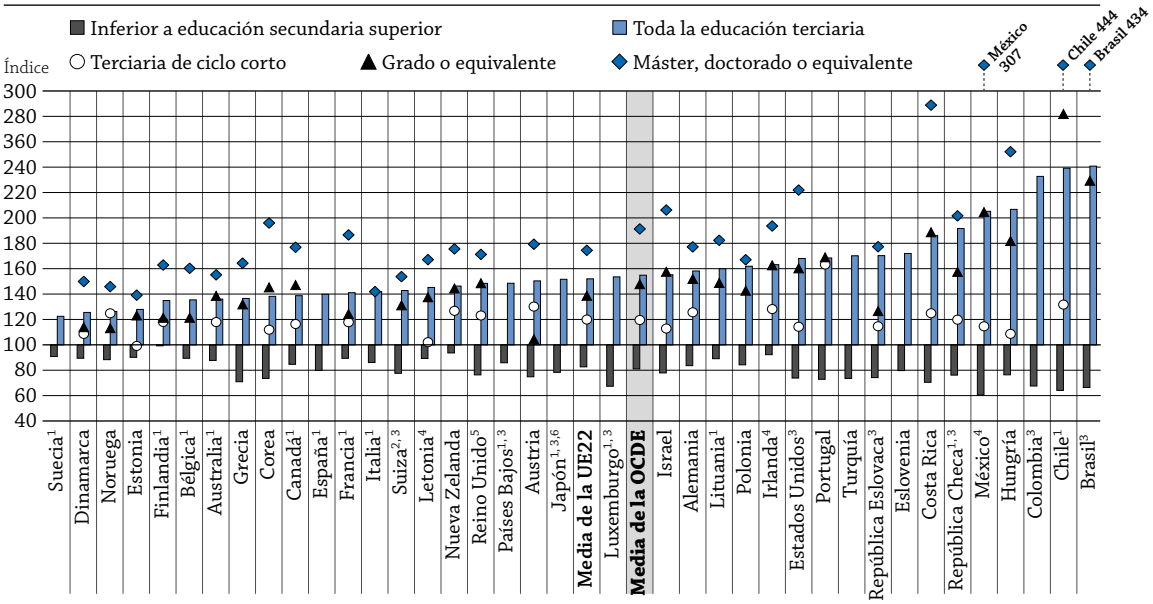
Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.
Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397042

¿CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN EN LOS INGRESOS?

- En todos los países de la OCDE, las diferencias de ingresos entre los adultos con educación terciaria y los que han completado la educación secundaria superior son, por lo general, más acentuadas que las que existen entre los ingresos de los que han finalizado educación secundaria superior y los de quienes tienen un nivel de educación inferior a esta, lo que apunta a unas grandes ventajas de ingresos para las personas que poseen un título de educación terciaria.
- De media en los países de la OCDE, los adultos con un máster, doctorado o titulación equivalente ganan casi el doble que los que han finalizado la educación secundaria superior, mientras que los que están en posesión de un grado o titulación equivalente ganan un 48 % más, y los que tienen una cualificación terciaria de ciclo corto ganan solo un 20 % más.
- En todos los niveles de educación alcanzados, aún persiste la diferencia entre sexos en los ingresos; a pesar de que las mujeres, por lo general, tienen un nivel de educación alcanzado superior, se aprecia una notable diferencia entre los ingresos de los hombres y de las mujeres con educación terciaria que son trabajadores a tiempo completo. En los países de la OCDE, las mujeres con educación terciaria ganan solo el 73 % de lo que ganan los hombres con el mismo nivel de estudios. Este 27 % de diferencia por sexo en los ingresos de los adultos en la educación terciaria es mayor que la observada en los adultos con un nivel inferior a la educación secundaria superior (24 %) y los que han completado la secundaria superior o postsecundaria no terciaria (22 %)

Gráfico A6.1. Ingresos relativos de adultos empleados a tiempo completo, por nivel de educación alcanzado (2014)

Personas de 25 a 64 años con ingresos laborales; educación secundaria superior = 100



Nota: La educación terciaria incluye educación terciaria de ciclo corto, grado, máster, doctorado o grados equivalentes.

1. Año de referencia 2014. Consulte la Tabla A6.1 para obtener más detalles.

2. Algunos niveles de educación están incluidos con otros. Consulte el código «x» en la Tabla A6.1 para obtener más detalles.

3. El índice 100 hace referencia a los niveles CINE 3 y 4 combinados de los niveles de educación alcanzados en la clasificación CINE 2011 o CINE-97.

4 Ingresos netos tras impuesto sobre la renta.

5. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

6. Los datos se refieren a todos los asalariados.

Los países están clasificados en orden ascendente de los ingresos relativos de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A6.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397166

Contexto

Unos niveles de educación más altos habitualmente se traducen en mejores posibilidades de empleo (véase Indicador A5) y mayores ingresos. Mientras que las personas con unas cualificaciones más altas se encuentran, por lo general, en una situación mejor para incrementar sus ingresos en un empleo a tiempo completo,

las que tienen un nivel de educación inferior, y que normalmente reciben unos ingresos más bajos por un empleo a tiempo completo al comenzar su vida laboral, tienden a sufrir una bajada de los ingresos con la edad. De ahí que el potencial para unos ingresos más altos y una progresión más rápida de estos puede ser uno de los incentivos importantes para que los individuos prosigan con su educación y formación (véase Indicador A7), y también podría suponer uno de los factores decisivos cuando eligen un ámbito de estudio.

Además de la educación, hay otra serie de factores que influyen en los ingresos de las personas. En muchos países, los ingresos de las mujeres son sistemáticamente más bajos que los de los hombres en todos los niveles de educación alcanzados, lo que podría guardar relación con las diferencias por sexo en todos los sectores en los que trabajan y los tipos de ocupación (OECD, 2016b). Las variaciones de los ingresos reflejan además diversos factores, entre otros la demanda de competencias en el mercado laboral, la oferta de trabajadores y sus competencias, la legislación sobre el salario mínimo y otras cuestiones, estructuras y prácticas del mercado laboral, como el poder de los sindicatos, la cobertura de los convenios colectivos y la calidad de los entornos laborales. Estos factores también inciden en las diferencias en la distribución de los ingresos. En algunos países, los ingresos se centran estrechamente alrededor de un rango más reducido, mientras que en otros existen grandes disparidades en este aspecto, lo que ocasiona que las desigualdades sean cada vez mayores.

Otros resultados

- Las variaciones entre países en los ingresos relativos de los adultos sin cualificaciones de educación secundaria superior son reducidas si se comparan con las considerables diferencias de aquellos que han completado la educación terciaria. En los países de la OCDE y países asociados, los ingresos relativos para educación terciaria son mayores en Brasil, Chile, Colombia, Hungría y México, donde los adultos con cualificaciones terciarias ganan de media más del doble que los adultos que han finalizado la educación secundaria superior por un empleo a tiempo completo, mientras que Dinamarca, Noruega y Suecia muestran los ingresos relativos más bajos, con tan solo un 25 % más aproximadamente.
- De media en los países de la OCDE, un 44 % de los adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria ganan por encima de los ingresos medianos, y el 70 % de los que han completado la educación terciaria ganan más que la mediana. En los países de la OCDE y países asociados, la proporción de personas con educación terciaria que reciben unos ingresos que superan el doble de la media es más alta (más del 50 %) en Brasil, Chile, Colombia y México.
- En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de la OCDE, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), los ámbitos de estudio asociados con unos ingresos más elevados son ingeniería, producción industrial y construcción; ciencias sociales, empresariales y derecho; y ciencias, matemáticas e informática. De media, los trabajadores que han cursado estudios a nivel terciario en estos ámbitos ganan alrededor de un 10 % más que la media de los asalariados con educación terciaria por un trabajo a tiempo completo. En cambio, los ingresos medios de las personas que se han graduado en ciencias de la educación o en humanidades, idiomas o artes son aproximadamente un 15 % más bajos que los ingresos medios.

Nota

Para este indicador se analizan datos con distintas especificaciones. Los ingresos relativos por nivel de educación alcanzado comparan lo que ganan los adultos con ingresos de referencia a un nivel de educación distinto a la educación secundaria con unos ingresos de referencia para quienes han finalizado la educación secundaria superior (este nivel de educación, no se combina con la postsecundaria no terciaria).

Los ingresos por ámbito de estudio hacen referencia a los ingresos mensuales de las personas con educación terciaria de un ámbito de estudio específico y se analizan de manera relativa con respecto a los ingresos mensuales medios de los individuos con educación terciaria de todos los ámbitos de estudio. Los datos se han obtenido de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Esta encuesta no se diseñó específicamente para analizar a la población con educación terciaria, de modo que el tamaño de la muestra para algunos ámbitos de estudio determinados puede ser reducido y, por tanto, se debe interpretar con cautela.

En la mayoría de los análisis se utilizan los ingresos a tiempo completo durante todo el año, pero los ingresos relativos que hacen referencia a la población total para un nivel de educación alcanzado específico también se analizan teniendo en cuenta a los asalariados a tiempo parcial y a las personas sin ingresos laborales. Para la distribución de ingresos, los datos incluyen a los trabajadores a tiempo parcial sin que se controle el número de horas trabajadas, aunque probablemente influyen en los ingresos en general y en su distribución en particular (véase la sección de *Metodología* al final de este indicador para más información). No se incluye ningún otro ingreso que no esté directamente relacionado con el trabajo, como las prestaciones sociales gubernamentales o los ingresos por inversiones.

A6

Análisis

Ingresos relativos por nivel de educación alcanzado

En todos los países de la OCDE, las diferencias de ingresos entre los adultos con educación terciaria y los que han completado la educación secundaria superior son, por lo general, más acentuados que la diferencia entre la educación secundaria superior y un nivel inferior a secundaria superior. En los países de la OCDE, comparados con los adultos que han finalizado la educación secundaria superior, quienes no tienen esta cualificación ganan de media un 19 % menos por un empleo a tiempo completo, mientras que quienes tienen una titulación terciaria cuentan con una gran ventaja en los ingresos, de un 55 % más (Gráfico A6.1 y Tabla A6.1).

Las variaciones entre países en los ingresos relativos de los adultos sin cualificación de secundaria superior son reducidas si se comparan con las considerables diferencias de aquellos con educación terciaria. En México, la desventaja de ingresos para los adultos que no tienen una cualificación de secundaria superior es la mayor de todos los países de la OCDE y países asociados: en promedio ganan un 40 % menos por un empleo a tiempo completo que los adultos que han finalizado la educación secundaria superior. Las desventajas de ingresos para las personas que tienen los niveles de educación más bajos también son importantes en Brasil, Chile, Colombia y Luxemburgo. Sin embargo, en Finlandia, los adultos con un nivel inferior a la educación secundaria superior y los que han completado ese nivel de educación ganan prácticamente lo mismo, y en Estonia, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia las diferencias de ingresos son del 10 % o menos. En la educación terciaria, los ingresos relativos son mayores en Brasil, Chile, Colombia, Hungría y México, donde los adultos con educación terciaria ganan de media más del doble que los que han finalizado la educación secundaria superior, mientras que Dinamarca, Noruega y Suecia muestran los menores ingresos relativos, de tan solo un 25 % más aproximadamente (Gráfico A6.1 y Tabla A6.1). El alcance de las ventajas de ingresos puede estar relacionado en parte con el número de personas con educación terciaria en la población activa, ya que la proporción de individuos con este nivel de educación es relativamente baja en los adultos de Brasil, Chile, Colombia, Hungría y México, pero relativamente alta en Dinamarca, Noruega y Suecia (véase Indicador A1).

En las personas con educación terciaria, las ventajas salariales son mucho mayores para quienes tienen un máster, doctorado o titulación equivalente. De media en los países de la OCDE, los adultos de 25 a 64 años con un máster, doctorado o titulación equivalente ganan hasta el doble que los que han finalizado la educación secundaria superior. Mientras que quienes tienen una titulación terciaria de ciclo corto ganan solo un 20 % más aproximadamente, los que tienen un grado o titulación equivalente ganan un 48 % más. Esto refleja que proseguir con la educación terciaria tras una titulación de grado compensa notablemente (Tabla A6.1) e, incluso teniendo en cuenta el coste de la inversión en educación, se tiene el respaldo de un retorno financiero mucho mayor (véase Indicador A7). Según un estudio preliminar, las ventajas salariales relativas también son notables para los graduados jóvenes que han obtenido recientemente un máster o titulación equivalente con respecto a los que han finalizado poco antes un grado o titulación equivalente (Cuadro A6.1).

La mayor variación entre países en los ingresos relativos se da en quienes tienen un máster, doctorado o titulación equivalente. Mientras que los individuos con estas titulaciones ganan más de cuatro veces que las personas que han finalizado la educación secundaria superior por un empleo a tiempo completo en Brasil y Chile, los ingresos relativos más bajos se dan en Estonia e Italia, con un 40 % más aproximadamente. En Estonia, esto se puede explicar en parte debido a la gran oferta de personas con un máster o titulación equivalente, ya que la proporción de adultos con este nivel de educación alcanzado es una de las más altas de la OCDE (véase Indicador A1). Las variaciones en los ingresos relativos entre los países de la OCDE y países asociados son mucho menores para otros niveles de la educación terciaria. Para la educación terciaria de ciclo corto, Portugal muestra la mayor ventaja de ingresos (más del 60 %), en comparación con los ingresos medios a tiempo completo de los adultos que han finalizado la educación secundaria superior, mientras que en Estonia esta ventaja es insignificante. En cuanto a la titulación de grado o equivalente, los ingresos relativos van desde un máximo de más del doble en Brasil, Chile y México hasta un mínimo de aproximadamente el 5 % en Austria (Tabla A6.1).

Teniendo en cuenta a los asalariados a tiempo parcial y a las personas sin ingresos laborales, las diferencias de ingresos se amplían aún más, ya que la probabilidad de obtener empleo aumenta con el nivel de educación alcanzado (véase Indicador A5), al igual que la probabilidad de tener un empleo a tiempo completo. Aunque los adultos con educación terciaria en la OCDE ganan de media un 55 % más que los que han finalizado la educación secundaria superior por un empleo a tiempo completo, las ventajas salariales alcanzan el 75 % cuando se abarca a la totalidad de la población, incluidas las personas sin ingresos y los asalariados a tiempo parcial. Asimismo, en los países de la OCDE, los ingresos por un empleo a tiempo completo de los adultos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior son en promedio un 19 % menores que los que sí han finalizado este nivel de estudios, pero los ingresos relativos son un 39 % menores cuando se considera a toda la población, lo que refleja unas tasas de empleo más bajas y unas tasas de desempleo y de inactividad más altas en las personas con un bajo nivel de educación. La proporción de trabajadores

a tiempo parcial en el conjunto de la población y sus horas de trabajo pueden repercutir en las diferencias de ingresos relativos para el empleo a tiempo completo y para la población total (Tablas A6.1 y A6.3, y OECD, 2016a).

Cuadro A6.1. **Nuevos datos sobre los ingresos de los recién graduados en educación terciaria**

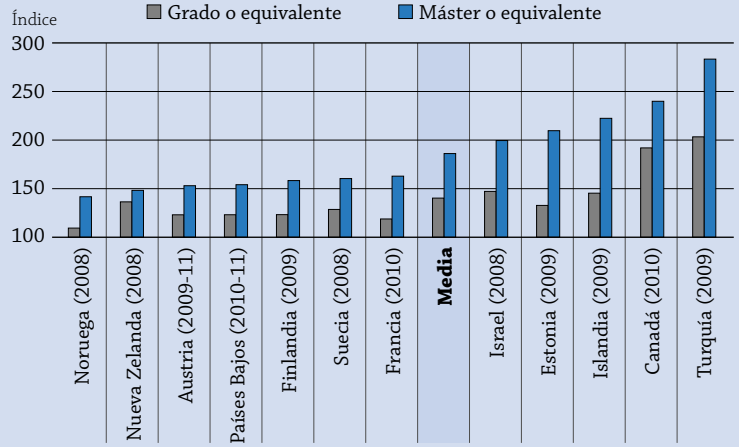
Los gobiernos de todo el mundo han insistido en la necesidad de que los jóvenes reciban una educación superior con el fin de incrementar sus competencias, seguir siendo competitivos en el mercado laboral y aumentar su potencial de ingresos. Especialmente con la crisis económica de los últimos años, muchos jóvenes han proseguido con su educación en lugar de incorporarse a un mercado laboral inestable, con la esperanza de resultar más competitivos para empleos con un mayor potencial de ingresos gracias a sus cualificaciones adicionales. Sin embargo, es posible que tengan que afrontar desafíos para incorporarse al mercado laboral tras obtener unas cualificaciones más altas.

En unos pocos países, se pueden estudiar distintos datos con el fin de analizar los resultados de los graduados jóvenes en el mercado laboral. Un reducido número de países cuentan con datos administrativos longitudinales enlazados con el nivel de los estudiantes, en los que se combina la información sobre los estudios y sobre el empleo tras finalizarlos. Las fuentes administrativas pueden proporcionar una cobertura casi completa de los estudiantes y sus experiencias de empleo tras los estudios. Junto con las actuales encuestas por muestreo sobre graduados disponibles en otros países, esta ofrece mayores oportunidades de recopilar datos nuevos y variados basados en cohortes para las comparaciones internacionales. Estos datos pueden aportar más conocimientos sobre las ventajas en los ingresos relacionadas con la educación de los graduados jóvenes y cómo estos modelos de ingresos se transforman con el tiempo.

Sobre la base de datos de cohortes reales recopilados en 2015-2016 para los países de la OCDE de los que se dispone de datos, los graduados jóvenes en un grado o máster gozan de ventajas en sus ingresos tras los estudios en relación con sus compañeros que abandonaron la educación después de completar la educación secundaria superior, a pesar de que esos compañeros hayan trabajado más tiempo en el mercado laboral (Gráfico A6.a). Por ejemplo, en Noruega, los ingresos anuales medianos de un graduado de máster tres años después de dejar los

Gráfico A6.a. **Ingresos medianos relativos de jóvenes graduados en educación terciaria, tres años después de finalizar un grado o un máster**

Jóvenes graduados en educación terciaria con ingresos laborales (educación secundaria superior = 100), media de todos los países



Notas: El año o los años entre paréntesis son relativos al año o los años que la cohorte de graduados en educación terciaria dejó los estudios. Estos datos no incluyen a los graduados que salieron de su país de origen.

Los rangos utilizados para las edades típicas de graduación de los jóvenes graduados varían por nivel de educación terciaria y país. Todos los graduados son menores de 30 años, excepto en Francia, donde los datos se refieren a todos los graduados que han realizado un primer descanso en su carrera educativa al menos de un año.

Todos los datos proceden de fuentes administrativas enlazadas, excepto en el caso de Canadá y Francia, cuyos datos se basan en encuestas.

Los países están clasificados en orden ascendente de los ingresos relativos de los jóvenes graduados en educación terciaria, con un máster o equivalente.

Fuente: 2015 INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397204

...

A6

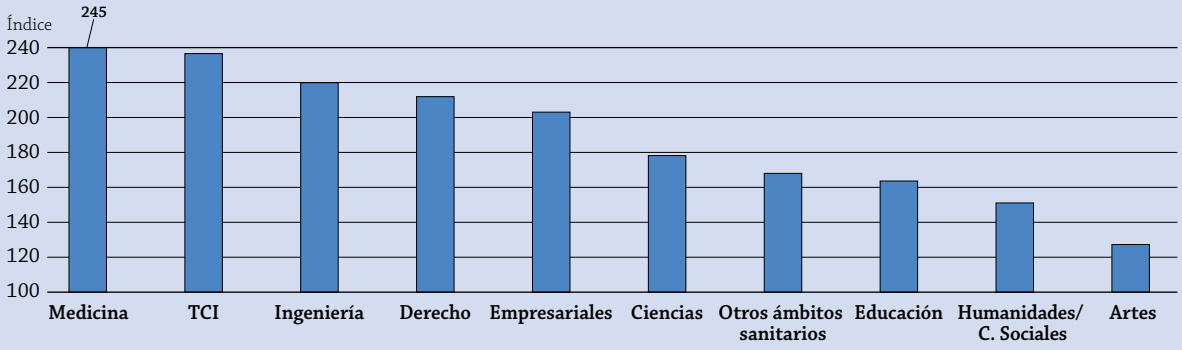
estudios eran un 42 % más altos que los de un graduado en educación secundaria superior de una edad similar con más años de trabajo. A pesar de que la magnitud de la ventaja para los graduados jóvenes recientes puede diferir de los resultados entre países, que se basan en las encuestas de población activa presentadas anteriormente en este indicador, el modelo sobre las ventajas en los ingresos en los distintos países es coherente en líneas generales.

El análisis por ámbito de estudio muestra que, en general, los graduados con titulaciones relacionadas con la medicina son los que más ganan y los que tienen un máster en empresariales, ingeniería, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y derecho también reciben unos ingresos altos, mientras que los graduados en humanidades, ciencias sociales y artes son los que menos ganan. Aunque el Gráfico A6.b muestra los resultados en el nivel de máster, el modelo es similar en el nivel de grado; la excepción la constituyen las cualificaciones médicas en el nivel de grado, que se clasifican por debajo de las TIC, ingeniería y derecho.

Sin embargo, este modelo no es siempre igual en los distintos países. Mientras que los graduados recientes con titulaciones de máster en medicina fueron los mejor pagados en 7 de los 11 países de los que se dispone de datos, en Israel ocuparon el cuarto puesto (por detrás de ingeniería, empresariales y TIC), y el tercero en Canadá (por detrás de empresariales y derecho) y en Estonia (por detrás de TIC y derecho). En Islandia, los graduados en el nivel de máster en ciencias fueron los que más ganaron.

Gráfico A6.b. Ingresos medianos relativos de jóvenes graduados en educación terciaria tres años después de finalizar un máster, por ámbito de estudio

Jóvenes graduados en educación terciaria con ingresos laborales (educación secundaria superior = 100), media de todos los países



Notas: Los países incluidos en el análisis (año de referencia entre paréntesis) son Austria (2009-11), Estonia (2009), Finlandia (2009), Francia (2010), Islandia (2009), Israel (2008), Países Bajos (2010-11), Nueva Zelanda (2008), Noruega (2008), Suecia (2008), Turquía (2009). Los datos no incluyen a los graduados que salieron de su país de origen, y el año o los años entre paréntesis son relativos al año o los años que la cohorte de graduados en educación terciaria dejó los estudios.

Los rangos utilizados para las edades típicas de graduación de los jóvenes graduados varían por nivel de educación terciaria y país. Todos los graduados son menores de 30 años, excepto en Francia, donde los datos se refieren a todos los graduados que han realizado un primer descanso en su carrera educativa al menos de un año.

Todos los datos proceden de fuentes administrativas enlazadas, excepto en el caso de Francia y Canadá, cuyos datos se basan en encuestas.

Los ámbitos de estudio están clasificados en orden descendente de los ingresos relativos de los jóvenes graduados con educación terciaria, con un máster o equivalente.

Fuente: 2015 INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397212

Nota: A diferencia del análisis principal, que presenta los ingresos medios de los asalariados a tiempo completo durante todo el año en relación con los de quienes han finalizado la educación secundaria superior, los ingresos medianos de los graduados en un grado o máster se han presentado en relación con los ingresos medianos de los graduados en secundaria superior (incluidos los asalariados a tiempo parcial o parte del año).

Distribución de los ingresos por nivel de educación alcanzado

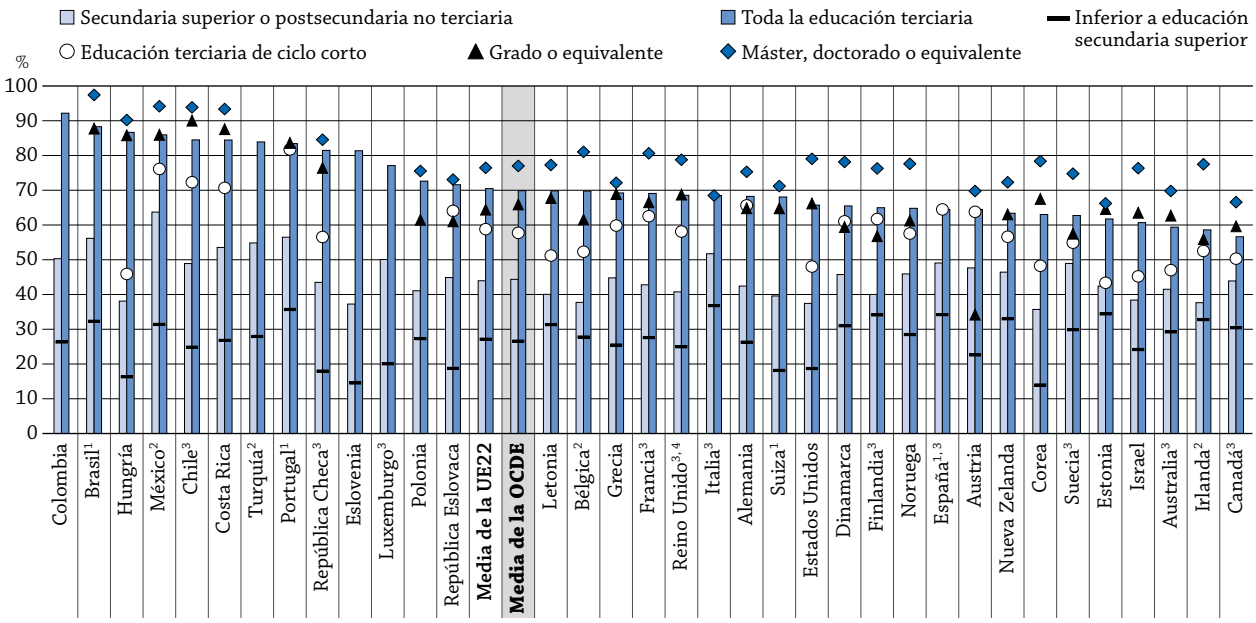
Para los trabajadores con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, la probabilidad de ganar más que la mediana es baja en todos los países. En los países de la OCDE, en promedio uno de cada cuatro adultos con un nivel inferior a la secundaria superior gana más de los ingresos medianos (que se refieren a los ingresos de todos los trabajadores sin controlar la diferencia de horas trabajadas). Aunque la menor proporción de personas con

un bajo nivel de educación e ingresos superiores a la mediana se observa en países como Corea y Eslovenia (menos de un 15 %), en Italia y Portugal supera el 35 % (Gráfico A6.2 y OECD, 2016a). Esto podría guardar relación en parte con la proporción de adultos con empleo y cuyo nivel de educación es inferior a la secundaria superior en los distintos países.

En promedio, un 44 % de los adultos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria ganan más de los ingresos medianos en los países de la OCDE. Mientras que menos del 38 % de los trabajadores con ese nivel de educación obtienen unos ingresos inferiores a la media en Bélgica, Corea, Eslovenia, Estados Unidos e Irlanda, los ingresos de un 64 % de tales trabajadores superan la media en México (Gráfico A6.2 y OECD, 2016a).

Gráfico A6.2. **Porcentaje de adultos con ingresos superiores a la mediana, por nivel de educación alcanzado (2014)**

De 25 a 64 años



Nota: La educación terciaria incluye educación terciaria de ciclo corto, grado, máster, doctorado o equivalentes.

1. Italia: Educación terciaria de ciclo corto, grado o nivel de educación equivalente alcanzado incluido en máster, doctorado o nivel de educación equivalente alcanzado. Portugal: Grado o nivel de educación equivalente alcanzado, incluido en educación terciaria de ciclo corto alcanzada. Educación terciaria de ciclo corto alcanzada incluida en grado, máster, doctorado o nivel de educación equivalente alcanzado. Brasil: Educación terciaria de ciclo corto alcanzada incluida en grado o nivel de educación equivalente alcanzado.

2. Ingresos netos tras impuesto sobre la renta.

3. Canadá, Chile, España, Finlandia, Luxemburgo, Reino Unido y República Checa: Año de referencia 2013. Australia, Francia, Italia: Año de referencia 2012.

4. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 44 años con educación terciaria e ingresos superiores a la mediana.

Fuente: «Education and earnings», *Panorama de la educación (base de* datos) http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397170

Las personas con educación terciaria tienen más probabilidades de ganar más que el ingreso mediano, y el 70 % de ellos ganan más de la mediana de los países de la OCDE. Sin embargo, existen diferencias notables en la carrera profesional de las personas con educación terciaria en los países de la OCDE y países asociados. Estas abarcan desde el máximo de Colombia, con unos ingresos que superan el ingreso mediano en más del 90 %, hasta menos del 60 % por encima de la mediana en Australia, Canadá e Irlanda (Gráfico A6.2 y OECD, 2016a).

La proporción de adultos que han finalizado la educación terciaria de ciclo corto y que ganan más de la mediana es habitualmente más baja que la proporción para otros niveles de educación terciaria, pero existen variaciones entre países. En algunos de ellos, como Alemania, Dinamarca y Portugal, la proporción de adultos que han finalizado este

tipo de educación terciaria y que ganan más de la mediana es tan alta como la de quienes tienen un grado o titulación equivalente (menos de 3 puntos porcentuales de diferencia). Austria, por otra parte, constituye una excepción destacable: la proporción de personas con ingresos elevados es 30 puntos porcentuales inferior en los adultos con un grado que en los que han finalizado la educación terciaria de ciclo corto. En promedio, en los países de la OCDE, la proporción de adultos con un máster, doctorado o titulación equivalente que ganan más de la mediana es un 11 % superior a la de quienes poseen un grado o titulación equivalente (Gráfico A6.2 y OECD, 2016a).

En todos los países, los individuos con un alto nivel de educación tienen más probabilidades de ganar más del doble de la mediana que los que tienen un nivel bajo y también menos probabilidades de ganar menos de la mitad de la mediana. En promedio en los países de la OCDE, uno de cada cuatro adultos con educación terciaria gana más del doble de los ingresos medianos para todas las personas con trabajo, incluidos tanto los asalariados a tiempo completo como a tiempo parcial, mientras que solo el 3 % de quienes tienen un nivel de educación inferior a la secundaria superior presentan este nivel de ingresos. En el extremo contrario de la distribución de ingresos, uno de cada diez adultos con educación terciaria gana menos de la mitad de los ingresos medianos, pero más de uno de cada cuatro adultos sin una cualificación de secundaria superior se encuentran en este bajo nivel (OECD, 2016a).

En los países de la OCDE y países asociados, la proporción de personas con educación terciaria que reciben unos ingresos de más del doble de la mediana es más alta (superior al 50 %) en Brasil, Chile, Colombia y México. En estos países, la proporción de personas con educación terciaria y unos ingresos inferiores a la mitad de la mediana es mucho menor que el promedio de la OCDE, lo que aporta nueva información sobre los grandes ingresos relativos para la educación terciaria que se aprecian en el Gráfico A6.1 y posiblemente indica que en esos países podrían existir problemas de equidad (OECD, 2016a).

En todos los países, los individuos con bajas cualificaciones se enfrentan habitualmente con desventajas de ingresos; sin embargo, hay varios en los que algunas de estas personas alcanzan el máximo nivel de ingresos (más del doble de la mediana). En los adultos con un nivel inferior a la educación secundaria superior, la proporción de los que ganan menos de la mitad de la mediana para el país varía significativamente, al ir desde un máximo que ronda el 40 % o más en Alemania, Canadá y Estados Unidos hasta un mínimo inferior al 10 % en Eslovenia, Hungría, Letonia y Portugal. Por otra parte, en Australia, Brasil, Canadá, España, Estonia, México y Portugal, la proporción de personas con un bajo nivel de educación y el máximo nivel de ingresos es del 5 % o más, lo que apunta a que existen otros factores, aparte del nivel de educación alcanzado, que también desempeñan un papel importante para recibir una remuneración elevada en esos países (OECD, 2016a).

Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres, por nivel de educación alcanzado

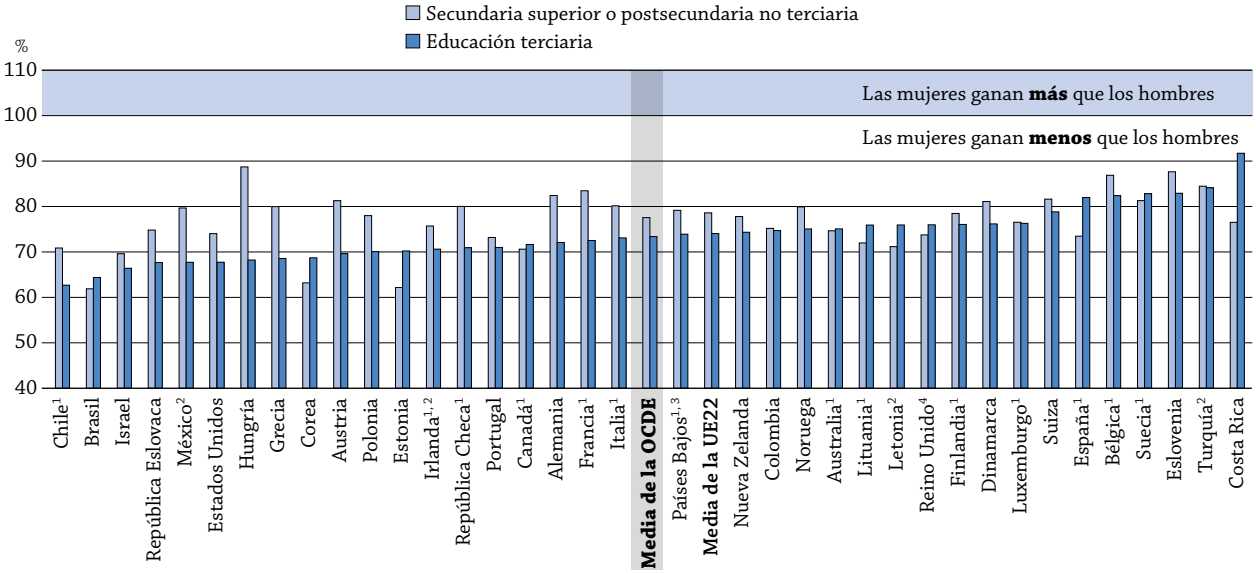
En todos los niveles de educación alcanzados, persiste la diferencia entre sexos en los ingresos; a pesar de que las mujeres, por lo general, alcanzan un nivel de educación superior (véase Indicador A1), se aprecia una gran diferencia por sexo en los ingresos entre los hombres y las mujeres con educación terciaria que trabajan a tiempo completo. En los países de la OCDE, las mujeres con educación terciaria obtienen solo el 73 % de los ingresos de los hombres con el mismo nivel de estudios. Este 27 % de diferencia por sexo en los ingresos es mayor que la que se observa en los adultos con un nivel de educación inferior a la secundaria superior (24 %) y los que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Gráfico A6.3 y Tabla A6.2). Aunque puede haber numerosos motivos para esta diferencia entre sexos en los ingresos, una de las principales explicaciones se relaciona con el hecho de que en muchos países las mujeres continúan encargándose de la mayor parte del trabajo doméstico y del cuidado de la familia. Debido a estos compromisos en el hogar, las mujeres podrían buscar trayectorias profesionales menos competitivas y mayor flexibilidad laboral, lo que con probabilidad conllevaría unos ingresos menores que para los hombres que han alcanzado el mismo nivel de educación (OECD, 2016b).

Sin embargo, en las diferencias entre sexos existen variaciones según los países. En los trabajadores con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, a pesar de que las mujeres ganan tan solo el 61 % de los ingresos de los hombres en Canadá y el 63 % en Estonia, en Bélgica y Hungría alcanzan hasta el 85 % de los ingresos de los hombres. Dentro del grupo de trabajadores que han completado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, las mujeres ganan tan solo el 62 % de los ingresos de los hombres en Brasil y Estonia, pero llegan al 89 % de esos ingresos en Hungría y al 88 % en Eslovenia. En las personas con educación terciaria, Chile y Brasil muestran las mayores diferencias entre sexos: más del 35 % (es decir, las mujeres ganan menos del 65 % de los ingresos de los hombres). La menor diferencia se da en Costa Rica, con un 8 %, seguida por el 16 % de Turquía (Gráfico A6.3 y Tabla A6.2).

Sobre la base de los ingresos de los trabajadores medios, incluidos los asalariados a tiempo parcial, la diferencia por sexo es incluso mayor en los distintos países, ya que hay más mujeres que hombres que trabajen a tiempo parcial. En

Gráfico A6.3. Ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres, por nivel de educación alcanzado (2014)

Personas de 25 a 64 años con ingresos por empleo a tiempo completo



Nota: La educación terciaria incluye educación terciaria de ciclo corto, grado, máster, doctorado o equivalentes.

1. Año de referencia 2014. Consulte la Tabla A6.2 para obtener más detalles.
2. Ingresos netos tras impuesto sobre la renta.
3. Los niveles de educación alcanzados se basan en la clasificación CINE-97.
4. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Los países están clasificados en orden ascendente de los ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres con educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla A6.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397182

los países de la OCDE, la proporción de asalariados a tiempo parcial parte del año es del 28 % de las mujeres de 25 a 64 años, y del 17 % de los hombres en el mismo grupo de edad (Tabla A6.3). De media en esos mismos países, dentro del grupo de trabajadores que no tienen una cualificación de secundaria superior, las mujeres ganan un 24 % menos que los hombres. Esta diferencia entre sexos es del 22 % para la educación secundaria superior y del 27 % para la terciaria (OECD, 2016a).

Niveles de ingresos por ámbito de estudio

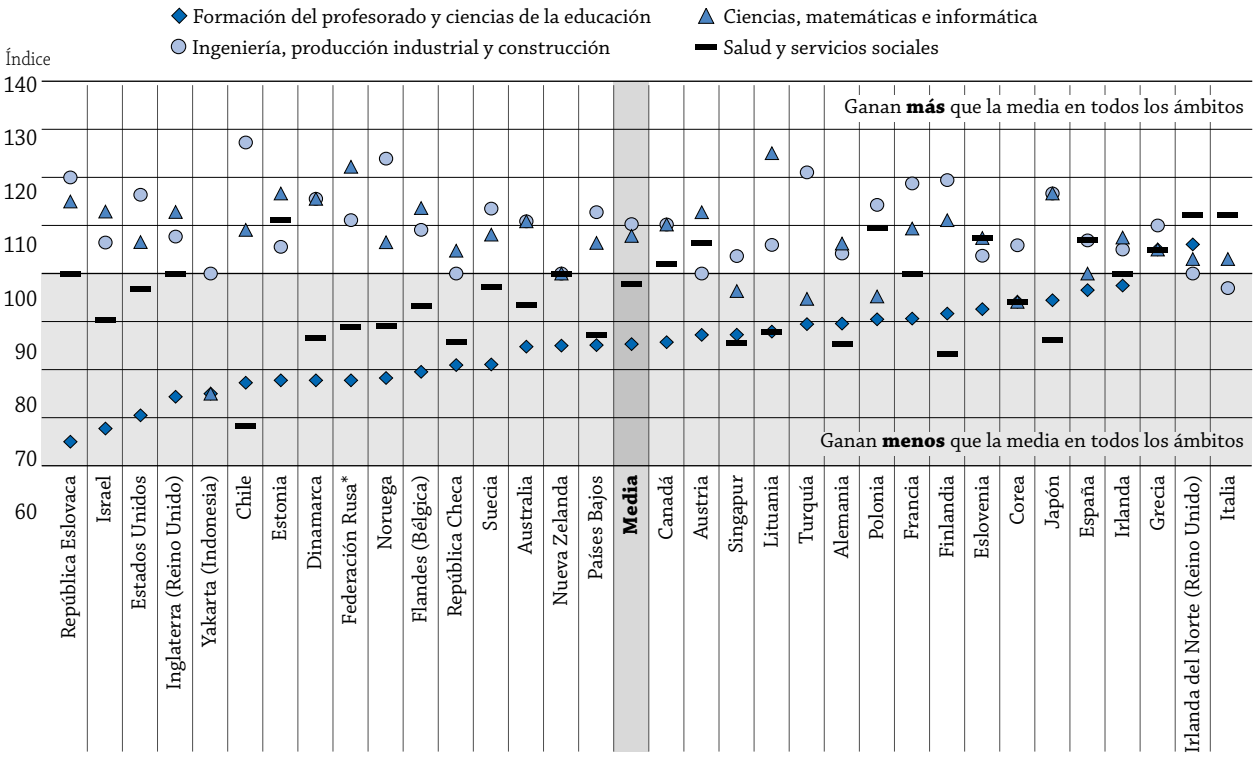
Las ventajas de ingresos para las personas con educación terciaria también varían en función del ámbito de estudio (Gráfico A6.4). En los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, los ámbitos de estudio que se asocian con unos ingresos más elevados son ingeniería, producción industrial y construcción; ciencias sociales, empresariales y derecho; y ciencias, matemáticas e informática. De media, los trabajadores que han cursado estudios a nivel terciario en estos ámbitos ganan alrededor de un 10 % más que la media de los asalariados con educación terciaria por un trabajo a tiempo completo. Los ingresos de los trabajadores a tiempo completo con estudios de salud y servicios sociales se acercan a la media de ingresos, mientras que los ingresos medios de quienes se han graduado en ciencias de la educación o en humanidades, idiomas y artes son aproximadamente un 15 % inferiores a la media (Gráfico A6.4 y Tabla A6.4).

A pesar de que los ámbitos de estudio que se asocian con unos ingresos más elevados o más bajos son básicamente los mismos en todos los países, existen variaciones entre ellos para cada ámbito. Una de las mayores divergencias entre países se da en ciencias de la educación. Aunque no todos los adultos que han estudiado ciencias de la educación trabajan como profesores tras obtener una titulación terciaria, el salario de los profesores, en relación con los ingresos de los trabajadores con ese mismo nivel de educación, también varía enormemente por países (véase Indicador D3). La menor diferencia entre países se da en los ámbitos de las humanidades, idiomas y artes; ciencias sociales, empresariales y derecho; e ingeniería, producción industrial y construcción. Por ejemplo, quienes han estudiado ingeniería producción industrial y construcción ganan aproximadamente la media de los adultos con educación

A6

Gráfico A6.4. Ingresos relativos de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio (2012 o 2015)

Encuesta sobre las competencias de los adultos, trabajadores de 25 a 64 años a tiempo completo no estudiantes; todos los ámbitos de estudio = 100



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden ascendente de la ratio de ingresos mensuales medios de los adultos que estudiaron ciencias de la educación con respecto a los de todos los ámbitos de estudio.

Fuente: OCDE. Tabla A6.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397196

terciaria en Austria, Irlanda del Norte (Reino Unido), Italia, Nueva Zelanda, República Checa y Yakarta (Indonesia), mientras que en Chile, Noruega, República Eslovaca y Turquía ganan hasta un 20 % más (Gráfico A6.4 y Tabla A6.4).

Hay una mayor proporción de hombres que de mujeres que han cursado estudios en los ámbitos que se asocian con unos ingresos más altos, como ingeniería, producción industrial y construcción; o ciencias, matemáticas e informática, mientras que una mayor proporción de mujeres han estudiado en ámbitos asociados con ingresos más bajos, entre otros ciencias de la educación, o humanidades, idiomas y artes (véase Indicador A1). Esto podría guardar relación con el hecho de que las mujeres tienden a ganar menos a pesar de haber cursado estudios en el mismo ámbito, y la proporción de mujeres que hay en un ámbito de estudio específico influye en los ingresos medios de los hombres y mujeres que han estudiado en él. Por ejemplo, en ciencias sociales, empresariales y derecho, ámbito estudiado por una proporción relativamente amplia tanto de hombres como de mujeres y que se asocia con unos ingresos relativamente altos, de media en los países de la OCDE las mujeres ganan aproximadamente solo un 75 % de lo que los hombres que han estudiado este mismo ámbito.

Dentro de los ámbitos de estudio, están disponibles un gran número de especializaciones diferentes, por lo que las variaciones entre países y las diferencias entre sexos en los ingresos también pueden estar relacionadas con la especialización específica que se ha estudiado y con la profesión elegida posteriormente. Por ejemplo, los médicos que ganan una remuneración elevada representan aproximadamente el 5 % de la población activa en el sector de la salud y servicios sociales (OECD, 2016c), y la proporción de mujeres supone de media un 45 % de los médicos en los países de la OCDE (OECD, 2015). Puesto que el 18 % de las mujeres estudiaron salud y servicios sociales frente al 6 % de los hombres (véase Indicador A1), un gran número de mujeres que cursaron estudios en este ámbito probablemente

ocupen otras profesiones dentro del sector –por ejemplo, enfermeras o cuidadoras a largo plazo– en las que se les paga mucho menos que a los médicos. Además de las diferencias por profesión, existen otros factores que podrían explicar la disparidad de ingresos entre distintos países y las divergencias entre hombres y mujeres dentro de un país, como son los sectores en los que trabajan después de completar la educación terciaria, los tipos de ocupación (como los puestos de gestión) y los tipos de contrato (OECD, 2016b).

Definiciones

Grupos de edad: adultos se refiere a personas de 25 a 64 años.

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

- CINE 2011 se utiliza para todos los análisis que no se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Para CINE 2011 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011, e incluye las cualificaciones reconocidas de los programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para la finalización del nivel 3 de CINE 2011 y que no dan acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria ni a la educación terciaria; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y educación terciaria corresponde a los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).
- CINE-97 se utiliza para todos los análisis que se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Para CINE-97 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y programas cortos 3C de CINE-97; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3A, 3B, programas largos 3C y nivel 4 de CINE-97; y educación terciaria corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE-97.

Véase la sección *Acerca de la nueva clasificación CINE 2011*, al comienzo de esta publicación, para una presentación de todos los niveles CINE 2011 y el Anexo 3 para una presentación de todos los niveles CINE-97.

Metodología

El indicador se basa en la recopilación de estadísticas educativas y de ingresos elaborada por la Red LSO (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) de la OCDE, que tiene en cuenta los ingresos laborales de las personas que han trabajado a tiempo completo durante todo el año durante el periodo de referencia, así como los de quienes han trabajado a tiempo parcial o parte del año. Esta base de datos contiene información sobre la dispersión de los ingresos laborales y de los ingresos de los estudiantes frente a los ingresos de los adultos que no son estudiantes. Los datos sobre los niveles de ingresos por ámbito de estudio se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Para obtener información adicional, véase el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Recopilación de datos sobre ingresos

La recopilación de datos sobre ingresos (utilizada en las Tablas A6.1, A6.2 y A6.3) ofrece información basada en periodos de referencia anuales, mensuales o semanales, dependiendo del país. La duración del periodo de referencia también varía. Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido registran datos sobre los ingresos semanales; Bélgica, Brasil, Chile, Colombia, Corea, Costa Rica, Estonia, Israel, Letonia, Polonia y Portugal registran datos mensuales; y todos los demás países registran datos anuales. Los datos sobre los ingresos son antes del impuesto sobre la renta, excepto en Irlanda, Letonia, México y Turquía, donde los ingresos referidos son netos, después del impuesto sobre la renta. Para Bélgica, los datos sobre la dispersión de los ingresos laborales y los ingresos de los estudiantes y adultos que no son estudiantes son netos, después del impuesto sobre la renta. Los ingresos de los trabajadores autónomos se excluyen en muchos países y, en general, no existe un método sencillo y comparable para separar los ingresos laborales de los retornos del capital invertido en un negocio.

Puesto que los datos sobre ingresos difieren entre los países de diversas maneras, los resultados deberán interpretarse con cautela. Por ejemplo:

- En los países que registran ingresos anuales, las diferencias en la incidencia del trabajo estacional entre las personas con distintos niveles de educación alcanzados tendrán un efecto sobre los ingresos relativos que no se refleja de igual manera en los datos de los países que registran ingresos semanales o mensuales.

- Los países pueden incluir los ingresos del trabajo por cuenta propia o a tiempo parcial.
- Del mismo modo, pueden diferenciarse en la medida de las contribuciones de los empleadores a las pensiones, seguro médico, etc., además de en los sueldos.

Este indicador no tiene en cuenta el impacto de los ingresos efectivos por los servicios gratuitos de los gobiernos. En algunos países, los ingresos pueden ser altos, pero tienen que cubrir, por ejemplo, la asistencia sanitaria y la escolarización/educación terciaria de los niños/estudiantes, mientras que en otros países es posible que los ingresos sean más bajos, pero que el Estado proporcione asistencia sanitaria y escolarización gratuitas.

La media total (hombres más mujeres, es decir, H + M) de ingresos no es el promedio simple de las cifras de ingresos de hombres y mujeres, sino la media basada en los ingresos de la población total. Esta media global pondera la cifra de ingresos medios por separado para hombres y mujeres según la proporción de personas de cada sexo en los distintos niveles de educación alcanzados.

Ingresos a tiempo completo y durante todo el año

Para la definición de ingresos a tiempo completo, se preguntó a los países si habían aplicado un criterio subjetivo de tiempo completo o un valor umbral del número normal de horas trabajadas a la semana. Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Portugal y Reino Unido informaron de que habían aplicado criterios subjetivos de tiempo completo; los demás países definieron la condición de tiempo completo según el número de horas trabajadas a la semana. El umbral fue de 44/45 horas a la semana en Chile; 36 horas en Eslovenia, Hungría y República Eslovaca; 35 horas en Australia, Brasil, Canadá, Colombia, Corea, Costa Rica, Estados Unidos, Estonia, Israel, México y Noruega; y 30 horas en Grecia, Irlanda, Nueva Zelanda, República Checa y Turquía. Los demás países participantes no aplicaron un número mínimo normal de horas de trabajo para el empleo a tiempo completo. En algunos países, los datos sobre ingresos a tiempo completo durante todo el año se basan en la Encuesta Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC, por sus siglas en inglés), que utiliza un enfoque subjetivo para establecer el criterio de tiempo completo. Los datos sobre ingresos basados en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos hacen referencia a ingresos laborales por empleos a tiempo completo iguales a 30 horas o más.

Nota sobre los datos de Israel

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

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

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, de próxima publicación).

Referencias

OECD (de próxima publicación), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, París.

OECD (2016a), «Education and earnings», *Education at a Glance* (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS.

OECD (2016b), *OECD Employment Outlook 2016*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en.

OECD (2016c), OECD Health Statistics, http://stats.oecd.org/index.aspx?DataSetCode=HEALTH_STAT.

OECD (2015), *OECD Health at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en.

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

Tablas del Indicador A6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397112

	Tabla A6.1	Ingresos relativos de los trabajadores empleados durante todo el año a tiempo completo, por nivel de educación alcanzado (2014)
	Tabla A6.2	Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)
	Tabla A6.3	Porcentaje de asalariados a tiempo completo durante todo el año, asalariados a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel de educación alcanzado (2014)
	Tabla A6.4	Ingresos mensuales medios de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A6.4 (L)	Ingresos mensuales medios de trabajadores, por nivel de educación alcanzado, nivel de comprensión lectora y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A6.4 (N)	Ingresos mensuales medios de trabajadores, por nivel de educación alcanzado, nivel de competencia matemática y sexo (2012 o 2015)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A6

Tabla A6.1. Ingresos relativos de los trabajadores empleados durante todo el año a tiempo completo, por nivel de educación alcanzado (2014)

Personas de 25 a 64 años con ingresos laborales; educación secundaria superior = 100

		Year	Inferior a educación secundaria superior	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Grado o equivalente	Máster, doctorado o equivalente	Toda la educación terciaria
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	2014	84	110	126	152	177	158
	Australia	2012	88	102	118	139	155	136
	Austria	2014	75	113	130	105	179	150
	Bélgica	2013	89	c	c	121	160	135
	Canadá	2013	85	119	116	147	177	139
	Chile	2013	64	a	132	282	444	239
	Corea	2014	74	a	112	145	196	138
	Dinamarca	2014	89	117	109	114	150	126
	Eslovenia	2014	80	a	m	m	m	172
	España	2013	80	99	m	m	m	140
	Estados Unidos[1]	2014	74	m	114	160	222	168
	Estonia	2014	90	91	99	123	139	128
	Finlandia	2013	99	113	118	121	163	135
	Francia	2012	89	c	118	124	187	141
	Grecia	2014	71	98	c	132	164	137
	Hungría	2014	76	100	109	182	252	207
	Irlanda[2]	2014	92	97	128	163	194	163
	Islandia		m	m	m	m	m	m
	Israel	2014	78	a	113	158	206	155
	Italia	2012	86	m	x(5)	x(5)	142[d]	142
	Japón		m	m	m	m	m	m
	Letonia[2]	2014	89	100	102	138	167	145
	Luxemburgo[1]	2013	67	m	m	m	m	154
	México[2]	2014	60	a	115	205	307	205
	Noruega	2014	88	108	125	113	146	126
	Nueva Zelanda	2014	94	113	127	145	176	146
	Países Bajos[3]	2010	86	m	m	m	m	149
	Polonia	2014	84	100	m	143	167	162
	Portugal	2014	73	104	163	169[d]	x(4)	168
	Reino Unido[4]	2014	76	a	123	149	171	148
	República Checa[1]	2013	76	m	120	158	202	192
	República Eslovaca[1]	2014	74	m	115	127	177	170
	Suecia	2012	91	124	m	m	m	123
	Suiza[1]	2014	78	m	x(4, 5)	131[d]	154[d]	143
	Turquía[2]	2014	74	a	m	m	m	170
	Media de la OCDE		81	m	120	148	191	155
	Media de la UE22		83	105	120	139	175	152
Países asociados	Arabia Saudí		m	m	m	m	m	m
	Argentina		m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	2014	66	m	x(4)	229[d]	434	241
	China		m	m	m	m	m	m
	Colombia[1]	2014	68	m	m	m	m	233
	Costa Rica	2014	70	137	125	189	289	186
	Federación Rusa		m	m	m	m	m	m
	India		m	m	m	m	m	m
	Indonesia		m	m	m	m	m	m
	Lituania	2013	89	106	a	149	182	160
	Sudáfrica		m	m	m	m	m	m
	Media del G20		m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran los datos de hombres y mujeres por separado y de otros grupos de edad se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. El índice 100 hace referencia a los niveles CINE 3 y 4 combinados de los niveles de educación alcanzados en la clasificación CINE 2011.

2. Ingresos netos tras impuesto sobre la renta.

3. El índice 100 hace referencia a los niveles CINE 3 y 4 combinados de los niveles de educación alcanzados en la clasificación CINE-97.

4. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: OECD (2016), «Education and earnings», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397122

Tabla A6.2. Diferencias de ingresos entre mujeres y hombres trabajadores, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)

Adultos con ingresos laborales; ingresos anuales medios de trabajo a tiempo completo, todo el año, de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres

			Inferior a educación secundaria superior			Secundaria superior o postsecundaria no terciaria			Educación terciaria		
			25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64
		Año	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	2014	78	c	c	82	85	84	72	66	76
	Australia	2012	79	78	82	75	74	78	75	75	69
	Austria	2014	77	79	70	81	79	81	70	72	69
	Bélgica	2013	85	c	c	87	86	c	82	87	c
	Canadá	2013	61	64	70	71	64	76	72	75	66
	Chile	2013	77	77	78	71	68	85	63	65	60
	Corea	2014	66	62	66	63	62	57	69	69	63
	Dinamarca	2014	83	80	83	81	79	83	76	78	74
	Eslovenia	2014	84	83	84	88	83	97	83	81	89
	España	2013	74	78	72	73	75	75	82	76	84
	Estados Unidos	2014	73	64	87	74	73	72	68	68	68
	Estonia	2014	63	59	74	62	61	70	70	69	73
	Finlandia	2013	79	75	79	78	76	78	76	75	74
	Francia	2012	74	c	c	83	71	c	73	76	c
	Grecia	2014	72	59	75	80	81	57	69	66	66
	Hungría	2014	85	84	84	89	86	94	68	63	75
	Irlanda[1]	2014	73	c	c	76	73	73	71	74	67
	Islandia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	2014	80	87	61	70	75	68	66	68	70
	Italia	2012	76	81	73	80	80	78	73	80	74
	Japón		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia[1]	2014	73	75	75	71	65	80	76	74	77
	Luxemburgo	2013	83	83	70	77	82	69	76	85	67
	México[1]	2014	74	76	68	80	80	100	68	66	65
	Noruega	2014	82	80	82	80	79	80	75	77	73
	Nueva Zelanda	2014	75	74	75	78	80	78	74	72	79
	Países Bajos[2]	2010	77	79	76	79	85	79	74	83	74
	Polonia	2014	71	67	74	78	71	85	70	67	73
	Portugal	2014	77	77	73	73	74	69	71	75	70
	Reino Unido[3]	2014	83	83	84	74	72	72	76	78	73
	República Checa	2013	80	81	80	80	73	87	71	66	86
	República Eslovaca	2014	72	74	72	75	70	82	68	61	74
	Suecia	2012	83	75	96	81	79	88	83	85	87
	Suiza	2014	79	78	81	82	84	84	79	84	83
	Turquía[1]	2014	70	69	71	84	80	c	84	86	c
	Media de la OCDE		76	75	76	77	76	79	73	74	73
	Media de la UE22		77	76	77	79	77	79	74	75	75
Países asociados	Arabia Saudí		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	2014	67	66	67	62	61	57	64	63	62
	China		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	2014	80	79	82	75	76	74	75	73	70
	Costa Rica	2014	76	77	78	77	80	64	92	84	97
	Federación Rusa		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	2013	c	m	m	72	m	m	76	m	m
	Sudáfrica		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran los ingresos relativos de todos los niveles de educación combinados se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Ingresos netos tras impuesto sobre la renta.

2. Los niveles de educación alcanzados se basan en la clasificación CINE-97.

3. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: «Education and earnings», *Panorama de la educación* (base de datos) http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397134

A6

Tabla A6.3. [1/3] Porcentaje de asalariados a tiempo completo durante todo el año, asalariados a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel de educación alcanzado (2014)

De 25 a 64 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, el 58 % de los hombres entre 25 y 64 años con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior tienen ingresos de un trabajo a tiempo completo, el 9 % tienen ingresos de un trabajo a tiempo parcial y el 33 % no tienen ingresos laborales.

		Año	Sexo	Asalariados a tiempo completo todo el año				Asalariados a tiempo parcial				Sin ingresos			
				Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Alemania**	2014	Hombres	50	68	78	69	14	12	13	13	35	20	8	18
			Mujeres	16	30	43	32	37	42	38	40	47	28	18	27
			H + M	31	47	61	50	27	29	25	27	42	24	13	23
	Australia	2012	Hombres	58	75	79	73	9	8	10	9	33	16	11	18
			Mujeres	22	35	48	37	26	32	30	29	53	34	22	33
			H + M	38	58	61	54	18	19	21	20	43	24	17	26
	Austria	2014	Hombres	38	62	69	61	25	21	19	21	37	17	12	18
			Mujeres	19	28	42	30	35	47	44	44	46	25	14	27
			H + M	26	45	55	45	31	34	32	33	43	21	13	22
	Bélgica	2013	Hombres	42	67	77	65	13	14	12	13	45	18	11	22
			Mujeres	13	27	49	34	26	40	35	35	61	33	16	32
			H + M	28	48	62	49	19	26	24	24	53	25	14	27
	Canadá	2013	Hombres	46	58	64	60	28	29	25	27	25	13	10	13
			Mujeres	21	38	49	43	30	37	35	35	48	25	16	22
			H + M	35	49	56	51	29	33	31	31	36	18	13	17
	Chile	2013	Hombres	42	47	49	46	42	38	41	40	16	14	10	14
			Mujeres	14	24	35	22	27	34	43	33	60	42	22	45
			H + M	27	35	41	33	34	36	42	36	40	29	16	30
	Corea	2014	Hombres	32	43	44	43	12	14	28	20	56	43	28	37
			Mujeres	24	25	21	23	13	18	31	22	63	57	48	55
			H + M	27	34	34	33	12	16	29	21	60	50	37	46
	Dinamarca	2014	Hombres	27	43	62	44	45	46	31	42	28	11	7	15
			Mujeres	19	33	43	33	40	50	49	47	42	16	9	19
			H + M	24	38	51	39	42	48	41	44	34	14	8	17
	Eslovenia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	España	2013	Hombres	45	62	71	57	27	22	18	23	28	16	11	20
			Mujeres	21	37	55	37	30	32	29	30	48	31	16	33
			H + M	33	50	63	47	29	27	24	27	38	24	14	26
	Estados Unidos	2014	Hombres	52	64	77	68	20	17	14	16	28	20	10	16
			Mujeres	25	44	57	48	20	23	24	23	55	33	20	29
			H + M	39	54	66	58	20	20	19	19	41	26	15	23
	Estonia	2014	Hombres	62	76	84	77	3	4	5	4	34	20	11	19
			Mujeres	43	61	73	65	8	7	7	7	49	32	19	27
			H + M	55	69	77	71	5	5	7	6	40	26	16	23
	Finlandia	2013	Hombres	51	74	86	74	5	6	5	5	44	21	9	21
			Mujeres	42	66	80	70	10	14	11	12	48	20	9	18
			H + M	47	70	83	72	7	10	9	9	46	20	9	19
	Francia	2012	Hombres	48	69	82	69	19	14	10	14	33	17	8	17
			Mujeres	23	46	65	47	29	33	25	29	48	21	10	24
			H + M	34	58	72	58	24	22	18	22	42	19	9	21
	Grecia	2014	Hombres	46	53	67	55	16	16	11	15	38	32	22	30
			Mujeres	17	29	52	32	12	14	15	14	71	57	33	54
			H + M	31	41	59	44	14	15	13	14	55	44	28	42
	Hungría		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda[1]	2014	Hombres	25	42	62	44	30	33	26	30	45	25	12	27
			Mujeres	11	26	47	31	24	34	35	33	65	40	18	36
			H + M	19	33	54	37	28	34	31	31	54	33	15	31
	Islandia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: La duración del periodo de referencia varía de una semana a un año. Los trabajadores autónomos se excluyen en algunos países. Véase la sección *Metodología* y el Anexo 3 para obtener más información. Las columnas que muestran datos de otros grupos de edad se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Ingresos netos tras impuesto sobre la renta.

2. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: OECD (2016), «Education and earnings», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397143

Tabla A6.3. [2/3] Porcentaje de asalariados a tiempo completo durante todo el año, asalariados a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel de educación alcanzado (2014)

De 25 a 64 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, el 58 % de los hombres entre 25 y 64 años con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior tienen ingresos de un trabajo a tiempo completo, el 9 % tienen ingresos de un trabajo a tiempo parcial y el 33 % no tienen ingresos laborales.

		Año	Sexo	Asalariados a tiempo completo todo el año				Asalariados a tiempo parcial				Sin ingresos			
				Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Israel**	2014	Hombres	55	72	83	76	8	10	8	9	36	18	9	15
			Mujeres	16	45	57	49	10	21	27	24	73	33	16	26
			H + M	36	59	68	62	9	15	18	16	54	25	13	21
	Italia	2012	Hombres	58	72	78	67	21	17	12	18	21	11	10	15
			Mujeres	21	44	59	38	22	27	25	25	57	29	16	38
			H + M	40	58	67	52	21	22	19	21	38	20	14	26
	Letonia[1]	2014	Hombres	49	62	70	61	2	2	2	2	49	36	29	37
			Mujeres	35	55	71	59	4	4	4	4	61	41	24	36
			H + M	44	59	71	60	3	3	3	3	54	38	26	37
	Luxemburgo	2013	Hombres	65	75	82	74	11	8	7	9	24	17	11	17
			Mujeres	25	37	56	38	33	31	27	30	41	33	17	31
			H + M	44	58	69	56	23	18	17	19	33	24	14	24
	México[1]	2014	Hombres	76	80	78	77	7	5	9	7	17	16	13	16
			Mujeres	23	40	53	31	10	8	15	11	67	52	31	58
			H + M	46	59	66	52	9	6	12	9	45	35	22	39
	Nueva Zelanda	2014	Hombres	70	82	84	79	7	7	8	7	24	11	8	13
			Mujeres	42	45	59	50	21	22	22	22	37	32	19	29
			H + M	55	65	70	64	14	14	16	15	31	21	14	21
	Noruega	2014	Hombres	41	62	66	58	35	30	29	31	23	9	5	11
			Mujeres	20	33	46	36	48	53	48	50	32	14	6	15
			H + M	31	49	55	47	41	40	39	40	27	11	6	13
	Países Bajos		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido[2]	2014	Hombres	61	78	82	76	9	6	7	7	30	15	11	16
			Mujeres	22	39	54	42	24	33	27	29	54	28	18	29
			H + M	42	59	67	59	17	20	18	18	42	21	15	23
	República Checa		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	2012	Hombres	60	74	79	75	9	9	9	9	31	16	12	16
			Mujeres	25	44	59	50	6	9	13	11	69	46	28	40
			H + M	44	61	67	62	8	9	12	10	48	30	21	28
	Suiza	2014	Hombres	68	76	77	76	9	11	15	13	23	13	8	12
			Mujeres	21	24	32	26	40	52	51	50	39	24	17	24
			H + M	42	48	58	51	26	33	30	31	32	19	12	18
	Turquía[1]	2014	Hombres	58	71	77	65	31	20	18	26	11	8	5	9
			Mujeres	40	56	71	54	43	32	23	34	16	12	6	12
			H + M	54	68	74	62	34	23	20	28	13	9	5	10
	Media de la OCDE		Hombres	51	66	73	65	18	16	15	17	31	18	11	18
			Mujeres	24	39	53	41	25	30	29	28	51	32	19	31
			H + M	37	53	63	53	22	23	22	23	41	25	15	25
	Media de la UE22		Hombres	49	65	75	65	17	16	13	15	35	20	12	21
			Mujeres	24	40	57	43	24	29	27	27	53	31	17	31
			H + M	36	53	65	53	21	22	20	21	44	25	15	26

Notas: La duración del periodo de referencia varía de una semana a un año. Los trabajadores autónomos se excluyen en algunos países. Véase la sección *Metodología* y el Anexo 3 para obtener más información. Las columnas que muestran datos de otros grupos de edad se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Ingresos netos tras impuesto sobre la renta.

2. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: OECD (2016), «Education and earnings», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397143

A6

Tabla A6.3. [3/3] Porcentaje de asalariados a tiempo completo durante todo el año, asalariados a tiempo parcial y personas sin ingresos, por nivel de educación alcanzado (2014)

De 25 a 64 años

Cómo leer esta tabla: En Australia, el 58 % de los hombres entre 25 y 64 años con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior tienen ingresos de un trabajo a tiempo completo, el 9 % tienen ingresos de un trabajo a tiempo parcial y el 33 % no tienen ingresos laborales.

				Asalariados a tiempo completo todo el año				Asalariados a tiempo parcial				Sin ingresos			
		Año	Sexo	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria	Todos los niveles de educación
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países asociados	**Arabia Saudí**		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	2014	Hombres	61	70	71	65	22	18	19	21	17	12	9	15
			Mujeres	24	42	51	34	27	24	29	27	49	34	20	39
			H + M	42	55	59	49	25	21	25	24	33	24	16	27
	China		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	2014	Hombres	79	81	81	80	8	6	9	8	13	13	10	12
			Mujeres	30	44	63	42	18	16	14	17	51	40	23	42
			H + M	55	62	71	60	13	11	12	12	32	27	18	27
	Costa Rica	2014	Hombres	71	82	82	76	7	3	2	5	22	15	16	19
			Mujeres	18	39	64	33	10	6	4	8	72	55	32	59
			H + M	44	59	72	54	8	5	3	6	48	36	24	40
	Federación Rusa		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20		Hombres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Mujeres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: La duración del periodo de referencia varía de una semana a un año. Los trabajadores autónomos se excluyen en algunos países. Véase la sección *Metodología* y el Anexo 3 para obtener más información. Las columnas que muestran datos de otros grupos de edad se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Ingresos netos tras impuesto sobre la renta.

2. Los datos de educación secundaria superior incluyen la finalización de un volumen y un estándar suficiente de programas que se clasificaría de forma individual como finalización de programas de educación secundaria superior intermedia (el 18 % de los adultos se encuentra en este grupo).

Fuente: OECD (2016), «Education and earnings», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397143

Tabla A6.4. [1/3] Ingresos mensuales medios de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas de 25 a 64 años con ingresos laborales que trabajan a tiempo completo (es decir, 30 horas o más a la semana), en equivalente a dólares estadounidenses en 2012, convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Hombres y mujeres													
		Formación del profesorado y ciencias de la educación		Humanidades, idiomas y artes		Ciencias sociales, empresariales y derecho		Ciencias, matemáticas e informática		Ingeniería, producción industrial y construcción		Salud y servicios sociales		Todos los ámbitos de estudio	
		Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	4.300	(140)	3.900	(261)	5.400	(234)	5.100	(169)	5.000	(163)	4.100	(220)	4.800	(97)
	Australia	3.900	(125)	3.800	(258)	4.800	(171)	5.100	(240)	5.100	(219)	4.300	(175)	4.600	(84)
	Austria	4.100	(161)	4.000	(316)	5.300	(226)	5.300	(551)	4.700	(211)	5.000	(325)	4.700	(104)
	Canadá	4.200	(112)	3.500	(117)	5.300	(202)	5.400	(337)	5.400	(248)	5.000	(244)	4.900	(113)
	Chile	1.700	(160)	2.100	(320)	2.300	(186)	2.400	(186)	2.800	(219)	1.500	(288)	2.200	(115)
	Corea	3.200	(133)	2.900	(114)	3.700	(126)	3.200	(108)	3.600	(88)	3.200	(190)	3.400	(49)
	Dinamarca	3.500	(50)	4.100	(159)	5.300	(117)	5.200	(148)	5.200	(118)	3.900	(110)	4.500	(42)
	Eslovenia	2.500	(95)	2.700	(129)	2.600	(60)	2.900	(112)	2.800	(108)	2.900	(170)	2.700	(41)
	España	2.800	(116)	2.900	(171)	2.900	(108)	2.900	(151)	3.100	(126)	3.100	(100)	2.900	(52)
	Estados Unidos	4.300	(157)	5.200	(330)	7.000	(445)	6.500	(400)	7.100	(455)	5.900	(390)	6.100	(192)
	Estonia	1.400	(72)	1.700	(111)	1.900	(63)	2.100	(124)	1.900	(60)	2.000	(115)	1.800	(37)
	Finlandia	3.300	(90)	3.100	(87)	3.600	(69)	4.000	(190)	4.300	(87)	3.000	(96)	3.600	(36)
	Francia	2.900	(87)	2.600	(101)	3.300	(83)	3.500	(86)	3.800	(109)	3.200	(106)	3.200	(37)
	Grecia	2.100	(179)	1.600	(296)	1.900	(122)	2.100	(185)	2.200	(237)	2.100	(157)	2.000	(71)
	Irlanda	3.900	(190)	3.300	(220)	4.200	(136)	4.300	(154)	4.200	(262)	4.000	(156)	4.000	(70)
	Israel	2.100	(91)	2.600	(277)	3.600	(193)	3.500	(209)	3.300	(153)	2.800	(201)	3.100	(84)
	Italia	c	c	2.800	(213)	3.300	(227)	3.400	(231)	3.200	(285)	3.700	(260)	3.300	(105)
	Japón	3.400	(176)	3.000	(129)	4.100	(127)	4.200	(331)	4.200	(121)	3.100	(115)	3.600	(56)
	Noruega	3.600	(64)	4.000	(184)	4.900	(96)	4.900	(137)	5.700	(139)	4.100	(96)	4.600	(46)
	Nueva Zelanda	3.400	(117)	3.000	(203)	4.700	(223)	4.000	(184)	4.000	(147)	4.000	(226)	4.000	(82)
	Países Bajos	4.000	(175)	3.900	(299)	5.000	(127)	5.000	(234)	5.300	(208)	4.100	(227)	4.700	(70)
	Polonia	1.900	(104)	1.800	(105)	2.200	(83)	2.000	(133)	2.400	(109)	2.300	(282)	2.100	(45)
	República Checa	1.700	(66)	2.100	(245)	2.300	(140)	2.200	(142)	2.100	(133)	1.800	(167)	2.100	(52)
	República Eslovaca	1.300	(51)	1.500	(98)	2.300	(138)	2.300	(189)	2.400	(144)	2.000	(182)	2.000	(56)
	Suecia	3.000	(56)	2.900	(175)	4.000	(119)	4.000	(123)	4.200	(101)	3.600	(87)	3.700	(40)
	Turquía	1.700	(71)	c	c	1.900	(95)	1.800	(151)	2.300	(201)	c	c	1.900	(50)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	3.500	(71)	4.000	(198)	4.700	(163)	5.000	(170)	4.800	(188)	4.100	(178)	4.400	(73)
	Inglaterra (Reino Unido)	2.900	(171)	3.400	(183)	4.300	(214)	4.400	(251)	4.200	(183)	3.900	(226)	3.900	(94)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	3.500	(176)	3.100	(217)	3.300	(161)	3.400	(180)	3.300	(153)	3.700	(398)	3.300	(78)
	Media	3.004	(24)	3.054	(40)	3.797	(32)	3.797	(41)	3.883	(35)	3.443	(40)	3.521	(15)
Países asociados	**Federación Rusa***	700	(40)	900	(69)	1.000	(85)	1.100	(86)	1.000	(39)	800	(50)	900	(29)
	Lituania	1.400	(60)	1.400	(73)	1.600	(74)	2.000	(110)	1.700	(90)	1.400	(126)	1.600	(40)
	Singapur	4.800	(322)	4.000	(331)	6.100	(214)	5.300	(213)	5.700	(175)	4.700	(299)	5.500	(101)
	Yakarta (Indonesia)	900	(84)	c	c	1.500	(140)	900	(72)	1.200	(136)	c	c	1.200	(74)

Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.
Fuente: OCDE. Encuesta sobre las competencias de los adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397155

A6

Tabla A6.4. [2/3] Ingresos mensuales medios de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas de 25 a 64 años con ingresos laborales que trabajan a tiempo completo (es decir, 30 horas o más a la semana), en equivalente a dólares estadounidenses en 2012, convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Hombres													
		Formación del profesorado y ciencias de la educación		Humanidades, idiomas y artes		Ciencias sociales, empresariales y derecho		Ciencias, matemáticas e informática		Ingeniería, producción industrial y construcción		Salud y servicios sociales		Todos los ámbitos de estudio	
		Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	4.800	(217)	c	c	5.900	(272)	5.600	(202)	5.200	(176)	5.200	(480)	5.200	(124)
	Australia	4.300	(211)	4.100	(378)	5.600	(234)	5.400	(306)	5.300	(262)	5.500	(474)	5.200	(129)
	Austria	c	c	c	c	5.800	(282)	c	c	4.900	(230)	c	c	5.100	(145)
	Canadá	5.000	(220)	3.900	(213)	6.500	(387)	5.800	(475)	5.500	(271)	7.700	(821)	5.700	(187)
	Chile	c	c	c	c	3.000	(289)	2.500	(208)	2.800	(238)	c	c	2.500	(125)
	Corea	c	c	3.400	(164)	4.100	(140)	3.400	(127)	3.800	(89)	3.800	(300)	3.700	(57)
	Dinamarca	3.800	(107)	4.100	(226)	5.900	(172)	5.500	(201)	5.400	(139)	4.700	(393)	5.200	(76)
	Eslovenia	c	c	c	c	2.900	(119)	3.100	(170)	2.900	(123)	c	c	2.900	(74)
	España	c	c	3.400	(259)	3.600	(159)	3.300	(200)	3.200	(123)	c	c	3.300	(72)
	Estados Unidos	4.500	(395)	5.600	(499)	7.800	(562)	7.200	(445)	7.300	(479)	7.100	(752)	7.000	(236)
	Estonia	c	c	c	c	2.700	(172)	2.700	(199)	2.200	(87)	c	c	2.300	(72)
	Finlandia	3.700	(152)	c	c	4.100	(150)	4.500	(350)	4.400	(87)	4.100	(394)	4.200	(63)
	Francia	c	c	c	c	3.500	(132)	3.700	(122)	3.800	(110)	3.600	(250)	3.600	(58)
	Grecia	c	c	c	c	1.900	(177)	2.300	(257)	2.300	(307)	c	c	2.200	(121)
	Irlanda	c	c	3.700	(375)	4.600	(207)	4.500	(176)	4.300	(277)	4.800	(331)	4.300	(114)
	Israel	c	c	3.000	(425)	4.400	(323)	4.300	(279)	3.600	(172)	c	c	3.800	(129)
	Italia	c	c	c	c	3.900	(491)	c	c	3.300	(327)	c	c	3.700	(179)
	Japón	4.600	(365)	4.000	(256)	4.400	(143)	4.600	(433)	4.300	(124)	4.200	(458)	4.200	(74)
	Noruega	3.800	(179)	3.800	(188)	5.300	(150)	5.200	(185)	5.900	(147)	5.200	(298)	5.200	(76)
	Nueva Zelanda	c	c	3.300	(307)	5.700	(354)	4.200	(227)	4.000	(152)	5.300	(631)	4.600	(117)
	Países Bajos	4.500	(271)	c	c	5.400	(176)	5.200	(243)	5.400	(208)	4.700	(347)	5.200	(95)
	Polonia	c	c	c	c	2.400	(155)	2.400	(232)	2.600	(113)	c	c	2.400	(80)
	República Checa	c	c	c	c	2.900	(280)	2.400	(157)	2.300	(152)	c	c	2.400	(82)
	República Eslovaca	c	c	c	c	2.500	(231)	2.600	(256)	2.500	(168)	c	c	2.400	(87)
	Suecia	3.300	(130)	c	c	4.300	(204)	4.200	(160)	4.300	(131)	4.000	(227)	4.100	(72)
	Turquía	1.800	(77)	c	c	1.900	(112)	1.900	(186)	2.300	(236)	c	c	2.000	(70)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	3.700	(138)	5.000	(323)	5.400	(278)	5.400	(221)	4.900	(200)	4.800	(313)	5.000	(115)
	Inglaterra (Reino Unido)	c	c	3.700	(349)	4.900	(334)	4.600	(294)	4.300	(208)	5.000	(447)	4.400	(137)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	c	c	3.400	(344)	3.900	(283)	3.600	(262)	3.300	(175)	c	c	3.600	(111)
	Media	m	m	m	m	4.317	(49)	4.078	(50)	4.010	(39)	m	m	3.979	(21)
Países asociados	Federación Rusa*	c	c	c	c	c	c	1.100	(115)	1.000	(54)	c	c	1.000	(40)
	Yakarta (Indonesia)	c	c	c	c	1.600	(203)	900	(84)	1.200	(144)	c	c	1.300	(95)
	Lituania	c	c	c	c	1 900	(160)	2 300	(198)	1 800	(104)	c	c	1 800	(68)
	Singapur	c	c	c	c	7.200	(357)	5.700	(266)	6.000	(208)	c	c	6.100	(146)

Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.
Fuente: OCDE. Encuesta sobre las competencias de los adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397155

Tabla A6.4. [3/3] Ingresos mensuales medios de adultos con educación terciaria, por ámbito de estudio y sexo (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas de 25 a 64 años con ingresos laborales que trabajan a tiempo completo (es decir, 30 horas o más a la semana), en equivalente a dólares estadounidenses en 2012, convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Mujeres													
		Formación del profesorado y ciencias de la educación		Humanidades, idiomas y artes		Ciencias sociales, empresariales y derecho		Ciencias, matemáticas e informática		Ingeniería, producción industrial y construcción		Salud y servicios sociales		Todos los ámbitos de estudio	
		Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.	Media	E.E.
		(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)
OCDE	**Entidades nacionales**														
	Alemania	4.000	(187)	3.800	(335)	4.600	(299)	c	c	2.800	(254)	3.600	(180)	3.900	(116)
	Australia	3.700	(154)	3.500	(326)	3.900	(145)	4.400	(331)	4.400	(303)	3.700	(186)	3.900	(79)
	Austria	4.100	(139)	c	c	4.600	(354)	c	c	c	c	4.200	(286)	4.100	(135)
	Canadá	3.900	(119)	3.200	(131)	4.100	(143)	4.400	(305)	4.000	(372)	4.200	(161)	3.900	(84)
	Chile	1.700	(154)	c	c	1.700	(164)	c	c	2.500	(260)	1.400	(244)	1.700	(92)
	Corea	2.900	(146)	2.400	(157)	2.600	(197)	2.700	(206)	2.300	(132)	2.800	(189)	2.600	(73)
	Dinamarca	3.300	(41)	4.100	(189)	4.700	(129)	4.700	(165)	4.600	(270)	3.700	(104)	4.000	(50)
	Eslovenia	2.500	(80)	2.700	(129)	2.400	(68)	2.500	(159)	c	c	2.900	(214)	2.500	(49)
	España	2.800	(142)	2.500	(189)	2.400	(106)	2.300	(163)	c	c	2.800	(109)	2.600	(54)
	Estados Unidos	4.300	(157)	4.800	(385)	6.000	(411)	5.400	(573)	c	c	5.600	(473)	5.200	(203)
	Estonia	1.400	(79)	1.700	(139)	1.600	(53)	1.500	(77)	1.300	(78)	1.900	(114)	1.500	(32)
	Finlandia	3.100	(113)	3.000	(111)	3.300	(80)	3.500	(199)	3.700	(161)	2.900	(70)	3.100	(35)
	Francia	2.900	(114)	2.500	(127)	3.100	(105)	3.200	(103)	c	c	3.000	(116)	3.000	(50)
	Grecia	1.700	(126)	c	c	1.900	(137)	c	c	c	c	1.800	(105)	1.800	(84)
	Irlanda	3.800	(209)	3.000	(220)	3.800	(168)	4.100	(273)	c	c	3.800	(168)	3.700	(87)
	Israel	2.000	(106)	2.200	(378)	2.700	(124)	2.700	(240)	2.300	(226)	2.500	(208)	2.400	(64)
	Italia	c	c	2.600	(278)	2.900	(179)	c	c	c	c	c	c	2.900	(111)
	Japón	2.900	(162)	2.400	(134)	2.500	(167)	c	c	c	c	2.900	(77)	2.600	(52)
	Noruega	3.500	(50)	4.200	(306)	4.400	(107)	4.300	(170)	4.900	(269)	3.700	(73)	4.000	(55)
	Nueva Zelanda	3.200	(128)	2.700	(243)	3.600	(191)	3.400	(244)	c	c	3.500	(165)	3.400	(76)
	Países Bajos	3.500	(207)	c	c	4.300	(237)	c	c	c	c	3.800	(253)	3.900	(124)
	Polonia	1.900	(115)	1.700	(117)	2.100	(97)	1.600	(88)	c	c	1.900	(174)	1.900	(57)
	República Checa	1.600	(56)	c	c	1.800	(197)	c	c	c	c	1.700	(193)	1.700	(79)
	República Eslovaca	1.300	(53)	1.500	(117)	2.100	(169)	1.800	(227)	c	c	1.800	(187)	1.700	(68)
	Suecia	2.900	(64)	2.600	(189)	3.700	(111)	3.600	(201)	3.800	(152)	3.600	(106)	3.400	(48)
	Turquía	1.600	(123)	c	c	2.000	(221)	c	c	c	c	c	c	1.800	(82)
	Entidades subnacionales														
	Flandes (Bélgica)	3.400	(86)	3.400	(193)	4.000	(154)	4.100	(277)	c	c	3.800	(188)	3.700	(79)
	Inglaterra (Reino Unido)	2.700	(166)	3.100	(164)	3.700	(269)	3.900	(365)	c	c	3.400	(226)	3.300	(110)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	3.200	(168)	2.800	(209)	2.800	(135)	3.200	(259)	c	c	3.800	(422)	3.100	(112)
	Media	2.850	(25)	2.887	(47)	3.217	(35)	3.365	(57)	m	m	3.137	(40)	3.010	(16)
Países asociados	**Federación Rusa***	700	(43)	800	(87)	900	(67)	1.100	(111)	800	(36)	700	(69)	800	(36)
	Yakarta (Indonesia)	c	c	c	c	1.200	(125)	c	c	c	c	c	c	900	(65)
	Lituania	1 400	(55)	1 400	(84)	1 500	(75)	1 800	(110)	1 500	(136)	1 300	(139)	1 400	(39)
	Singapur	4.600	(363)	4.400	(439)	5.200	(218)	4.400	(361)	4.000	(207)	4.400	(375)	4.600	(107)

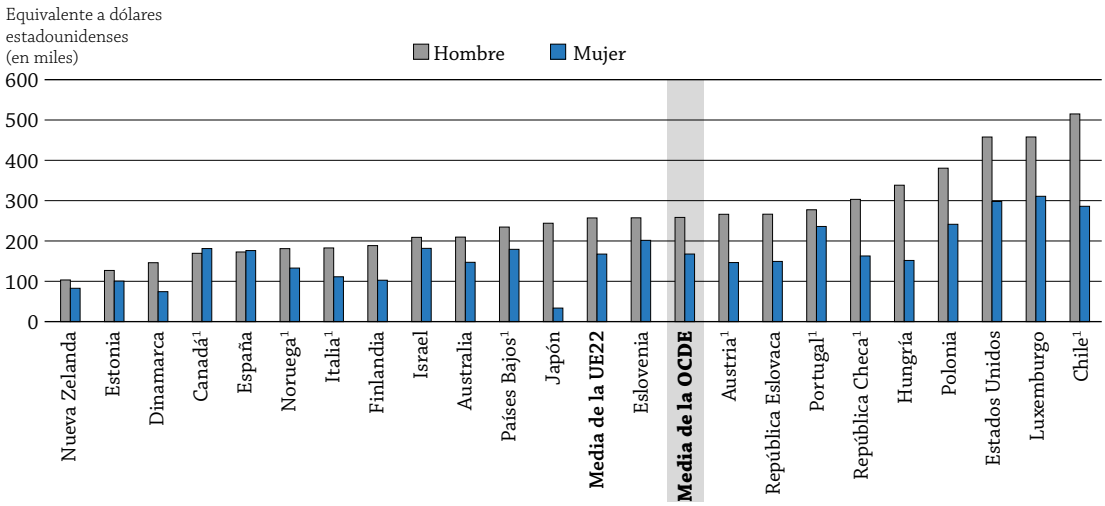
Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.
Fuente: OCDE. Encuesta sobre las competencias de los adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397155

¿CUÁLES SON LOS INCENTIVOS ECONÓMICOS PARA INVERTIR EN EDUCACIÓN?

- De media en los países de la OCDE, el retorno económico privado neto para una mujer que haya completado la educación terciaria es aproximadamente dos tercios del retorno económico privado neto para un hombre con un nivel de educación similar.
- Unos niveles de educación alcanzados elevados rinden unos retornos económicos más altos. Los retornos económicos netos para educación terciaria son los más altos, pero tanto los individuos como la sociedad en general también se benefician considerablemente de la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en comparación con unos niveles de educación alcanzados inferiores.
- Los beneficios públicos de la educación de una mayor proporción de adultos con educación terciaria superan los costes, mediante una mayor recaudación fiscal y mayores cotizaciones fiscales.

Gráfico A7.1. Retorno económico privado neto asociado a alcanzar la educación terciaria, por sexo (2012)

En comparación con los adultos que alcanzan la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. El año de referencia difiere de 2012; consulte las Tablas A7.3a y A7.3b para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden ascendente del retorno económico privado neto de un hombre.

Fuente: OCDE. Tablas A7.3a y A7.3b. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397317

Contexto

Invertir tiempo y dinero en educación supone una inversión en capital humano. Para los adultos, los resultados en el mercado laboral para un nivel más alto de educación superan el coste inicial de cursar esos estudios. Unas mejores oportunidades de empleo (véase Indicador A5) y unos ingresos más altos (véase Indicador A6) constituyen poderosos incentivos para que los adultos inviertan en educación y pospongan sus actividades en el mercado laboral. Aunque en la actualidad las mujeres ostentan unos niveles de educación superiores a los de los hombres (véase Indicador A1), estos obtienen mayores beneficios de su inversión, ya que muestran unos resultados mejores en empleo e ingresos por esa educación.

Los países, a su vez, se benefician de tener a individuos con una educación superior, mediante un menor gasto público en programas de bienestar social y una mayor recaudación de impuestos pagados por los individuos una vez que acceden al mercado laboral. Puesto que tanto los individuos como los gobiernos se benefician de unos niveles de educación alcanzados más altos, es importante tener en cuenta el retorno económico de la educación junto con otros indicadores, como el acceso a la educación superior (véase Indicador A3).

En países con programas de educación terciaria largos e ingresos relativamente altos tras la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, el efecto de los ingresos no percibidos es considerable. La magnitud de este efecto depende también de los niveles salariales previstos y de la probabilidad de encontrar empleo con o sin cualificaciones de educación terciaria. Cuando el mercado laboral empeora para los adultos jóvenes, el efecto de los ingresos no percibidos es reducido, por lo que la educación terciaria pasa a ser una inversión menos costosa.

También es necesario tener presente que existen factores que no se reflejan en este indicador y que afectan al retorno de la educación. El retorno económico puede verse afectado por el ámbito de estudio o por situaciones económicas específicas de cada país, por el contexto del mercado laboral y el marco institucional, así como por factores sociales y culturales que no se han tenido en cuenta. Es más, el retorno de la educación no se circunscribe exclusivamente a la rentabilidad financiera, sino que también incluye otros resultados económicos, como una mayor productividad que impulse el crecimiento económico, y resultados sociales, como la mejora de la salud y asistencia social y un aumento de la participación social (véase Indicador A8).

Otros resultados

- De media en los países de la OCDE, el retorno económico privado neto para un hombre que haya completado la educación terciaria es de aproximadamente 258.400 dólares estadounidenses a lo largo de su carrera, en comparación con otro que haya finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. El equivalente para una mujer es tan solo de 167.600 dólares estadounidenses aproximadamente.
- La mayor diferencia entre sexos en el retorno económico privado neto de la educación terciaria se da en Japón, donde el retorno para un hombre es siete veces mayor que para una mujer.
- En los países de la OCDE, Chile, Estados Unidos y Luxemburgo muestran el mayor retorno económico privado neto por adulto con educación terciaria (más de 450.000 dólares estadounidenses para un hombre y más de 280.000 para una mujer).

Nota

Este indicador ofrece información acerca de los incentivos para invertir en una educación superior mediante la consideración de sus costes y beneficios, incluido el retorno económico neto y la tasa interna de retorno. Estudia la elección entre cursar estudios de educación superior o incorporarse al mercado laboral centrándose en dos escenarios:

- invertir en educación terciaria, en comparación con incorporarse al mercado laboral con una titulación de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria;
- invertir en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en comparación con incorporarse al mercado laboral sin una titulación de educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria.

Se consideran dos tipos de inversores:

- el individuo (denominado aquí «particular») que elige cursar estudios en un nivel de educación superior, sobre la base de los ingresos y costes netos adicionales que puede esperar;
- el gobierno (denominado aquí «público») que decide invertir en educación, sobre la base de los ingresos adicionales que recibiría (impuesto sobre la renta) y los costes que implica.

Los valores se representan por separado para los hombres y las mujeres con el fin de explicar las diferencias específicas para cada sexo en cuanto a ingresos y tasas de desempleo.

En la sección *Metodología* al final de este indicador se ofrece más información sobre la medición del rendimiento económico neto. Debe tenerse en cuenta que, debido a la mejora continua de la metodología de este indicador, es posible que los valores que se ofrecen en la presente edición de *Panorama de la educación* no se puedan comparar con los de ediciones anteriores. Para obtener más información, consulte la sección *Metodología* de este indicador y el Anexo 3.

A7

Análisis

Incentivos económicos de los individuos para invertir en educación (retorno económico privado neto de la inversión)

Invertir en educación es rentable a largo plazo tanto para los hombres como para las mujeres. Aunque a los individuos pueda resultarles costoso en el momento de tomar la decisión de proseguir con una educación superior, las ganancias que obtendrán a lo largo de sus carreras superarán los costes que les ocasiona durante sus estudios. Esta afirmación resulta cierta en el caso de la educación terciaria (Gráfico A7.1) y también se sostiene para la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Tablas A7.1a, A7.1b, A7.3a y A7.3b).

El retorno económico privado neto aumenta por lo general con el nivel de educación alcanzado. En los países de la OCDE, el retorno que recibe una persona por la educación terciaria es mayor que por la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Para un hombre, el retorno económico neto de la educación terciaria (258.400 dólares estadounidenses) supone más del doble que el retorno económico neto de la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (112.400 dólares estadounidenses). Las mayores diferencias en este sentido se observan en Polonia, donde el retorno para un hombre con educación terciaria es ocho veces mayor que para otro que haya finalizado la secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Esto significa que, especialmente en ese país, cursar niveles adicionales de educación beneficia en gran medida a los adultos que completan la educación terciaria (Tablas A7.1a, A7.1b, A7.3a y A7.3b).

Aunque las mujeres jóvenes tienden a completar la educación superior con mayor frecuencia que los hombres jóvenes (véase Indicador A1), el retorno económico neto relativo es más bajo para las mujeres que para los hombres (Gráfico A7.1). Este es el caso en todos los países de la OCDE con datos disponibles, a excepción de España y Canadá. Para una mujer, en promedio, el retorno económico neto de la educación terciaria es de 167.600 dólares estadounidenses, lo que representa solo dos tercios de ese mismo retorno para un hombre con el mismo nivel de estudios. Los hombres también tienden a mostrar una tasa interna de retorno de la educación más alta que las mujeres con unos niveles de educación similares: 14 % para un hombre con educación terciaria (comparado con el 12 % para una mujer) y 12 % para un hombre con educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (comparado con el 8 % para una mujer) (Tablas A7.1a, A7.1b, A7.3a y A7.3b).

El menor retorno para las mujeres se puede atribuir a distintos factores, como unos ingresos más bajos, tasas de desempleo más altas y una mayor proporción de trabajo a tiempo parcial en las personas de su sexo. En Japón, donde se observa la mayor diferencia entre sexos (un rendimiento económico neto siete veces superior para un hombre con educación terciaria que para una mujer con un nivel de estudios similar), el sistema tributario y la estructura del mercado laboral tienden a reducir el retorno para las mujeres con educación terciaria. Por ejemplo, el sistema tributario desincentiva que las mujeres casadas busquen empleo a tiempo completo, y también existe una escasez de recursos disponibles para el desarrollo educacional de la primera infancia. No obstante, el retorno económico privado neto podría aumentar en el futuro para las mujeres japonesas, ya que el gobierno actual pretende promover una mayor participación femenina en el mercado laboral mediante la introducción de una serie de medidas políticas (Cabinet Secretariat, 2016) (Tablas A7.3a y A7.3b).

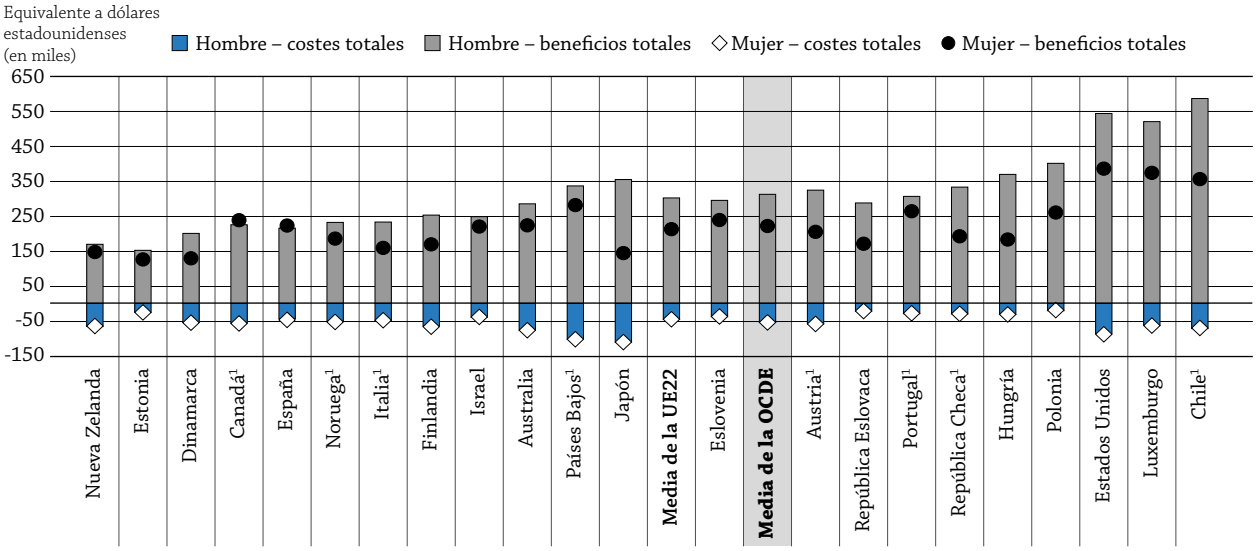
Costes y beneficios de la educación para los individuos

El retorno económico privado neto es la diferencia entre los costes y los beneficios que se asocian con alcanzar un nivel de educación adicional. Los costes incluyen los costes directos de alcanzar esa educación y los ingresos no percibidos. Los beneficios incluyen los ingresos laborales y las prestaciones por desempleo. Para reflejar el impacto del sistema tributario en los beneficios totales, se analiza el efecto del impuesto sobre la renta, el efecto de las contribuciones sociales y el efecto de las prestaciones sociales.

Los costes privados totales, que se componen de los costes directos y de los ingresos no percibidos, por lo general aumentan con el nivel de educación. Los costes directos para un hombre, o una mujer, que inicia la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria son, de media en los países de la OCDE, de aproximadamente 2.500 dólares estadounidenses, mientras que para la educación terciaria alcanzan alrededor de 10.500 dólares estadounidenses. En todos los países de la OCDE, a excepción de Chile, los costes principales son los ingresos no percibidos, que varían significativamente en cada uno, dependiendo de la duración de la educación, de los niveles de ingresos y de la diferencia de ingresos según los niveles de educación alcanzados. Los ingresos no percibidos para un hombre graduado en educación terciaria van desde menos de 18.000 dólares estadounidenses en Polonia y República Eslovaca hasta más de 90.000 dólares en Países Bajos. Cuando se combinan los costes directos y los ingresos no percibidos, Japón muestra los costes privados totales más elevados. Un hombre, o una mujer, que alcanza la educación terciaria en Japón puede esperar que los costes totales sean cinco veces más altos que los de Polonia (Tablas A7.1a, A7.1b, A7.3a y A7.3b).

Gráfico A7.2. Costes y beneficios privados de la educación asociados a alcanzar la educación terciaria, por sexo (2012)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. El año de referencia difiere de 2012; consulte las Tablas A7.3a y A7.3b para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden ascendente del retorno privado neto asociado a un hombre.

Fuente: OCDE. Tablas A7.3a y A7.3b. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397324

Unos mayores ingresos para la educación superior aportan unos beneficios considerables a los individuos; sin embargo, las diferencias en el mercado laboral ocasionan una amplia variación entre hombres y mujeres en cuanto a beneficios privados asociados a la inversión en educación. De media, el beneficio total para un hombre con educación terciaria es de 312.600 dólares estadounidenses, mientras que para una mujer con un nivel de estudios equivalente es de 221.900 dólares (Gráfico A7.2). Esto significa que, a lo largo de una carrera de 40 años, un hombre con educación terciaria obtendrá alrededor de 2.270 dólares estadounidenses más de beneficios totales al año que una mujer con el mismo nivel de educación. Esto se debe principalmente a la diferencia de sexos en los ingresos (véase Indicador A6), pero también guarda relación con unas tasas de desempleo más elevadas para las mujeres (véase Indicador A5) (Tablas A7.3a y A7.3b).

Mientras que una educación superior comporta mayores ingresos a lo largo de la carrera de una persona, los beneficios privados de invertir en educación también dependen de los sistemas tributarios y de las prestaciones sociales de cada país. El incremento de los impuestos sobre la renta y contribuciones sociales y la reducción de las prestaciones sociales que se asocian a unos ingresos elevados pueden contribuir a desincentivar la inversión en una educación superior, al crear una distorsión entre el nivel de ingresos brutos que se necesitan para recuperar los costes de la educación y los ingresos netos finales que perciben los individuos (Brys y Torres, 2013). Por ejemplo, un hombre que decida invertir en educación terciaria pagará, de media, alrededor de un 40 % de sus ingresos adicionales asociados a la educación terciaria en impuestos y contribuciones sociales. En Canadá, Chile, Estonia, Japón, Nueva Zelanda, Polonia, República Checa y República Eslovaca, los impuestos sobre la renta y las contribuciones sociales representan menos de un tercio de los beneficios de los ingresos brutos, mientras que en Dinamarca, Eslovenia e Italia suman alrededor de la mitad de esos beneficios. Puesto que las mujeres tienden a recibir unos ingresos menores, con frecuencia entran dentro de los tramos impositivos más bajos. Por ejemplo, en Dinamarca el impuesto sobre la renta y las contribuciones sociales en relación con los ingresos brutos para una mujer con educación terciaria son 10 puntos porcentuales inferiores a los de un hombre con educación terciaria (Tablas A7.3a y A7.3b).

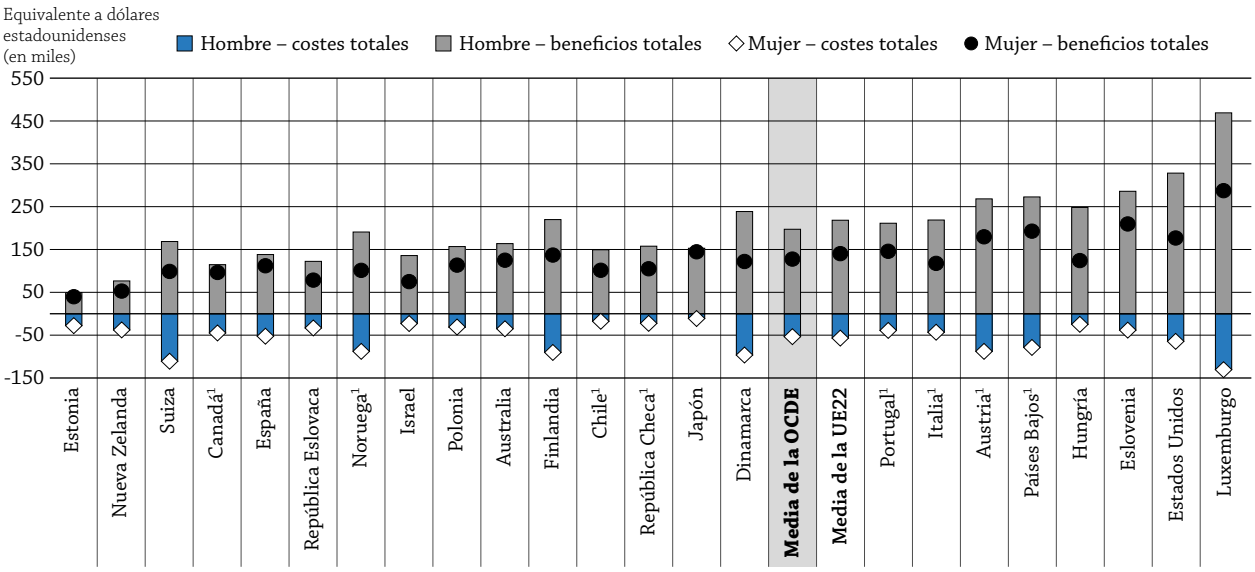
Incentivos económicos de los gobiernos para invertir en educación (retorno económico público neto de la inversión)

Los gobiernos son los principales inversores en educación (véase Indicador B3) y, desde un punto de vista presupuestario, quieren saber si recuperarán su inversión, especialmente en una época de restricciones fiscales. Dado que unos niveles de educación alcanzados más altos tienden a traducirse en unos ingresos más elevados (véase Indicador A6), las inversiones en educación generan un mayor retorno público, ya que los adultos con educación terciaria pagan

A7

Gráfico A7.3. Costes y beneficios públicos de la educación asociados a alcanzar la educación terciaria, por sexo (2012)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



1. El año de referencia difiere de 2012; consulte las Tablas A7.4a y A7.4b para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden ascendente del retorno económico público neto asociado a un hombre.

Fuente: OCDE. Tablas A7.4a y A7.4b. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397332

unos impuestos sobre la renta y contribuciones sociales más altos y necesitan menos prestaciones sociales. En los países de la OCDE, de media, el retorno económico público neto es de aproximadamente 67.200 dólares estadounidenses para un hombre que ha finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y alrededor de 143.700 dólares para un hombre graduado en educación terciaria (Tablas A7.2a y A7.4a).

La comparación de los Gráficos A7.2 y A7.3 refleja que el retorno económico neto de la inversión para los gobiernos mantiene, por lo general, una estrecha relación con el retorno privado. Los países en los que los individuos más se benefician de cursar estudios de educación terciaria son aquellos en los que los gobiernos obtienen un mayor retorno. Este es el caso de Estados Unidos y Luxemburgo, dos países con unos retornos económicos netos, tanto públicos como privados, muy importantes. La situación opuesta se observa en Estonia y Nueva Zelanda, donde los retornos económicos públicos y privados netos son los más bajos. No obstante, países como Eslovenia y República Eslovaca constituyen excepciones. Aunque en estos dos países el retorno económico privado neto es similar (aproximadamente 260.000 dólares estadounidenses para un hombre con educación terciaria), el retorno económico público neto en Eslovenia supera en más de 150.000 dólares el de República Eslovaca. Esta diferencia se explica en su mayoría por los efectos de unos impuestos sobre la renta y contribuciones sociales más altos en Eslovenia (Tablas A7.3a, A7.3b, A7.4a y A7.4b).

Costes y beneficios de la educación para los gobiernos

El retorno económico público neto se mide de un modo similar al retorno económico privado neto y también se basa en la diferencia entre los costes y beneficios asociados a que un individuo alcance un nivel de educación adicional. Los costes incluyen los costes públicos directos de mantener la educación y los impuestos no percibidos sobre la renta. Los beneficios se calculan utilizando el impuesto sobre la renta, las contribuciones sociales, las prestaciones sociales y las prestaciones por desempleo.

Los costes directos son mucho más importantes para los gobiernos que para los individuos. Esto se cumple especialmente en países como Dinamarca, Finlandia y Noruega, en los que los estudiantes pagan unas tasas académicas muy bajas o nulas y tienen acceso a unos subsidios públicos de la educación superior importantes (véase Indicador B5). No obstante, para financiar estos subsidios, los individuos de estos países pagan unas elevadas tasas del impuesto sobre la renta en regímenes fiscales progresivos.

Para los gobiernos, los costes directos representan la mayor parte de los costes públicos totales, lo que explica por qué los países con elevados costes directos, como Austria, Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Noruega y Suiza, son también los que ostentan unos mayores costes públicos totales (más de 85.000 dólares estadounidenses por la edu-

cación terciaria). Por el contrario, en los países de la OCDE, Japón tiene los costes públicos totales más bajos (alrededor de 11.000 dólares estadounidenses por la educación terciaria), en parte debido a que son los individuos quienes soportan en gran medida los costes directos de la educación. En promedio en los países de la OCDE, el coste público total realizado para completar la educación terciaria es de 53.500 dólares estadounidenses (Tablas A7.4a y A7.4b).

Los gobiernos compensan los costes de la inversión directa y los impuestos no percibidos sobre la renta asociados a la educación recaudando unos impuestos sobre la renta y contribuciones sociales adicionales de los adultos con mayores ingresos, que con frecuencia son los que tienen un nivel de educación alcanzado más alto. De media, los beneficios públicos totales a lo largo de la carrera de un hombre cuyo máximo nivel de educación alcanzado es la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria son de 99.800 dólares estadounidenses, y de 197.200 dólares para un hombre con educación terciaria (Tablas A7.2a y A7.4a).

Los beneficios públicos totales también difieren entre hombres y mujeres, debido a las diferencias en el mercado laboral. Esto apunta a que los gobiernos han de desempeñar la función de facilitar la integración y la participación de las mujeres en el mercado laboral, con el fin de garantizar unas mayores ganancias por la gran inversión que estas realizan en su educación. De media, los beneficios públicos totales de la educación para un hombre que haya completado la educación terciaria son aproximadamente un 50 % mayores que los beneficios públicos totales para una mujer con ese mismo nivel de estudios. En los países de la OCDE, Luxemburgo ostenta los mayores beneficios públicos totales de la educación terciaria tanto para hombres (469.000 dólares estadounidenses) como para mujeres (287.400 dólares estadounidenses). En Estonia se observan los beneficios públicos totales de la educación terciaria más bajos: 49.500 dólares estadounidenses para un hombre y 39.700 dólares para una mujer (Tablas A7.4a y A7.4b). La tasa interna de retorno de los gobiernos también es más alta para un hombre (10 % para la educación terciaria y 9 % para la secundaria superior o postsecundaria no terciaria) que para una mujer con unos niveles de educación similares (8 % tanto para la educación terciaria como para la secundaria superior o postsecundaria no terciaria) (Tablas A7.2a, A7.2b, A7.4a y A7.4b).

De media, los beneficios públicos totales (197.200 dólares estadounidenses) para un hombre con educación terciaria se pueden desglosar en el efecto del impuesto sobre la renta (130.100 dólares), el efecto de la contribución social (44.100 dólares), el efecto de las prestaciones (400 dólares) y el efecto de las prestaciones por desempleo (22.600 dólares) (Tabla A7.4a). Dado que unos impuestos más altos pueden en ocasiones desalentar la inversión privada en distintas áreas, incluida la educación, son varios los países con políticas tributarias que reducen de manera efectiva los impuestos reales que pagan los adultos, en especial en los tramos impositivos altos. Por ejemplo, en muchos países de la OCDE se han introducido desgravaciones fiscales por el pago de intereses sobre hipotecas para fomentar la compra de viviendas. Estos beneficios favorecen a quienes tienen unos niveles de educación elevados y unas tasas de impuestos marginales altas. Los incentivos fiscales a la vivienda son especialmente grandes en Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Noruega, Países Bajos y República Checa (Andrews, Caldera Sánchez y Johansson, 2011).

Cuadro A7.1. **Retorno económico de la educación terciaria, diferenciando el retorno por nivel de terciaria**

El retorno económico varía para los adultos que han finalizado una titulación terciaria de ciclo corto, un grado, un máster o un doctorado. Esta diferencia se puede atribuir en su mayor parte a la divergencia en los ingresos a lo largo de la vida de los adultos con cada uno de estos niveles. Además, el coste de las cualificaciones es distinto para cada nivel, ya que completar las cualificaciones superiores requiere más tiempo, durante el cual los estudiantes dejan de percibir ingresos.

La composición de la población con cualificaciones de cada uno de los niveles de educación terciaria varía entre países (véase Indicador A1), y la combinación de cualificaciones puede tener un efecto notable en el retorno económico de la educación terciaria a nivel agregado. Por ejemplo, el retorno económico de la educación terciaria infrarrepresentará el valor de invertir en titulaciones de grado, máster y doctorado en países con una gran proporción de adultos que hayan completado la educación terciaria de ciclo corto con respecto a países en los que la proporción de adultos con ese nivel de educación sea inferior. Dependiendo de la combinación de cualificaciones, los países podrían tener exactamente el mismo grado de retorno para cada nivel, pero un retorno bastante distinto para la educación terciaria en conjunto.

...

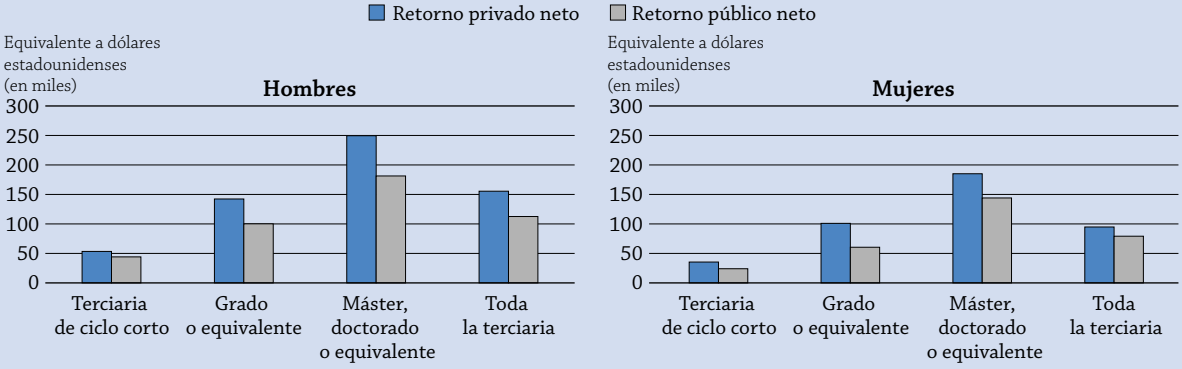
A7

El Gráfico A7.a estudia el impacto de este fenómeno para una muestra de siete países de la OCDE con datos disponibles e ilustra las diferencias en el retorno económico por nivel de educación terciaria. Tanto para los hombres como para las mujeres, el retorno aumenta en función del nivel de educación terciaria alcanzado. El retorno privado neto para un hombre con una cualificación de educación terciaria de ciclo corto es de 53.370 dólares estadounidenses, 142.290 dólares para una titulación de grado o equivalente, y 249.536 dólares para un máster, doctorado o titulación equivalente. En el caso de las mujeres y del retorno público neto se observan unos modelos similares.

Un desglose del retorno económico por nivel CINE ofrecería a los lectores una indicación más precisa del retorno previsto en cada nivel de educación terciaria para un país determinado. Esta es una cuestión que se está estudiando para próximas ediciones de *Panorama de la educación*.

Gráfico A7.a. Retorno económico público y privado asociado a alcanzar la educación terciaria, por sexo y nivel de educación (2012)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, en países de la OCDE seleccionados



Nota: Las cifras se basan en datos de Australia, Canadá, Finlandia, Italia, Noruega y Nueva Zelanda.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397349

Definiciones

Adultos se refiere a las personas de 15 a 64 años.

Costes directos son el gasto directo en educación por estudiante durante el tiempo que pasa estudiando.

- Costes directos privados son el gasto total en educación de los hogares. Incluyen los pagos netos a las instituciones educativas, así como los pagos en artículos educativos y servicios ajenos a las instituciones educativas (útiles escolares, clases particulares, etc.).
- Costes directos públicos son el gasto que realiza el gobierno en la educación de un estudiante. Incluyen el gasto público directo en instituciones educativas, becas del gobierno y otras ayudas a los estudiantes y los hogares, así como las transferencias y pagos a otras entidades privadas con fines educativos.

Los **ingresos no percibidos** son los ingresos netos que habría recibido un individuo si se hubiera incorporado al mercado laboral y hubiese logrado encontrar empleo, en lugar de elegir proseguir con estudios superiores.

Los **impuestos no percibidos sobre la renta** son los impuestos sobre la renta que el gobierno habría recibido si el individuo hubiera decidido incorporarse al mercado laboral y hubiese logrado encontrar empleo, en lugar de elegir proseguir con estudios superiores.

Beneficios de los ingresos brutos son la suma descontada de las primas de ingresos a lo largo de la vida en edad de trabajar que se asocian con un nivel de educación superior, siempre que el individuo se incorpore con éxito al mercado laboral.

El **efecto del impuesto sobre la renta** es la suma descontada de los niveles adicionales del impuesto sobre la renta que paga un particular o que recauda el gobierno a lo largo de la vida en edad de trabajar y que se asocian con un nivel de educación superior.

La **tasa interna de retorno** es la tasa (hipotética) de interés real que iguala los costes y beneficios relacionados con la inversión en educación. Se puede interpretar como la tasa de interés que un individuo puede esperar recibir cada año durante la vida en edad de trabajar por la inversión realizada en un nivel de educación superior.

Niveles de educación:

- Inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011.
- Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3 y 4 de CINE 2011.
- Educación terciaria corresponde a los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011.

Retorno económico neto es el valor actual neto de la inversión económica en educación, la diferencia entre los beneficios económicos descontados y los costes económicos descontados de la educación, lo que representa el valor añadido que genera la educación por encima del 2 % de interés real que se cobra por estos flujos de caja.

El **efecto de la contribución social** es la suma descontada de las contribuciones sociales de los trabajadores que paga un particular o que recauda el gobierno a lo largo de la vida en edad de trabajar y que se asocian con un nivel de educación superior.

El **efecto de las prestaciones** es la suma descontada de las prestaciones sociales adicionales del gobierno a un particular y que se asocian con un nivel de educación superior a lo largo de la vida en edad de trabajar. Las prestaciones sociales incluyen dos tipos: prestaciones para la vivienda y ayuda social.

El **efecto de las prestaciones por desempleo** es la suma descontada de las prestaciones por desempleo adicionales que se asocian con un nivel de educación superior a lo largo de la vida en edad de trabajar y que se reciben durante los periodos de desempleo.

Metodología

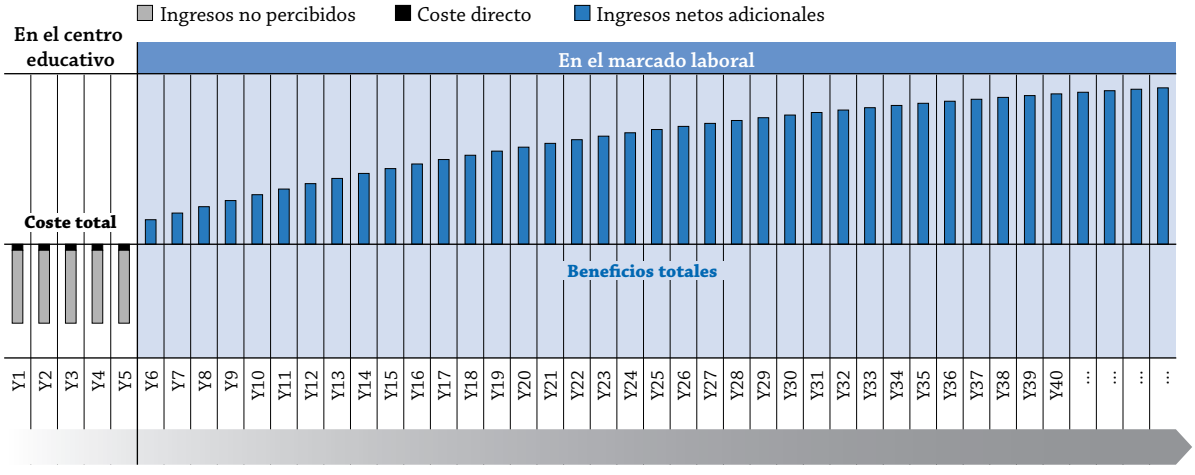
Enfoque general

Este indicador estima el retorno económico de la inversión en educación desde la edad de ingreso a la educación superior hasta la edad teórica de jubilación (64 años). El retorno de la educación se estudia exclusivamente desde el punto de vista de la inversión económica, que pondera los costes y beneficios de la inversión.

Se tienen en cuenta dos periodos (Diagrama 1):

- tiempo pasado estudiando, durante el cual el particular y el gobierno pagan el coste de la educación;
- tiempo pasado en el mercado laboral, durante el cual el particular y el gobierno reciben los pagos adicionales que se asocian a la educación superior.

Diagrama 1. Retorno económico de la inversión en educación durante toda la vida de un individuo representativo



Para calcular el retorno de la educación, el planteamiento que se ha utilizado es el del valor actual neto de la inversión. El valor actual neto se expresa como el valor actual de las transferencias de efectivo que tienen lugar en distintos momentos, para permitir una comparación directa de los costes y beneficios. Dentro de este marco, los costes y beneficios a lo largo de la vida en edad de trabajar se trasladan al inicio de la inversión. Para ello se descuentan todos los flujos de efectivo hasta el inicio de la inversión (Y1 en el Diagrama 1) con un tipo de interés fijo (tasa de descuento).

Para establecer un valor para la tasa de descuento, se han utilizado como referencia los bonos del Estado a largo plazo. En los países de la OCDE, la tasa de interés a largo plazo fue del 4,12 % de media en 2012, lo que supone una tasa de interés real de los bonos del Estado del 2 % de media. La tasa de descuento real del 2 % utilizada en este indicador refleja el hecho de que los cálculos se realizan a unos precios constantes (OECD, 2016a; OECD, 2016b).

La elección de la tasa de descuento resulta complicada, ya que debe reflejar no solo el horizonte temporal global de la inversión, sino también el coste del endeudamiento o el riesgo percibido de la inversión. Para permitir la comparación de los resultados y facilitar su interpretación, se aplica la misma tasa de descuento (2 %) para todos los países de la OCDE. Todos los valores que se presentan en las tablas de este indicador figuran con el valor neto equivalente actual en dólares estadounidenses utilizando la paridad de poder adquisitivo (PPA).

Retorno económico neto

El retorno económico neto de la educación es la diferencia entre los costes y beneficios de un nivel de educación adicional, que se calcula del siguiente modo:

Retorno económico neto = beneficios totales + costes totales

Los costes

Costes totales

Invertir en un nivel de educación superior implica unos costes directos e indirectos. Los costes directos son el gasto realizado por adelantado durante los años de estudios adicionales. Los costes indirectos para un particular son los ingresos no percibidos que dicha persona habría recibido si hubiera decidido trabajar en lugar de proseguir con una titulación educativa adicional. Del mismo modo, los costes indirectos para el sector público son los impuestos no percibidos sobre la renta que no se han ingresado porque la persona eligió cursar una educación superior en lugar de incorporarse al mercado laboral.

Costes privados = costes directos + ingresos no percibidos

Costes públicos = costes directos + impuestos no percibidos sobre la renta

Costes directos de la educación

La fuente de información para los costes directos de la educación son las estadísticas financieras UOE (año de referencia 2012, a menos que en las tablas se especifique lo contrario). Los costes directos incluyen todos los gastos en educación para todos los niveles del gobierno combinados (costes directos públicos) y todos los gastos del hogar relacionados con la educación (costes directos privados). Los costes directos de la educación se diferencian por ámbito de estudio.

Los costes directos privados son costes netos de préstamos y becas, y los préstamos públicos no se incluyen en los costes directos públicos. La exclusión de los préstamos de los costes públicos puede llevar a una subestimación de los costes públicos de algunos países, especialmente en el nivel de la educación terciaria. En los casos en los que los préstamos y becas cubren más que los costes directos privados, a estos últimos se les asigna un valor nulo. En el Indicador B5 se puede obtener más información sobre los préstamos a los estudiantes.

Debe tenerse en cuenta que, debido a los cambios significativos en la metodología, los costes directos no son comparables entre la presente edición de *Panorama de la educación* y las anteriores. Para obtener más información, consulte el Anexo 3.

Ingresos no percibidos e impuestos recaudados

Invertir en educación superior también supone unos costes de oportunidad: ingresos que el particular no obtiene y pagos de impuestos que el gobierno no recibe mientras este sigue estudiando.

Para simplificar los cálculos, el indicador asume que los estudiantes no tienen ingresos ni pagan impuestos durante sus estudios. Para calcular los ingresos no percibidos y los impuestos no percibidos sobre la renta, el indicador asume que los ingresos no percibidos equivalen al salario mínimo. Esta simplificación se utiliza para permitir una mejor

comparación de los datos entre países. El precio de este supuesto es una desviación al alza en el valor actual neto calculado, ya que los ingresos potenciales de muchos jóvenes probablemente sean superiores al salario mínimo.

Los beneficios

Beneficios totales

Los beneficios de invertir en educación son los ingresos adicionales que se asocian a un nivel de educación superior, dada la probabilidad de lograr encontrar empleo. Para un particular, estos ingresos adicionales son los ingresos netos adicionales que se esperan por un nivel de educación adicional, suponiendo que el particular se incorpore con éxito al mercado laboral. Los beneficios públicos se han elaborado para que reflejen los beneficios privados. Los beneficios públicos son la suma de los impuestos sobre la renta adicionales que el gobierno acumula de un individuo con un nivel de educación superior, siempre que el individuo se incorpore con éxito al mercado laboral.

Para *j*, el máximo nivel de educación alcanzado, y *j-1*, un nivel de educación alcanzado inferior, los beneficios públicos y privados totales se pueden expresar del siguiente modo:

$$\begin{aligned}
&\textit{Beneficios privados totales}_j = \{\textit{Ingresos netos previstos en nivel}_j\} - \{\textit{Ingresos netos previstos en nivel}_{j-1}\} \\
&\quad = \{(1 - \textit{Tasa de desempleo})_j * (\textit{Ingresos netos})_j + (\textit{Tasa de desempleo})_j * (\textit{Prestaciones netas por desempleo})_j\} \\
&\quad - \{(1 - \textit{Tasa de desempleo})_{j-1} * (\textit{Ingresos netos})_{j-1} + (\textit{Tasa de desempleo})_{j-1} * (\textit{Prestaciones netas por desempleo})_{j-1}\} \\
&\textit{Beneficios públicos totales}_j = \{\textit{Impuestos recaudados previstos en nivel}_j\} - \{\textit{Impuestos recaudados previstos en nivel}_{j-1}\} \\
&\quad = \{(1 - \textit{Tasa de desempleo})_j * (\textit{Impuestos recaudados})_j - (\textit{Tasa de desempleo})_j * (\textit{Prestaciones netas por desempleo})\} \\
&\quad - \{(1 - \textit{Tasa de desempleo})_{j-1} * (\textit{Impuestos recaudados})_{j-1} - (\textit{Tasa de desempleo})_{j-1} * (\textit{Prestaciones netas por desempleo})_{j-1}\}
\end{aligned}$$

Desglose de los ingresos netos y los efectos de los impuestos recaudados

Este indicador también presenta el desglose de los ingresos netos y los efectos del impuesto sobre la renta, sobre la base de los ingresos adicionales que se asocian a un nivel de educación alcanzado superior. Estos elementos ayudan a explicar las diferencias en los beneficios totales entre países, ya que los niveles de impuestos y los niveles de beneficios pueden crear una distorsión entre los ingresos brutos adicionales asociados a un nivel de educación superior y los ingresos netos.

- El efecto de los ingresos brutos es la suma descontada del nivel de ingresos brutos adicionales que se asocian a un nivel de educación alcanzado superior. Los datos se han extraído de la estadística sobre ingresos de la Red sobre el Mercado Laboral y los Resultados Sociales de la OCDE. Los ingresos son específicos por edad, sexo y nivel de educación alcanzado.
- El efecto del impuesto sobre la renta es la suma descontada de la cantidad adicional de impuesto sobre la renta que ha pagado una persona y que el gobierno ha recibido por un nivel de educación alcanzado superior. Los datos del impuesto sobre la renta se calculan utilizando el modelo de Taxing Wages de la OCDE, que determina el nivel de impuestos basado en un nivel de ingresos dado. Este modelo calcula el nivel de distorsión fiscal de los ingresos según varios escenarios de composición de los hogares. Para este indicador, se utiliza un trabajador soltero y sin hijos. Para consultar datos específicos por países acerca del impuesto sobre la renta en este modelo, véase Taxing Wages 2016 (OECD, 2016c).
- El efecto de la contribución social es la suma descontada de la cantidad adicional de contribuciones sociales de los trabajadores que ha pagado una persona y que el gobierno ha recibido por un nivel de educación alcanzado superior. Las contribuciones sociales de los trabajadores se calculan utilizando el escenario de un trabajador de 40 años soltero y sin hijos empleado en el modelo Taxing Wages de la OCDE. Para consultar datos específicos por países acerca de las contribuciones sociales de los trabajadores en este modelo, véase asimismo Taxing Wages 2016 (OECD, 2016c).
- El efecto de las prestaciones sociales es la suma descontada de la cantidad adicional de prestaciones sociales que ha pagado una persona y que el gobierno ha recibido por un nivel de educación alcanzado superior. Las prestaciones sociales corresponden a la suma de la ayuda social y de las prestaciones para la vivienda que el gobierno abona a los individuos. Las prestaciones sociales se calculan utilizando el supuesto de un trabajador de 40 años soltero y sin hijos empleado en el modelo de impuestos y beneficios de la OCDE. Para consultar datos específicos por países sobre prestaciones sociales en el modelo de impuestos y beneficios, véase la información de la OCDE sobre beneficios y salarios específica por países, disponible en Internet en: www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm.

- El efecto de las prestaciones por desempleo es la suma descontada de las prestaciones por desempleo adicionales que se asocian con un nivel de educación superior a lo largo de la vida en edad de trabajar y que se reciben durante los periodos de desempleo. El efecto de las prestaciones por desempleo analiza la diferencia entre los beneficios por desempleo de un individuo con un nivel de educación superior y los ingresos netos de un individuo con un nivel de educación más bajo. Las prestaciones por desempleo se calculan utilizando el supuesto de un trabajador soltero de 40 años y sin hijos empleado en el modelo de impuestos y beneficios de la OCDE. Se considera que los individuos son aptos para recibir las prestaciones por desempleo en su totalidad durante el tiempo que no estén empleados. Para consultar datos específicos por países sobre prestaciones por desempleo en el modelo de impuestos y beneficios, véase la información de la OCDE sobre beneficios y salarios específica por países, disponible en Internet en: www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm.

Debe tenerse en cuenta que, debido a los cambios significativos en la metodología, el desglose de los beneficios de los ingresos no es comparable entre la presente edición de *Panorama de la educación* y las anteriores. Para obtener más información, consulte el Anexo 3.

Aclaraciones metodológicas

Para permitir una mejor comparación entre países, el modelo se basa en algunos supuestos y simplificaciones. En el Anexo 3, disponible en Internet, se incluye un listado de los principales supuestos y limitaciones del modelo.

Además, los datos incluidos son solo valores contables. Los resultados diferirían de las estimaciones econométricas que utilizasen los mismos datos a nivel micro (es decir, datos sobre encuestas de los hogares o de los individuos) en lugar de un flujo durante toda la vida de ingresos derivados de los ingresos medios.

El planteamiento utilizado aquí estima los ingresos futuros de los adultos con distintos niveles de educación, basándose en el conocimiento de cómo varían los actuales ingresos brutos medios según el nivel educativo y la edad. No obstante, la relación entre los distintos niveles de educación alcanzados y los ingresos puede variar en el futuro, ya que los cambios tecnológicos, económicos y sociales pueden alterar la relación entre los niveles salariales y los educativos.

Al estimar los beneficios, se ha tenido en cuenta el efecto de la educación sobre la probabilidad de encontrar empleo cuando un individuo desea trabajar. Sin embargo, esto también hace que la estimación sea sensible a la etapa del ciclo económico en la que se recopilaron los datos. Puesto que los individuos con un mayor nivel de educación logran normalmente unos mejores resultados en el mercado laboral, el valor de la educación en general aumenta en épocas de crecimiento económico lento.

En vista de estos factores, el retorno de la educación en distintos países se debe interpretar con cautela.

Para obtener más información sobre la metodología, véase el Anexo 3.

Nota sobre los datos de Israel

Los datos estadísticos para Israel han sido facilitados por las autoridades israelíes competentes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se hace sin prAwejuzgar la situación de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en la Ribera Occidental de acuerdo con los términos del derecho internacional.

Referencias

Andrews, D., A. Caldera Sánchez y Å. Johansson (2011), «Housing markets and structural policies in OECD Countries», *OECD Economics Department Working Papers*, N.º 836, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en.

Brys, B. y C. Torres (2013), «Effective personal tax rates on marginal skills investment in OECD countries», *OECD Taxation Working Papers, No. 16*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en.

Cabinet Secretariat (2016), *Japan Revitalization Strategy (Growth Strategy) Revised in 2015*, *Main achievements to date and Further reforms*, Cabinet Secretariat, Tokio, http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/new_seika_torikumien.pdf

OECD (2015a), «Exchange rates (USD monthly averages)», *Monthly Monetary and Financial Statistics* (MEI) (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169.

OECD (2015b), «Consumer prices - Annual inflation», *Consumer Prices* (base de datos), http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=22519.

OECD (2016), *Taxing Wages 2016*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2016-en.

Tablas del Indicador A7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397224

Tabla A7.1a	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)
Tabla A7.1b	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)
Tabla A7.2a	Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)
Tabla A7.2b	Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)
Tabla A7.3a	Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2012)
Tabla A7.3b	Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2012)
Tabla A7.4a	Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2012)
Tabla A7.4b	Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2012)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A7

Tabla A7.1a. Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)

En comparación con un hombre con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Pérdida de ingresos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)				Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Alemania	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Australia	–3.000	–29.100	**–32.100**	180.000	–62.000	0	–900	31.600	**148.700**	**116.600...**	16 %
	Austria[1]	0	–47.200	**–47.200**	269.600	–68.200	–51.300	–2.400	34.900	**182.600**	**135.400...**	10 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Canadá[2]	–1.300	–32.900	**–34.200**	181.800	–47.200	–12.800	0	36.600	**158.400**	**124.200...**	13 %
	Chile[3]	–3.700	–19.000	**–22.700**	163.800	–5.300	–27.800	–1.500	12.300	**141.500**	**118.800...**	13 %
	Corea	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Dinamarca	0	–36.200	**–36.200**	237.700	–97.400	0	–15.600	25.800	**150.500**	**114.300...**	13 %
	Eslovenia	–.700	–35.800	**–36.500**	103.800	–19.500	–22.900	–.200	18.600	**79.800**	**43.300...**	6 %
	España	–2.100	–9.900	**–12.000**	89.700	–23.800	–5.700	0	64.100	**124.300**	**112.300...**	16 %
	Estados Unidos	–3.500	–27.800	**–31.300**	330.100	–75.400	–18.600	–2.700	65.600	**299.000**	**267.700...**	17 %
	Estonia	0	–11.400	**–11.400**	44.100	–9.000	–1.200	0	40.800	**74.700**	**63.300...**	16 %
	Finlandia	0	–34.000	**–34.000**	87.900	–28.700	–7.000	–4.000	19.200	**67.400**	**33.400...**	6 %
	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	–1.200	–15.300	**–16.500**	69.000	–11.000	–12.800	0	29.600	**74.800**	**58.300...**	12 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Israel	–3.700	–25.200	**–28.900**	205.400	–32.100	–23.900	0	35.500	**184.900**	**156.000...**	12 %
	Italia[3]	–7.500	–35.100	**–42.600**	206.300	–65.200	–19.600	0	24.800	**146.300**	**103.700...**	7 %
	Japón	–12.000	–51.700	**–63.700**	237.400	–25.300	–32.500	–4.400	11.200	**186.400**	**122.700...**	7 %
	Letonia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Luxemburgo	–2.000	–65.000	**–67.000**	360.000	–103.900	–44.800	–10.200	24.700	**225.800**	**158.800...**	9 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Noruega[1]	0	–40.700	**–40.700**	271.700	–76.700	–21.200	–.100	31.500	**205.200**	**164.500...**	15 %
	Nueva Zelanda	–5.100	–36.000	**–41.100**	168.500	–47.000	0	–.600	26.200	**147.100**	**106.000...**	10 %
	Países Bajos[1]	–1.100	–51.800	**–52.900**	185.300	–64.900	–10.900	0	15.800	**125.300**	**72.400...**	6 %
	Polonia	–4.600	–17.100	**–21.700**	58.100	–5.100	–10.400	0	28.900	**71.500**	**49.800...**	9 %
	Portugal[1]	0	–21.200	**–21.200**	204.500	–46.400	–22.500	0	31.100	**166.700**	**145.500...**	12 %
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	República Checa[3]	–1.900	–17.900	**–19.800**	91.100	–18.300	–10.000	–6.500	41.700	**98.000**	**78.200...**	13 %
	República Eslovaca	–2.500	–9.000	**–11.500**	55.700	–9.200	–7.500	0	97.400	**136.400**	**124.900...**	26 %
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Media de la OCDE	–2.500	–30.400	**–32.900**	172.800	–42.800	–16.500	–2.200	34.000	**145.300**	**112.400...**	12 %
	Media de la UE22	–1.700	–29.100	**–30.800**	147.300	–40.800	–16.200	–2.800	35.500	**123.000**	**92.200...**	11 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y aquellos que no lo han hecho. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2010.
2. El año de referencia para los costes directos es 2011.
3. Año de referencia 2011.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397230

Tabla A7.1b. Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)

En comparación con una mujer con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Pérdida de ingresos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)				Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Alemania	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Australia	–3.000	–28.300	**–31.300**	102.500	–25.400	.0	–14.900	21.000	**83.200**	**51.900**	9%
	Austria[1]	.0	–45.500	**–45.500**	187.000	–30.200	–38.200	–20.500	11.300	**109.400**	**63.900**	6%
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[2]	–1.300	–33.500	**–34.800**	130.500	–26.600	–11.500	.0	28.200	**120.600**	**85.800**	10%
	Chile[3]	–3.700	–14.400	**–18.100**	92.500	–1.600	–18.100	–1.100	16.600	**88.300**	**70.200**	10%
	Corea	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Dinamarca	.0	–36.700	**–36.700**	174.200	–70.100	.0	.0	16.900	**121.000**	**84.300**	10%
	Eslovenia	–.700	–35.600	**–36.300**	100.400	–20.800	–22.200	–9.600	24.100	**71.900**	**35.600**	5%
	España	–2.100	–9.000	**–11.100**	67.500	–12.900	–4.300	.0	55.100	**105.400**	**94.300**	12%
	Estados Unidos	–3.500	–28.000	**–31.500**	205.700	–43.400	–11.600	–10.300	47.200	**187.600**	**156.100**	13%
	Estonia	.0	–10.900	**–10.900**	21.900	–4.500	–.600	.0	18.100	**34.900**	**24.000**	14%
	Finlandia	.0	–34.700	**–34.700**	64.000	–14.800	–5.100	–15.500	16.800	**45.400**	**10.700**	3%
	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	–1.200	–14.600	**–15.800**	59.000	–9.400	–10.900	.0	28.900	**67.600**	**51.800**	10%
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	–3.700	–25.800	**–29.500**	103.500	–4.200	–5.400	.0	24.400	**118.300**	**88.800**	9%
	Italia[3]	–7.500	–30.600	**–38.100**	144.400	–42.900	–13.700	.0	21.300	**109.100**	**71.000**	6%
	Japón	–12.000	–51.400	**–63.400**	126.200	–11.000	–17.300	–88.500	.500	**9.900**	**–53.500**	-5%
	Letonia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Luxemburgo	–2.000	–64.600	**–66.600**	312.500	–58.900	–38.900	–42.000	16.200	**188.900**	**122.300**	6%
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega[1]	.0	–41.500	**–41.500**	185.900	–48.400	–14.500	–9.100	10.700	**124.600**	**83.100**	8%
	Nueva Zelanda	–5.100	–34.700	**–39.800**	85.500	–14.500	.0	–5.700	13.800	**79.100**	**39.300**	5%
	Países Bajos[1]	–1.100	–51.600	**–52.700**	193.400	–44.700	–37.000	–6.600	11.200	**116.300**	**63.600**	6%
	Polonia	–4.600	–15.100	**–19.700**	56.300	–5.000	–10.000	.0	20.800	**62.100**	**42.400**	7%
	Portugal[1]	.0	–20.500	**–20.500**	135.900	–23.600	–15.000	.0	26.000	**123.300**	**102.800**	10%
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	República Checa[3]	–1.900	–19.700	**–21.600**	78.300	–15.700	–8.600	–15.700	30.200	**68.500**	**46.900**	9%
	República Eslovaca	–2.500	–8.000	**–10.500**	38.700	–6.400	–5.200	.0	67.700	**94.800**	**84.300**	21%
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media de la OCDE	–2.500	–29.800	**–32.300**	121.200	–24.300	–13.100	–10.900	24.000	**96.900**	**64.600**	8%
	Media de la UE22	–1.700	–28.400	**–30.100**	116.700	–25.700	–15.000	–7.900	26.000	**94.100**	**64.000**	9%

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y aquellas que no lo han hecho. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2010.
2. El año de referencia para los costes directos es 2011.
3. Año de referencia 2011.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397242

A7

Tabla A7.2a. Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)

En comparación con un hombre con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Pérdida de ingresos sobre impuestos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)			Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Alemania	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Australia	–16.200	–3.100	**–19.300**	62.000	.0	.900	25.600	**88.500**	**69.200**	15 %
	Austria[1]	–45.800	–9.100	**–54.900**	68.200	51.300	2.400	46.600	**168.500**	**113.600**	8 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[2]	–30.000	–3.300	**–33.300**	47.200	12.800	.0	31.800	**91.800**	**58.500**	8 %
	Chile[3]	–12.800	.200	**–12.600**	5.300	27.800	1.500	3.200	**37.800**	**25.200**	8 %
	Corea	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Dinamarca	–36.700	–14.400	**–51.100**	97.400	.0	15.600	49.900	**162.900**	**111.800**	9 %
	Eslovenia	–27.500	–4.200	**–31.700**	19.500	22.900	.200	51.400	**94.000**	**62.300**	9 %
	España	–16.000	–.600	**–16.600**	23.800	5.700	.0	46.700	**76.200**	**59.600**	8 %
	Estados Unidos	–34.100	–3.500	**–37.600**	75.400	18.600	2.700	30.900	**127.600**	**90.000**	8 %
	Estonia	–21.800	–1.800	**–23.600**	9.000	1.200	.0	44.000	**54.200**	**30.600**	7 %
	Finlandia	–26.900	–.100	**–27.000**	28.700	7.000	4.000	39.000	**78.700**	**51.700**	12 %
	Francia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hungría	–16.400	–3.400	**–19.800**	11.000	12.800	.0	49.000	**72.800**	**53.000**	11 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	–14.700	–1.900	**–16.600**	32.100	23.900	.0	21.100	**77.100**	**60.500**	11 %
	Italia[3]	–33.400	–5.600	**–39.000**	65.200	19.600	.0	29.600	**114.400**	**75.400**	6 %
	Japón	–25.700	11.200	**–14.500**	25.300	32.500	4.400	1.700	**63.900**	**49.400**	11 %
	Letonia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo	–73.500	–6.000	**–79.500**	103.900	44.800	10.200	35.700	**194.600**	**115.100**	7 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega[1]	–48.500	–10.100	**–58.600**	76.700	21.200	.100	41.200	**139.200**	**80.600**	7 %
	Nueva Zelanda	–22.100	–3.800	**–25.900**	47.000	.0	.600	18.500	**66.100**	**40.200**	8 %
	Países Bajos[1]	–29.100	–3.100	**–32.200**	64.900	10.900	.0	30.800	**106.600**	**74.400**	10 %
	Polonia	–19.300	–8.800	**–28.100**	5.100	10.400	.0	36.000	**51.500**	**23.400**	5 %
	Portugal[1]	–31.100	–2.700	**–33.800**	46.400	22.500	.0	10.200	**79.100**	**45.300**	5 %
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	República Checa[3]	–21.300	3.500	**–17.800**	18.300	10.000	6.500	88.100	**122.900**	**105.100**	20 %
	República Eslovaca	–19.000	–1.300	**–20.300**	9.200	7.500	.0	88.800	**105.500**	**85.200**	13 %
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suiza	–40.600	–15.100	**–55.700**	47.800	18.100	.0	57.000	**122.900**	**67.200**	7 %
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media de la OCDE	–28.800	–3.800	**–32.600**	43.000	16.600	2.100	38.100	**99.800**	**67.200**	9 %
	Media de la UE22	–29.800	–4.100	**–33.900**	40.800	16.200	2.800	46.100	**105.900**	**72.000**	9 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y aquellos que no lo han hecho. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2010.
2. El año de referencia para los costes directos es 2011.
3. Año de referencia 2011.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397258

Tabla A7.2b. Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (2012)

En comparación con una mujer con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Pérdida de ingresos sobre impuestos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)			Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Alemania	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Australia	–16.200	–3.000	**–19.200**	25.400	.0	14.900	24.600	**64.900**	**45.700**	19%
	Austria[1]	–45.800	–8.700	**–54.500**	30.200	38.200	20.500	25.600	**114.500**	**60.000**	7%
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[2]	–30.000	–3.300	**–33.300**	26.600	11.500	.0	19.200	**57.300**	**24.000**	5%
	Chile[3]	–12.800	.200	**–12.600**	1.600	18.100	1.100	4.700	**25.500**	**12.900**	5%
	Corea	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Dinamarca	–36.700	–14.600	**–51.300**	70.100	.0	.0	35.300	**105.400**	**54.100**	6%
	Eslovenia	–27.500	–4.200	**–31.700**	20.800	22.200	9.600	67.100	**119.700**	**88.000**	11%
	España	–16.000	–.500	**–16.500**	12.900	4.300	.0	23.800	**41.000**	**24.500**	7%
	Estados Unidos	–34.100	–3.600	**–37.700**	43.400	11.600	10.300	35.300	**100.600**	**62.900**	9%
	Estonia	–21.800	–1.700	**–23.500**	4.500	.600	.0	15.700	**20.800**	**–2.700**	1%
	Finlandia	–26.900	–.100	**–27.000**	14.800	5.100	15.500	54.800	**90.200**	**63.200**	14%
	Francia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hungría	–16.400	–3.300	**–19.700**	9.400	10.900	.0	46.600	**66.900**	**47.200**	10%
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	–14.700	–2.000	**–16.700**	4.200	5.400	.0	7.200	**16.800**	**.100**	2%
	Italia[3]	–33.400	–4.900	**–38.300**	42.900	13.700	.0	28.400	**85.000**	**46.700**	5%
	Japón	–25.700	11.100	**–14.600**	11.000	17.300	88.500	6.200	**123.000**	**108.400**	23%
	Letonia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo	–73.500	–6.000	**–79.500**	58.900	38.900	42.000	39.500	**179.300**	**99.800**	8%
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega[1]	–48.500	–10.300	**–58.800**	48.400	14.500	9.100	23.900	**95.900**	**37.100**	5%
	Nueva Zelanda	–22.100	–3.600	**–25.700**	14.500	.0	5.700	13.100	**33.300**	**7.600**	4%
	Países Bajos[1]	–29.100	–3.100	**–32.200**	44.700	37.000	6.600	29.900	**118.200**	**86.000**	12%
	Polonia	–19.300	–7.800	**–27.100**	5.000	10.000	.0	35.600	**50.600**	**23.500**	5%
	Portugal[1]	–31.100	–2.600	**–33.700**	23.600	15.000	.0	7.500	**46.100**	**12.400**	3%
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	República Checa[3]	–21.300	3.800	**–17.500**	15.700	8.600	15.700	65.000	**105.000**	**87.500**	17%
	República Eslovaca	–19.000	–1.100	**–20.100**	6.400	5.200	.0	54.500	**66.100**	**46.000**	10%
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suiza	–40.600	–17.400	**–58.000**	21.500	12.300	.0	37.400	**71.200**	**13.200**	3%
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media de la OCDE	–28.800	–3.800	**–32.600**	24.200	13.100	10.400	30.500	**78.200**	**45.600**	8%
	Media de la UE22	–29.800	–3.900	**–33.700**	25.700	15.000	7.900	37.800	**86.400**	**52.700**	8%

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y aquellas que no lo han hecho. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2010.
2. El año de referencia para los costes directos es 2011.
3. Año de referencia 2011.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397265

A7

Tabla A7.3a. Costes y beneficios privados para un hombre que alcanza la educación terciaria (2012)

En comparación con un hombre que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Pérdida de ingresos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)				Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	**Alemania**	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Australia	–21.200	–54.600	**–75.800**	423.000	–153.200	.0	.0	15.600	**285.400**	**209.600...**	9 %
	Austria[1]	.0	–58.400	**–58.400**	558.900	–182.100	–70.000	.0	17.800	**324.600**	**266.200...**	11 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Canadá[2]	–17.300	–38.800	**–56.100**	300.300	–91.900	–4.600	.0	21.700	**225.500**	**169.400...**	9 %
	Chile[3]	–38.100	–33.900	**–72.000**	701.400	–64.600	–76.400	–1.200	27.800	**587.000**	**515.000...**	15 %
	Corea	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Dinamarca	.0	–54.600	**–54.600**	394.000	–201.300	.0	–9.000	17.000	**200.700**	**146.100...**	9 %
	Eslovenia	.0	–37.900	**–37.900**	517.100	–135.300	–114.300	.0	27.800	**295.300**	**257.400...**	15 %
	España	–13.400	–29.800	**–43.200**	236.600	–67.000	–14.300	.0	60.600	**215.900**	**172.700...**	10 %
	Estados Unidos	–38.200	–48.100	**–86.300**	734.900	–224.100	–41.500	.0	74.800	**544.100**	**457.800...**	15 %
	Estonia	–3.200	–22.100	**–25.300**	165.700	–33.800	–4.600	.0	24.900	**152.200**	**126.900...**	16 %
	Finlandia	.0	–64.600	**–64.600**	411.500	–156.000	–32.000	.0	29.600	**253.100**	**188.500...**	10 %
	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	–12.400	–19.000	**–31.400**	528.600	–106.500	–97.800	.0	45.400	**369.700**	**338.300...**	24 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Israel	–8.400	–31.200	**–39.600**	342.900	–75.500	–41.200	.0	22.400	**248.600**	**209.000...**	14 %
	Italia[3]	–8.500	–42.000	**–50.500**	426.000	–163.700	–42.300	.0	13.200	**233.200**	**182.700...**	9 %
	Japón	–35.300	–75.700	**–111.000**	459.500	–72.800	–60.900	.0	29.200	**355.000**	**244.000...**	8 %
	Letonia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Luxemburgo	.0	–63.000	**–63.000**	952.200	–340.200	–115.600	.0	24.500	**520.900**	**457.900...**	16 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Noruega[1]	.0	–51.200	**–51.200**	395.000	–142.500	–30.800	.0	10.500	**232.200**	**181.000...**	9 %
	Nueva Zelanda	–12.200	–54.000	**–66.200**	226.300	–69.600	.0	.0	12.800	**169.500**	**103.300...**	7 %
	Países Bajos[1]	–7.700	–94.500	**–102.200**	579.300	–257.200	–1.200	.0	15.800	**336.700**	**234.500...**	8 %
	Polonia	–3.200	–17.700	**–20.900**	488.100	–43.200	–87.000	.0	43.500	**401.400**	**380.500...**	30 %
	Portugal[1]	–4.200	–25.100	**–29.300**	460.800	–140.700	–50.700	.0	37.300	**306.700**	**277.400...**	19 %
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	República Checa[3]	–2.900	–27.200	**–30.100**	454.700	–91.400	–50.000	.0	20.000	**333.300**	**303.200...**	22 %
	República Eslovaca	–4.400	–17.100	**–21.500**	339.300	–56.300	–43.200	.0	48.100	**287.900**	**266.400...**	23 %
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Media de la OCDE	–10.500	–43.700	**–54.200**	458.900	–130.400	–44.500	–.500	29.100	**312.600**	**258.400...**	14 %
	Media de la UE22	–4.300	–40.900	**–45.200**	465.200	–141.100	–51.600	–.600	30.400	**302.300**	**257.100...**	16 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han completado educación terciaria y aquellos que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2010.
2. El año de referencia para los costes directos es 2011.
3. Año de referencia 2011.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397279

A7

Tabla A7.3b. Costes y beneficios privados para una mujer que alcanza la educación terciaria (2012)

En comparación con una mujer que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Pérdida de ingresos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)				Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Beneficios de los ingresos brutos	Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Alemania	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Australia	–21.200	–55.500	**–76.700**	321.600	–113.600	.0	.0	15.800	**223.800**	**147.100...**	9 %
	Austria[1]	.0	–58.700	**–58.700**	362.500	–100.100	–68.300	.0	11.100	**205.200**	**146.500...**	8 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Canadá[2]	–17.300	–40.000	**–57.300**	299.600	–63.800	–23.800	.0	26.500	**238.500**	**181.200...**	12 %
	Chile[3]	–38.100	–32.100	**–70.200**	411.100	–23.100	–67.200	–1.200	36.600	**356.200**	**286.000...**	12 %
	Corea	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Dinamarca	.0	–55.100	**–55.100**	222.300	–91.100	.0	–13.600	11.800	**129.400**	**74.300...**	7 %
	Eslovenia	.0	–37.400	**–37.400**	393.200	–93.200	–86.900	.0	25.900	**239.000**	**201.600...**	13 %
	España	–13.400	–33.600	**–47.000**	221.900	–57.500	–14.100	.0	72.900	**223.200**	**176.200...**	11 %
	Estados Unidos	–38.200	–50.100	**–88.300**	485.000	–118.400	–27.400	.0	47.000	**386.200**	**297.900...**	12 %
	Estonia	–3.200	–22.400	**–25.600**	135.600	–27.700	–3.800	.0	22.000	**126.100**	**100.500...**	14 %
	Finlandia	.0	–66.600	**–66.600**	266.800	–88.200	–21.500	–4.700	16.900	**169.300**	**102.700...**	7 %
	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	–12.400	–19.100	**–31.500**	256.700	–48.800	–47.500	.0	22.800	**183.200**	**151.700...**	14 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Israel	–8.400	–30.200	**–38.600**	263.300	–39.500	–30.100	.0	26.600	**220.300**	**181.700...**	13 %
	Italia[3]	–8.500	–39.500	**–48.000**	252.900	–83.600	–24.000	.0	13.900	**159.200**	**111.200...**	8 %
	Japón	–35.300	–75.400	**–110.700**	267.300	–22.600	–36.600	–72.700	8.900	**144.300**	**33.600...**	3 %
	Letonia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Luxemburgo	.0	–63.400	**–63.400**	609.900	–197.900	–75.900	.0	38.100	**374.200**	**310.800...**	17 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Noruega[1]	.0	–53.000	**–53.000**	282.100	–79.000	–22.000	.0	4.700	**185.800**	**132.800...**	9 %
	Nueva Zelanda	–12.200	–52.400	**–64.600**	172.100	–40.100	.0	–2.000	17.300	**147.300**	**82.700...**	7 %
	Países Bajos[1]	–7.700	–94.800	**–102.500**	455.700	–179.900	–6.400	.0	12.400	**281.800**	**179.300...**	7 %
	Polonia	–3.200	–15.900	**–19.100**	301.400	–26.700	–53.700	.0	39.500	**260.500**	**241.400...**	24 %
	Portugal[1]	–4.200	–24.000	**–28.200**	347.500	–90.000	–38.200	.0	44.900	**264.200**	**236.000...**	19 %
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	República Checa[3]	–2.900	–26.700	**–29.600**	255.100	–51.300	–28.100	–3.200	19.900	**192.400**	**162.800...**	15 %
	República Eslovaca	–4.400	–17.400	**–21.800**	191.400	–31.500	–25.600	.0	36.800	**171.100**	**149.300...**	16 %
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Suiza	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m...**	m
	Media de la OCDE	–10.500	–43.800	**–54.300**	308.000	–75.800	–31.900	–4.400	26.000	**221.900**	**167.600...**	12 %
	Media de la UE22	–4.300	–41.000	**–45.300**	305.200	–83.400	–35.300	–1.500	27.800	**212.800**	**167.500...**	13 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han completado educación terciaria y aquellas que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2010.
2. El año de referencia para los costes directos es 2011.
3. Año de referencia 2011.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397282

A7

Tabla A7.4a. Costes y beneficios públicos para un hombre que alcanza la educación terciaria (2012)

En comparación con un hombre que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Pérdida de ingresos sobre impuestos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)			Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Alemania	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Australia	–29.300	–5.700	**–35.000**	153.200	.0	.0	10.500	**163.700**	**128.700**	10 %
	Austria[1]	–76.600	–11.200	**–87.800**	182.100	70.000	.0	16.100	**268.200**	**180.400**	7 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[2]	–40.900	–3.900	**–44.800**	91.900	4.600	.0	18.000	**114.500**	**69.700**	6 %
	Chile[3]	–18.100	.400	**–17.700**	64.600	76.400	1.200	7.100	**149.300**	**131.600**	16 %
	Corea	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Dinamarca	–74.500	–21.800	**–96.300**	201.300	.0	9.000	28.300	**238.600**	**142.300**	6 %
	Eslovenia	–33.900	–4.500	**–38.400**	135.300	114.300	.0	36.300	**285.900**	**247.500**	13 %
	España	–50.500	–1.700	**–52.200**	67.000	14.300	.0	56.900	**138.200**	**86.000**	6 %
	Estados Unidos	–58.100	–6.100	**–64.200**	224.100	41.500	.0	62.700	**328.300**	**264.100**	12 %
	Estonia	–24.300	–3.400	**–27.700**	33.800	4.600	.0	11.000	**49.400**	**21.700**	5 %
	Finlandia	–90.200	–.200	**–90.400**	156.000	32.000	.0	31.800	**219.800**	**129.400**	7 %
	Francia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hungría	–20.500	–4.300	**–24.800**	106.500	97.800	.0	43.800	**248.100**	**223.300**	22 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	–20.600	–2.400	**–23.000**	75.500	41.200	.0	19.100	**135.800**	**112.800**	12 %
	Italia[3]	–36.900	–6.700	**–43.600**	163.700	42.300	.0	12.800	**218.800**	**175.200**	9 %
	Japón	–27.500	16.400	**–11.100**	72.800	60.900	.0	19.200	**152.900**	**141.800**	21 %
	Letonia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo	–124.700	–5.800	**–130.500**	340.200	115.600	.0	13.200	**469.000**	**338.500**	8 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega[1]	–74.700	–12.700	**–87.400**	142.500	30.800	.0	17.500	**190.800**	**103.400**	5 %
	Nueva Zelanda	–32.300	–5.700	**–38.000**	69.600	.0	.0	7.000	**76.600**	**38.600**	5 %
	Países Bajos[1]	–73.000	–5.700	**–78.700**	257.200	1.200	.0	14.300	**272.700**	**194.000**	8 %
	Polonia	–22.800	–9.100	**–31.900**	43.200	87.000	.0	26.600	**156.800**	**124.900**	12 %
	Portugal[1]	–35.900	–3.200	**–39.100**	140.700	50.700	.0	19.900	**211.300**	**172.200**	9 %
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	República Checa[3]	–27.700	5.300	**–22.400**	91.400	50.000	.0	16.300	**157.700**	**135.300**	16 %
	República Eslovaca	–30.800	–2.400	**–33.200**	56.300	43.200	.0	22.800	**122.300**	**89.100**	9 %
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suiza	–90.900	–20.000	**–110.900**	124.200	36.600	.0	7.800	**168.600**	**57.700**	4 %
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media de la OCDE	–48.500	–5.000	**–53.500**	130.100	44.100	.400	22.600	**197.200**	**143.700**	10 %
	Media de la UE22	–51.600	–5.300	**–56.900**	141.100	51.600	.600	25.000	**218.300**	**161.400**	10 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre los hombres que han completado educación terciaria y aquellos que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2010.
2. El año de referencia para los costes directos es 2011.
3. Año de referencia 2011.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397295

Tabla A7.4b. Costes y beneficios públicos para una mujer que alcanza la educación terciaria (2012)

En comparación con una mujer que tiene educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB

		Costes directos	Pérdida de ingresos sobre impuestos	Costes totales	Desglose de beneficios de los ingresos (teniendo en cuenta el efecto del desempleo)			Efecto de las prestaciones por desempleo	Beneficios totales	Retorno económico neto	Tasa interna de retorno
					Efecto del impuesto sobre la renta	Efecto de las cotizaciones sociales	Efecto de las prestaciones				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Alemania	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Australia	–29.300	–5.800	**–35.100**	113.600	.0	.0	11.400	**125.000**	**89.900**	10 %
	Austria[1]	–76.600	–11.300	**–87.900**	100.100	68.300	.0	11.200	**179.600**	**91.700**	5 %
	Bélgica	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canadá[2]	–40.900	–4.000	**–44.900**	63.800	23.800	.0	8.800	**96.400**	**51.500**	6 %
	Chile[3]	–18.100	.400	**–17.700**	23.100	67.200	1.200	10.000	**101.500**	**83.800**	13 %
	Corea	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Dinamarca	–74.500	–21.900	**–96.400**	91.100	.0	13.600	17.300	**122.000**	**25.600**	3 %
	Eslovenia	–33.900	–4.400	**–38.300**	93.200	86.900	.0	29.500	**209.600**	**171.300**	10 %
	España	–50.500	–2.000	**–52.500**	57.500	14.100	.0	40.400	**112.000**	**59.500**	5 %
	Estados Unidos	–58.100	–6.400	**–64.500**	118.400	27.400	.0	31.000	**176.800**	**112.300**	8 %
	Estonia	–24.300	–3.500	**–27.800**	27.700	3.800	.0	8.200	**39.700**	**11.900**	4 %
	Finlandia	–90.200	–.200	**–90.400**	88.200	21.500	4.700	22.600	**137.000**	**46.600**	4 %
	Francia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hungría	–20.500	–4.300	**–24.800**	48.800	47.500	.0	27.800	**124.100**	**99.300**	13 %
	Irlanda	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Islandia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israel	–20.600	–2.300	**–22.900**	39.500	30.100	.0	5.400	**75.000**	**52.100**	7 %
	Italia[3]	–36.900	–6.300	**–43.200**	83.600	24.000	.0	10.000	**117.600**	**74.400**	6 %
	Japón	–27.500	16.300	**–11.200**	22.600	36.600	72.700	12.700	**144.600**	**133.400**	28 %
	Letonia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxemburgo	–124.700	–5.900	**–130.600**	197.900	75.900	.0	13.500	**287.300**	**156.700**	6 %
	México	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Noruega[1]	–74.700	–13.200	**–87.900**	79.000	22.000	.0	.300	**101.300**	**13.400**	3 %
	Nueva Zelanda	–32.300	–5.500	**–37.800**	40.100	.0	2.000	10.800	**52.900**	**15.100**	4 %
	Países Bajos[1]	–73.000	–5.700	**–78.700**	179.900	6.400	.0	6.500	**192.800**	**114.100**	7 %
	Polonia	–22.800	–8.200	**–31.000**	26.700	53.700	.0	33.100	**113.500**	**82.500**	10 %
	Portugal[1]	–35.900	–3.100	**–39.000**	90.000	38.200	.0	17.600	**145.800**	**106.800**	8 %
	Reino Unido	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	República Checa[3]	–27.700	5.200	**–22.500**	51.300	28.100	3.200	22.400	**105.000**	**82.500**	12 %
	República Eslovaca	–30.800	–2.400	**–33.200**	31.500	25.600	.0	21.400	**78.500**	**45.300**	6 %
	Suecia	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suiza	–90.900	–20.000	**–110.900**	70.600	29.100	.0	–.900	**98.800**	**–12.100**	1 %
	Turquía	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Media de la OCDE	–48.500	–5.000	**–53.500**	75.600	31.700	4.200	16.100	**127.600**	**74.100**	8 %
	Media de la UE22	–51.600	–5.300	**–56.900**	83.400	35.300	1.500	20.100	**140.300**	**83.400**	7 %

Notas: Los valores se basan en la diferencia entre las mujeres que han completado educación terciaria y aquellas que han completado educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. Los valores se han redondeado a la centena más próxima.

1. Año de referencia 2010.
2. El año de referencia para los costes directos es 2011.
3. Año de referencia 2011.

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

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

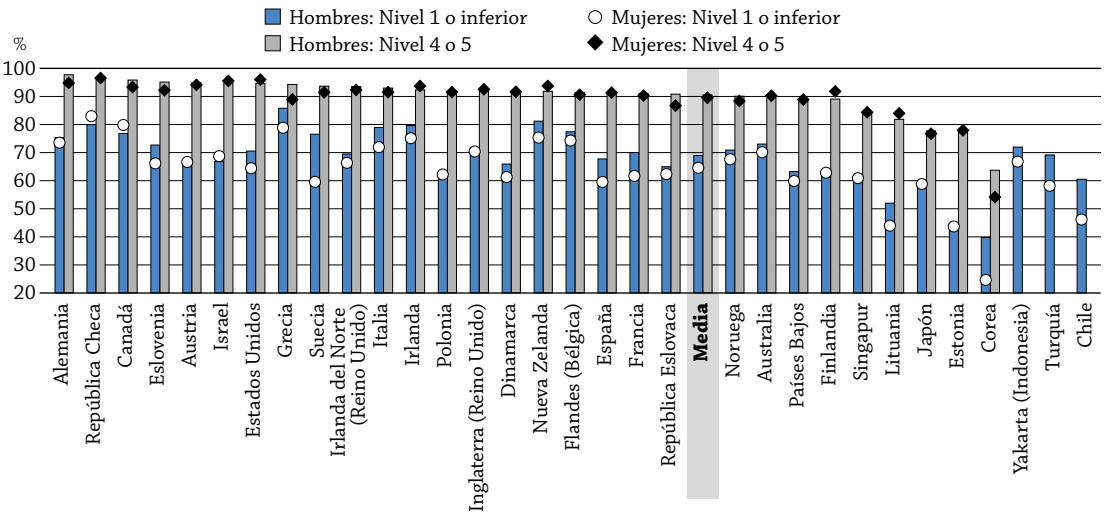
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397307

¿CUÁLES SON LOS RESULTADOS SOCIALES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN?

- La proporción de adultos que consideran que tienen buena salud es mayor en quienes tienen altos niveles de competencia y cualificación. De media en los países de la OCDE y entidades subnacionales que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos de la OCDE, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), la proporción de adultos con educación terciaria que afirman tener buena salud representa un 92 % de aquellos con el mayor nivel de comprensión lectora, y otro 92 % de los que cuentan con el máximo nivel de competencia matemática.
- En todos los grupos de edad, las personas con un mayor nivel de educación alcanzado cuentan con menos probabilidades de alegar limitaciones en la actividad debido a problemas de salud que aquellos con un nivel de educación alcanzado inferior. En conjunto, la diferencia en la proporción de personas con limitación en la actividad entre aquellos con un nivel de educación inferior a la educación secundaria y los que han completado la educación terciaria aumenta según la edad, pero se reduce posteriormente a medida que avanzan sus vidas.
- Las personas con un nivel de educación alcanzado alto tienen más probabilidades de mostrarse satisfechas con sus vidas. Como media en los países de la OCDE, el 92 % de las personas con educación terciaria declaran estar satisfechas con sus vidas, en comparación con el 83 % de quienes han finalizado la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria.

Gráfico A8.1. Porcentaje de adultos que declaran tener buena salud, por nivel de comprensión lectora y sexo (2012 o 2015)

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



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012.

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de hombres de 25 a 64 años con un nivel 4 o 5 de comprensión lectora que declaran tener buena salud.

Fuente: OCDE. Tabla A8.1 (L). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397396

Contexto

La educación se asocia a unos niveles de logros sociales importantes en la vida de las personas. El nivel de educación alcanzado se relaciona de forma positiva con resultados sociales como la percepción subjetiva del estado de salud, el voluntariado, la confianza interpersonal y la eficacia política, con independencia del sexo, la edad, los ingresos, la comprensión lectora y la competencia matemática. Se ha demostrado que la competencia matemática y la comprensión lectora, destrezas que se pueden desarrollar durante la educación, son factores importantes para explicar estos resultados sociales (OECD, 2015a), lo que sugiere que los niveles altos de competencia desempeñan un papel significativo en la obtención de mejores resultados en ese ámbito. Asimismo, el nivel de educación alcanzado es decisivo

para explicar las diferencias en la percepción subjetiva de bienestar, junto con factores como la edad, la renta, la situación laboral, la salud, las relaciones sociales (tener amigos con los que contar o el voluntariado, por ejemplo) y el compromiso cívico (incluida la libertad de elegir lo que se quiere hacer) (Boarini *et al*., 2012). Los estudios realizados en diferentes países muestran que también existe una relación entre la educación y los resultados para la salud, y que las personas con mejor nivel educativo presentan tasas inferiores de morbilidad y una mayor esperanza de vida (Cutler y Lleras-Muney, 2006).

En los últimos años, ha aumentado la importancia de analizar los resultados subjetivos intrínsecos para complementar las pruebas objetivas, con el fin de impulsar cambios en los sistemas y políticas manteniendo a las personas como prioridad. Se han realizado esfuerzos por medir, controlar y comunicar dichos resultados tanto a nivel nacional como internacional, tomando como base las percepciones y experiencias personales. La OCDE analiza el bienestar de las personas e informa sobre ello, abarcando, por una parte, las condiciones materiales de vida basadas en medidas económicas convencionales, tales como renta, riqueza, empleo e ingresos; y por otra, la calidad de vida, que incluye medidas objetivas y subjetivas como la percepción subjetiva del estado de salud y la satisfacción vital (OECD, 2011; OECD, 2013a). Esos resultados sociales subjetivos también resultan útiles, ya que ayudan a moldear los sistemas educativos del futuro.

Sin embargo, las variaciones en los resultados sociales que manifiestan los distintos países y su asociación con el nivel de educación alcanzado deben interpretarse con cautela. Esto obedece a la posible intervención de factores sociales y culturales, que varían de un país a otro, en las medidas subjetivas. Además, las circunstancias sociales pueden influir también en el acceso a la educación. Por ejemplo, los individuos con un estado de salud precario o limitaciones en la actividad pueden tener dificultades para cursar estudios de educación superior.

Otros resultados

- A grandes rasgos, muchos más hombres que mujeres manifiestan encontrarse en buen estado de salud en todos los niveles de competencia matemática y comprensión lectora, con una menor diferencia entre sexos en los adultos con educación terciaria y unos altos niveles de competencia. Generalmente, la diferencia entre sexos en la limitación de la actividad debido a problemas de salud también se reduce conforme aumenta el nivel de educación alcanzado. En los adultos de 25 años o más con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior, en los países participantes en la Encuesta Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida, la diferencia por sexos en la proporción de personas con limitación en la actividad es de 10 puntos porcentuales, aunque disminuye hasta los 5 puntos porcentuales para aquellos que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria y a 2 puntos en el caso de quienes han completado la educación terciaria.
- En general, la proporción de personas que esperan sentirse satisfechas con sus vidas en un plazo de cinco años aumenta con el nivel de educación alcanzado. De media en los países de la OCDE, la proporción de adultos que esperan sentirse satisfechos con sus vidas al cabo de cinco años es del 87 % para quienes han finalizado la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria y del 94 % para quienes se han graduado en educación terciaria.

Nota

Los datos sobre los resultados sociales mostrados en este indicador se extraen de diferentes encuestas. La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC), se utiliza para analizar la percepción subjetiva del estado de salud en los adultos de 25 a 64 años. La Encuesta Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC) y las encuestas a nivel nacional sirven para evaluar información complementaria sobre la salud en la limitación de la actividad. Dichas encuestas hacen referencia a personas pertenecientes a grupos de edad muy amplios, incluidas las de 65 años o más, ya que los resultados sociales son particularmente relevantes a esa edad a causa del deterioro de la salud que conlleva el envejecimiento. Se utiliza la Encuesta Mundial de Gallup para analizar el nivel de satisfacción vital en los adultos de 25 a 64 años. Los datos sobre otros resultados sociales –tales como el voluntariado, la confianza interpersonal y la eficacia política, que también se extraen de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos– engloban a un mayor número de países que en informes anteriores (OECD, 2014; OECD, 2015b) y están disponibles en Internet (Tablas A8.4 [L], A8.4 [N], A8.5 [L], A8.5 [N], A8.6 [L] y A8.6 [N]).

A8

Análisis

Percepción subjetiva de la salud

En los países y entidades subnacionales que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, la mayoría de adultos manifiestan encontrarse en buen estado de salud, y la proporción de personas con una percepción subjetiva positiva de la salud crece con el nivel de educación alcanzado (véase la sección *Definiciones* al final de este indicador). De media en los países de la OCDE y entidades subnacionales participantes en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, la proporción de quienes declaran tener buena salud es del 65 % en las personas de 25 a 64 años con un nivel inferior a la educación secundaria superior, del 79 % en las que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, y del 88 % para aquellas con educación terciaria (OECD, 2015b). Estos datos coinciden con diversos estudios realizados en diferentes países y sugieren que un nivel de educación alcanzado alto guarda relación con unos mejores resultados para la salud. De hecho, en los 15 países de la OCDE de los que se dispone de datos, la esperanza de vida a los 30 años es de 6 años más en las personas con educación terciaria (53 años adicionales a los 30 años) que en las que poseen un nivel inferior a la educación secundaria superior (47 años adicionales a los 30) (OECD, 2015a; OECD, 2012).

Por otra parte, el nivel de educación alcanzado desempeña un papel más importante en la percepción subjetiva de la salud que la competencia matemática o la comprensión lectora (OECD, 2015b); una percepción subjetiva de la salud positiva se relaciona con unos niveles de competencia más altos. Por ejemplo, de media en los países de la OCDE y entidades subnacionales, el 67 % de las personas con el nivel más bajo de comprensión lectora manifiestan tener un buen estado de salud. En cambio, la proporción es mayor en quienes tienen el nivel 2 de comprensión lectora (el 78 %), el 85 % en los de nivel 3, y 90 % en los que ostentan el máximo nivel (Tabla A8.1 [L]). Esta relación positiva también se repite entre la percepción subjetiva de la salud y la competencia matemática (Tabla A8.1 [N] disponible en Internet).

La proporción de adultos que manifiestan tener buena salud es mayor en aquellos con altos niveles de competencia y cualificación. De media en los países de la OCDE y entidades subnacionales, la proporción de adultos con educación terciaria que declaran tener buena salud es del 92 % en aquellos con el nivel más alto de comprensión lectora; este porcentaje coincide con el de quienes cuentan con los niveles máximos de competencia matemática (Tabla A8.1 [L] y Tabla A8.1 [N] disponibles en Internet). Hoy se dispone de gran cantidad de información sobre los problemas de salud y atención médica, ya que la asistencia sanitaria se apoya cada vez más en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La población precisa de las competencias en TIC para buscar y procesar adecuadamente la información apropiada. Las personas más cualificadas y con mayores competencias parecen estar mejor preparadas en competencias y recursos para obtener dicha información. Así pues, son capaces de gestionar mejor sus necesidades sanitarias buscando una atención adecuada, involucrarse en el cuidado de su salud y llevar un estilo de vida saludable.

Son muchos los factores que pueden explicar las diferencias en la percepción subjetiva de la salud, entre los que se incluyen las condiciones de vida y de trabajo, el acceso a la asistencia médica y su uso, y factores de riesgo o relacionados con el estilo de vida, como fumar, beber alcohol sin moderación, el sedentarismo y la obesidad. Estos factores no solo se asocian con el nivel de educación alcanzado y los niveles de competencia, sino también con otros factores socioeconómicos como los ingresos (OECD, 2015a).

A pesar de todo, la proporción de personas que manifiestan tener buena salud puede no verse siempre reflejada en los resultados generales para la salud, como la esperanza de vida. Japón puede servir de ejemplo, ya que es el país de la OCDE con mayor esperanza de vida, pero la proporción de habitantes de 25 a 64 años que manifiestan tener buena salud es inferior a la de otros muchos países. En cambio, en Turquía, donde la esperanza de vida es relativamente baja, la proporción de adultos que manifiestan tener buena salud alcanza la media de la OECD en todos los niveles de educación alcanzados y niveles de competencia (OECD, 2015a).

A pesar de que la esperanza de vida suele ser menor en los hombres que en las mujeres, por lo general la proporción de hombres que afirman disfrutar de un buen estado de salud es mayor en todos los niveles de competencia. Sin embargo, la diferencia entre sexos disminuye en las personas con los máximos niveles de competencia y de educación alcanzados. Por ejemplo, aunque el 69 % de los hombres con el nivel más bajo de comprensión lectora declaran tener buena salud, en comparación con el 65 % de las mujeres, esta diferencia se reduce en los que muestran el nivel más alto de competencia (91 % de hombres y 90 % de mujeres) en los distintos países de la OCDE y entidades subnacionales (Gráfico A8.1 y Tabla A8.1 [L]). En los países de la OCDE, la diferencia por sexos no suele ser significativa, a excepción de Chile, Corea, Suecia y Turquía, por sus menores niveles de comprensión lectora. Los modelos en competencia matemática son similares (Tabla A8.1 [N], disponible en Internet).

Limitaciones de la actividad

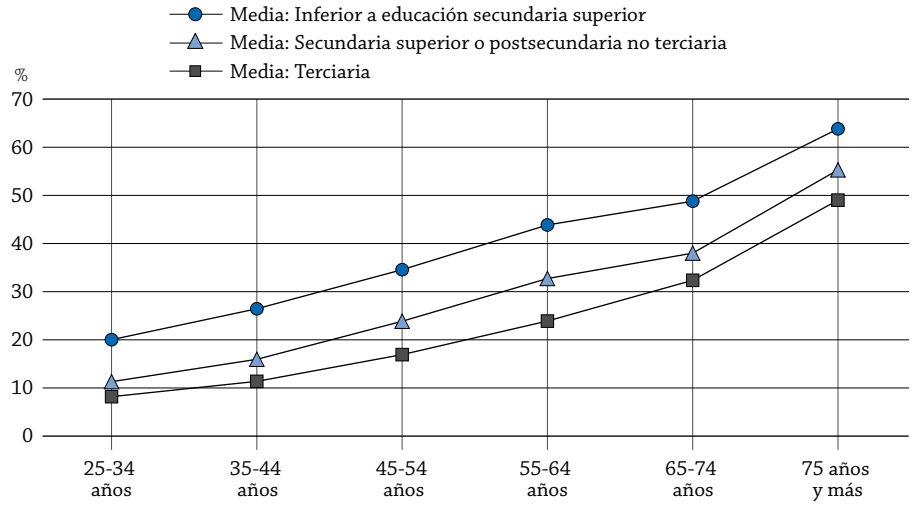
En todos los grupos de edad, las personas con un mayor nivel de educación alcanzado declaran menos limitaciones de la actividad debido a problemas de salud, lo que sugiere que aquellas con un nivel de educación más alto tienen más probabilidades de disfrutar de una vida saludable durante más tiempo que los adultos con una educación inferior. De media en los países participantes en EU-SILC, la diferencia en la proporción de personas con limitación de la actividad entre las que tienen un nivel inferior a la educación secundaria superior y las que han completado la educación terciaria es de 12 puntos porcentuales en los adultos de 25 a 34 años. Esta diferencia se incrementa hasta los 15 puntos porcentuales en el grupo de 35 a 44 años, a 18 puntos porcentuales en los de 45 a 54 años, y a 20 puntos porcentuales en los de 55 a 64 años. La limitación de la actividad debido a problemas de salud puede explicar en parte unos peores resultados en el mercado laboral para las personas con unos niveles de educación alcanzados más bajos. En edades más avanzadas, esta proporción disminuye a 16 puntos porcentuales en los adultos de 65 a 74 años y a 15 puntos porcentuales en los de 75 años o más (Gráfico A8.2 y Tabla A8.2a y véase la sección *Definiciones* al final de este indicador). La reducción de la diferencia en edades avanzadas podría explicarse, en parte, por el hecho de que los adultos con un nivel de educación más bajo tienen una esperanza de vida menor que aquellos con educación terciaria.

En algunos países nórdicos la diferencia en la limitación de la actividad por nivel de educación alcanzado es más reducida que en otros países. La disparidad en la proporción de adultos de 25 años o más con limitación de la actividad según el nivel de educación alcanzado es escasa para ambos sexos en Dinamarca (para los hombres, 13 puntos porcentuales en los niveles inferiores a la educación secundaria superior y la educación terciaria, y 11 puntos porcentuales para las mujeres situadas en el mismo espectro educativo) e Islandia (11 y 15 puntos porcentuales para hombres y mujeres, respectivamente). Noruega y Suecia también muestran menos diferencias que otros países (Gráfico A8.3). En ellos, la pequeña brecha en la limitación de la actividad por nivel de educación alcanzado podría traducirse parcialmente en una diferencia relativamente pequeña en la esperanza de vida a los 25 años por nivel de educación alcanzado, en comparación con otros países (Eurostat, 2016).

Sin embargo, en otros países el contraste en la proporción de personas con limitación de la actividad debido a problemas de salud, según el nivel de educación alcanzado, es mucho mayor. Lituania muestra la mayor disparidad: 35 puntos porcentuales para los hombres (el 47 % con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior y el 12 % con educación terciaria) y 55 puntos porcentuales para las mujeres (el 69 % con un nivel inferior a la educación secundaria superior y el 15 % con educación terciaria). La República Eslovaca también evidencia un gran contraste: 29 puntos porcentuales en el caso de los hombres (el 52 % con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior y el 23 % con educación terciaria) y 52 puntos porcentuales para las mujeres (el 72 % con un nivel inferior a la educación secundaria superior y el 19 % con educación terciaria) (Gráfico A8.3). De acuerdo con los datos disponibles, en República Eslovaca la brecha en la esperanza de vida a los 25 años también es significativa

Gráfico A8.2. Porcentaje de adultos que declaran tener limtación de la actividad debido a problemas de salud, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)

Estadísticas de la Unión Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC)



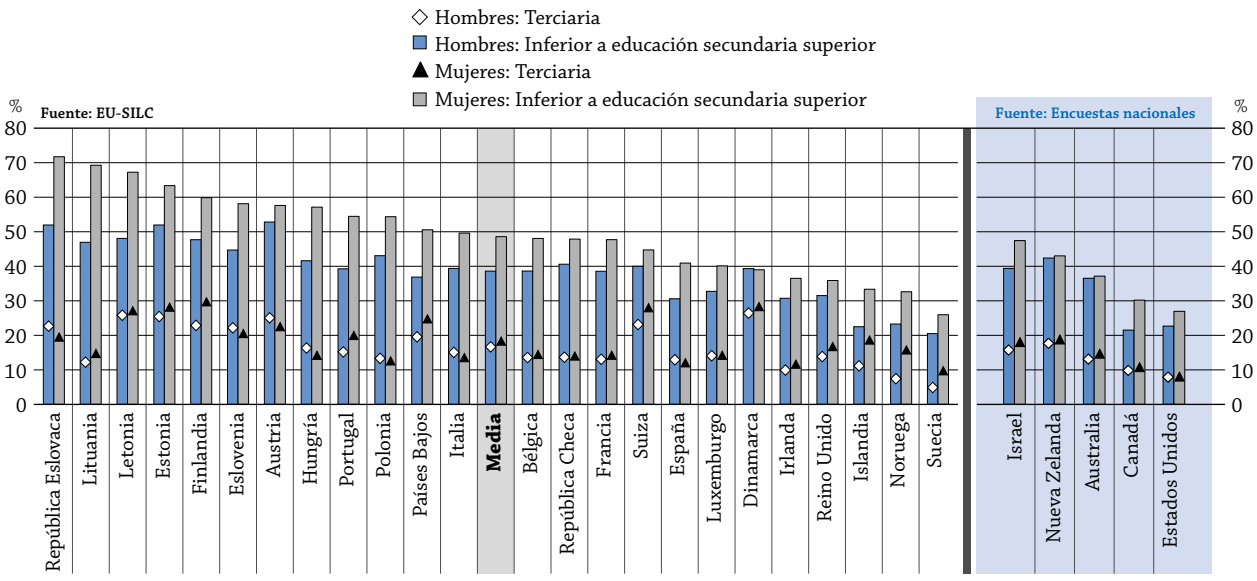
Fuente: OCDE. Tabla A8.2a. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397408

A8

Gráfico A8.3. Porcentaje de hombres y mujeres de 25 años o más que declaran tener limitación de la actividad debido a problemas de salud, por nivel de educación alcanzado (2014)

Estadísticas de la Unión Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC) y otras encuestas nacionales



Nota: Suiza: Año de referencia 2013. La media se refiere a la media de EU-SILC y no incluye datos de otras encuestas nacionales.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de mujeres de 25 años y más con un nivel de educación inferior a educación secundaria superior y que declaran tener limitación de la actividad debido a problemas de salud.

Fuente: OCDE. Tablas A8.2b y A8.2c, disponibles en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397416

entre las personas con un nivel inferior a la educación secundaria superior y aquellas que se han graduado en educación terciaria (Eurostat, 2016). Esto apunta a la necesidad de dirigir los esfuerzos de la sanidad pública hacia los individuos con un nivel de educación más bajo, ya que la educación podría desempeñar una función para reducir la tasa de limitación de la actividad debido a problemas de salud.

El porcentaje de limitación de la actividad es generalmente mayor en las mujeres que en los hombres, pero la diferencia por sexos en la limitación de la actividad debido a problemas de salud disminuye conforme aumenta el nivel de educación alcanzado. La media en los distintos países de adultos de 25 años o más con limitación de la actividad es del 49 % en las mujeres con un nivel inferior a la educación secundaria superior, frente al 39 % de hombres con el mismo nivel de educación alcanzado. Sin embargo, esta diferencia se reduce hasta los 5 puntos porcentuales en las personas que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (28 % de mujeres y 23 % de hombres) y a 1 punto porcentual para las que han completado la educación terciaria (18 % de mujeres y 17 % de hombres) (Gráfico A8.3 y Tablas A8.2b y A8.2c, disponibles en Internet).

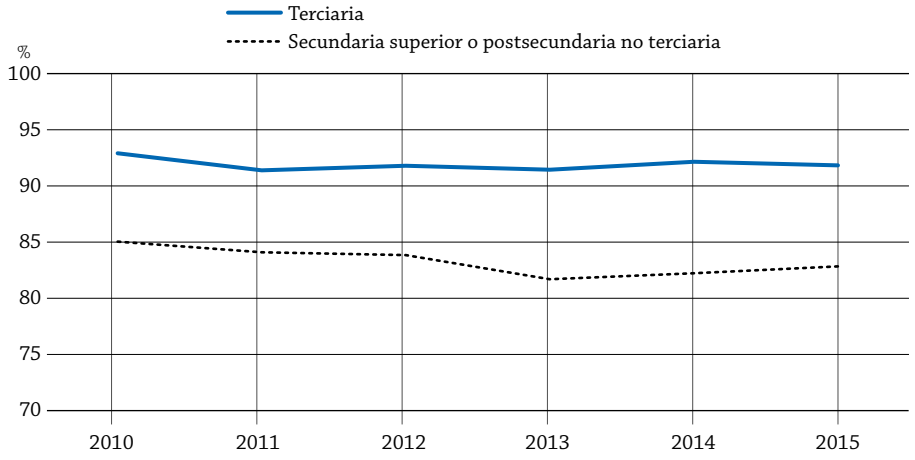
En algunos países, la diferencia por sexo es muy acusada en los adultos con los niveles de educación alcanzados más bajos. La diferencia entre los hombres y las mujeres de 25 años o más con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior es de 20 puntos porcentuales o más en Lituania y República Eslovaca, mientras que en Dinamarca es insignificante. En varios países, la proporción de hombres con limitación de la actividad y un alto nivel de educación alcanzado es, a veces, superior a la de las mujeres con el mismo nivel de estudios. En países como Austria y República Eslovaca se observa el caso contrario, ya que la proporción de adultos con educación terciaria y limitación de la actividad es de 3 puntos porcentuales mayor en los hombres que en las mujeres.

Satisfacción vital

Durante el periodo de 2010 a 2015, las personas con educación terciaria fueron más susceptibles de manifestar mayor satisfacción vital que aquellas que habían finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria. De media en los países de la OCDE participantes en la Encuesta Mundial de Gallup, el 92 % de los adultos con educación terciaria estaban satisfechos con sus vidas en 2015, en comparación con el 83 % de los graduados en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria (Gráfico A8.4 y véase la sección *Definiciones* al final de este indicador).

Gráfico A8.4. Tendencia en satisfacción vital, por nivel de educación alcanzado (2010-2015)

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que declaran situarse en el lado positivo de la escala Cantril Ladder sobre satisfacción vital, media de la OCDE



Nota: Las categorías de nivel de educación alcanzado recopiladas por Gallup pueden diferir de CINE 2011.
Fuente: OCDE. Tabla A8.3b, disponible en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397420

La proporción de personas que manifiestan estar satisfechas con sus vidas varía de un país a otro, particularmente en aquellas con un nivel de educación alcanzado inferior. Por ejemplo, en los graduados en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria, los porcentajes van desde el 43 % de India y el 52 % de Sudáfrica al 97 % de Nueva Zelanda y Países Bajos. Existe menor variación en las personas con educación terciaria. En este caso, la India muestra la menor variación, un 67 %, mientras que en Islandia todos los adultos con dicho nivel de educación alcanzado afirmaron estar satisfechos con su vida. En República Eslovaca y Suecia la proporción de satisfacción vital también es elevada (98 %) (Tabla A8.3a).

Parece ser que la educación desempeña algún tipo de función en la mejora del bienestar subjetivo, sobre todo mediante su repercusión en otros resultados sociales. Esto se debe a que la correlación entre el bienestar subjetivo y un nivel de educación alcanzado alto que se da en los distintos países se debilita si otros aspectos del bienestar, como los ingresos y el estado de salud, son seguros (Boarini *et al.*, 2012; OECD, 2013a). Además de los ingresos y el estado de salud, el bienestar subjetivo puede guardar relación con otros factores como el desempleo, determinados acontecimientos o circunstancias de la vida (tales como una discapacidad), o patrones específicos de comportamiento y los sucesos cotidianos (como la interacción con amigos y familiares) (OECD, 2013b).

En general, la proporción de adultos que tienen expectativas de estar satisfechos con sus vidas en el plazo de cinco años aumenta con el nivel de educación alcanzado y es también mayor para quienes manifiestan estar satisfechos con su vida actualmente. De media en los países de la OCDE, la proporción de adultos que esperan sentirse satisfechos con sus vidas en el plazo de cinco años es del 87 % en quienes han finalizado la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria, y del 94 % en los que se han graduado en educación terciaria. El grado de satisfacción vital actual en los adultos con el mismo nivel de educación alcanzado es menor (Gráfico A8.5, Tabla A8.3a y véase la sección *Definiciones* al final de este indicador).

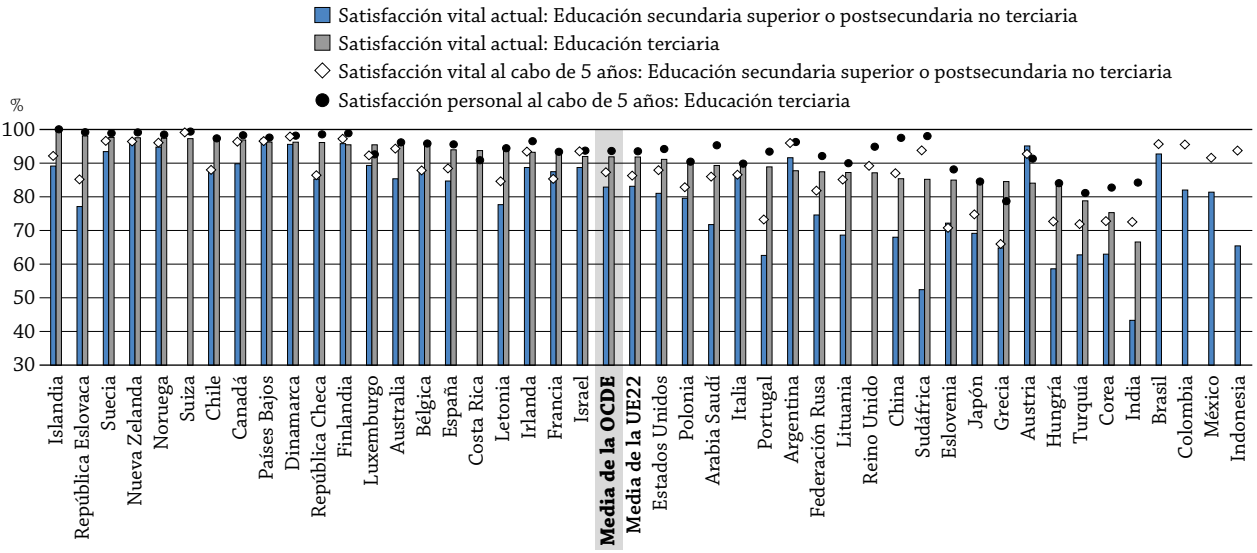
En los países nórdicos, entre otros, la proporción de personas que manifiestan estar satisfechas con sus vidas actualmente y esperan estarlo dentro de cinco años es elevada en líneas generales. En todos los niveles de educación alcanzados, la proporción de personas con un alto nivel de satisfacción vital actual es alta en Dinamarca, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda y Países Bajos, con cerca de un 95 % de las personas que han finalizado la educación secundaria superior, postsecundaria no terciaria y terciaria. La proporción de personas que esperan estar satisfechas con sus vidas dentro de cinco años también es alta, aproximadamente un 95 %, en los mismos niveles de educación alcanzados que en dichos países, y también en Argentina, Canadá, Suecia y Suiza (Gráfico A8.5 y Tabla A8.3a).

En las economías emergentes, en las que la proporción de personas que declaran que su satisfacción vital actual es relativamente baja, una gran parte de ellas esperan estar satisfechas en un plazo de cinco años. En la India, por ejemplo, solo el 43 % de las personas que han finalizado la educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria

A8

Gráfico A8.5. Satisfacción vital actual y al cabo de cinco años, por nivel de educación alcanzado (2015)

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que declaran situarse en el lado positivo de la escala Cantril Ladder sobre satisfacción vital



Nota: Las categorías de nivel de educación alcanzado recopiladas por Gallup pueden diferir de CINE 2011. Consulte la sección *Definiciones* al final de este indicador para obtener más información sobre la Satisfacción vital actual y en cinco años.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de personas de 25 a 64 años con educación terciaria que declaran situarse en el lado positivo de la escala Cantril Ladder sobre satisfacción vital en el momento de la encuesta.

Fuente: OCDE. Tabla A8.3a. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397435

afirman estar satisfechas con sus vidas actualmente, y la proporción en los graduados en educación terciaria también es baja (67 %). En cambio, el 72 % y el 84 %, respectivamente, esperan estarlo en un plazo de cinco años. En otros países asociados se observan modelos similares, como en China, Indonesia y Sudáfrica (Gráfico A8.5).

Definiciones

La **limitación de la actividad** se refiere a los adultos que afirmaron que durante al menos los seis meses anteriores a la encuesta estuvieron limitados de forma grave, o limitados pero sin gravedad, en las actividades cotidianas debido a un problema de salud.

Adultos generalmente se refiere a personas de 25 a 64 años, pero en el caso de la limitación de la actividad, se considera adultos a aquellas de 25 años o más.

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

- CINE 2011 se utiliza para todos los análisis que no se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Para CINE 2011 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011, e incluye las cualificaciones reconocidas de los programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para la finalización del nivel 3 de CINE 2011 y que no dan acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria ni a la educación terciaria; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y educación terciaria corresponde a los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (Instituto de estadística de la UNESCO, 2012). Las categorías del nivel de educación alcanzado establecidas por Gallup pueden diferir de las de CINE-A 2011.
- CINE-97 se utiliza para todos los análisis que se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Para CINE-97 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y programas cortos 3C de CINE-97; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3A, 3B, programas largos 3C y nivel 4 de CINE-97; y educación terciaria corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE-97.

Véase la sección *Acerca de la nueva clasificación CINE 2011*, al comienzo de esta publicación, para una presentación de todos los niveles CINE 2011 y el Anexo 3 para una presentación de todos los niveles CINE-97.

Satisfacción vital (bienestar subjetivo): Los datos sobre «satisfacción vital actual» representan la proporción de adultos que respondieron con una puntuación de «6 o más» a la siguiente pregunta: Imagine una escalera con los escalones numerados del 0 al 10 en sentido ascendente. Suponga que el escalón superior representa la vida ideal para usted, y el escalón inferior, la peor vida que pueda imaginar. ¿En qué escalón diría que se encuentra en este momento, suponiendo que cuanto más alto sea el escalón, mejor se siente con su vida y cuanto más bajo, peor se siente? ¿Qué escalón representa el modo en que se siente? Los datos sobre «satisfacción vital dentro de cinco años» se basan en el mismo tipo de pregunta, pero el encuestado respondía sobre el escalón en el que creía que se situaría cinco años después de la encuesta.

La **comprensión lectora** es la capacidad de comprender, evaluar y utilizar los textos escritos e interactuar con ellos para participar en la sociedad, lograr las propias metas y desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo. La comprensión lectora abarca una amplia gama de competencias, desde la decodificación de palabras y oraciones escritas hasta la comprensión, interpretación y evaluación de textos complejos. No implica, sin embargo, la producción de textos (escritura). La información sobre las competencias de los adultos con unos niveles de aptitud bajos se obtiene mediante una evaluación de los componentes de la lectura, que incluyen el vocabulario del texto, la comprensión de oraciones y la fluidez de los fragmentos.

La **competencia matemática** es la capacidad de identificar, usar, interpretar y comunicar ideas e información matemática para participar y gestionar las necesidades matemáticas en diversas situaciones a lo largo de la edad adulta. A tal fin, la competencia matemática implica gestionar situaciones o resolver problemas en contextos reales respondiendo a contenidos/información/ideas de tipo matemático representados de distintos modos.

Los niveles de competencia para comprensión lectora y competencia matemática se basan en una escala de 500 puntos. Cada nivel se ha definido según unos rangos de puntuación determinados. Se han establecido seis niveles para la comprensión lectora y la competencia matemática (Niveles del 1 al 5 y por debajo del Nivel 1) que se agrupan en cuatro niveles de competencia en *Panorama de la educación*:

- Nivel 1 o inferior: puntuaciones por debajo de 226 puntos;
- nivel 2: puntuaciones entre 226 y por debajo de 276 puntos;
- nivel 3: puntuaciones entre 276 y por debajo de 326 puntos;
- nivel 4 o 5: puntuaciones iguales o superiores a 326 puntos.

Declaran gozar de buena salud los adultos que afirman tener una salud excelente, muy buena o buena.

Declaran tener voz en el gobierno los adultos que se mostraron muy de acuerdo o muy en desacuerdo con la siguiente afirmación: «La gente como yo no tiene ningún poder de decisión sobre lo que haga el gobierno».

Declaran confiar en los demás los adultos que se mostraron muy de acuerdo o muy en desacuerdo con que solo hay unas pocas personas en las que pueden confiar plenamente.

Declaran realizar actividades de voluntariado los adultos que afirman realizar algún trabajo de voluntariado al menos una vez al mes.

Metodología

Los datos sobre la limitación de la actividad debido a problemas de salud se extraen de la Encuesta Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC) para los países europeos y de otras encuestas nacionales para los países no europeos. La variable sobre el nivel de educación alcanzado empleada en EU-SILC se basa en CINE-A 2011.

Los análisis sobre la satisfacción vital tienen como base los datos para todos los países extraídos de la Encuesta Mundial de Gallup. Las categorías del nivel de educación alcanzado empleadas en la Encuesta Mundial de Gallup pueden diferir de las utilizadas en las Encuestas de Población Activa (que se utilizan como fuente del Indicador 1). Para asegurar la comparación a nivel internacional se ha buscado la equivalencia más fiel posible de la variable sobre el nivel de educación alcanzado entre la Encuesta Mundial de Gallup y CINE-A 2011.

Los datos sobre la percepción subjetiva de la salud, el voluntariado, la confianza interpersonal y la eficacia política se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación

Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. La variable empleada en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos sobre el nivel de educación alcanzado se basa en CINE-97.

Véase el Anexo 3 para obtener más información sobre las distintas fuentes utilizadas en este Indicador (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

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

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

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, de próxima publicación).

Referencias

Boarini, R. *et al*. (2012), «What makes for a better life?: The determinants of subjective well-being in OECD countries – Evidence from the Gallup World Poll», *OECD Statistics Working Papers*, No. 2012/03, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5k9b9ltjm937-en.

Cutler, D.M. y A. Lleras-Muney (2006), «Education and health: Evaluating theories and evidence», *NBER Working Paper*, n.º 12352, http://www.nber.org/papers/w12352.

Eurostat (2016), Eurostat Database, http://ec.europa.eu/eurostat/data/database.

OECD (de próxima publicación), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, París.

OECD (2015a), *OECD Health at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en.

OECD (2015b), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.)

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

OECD (2013a), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en.

OECD (2013b), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en.

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en.

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

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

Tablas del Indicador A8

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397355

	Tabla A8.1 (L)	Porcentaje de adultos que declaran tener buena salud, por nivel de educación alcanzado, nivel de comprensión lectora y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A8.1 (N)	Porcentaje de adultos que declaran tener buena salud, por nivel de educación alcanzado, nivel de competencia matemática y sexo (2012 o 2015)
	Tabla A8.2a	Porcentaje de adultos que declaran tener limitación de la actividad debido a problemas de salud, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)
WEB	Tabla A8.2b	Porcentaje de hombres que declaran tener limitación de la actividad debido a problemas de salud, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)
WEB	Tabla A8.2c	Porcentaje de mujeres que declaran tener limitación de la actividad debido a problemas de salud, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)
	Tabla A8.3a	Satisfacción vital actual y al cabo de 5 años, por nivel de educación alcanzado (2015)
WEB	Tabla A8.3b	Tendencias en satisfacción vital, por nivel de educación alcanzado (2010-2015)
WEB	Tabla A8.4 (L)	Porcentaje de adultos que declaran trabajar como voluntarios al menos una vez al mes, por nivel de educación alcanzado, nivel de comprensión lectora y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A8.4 (N)	Porcentaje de adultos que declaran trabajar como voluntarios al menos una vez al mes, por nivel de educación alcanzado, nivel de competencia matemática y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A8.5 (L)	Porcentaje de adultos que declaran confiar en los demás, por nivel de educación alcanzado, nivel de comprensión lectora y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A8.5 (N)	Porcentaje de adultos que declaran confiar en los demás, por nivel de educación alcanzado, nivel de competencia matemática y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A8.6 (L)	Porcentaje de adultos que creen tener voz en el gobierno, por nivel de educación alcanzado, nivel de comprensión lectora y sexo (2012 o 2015)
WEB	Tabla A8.6 (N)	Porcentaje de adultos que creen tener voz en el gobierno, por nivel de educación alcanzado, nivel de competencia matemática y sexo (2012 o 2015)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: Ahttp://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A8

Tabla A8.1 (L). Porcentaje de adultos que declaran tener buena salud, por nivel de educación alcanzado, nivel de comprensión lectora y sexo (2012 o 2015)

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

		Hombres y mujeres								Hombres								Mujeres							
		Todos los niveles de educación								Todos los niveles de educación								Todos los niveles de educación							
		Nivel 0/1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4/5		Nivel 0/1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4/5		Nivel 0/1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4/5	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(57)	(58)	(59)	(60)	(61)	(62)	(63)	(64)	(89)	(90)	(91)	(92)	(93)	(94)	(95)	(96)
OCDE	**Entidades nacionales**																								
	Alemania	74	(2,0)	86	(1,1)	92	(1,0)	97	(1,4)	75	(2,9)	88	(1,5)	93	(1,2)	98	(1,2)	74	(3,3)	85	(1,9)	91	(1,4)	95	(2,6)
	Australia	72	(2,2)	82	(1,4)	87	(0,9)	90	(1,1)	73	(3,0)	82	(1,9)	87	(1,4)	90	(1,8)	70	(3,3)	83	(2,1)	86	(1,4)	90	(1,5)
	Austria	67	(2,2)	79	(1,3)	88	(1,1)	95	(1,7)	67	(2,9)	79	(1,7)	88	(1,5)	95	(1,9)	67	(3,2)	79	(1,8)	88	(1,6)	94	(2,5)
	Canadá	78	(1,2)	87	(0,8)	92	(0,5)	95	(0,9)	77	(2,0)	86	(1,2)	92	(0,9)	96	(1,1)	80	(1,3)	87	(0,9)	91	(0,7)	93	(1,4)
	Chile	53	(2,2)	77	(2,1)	86	(2,9)	91	(7,0)	60	(2,4)	83	(2,7)	85	(4,0)	c	c	46	(2,5)	71	(2,8)	88	(3,4)	c	c
	Corea	31	(2,0)	43	(1,2)	53	(1,3)	60	(3,4)	40	(3,5)	48	(1,9)	58	(1,8)	64	(4,4)	25	(2,4)	38	(1,6)	48	(1,8)	54	(6,1)
	Dinamarca	64	(1,7)	79	(1,1)	88	(0,9)	92	(1,8)	66	(2,5)	79	(1,8)	89	(1,3)	92	(2,6)	61	(2,5)	79	(1,6)	86	(1,2)	92	(2,3)
	Eslovenia	70	(1,5)	79	(1,3)	89	(1,0)	94	(2,3)	73	(1,8)	80	(1,7)	91	(1,2)	95	(2,8)	66	(2,1)	77	(1,8)	87	(1,5)	92	(3,4)
	España	63	(1,5)	79	(1,2)	85	(1,3)	91	(2,4)	68	(2,3)	81	(1,6)	85	(1,8)	91	(3,2)	60	(1,9)	78	(1,7)	85	(1,9)	91	(3,7)
	Estados Unidos	67	(1,9)	81	(1,6)	90	(1,0)	95	(1,2)	71	(3,0)	82	(2,2)	90	(1,4)	95	(1,7)	64	(2,6)	81	(1,9)	89	(1,3)	96	(1,5)
	Estonia	43	(2,1)	55	(1,2)	67	(1,1)	78	(2,2)	43	(3,2)	56	(1,7)	67	(1,6)	77	(3,3)	44	(2,8)	54	(1,9)	67	(1,5)	78	(2,7)
	Finlandia	62	(2,7)	73	(1,4)	84	(1,1)	90	(1,2)	62	(3,7)	71	(2,1)	82	(1,8)	89	(1,8)	63	(4,2)	76	(2,2)	87	(1,4)	92	(1,4)
	Francia	66	(1,6)	79	(1,0)	86	(1,0)	91	(1,7)	70	(2,0)	80	(1,3)	87	(1,2)	91	(2,6)	62	(2,2)	78	(1,4)	85	(1,3)	90	(2,3)
	Grecia	83	(1,8)	86	(1,2)	89	(1,5)	91	(3,4)	86	(2,4)	89	(1,8)	91	(2,1)	94	(4,8)	79	(2,3)	84	(1,6)	88	(2,2)	89	(5,3)
	Irlanda	77	(1,9)	87	(1,0)	91	(0,9)	93	(1,6)	80	(2,7)	88	(1,7)	91	(1,3)	92	(2,3)	75	(2,5)	87	(1,4)	92	(1,1)	94	(1,9)
	Israel	68	(1,5)	86	(1,3)	91	(1,0)	95	(1,6)	67	(2,2)	85	(1,9)	91	(1,5)	95	(2,4)	69	(2,1)	86	(1,8)	91	(1,5)	96	(2,4)
	Italia	76	(1,8)	80	(1,4)	85	(1,7)	92	(3,1)	79	(2,4)	84	(1,9)	90	(1,7)	93	(3,3)	72	(2,7)	77	(1,8)	81	(2,7)	91	(5,3)
	Japón	58	(4,4)	66	(1,9)	74	(1,2)	77	(1,6)	58	(5,8)	65	(2,8)	73	(1,8)	78	(2,6)	59	(6,2)	66	(2,7)	75	(1,7)	77	(2,5)
	Noruega	69	(2,6)	77	(1,5)	86	(1,0)	89	(1,8)	71	(3,7)	78	(2,2)	86	(1,6)	90	(2,1)	68	(3,4)	75	(2,2)	85	(1,2)	88	(2,7)
	Nueva Zelanda	78	(2,0)	85	(1,2)	90	(0,8)	93	(1,3)	81	(2,7)	85	(1,7)	89	(1,2)	92	(2,0)	75	(3,1)	84	(1,8)	90	(1,2)	94	(1,7)
	Países Bajos	61	(2,5)	79	(1,5)	84	(1,1)	89	(1,5)	63	(3,6)	83	(2,1)	86	(1,4)	89	(2,1)	60	(3,6)	76	(2,0)	82	(1,7)	89	(2,3)
	Polonia	62	(1,9)	77	(1,2)	85	(1,2)	92	(2,2)	62	(3,0)	79	(1,9)	87	(1,9)	92	(3,1)	62	(2,5)	75	(1,6)	84	(1,6)	92	(2,7)
	República Checa	82	(3,1)	84	(1,9)	90	(1,5)	97	(1,8)	80	(6,0)	84	(2,7)	91	(1,7)	97	(2,1)	83	(3,3)	85	(2,2)	90	(2,5)	97	(2,8)
	República Eslovaca	64	(2,8)	74	(1,4)	83	(0,9)	89	(2,6)	65	(3,9)	75	(2,0)	86	(1,2)	91	(3,0)	62	(3,9)	72	(1,9)	81	(1,5)	87	(4,0)
	Suecia	68	(2,5)	80	(1,7)	87	(1,1)	93	(1,4)	77	(3,6)	82	(2,3)	87	(1,5)	94	(1,4)	60	(3,7)	77	(2,4)	86	(1,4)	91	(2,3)
	Turquía	63	(1,6)	76	(1,6)	80	(2,6)	84	(13,1)	69	(2,2)	79	(2,2)	82	(3,3)	c	c	58	(2,0)	73	(2,4)	78	(4,2)	c	c
	Entidades subnacionales																								
	Flandes (Bélgica)	76	(1,7)	82	(1,2)	88	(0,9)	91	(1,5)	77	(2,5)	82	(1,7)	89	(1,2)	91	(1,7)	74	(2,3)	82	(1,7)	88	(1,4)	91	(2,8)
	Inglaterra (Reino Unido)	71	(2,1)	82	(1,3)	88	(1,2)	92	(1,4)	72	(3,2)	81	(1,9)	88	(1,5)	92	(1,9)	70	(2,7)	83	(1,6)	88	(1,6)	93	(2,0)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	68	(2,7)	77	(1,7)	86	(1,4)	93	(1,7)	70	(4,5)	78	(2,7)	88	(2,0)	94	(2,3)	66	(3,3)	77	(2,2)	84	(1,7)	92	(2,6)
	Media	67	(0,4)	78	(0,3)	85	(0,2)	90	(0,6)	69	(0,6)	79	(0,4)	86	(0,3)	91	(0,5)	65	(0,6)	77	(0,4)	84	(0,3)	90	(0,6)
Países asociados	Federación Rusa*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
	Lituania	48	(3,1)	57	(1,8)	71	(1,9)	83	(3,8)	52	(4,9)	61	(2,5)	73	(2,5)	82	(6,1)	44	(3,5)	54	(2,1)	69	(2,7)	84	(4,2)
	Singapur	61	(1,4)	75	(1,5)	80	(1,3)	84	(2,4)	61	(2,2)	75	(2,2)	81	(1,7)	84	(3,2)	61	(1,9)	76	(1,9)	79	(1,9)	84	(3,4)
	Yakarta (Indonesia)	69	(1,2)	81	(1,6)	86	(3,2)	78	(16,0)	72	(1,7)	81	(2,2)	87	(4,2)	c	c	67	(1,1)	81	(2,0)	85	(5,2)	c	c

Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): Año de referencia 2015. Los demás países: Año de referencia 2012. Las columnas que muestran datos por nivel de educación alcanzado se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397365

A8

Tabla A8.2a. Porcentaje de adultos que declaran tener limitación de la actividad debido a problemas de salud, por nivel de educación alcanzado y grupo de edad (2014)

		Estadísticas de la Unión Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC)															
		25 años y más				25-44 años				45-64 años				65 años y más			
		Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	Austria	56	35	24	36	34	20	13	19	51	37	28	37	71	52	42	57
	Bélgica	44	24	14	26	32	14	8	14	40	26	16	27	52	39	29	43
	Dinamarca	39	31	27	32	41	18	18	20	40	37	34	37	38	38	36	37
	Eslovenia	53	33	21	34	21	17	12	16	48	36	23	36	68	53	41	55
	España	36	16	12	25	15	10	7	10	30	19	16	24	56	37	34	52
	Estonia	58	37	27	37	26	17	10	15	54	40	28	37	76	68	61	68
	Finlandia	54	35	27	37	32	25	18	22	50	38	27	36	59	48	44	53
	Francia	44	25	14	27	21	15	9	13	37	25	16	26	56	42	30	48
	Grecia	45	15	11	26	12	6	3	6	27	16	13	20	67	46	42	61
	Hungría	52	25	15	29	20	6	3	7	45	28	15	29	74	57	44	62
	Irlanda	33	16	11	20	18	11	7	10	32	17	12	20	42	31	27	37
	Islandia	29	16	16	20	21	10	13	14	32	21	15	22	31	21	29	27
	Italia	45	20	14	31	15	11	7	11	33	21	18	26	67	48	37	62
	Letonia	58	42	27	41	26	15	9	15	53	45	29	42	81	70	68	74
	Luxemburgo	37	24	14	26	21	14	11	15	37	29	14	29	52	37	27	43
	Noruega	28	21	12	18	18	14	8	11	31	23	15	21	32	23	16	24
	Países Bajos	45	34	22	33	28	25	13	20	46	35	27	35	51	46	37	46
	Polonia	50	25	13	26	23	10	6	9	38	27	18	28	63	51	43	55
	Portugal	47	19	18	38	23	14	11	17	41	26	25	37	70	39	41	67
	Reino Unido	34	18	15	25	18	10	8	12	31	19	17	24	50	42	37	46
	República Checa	46	24	14	25	20	10	5	9	43	23	14	24	58	44	36	46
	República Eslovaca	65	34	21	35	25	13	11	13	54	39	27	38	84	72	62	75
	Suecia	24	13	8	13	21	8	5	8	24	13	7	13	25	19	14	20
	Suiza[1]	43	31	25	31	30	20	19	21	44	31	26	31	51	46	40	46
	Media	44	26	18	29	23	14	10	14	40	28	20	29	57	45	38	50
Países asociados	Lituania	60	28	14	29	26	9	5	9	42	26	12	23	75	59	48	64

		Encuestas nacionales[2]															
		25 años y más				25-44 años				45-64 años				65 años y más			
		Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación	Inferior a educación secundaria superior	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Terciaria	Todos los niveles de educación
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	Australia	37	19	14	23	19	10	6	10	32	20	16	23	54	48	42	50
	Canadá	26	16	10	15	13	7	5	6	21	16	12	15	38	32	26	32
	Estados Unidos	25	16	8	13	9	7	3	5	23	15	8	13	46	31	22	30
	Israel	43	23	17	23	19	12	8	11	45	29	20	27	62	46	40	49
	Nueva Zelanda	43	27	18	29	26	18	9	16	39	25	19	28	61	53	50	56

Nota: Las columnas que muestran datos de grupos de edad detallados de 10 años se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Suiza: Año de referencia 2013.

2. El año de referencia varía de 2014, véase el Anexo 3 para obtener más información.

Fuente: Estadísticas de la Unión Europea sobre Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC) y otras encuestas nacionales. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397372

A8

Tabla A8.3a. Satisfacción vital actual y al cabo de 5 años, por nivel de educación alcanzado (2015)

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que declaran situarse en el lado positivo de la escala Cantril Ladder sobre satisfacción vital

		Satisfacción vital actual								Satisfacción vital al cabo de 5 años							
		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Todos los niveles de educación		Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior o postsecundaria no terciaria		Terciaria		Todos los niveles de educación	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	c	c	85	(3,9)	95	(1,5)	90	(1,7)	c	c	94	(2,5)	96	(1,3)	94	(1,3)
	Austria	c	c	95	(1,4)	84	(3,4)	90	(1,5)	c	c	93	(1,8)	91	(2,6)	92	(1,3)
	Bélgica	c	c	87	(2,8)	95	(1,0)	91	(1,5)	c	c	88	(2,7)	96	(0,9)	90	(1,6)
	Canadá	c	c	90	(2,9)	97	(0,9)	95	(0,9)	c	c	96	(1,9)	98	(0,7)	98	(0,7)
	Chile	85	(3,8)	88	(2,4)	97	(1,6)	89	(1,7)	77	(5,1)	88	(2,7)	97	(1,1)	87	(2,3)
	Corea	c	c	63	(4,7)	75	(2,8)	70	(2,5)	c	c	73	(4,2)	83	(2,3)	79	(2,1)
	Dinamarca	c	c	96	(1,7)	96	(1,0)	93	(1,4)	c	c	98	(1,0)	98	(0,7)	97	(0,9)
	Eslovenia	46	(5,0)	72	(3,9)	85	(2,8)	66	(2,6)	52	(4,9)	71	(3,7)	88	(2,6)	68	(2,4)
	España	78	(4,5)	85	(3,2)	94	(1,4)	85	(2,0)	85	(3,5)	88	(2,5)	96	(1,2)	89	(1,6)
	Estados Unidos	c	c	81	(3,4)	91	(1,8)	85	(2,0)	c	c	88	(2,3)	94	(1,5)	91	(1,4)
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	c	c	96	(1,4)	95	(1,7)	95	(1,2)	c	c	97	(0,9)	99	(0,7)	97	(0,7)
	Francia	79	(4,8)	87	(2,5)	93	(1,6)	87	(1,7)	c	c	85	(2,5)	93	(1,4)	86	(1,7)
	Grecia	c	c	65	(4,0)	84	(2,9)	67	(3,1)	c	c	66	(4,3)	79	(3,9)	65	(3,3)
	Hungría	c	c	59	(4,3)	83	(3,6)	59	(3,9)	c	c	73	(3,1)	84	(3,9)	69	(3,4)
	Irlanda	86	(3,9)	89	(2,2)	93	(2,0)	89	(1,5)	90	(3,3)	93	(1,7)	96	(1,3)	94	(1,2)
	Islandia	c	c	89	(3,6)	100	(0,0)	94	(1,7)	c	c	92	(3,2)	100	(0,0)	95	(1,7)
	Israel	c	c	89	(3,0)	92	(1,6)	90	(1,6)	c	c	93	(1,8)	94	(1,5)	93	(1,4)
	Italia	86	(3,1)	87	(2,4)	89	(3,1)	87	(1,8)	84	(3,2)	87	(2,2)	90	(2,7)	86	(1,7)
	Japón	c	c	69	(5,0)	85	(2,4)	78	(2,5)	c	c	75	(4,2)	84	(2,3)	80	(2,2)
	Letonia	c	c	78	(3,1)	94	(1,8)	81	(2,3)	c	c	85	(2,3)	94	(1,7)	86	(1,8)
	Luxemburgo	c	c	89	(2,5)	95	(1,3)	91	(1,7)	c	c	92	(2,0)	93	(1,7)	93	(1,4)
	México	76	(4,5)	81	(3,8)	c	c	78	(3,5)	77	(3,9)	92	(2,2)	c	c	82	(2,8)
	Noruega	c	c	95	(1,8)	97	(0,9)	95	(1,2)	c	c	96	(1,4)	98	(0,7)	97	(0,9)
	Nueva Zelanda	c	c	97	(2,7)	97	(1,2)	95	(1,3)	c	c	96	(2,6)	99	(0,5)	98	(1,0)
	Países Bajos	c	c	97	(1,0)	96	(1,1)	95	(0,9)	c	c	96	(1,2)	98	(0,8)	95	(1,0)
	Polonia	c	c	80	(2,2)	91	(3,0)	80	(2,2)	c	c	83	(2,2)	90	(2,9)	82	(1,9)
	Portugal	36	(3,5)	63	(4,7)	89	(3,2)	51	(2,6)	53	(3,7)	73	(3,9)	93	(1,8)	65	(2,4)
	Reino Unido	87	(2,7)	c	c	87	(2,5)	86	(1,8)	93	(2,0)	89	(4,0)	95	(1,4)	93	(1,3)
	República Checa	c	c	85	(2,1)	96	(1,8)	88	(1,7)	c	c	86	(2,1)	98	(1,1)	89	(1,8)
	República Eslovaca	c	c	77	(3,3)	98	(1,3)	80	(2,5)	c	c	85	(2,1)	99	(0,7)	86	(1,8)
	Suecia	c	c	93	(1,6)	98	(0,9)	94	(1,2)	c	c	97	(1,1)	99	(0,7)	97	(0,9)
	Suiza	c	c	c	c	97	(1,3)	96	(1,7)	c	c	99	(0,7)	99	(0,7)	98	(1,2)
	Turquía	59	(3,6)	63	(4,2)	79	(4,2)	63	(2,6)	67	(3,7)	72	(3,7)	81	(3,8)	70	(2,5)
	Media de la OCDE	m	m	83	(0,6)	92	(0,4)	84	(0,4)	m	m	87	(0,5)	94	(0,3)	87	(0,3)
	Media de la UE22	m	m	83	(0,7)	92	(0,5)	83	(0,5)	m	m	86	(0,6)	93	(0,5)	86	(0,4)
Países asociados	Arabia Saudí	72	(4,6)	72	(3,8)	89	(2,3)	77	(2,3)	80	(4,0)	86	(2,9)	95	(1,4)	86	(1,9)
	Argentina	88	(2,5)	92	(1,9)	88	(4,7)	89	(1,6)	91	(2,5)	96	(1,3)	96	(1,8)	94	(1,4)
	Brasil	74	(3,2)	93	(2,0)	c	c	83	(2,4)	87	(2,0)	96	(1,4)	c	c	91	(1,2)
	China	54	(2,9)	68	(3,3)	85	(2,9)	60	(2,4)	82	(2,3)	87	(2,2)	97	(0,9)	85	(1,8)
	Colombia	68	(3,9)	82	(3,1)	c	c	79	(2,3)	81	(3,0)	95	(1,5)	c	c	91	(1,5)
	Costa Rica	83	(3,0)	c	c	94	(3,2)	87	(2,4)	82	(2,6)	c	c	91	(3,3)	86	(2,0)
	Federación Rusa	c	c	75	(3,6)	87	(2,1)	78	(2,9)	c	c	82	(2,9)	92	(1,7)	85	(2,2)
	India	26	(4,0)	43	(3,9)	67	(5,6)	34	(3,3)	49	(4,3)	72	(3,0)	84	(3,4)	60	(3,1)
	Indonesia	41	(5,4)	65	(4,4)	c	c	52	(4,7)	82	(4,9)	94	(2,5)	c	c	87	(3,8)
	Lituania	c	c	69	(4,3)	87	(2,4)	73	(3,0)	c	c	85	(3,1)	90	(2,2)	85	(2,3)
	Sudáfrica	c	c	52	(3,6)	85	(3,5)	48	(2,9)	c	c	94	(1,6)	98	(1,2)	90	(1,7)
	Media del G20	m	m	74	(0,9)	86	(0,8)	74	(0,6)	m	m	87	(0,7)	92	(0,6)	85	(0,5)

Notas: Las categorías de nivel de educación alcanzado recopiladas por Gallup pueden diferir de CINE-A 2011, consulte el Anexo 3 para obtener más información. Los datos sobre «Satisfacción vital actual» representan la proporción de personas entre 25 y 64 años que respondieron «6 o más» a la siguiente pregunta: «Imagine una escalera con peldaños numerados del 0 en la parte inferior, hasta el 10 en la parte superior. Pongamos que la parte superior de la escalera representa la mejor vida posible para usted y la parte inferior, la peor vida posible para usted. ¿En qué peldaño de la escalera diría que se encuentra personalmente en este momento, asumiendo que cuanto más alto sea el peldaño, mejor se siente con su vida, y cuanto más bajo sea, peor se siente con ella? ¿Qué peldaño es el que más se ajusta a cómo se siente?». Los datos sobre «Satisfacción vital al cabo de 5 años» se basan en el mismo tipo de preguntas, pero las personas encuestadas indicaban dónde creían que se encontrarían cinco años después de la encuesta.

Fuente: Gallup World Poll, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

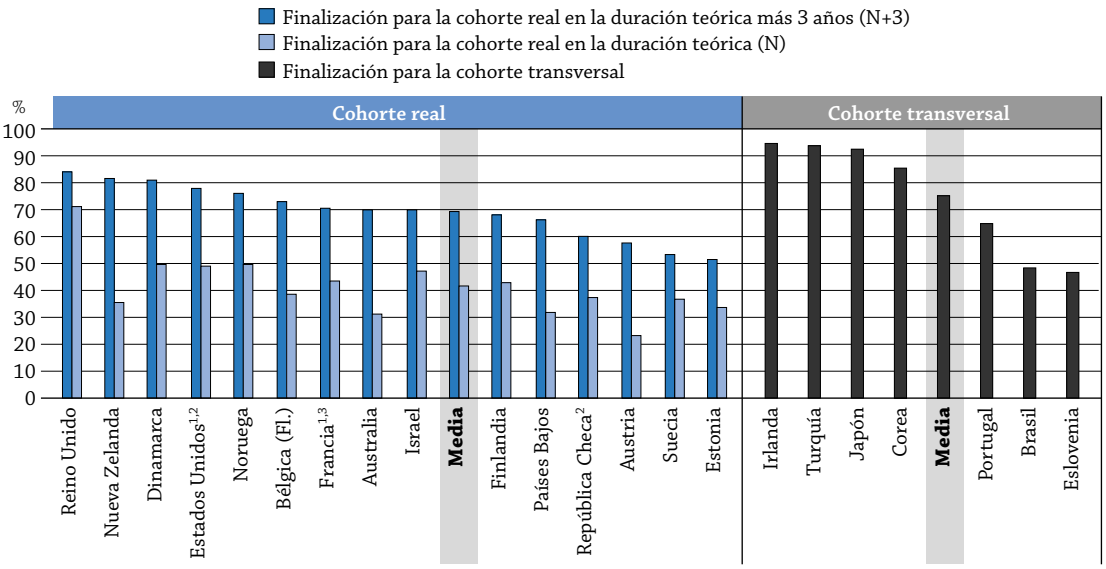
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397383

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES COMPLETAN LA EDUCACIÓN TERCIARIA?

- En los países de la OCDE con datos de cohortes reales disponibles (datos sobre cada estudiante), una media del 41 % de los estudiantes que comienzan un programa de grado o equivalente se gradúan dentro de la duración teórica del programa, aunque en ocasiones en un nivel de educación distinto. En los tres años posteriores a la duración teórica del programa, la tasa media de finalización se incrementa hasta el 69 %. En los países con datos de las cohortes transversales (datos agregados de las cohortes de estudiantes), la tasa de finalización en promedio es del 75 %.
- En la práctica totalidad de los países, las mujeres presentan una tasa de finalización mayor que los hombres en los niveles de educación terciaria de ciclo corto, grados y primeras titulaciones largas.
- Un 1 % de los estudiantes que comienzan un programa de grado o equivalente se reorienta y se gradúa en un programa terciario de ciclo corto dentro de la duración teórica del programa original. Dentro de los tres años posteriores a la duración teórica, cerca del 1 % deciden cambiar de programa de estudios y graduarse en una primera titulación larga.

Gráfico A9.1. Tasa de finalización de estudiantes a tiempo completo que ingresaron en un grado o nivel equivalente, por método y duración (2014)



Nota: Consulte la sección *Metodología* para obtener una explicación de las metodologías de cohorte real y cohorte transversal. Para los países que presentaron datos de cohorte real, las cifras mostradas en esta tabla corresponden a estudiantes que ingresaron en un nivel CINE determinado y se graduaron en cualquier nivel CINE dentro del espacio de tiempo especificado.

1. Datos proporcionados con una encuesta longitudinal. En el caso de Estados Unidos, el año de graduación es 2009, en lugar de 2014.

2. N+3 se refiere a N+2.

3. Excluye a estudiantes internacionales.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de finalización para la cohorte transversal y de finalización por N+3 para la cohorte real.

Fuente: OCDE. Tabla A9.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397478

Contexto

Las tasas de finalización en educación terciaria pueden indicar la eficacia de los sistemas educativos de este nivel, ya que muestran cuántos estudiantes de los que comienzan un programa terciario logran finalmente graduarse en él. Sin embargo, una tasa de finalización baja no significa necesariamente una ineficacia del sistema de educación terciaria, ya que los estudiantes pueden abandonar el programa por varios motivos: pueden darse cuenta de que han elegido un ámbito o programa que no es el adecuado para ellos, o pueden encontrar una oportunidad laboral atractiva antes de completar el programa. Incluso, en algunos sistemas educativos, es frecuente que los estudiantes se matriculen sin pretender

graduarse en un programa específico, sino elegir algunas asignaturas como parte del proceso de aprendizaje continuo o mejora de las cualificaciones.

Las tasas de finalización pueden estar influidas por factores sociales y económicos, además de por las políticas y prácticas de la educación superior. Por tanto, es importante comprender que diversos factores como el sexo, la condición de inmigrante y el entorno educativo de los padres pueden repercutir en las probabilidades de éxito de los individuos en la educación terciaria (véase Cuadro A9.1). De hecho, dirigirse a los grupos en situación de riesgo potencial supone un paso esencial para ampliar el nivel de graduación en educación terciaria.

Dada la creciente flexibilidad de los sistemas de educación terciaria, la finalización de un programa puede no definirse de la misma forma en los diferentes países. Este indicador se centra en los estudiantes a tiempo completo (véase Cuadro A9.2 para más detalles sobre la tasa de finalización de los estudiantes a tiempo parcial) y en solo dos marcos temporales específicos para su finalización: 1) la proporción de estudiantes que se gradúan dentro de la duración teórica del programa que comenzaron; y 2) la proporción de estudiantes que se gradúan en los tres años posteriores a la duración teórica. La diferencia entre esos dos marcos temporales puede aclarar en qué medida los estudiantes tienden a graduarse «a tiempo», es decir, en el periodo de tiempo previsto según la duración teórica del programa. Asimismo, este indicador analiza la proporción de estudiantes que abandonan el sistema educativo sin graduarse, la proporción de los que continúan estudiando al finalizar el marco temporal teórico y la de los que se gradúan en un nivel educativo diferente al inicial.

Otros resultados

- De media en los estudiantes que inician un programa de grado o equivalente, al finalizar la duración teórica del programa se han graduado un 41 %, un 18 % han abandonado el sistema educativo y un 40 % siguen estudiando. Dentro de la duración teórica más otros tres años, la proporción de estudiantes graduados crece hasta el 69 %; la proporción de los que han abandonado el sistema educativo aumenta hasta el 23 % y la de quienes continúan estudiando se reduce al 8 %.
- En los programas de grado o equivalente, la diferencia entre sexos en la finalización dentro de la duración teórica es más favorable para las mujeres en aquellos países que han facilitado datos de cohortes reales. Con la única excepción de Turquía, las tasas de finalización de las mujeres en este nivel son también superiores a las de los hombres en prácticamente todos los países con datos de cohortes transversales.
- En los países que cuentan con datos de cohortes transversales, la tasa media de finalización en la educación terciaria de ciclo corto (68 %) es considerablemente menor que el promedio en los programas de grado o equivalente (75 %) y en primeras titulaciones largas (72 %).

Nota

Las tasas de finalización y de graduación son dos medidas diferentes. La finalización designa el porcentaje de estudiantes que inician un programa terciario por primera vez y se gradúan en él un determinado número de años más tarde. El cálculo se realiza teniendo en cuenta el número de años que normalmente se necesitan para completar el programa (la duración teórica) más tres años adicionales.

Esta medida de la finalización en la educación terciaria no debe confundirse con el indicador de las tasas de graduación de dicho nivel. Las tasas de graduación representan el porcentaje estimado de personas de una cohorte de edad determinada que se espera que se gradúen en algún momento de su vida (véase Indicador A3). Mide el número de estudiantes graduados en educación terciaria en relación con la población del país. En cada país, para un año determinado, el número de estudiantes que se gradúan se desglosa por grupos de edad (por ejemplo, el número de graduados de 22 años dividido por el número total de personas de 22 años del país). La tasa de graduación general es la suma de estas tasas de graduación específicas por edad.

Un tercer indicador de *Panorama de la educación* utiliza el concepto de nivel de educación alcanzado (véase Indicador A1). Este concepto mide el porcentaje de la población que ha alcanzado un determinado nivel de educación, en este caso de quienes se han graduado en un programa terciario. Representa la relación entre todos los graduados (de un año determinado y los anteriores) y la población total.

A9

Análisis

Tasas de finalización por datos de cohortes reales y cohortes transversales

La tasa de finalización en este indicador se calcula utilizando dos métodos diferentes, dependiendo de la disponibilidad de los datos. El primer método, el de cohortes reales, hace un seguimiento de cada alumno desde el inicio del programa terciario hasta un número específico de años después. La tasa se calcula, pues, como la proporción de estudiantes que se han graduado en ese marco temporal. El segundo método, el de cohortes transversales, se emplea cuando no se dispone de datos individuales. Calcula la finalización dividiendo el número de graduados en un año por el total de nuevos estudiantes que iniciaron ese programa en un determinado número de años previos, donde el número de años se corresponde con la duración teórica del programa.

A causa de esta discrepancia en las metodologías, se deben comparar con cautela las tasas de finalización según los datos de cohortes reales y cohortes transversales. Por una parte, los países que disponen de datos de cohortes reales pueden informar con exactitud de cuántos estudiantes de una cohorte de entrada determinada se han graduado dentro de un marco temporal concreto. Esto implica que la tasa de finalización por datos de cohortes reales incluye a los estudiantes graduados antes o justo en el límite del marco temporal (incluso si se graduaron en un nivel de educación terciaria diferente al que comenzaron) y excluye a los estudiantes que se graduaron después del plazo establecido por el marco temporal.

Por otra parte, la cifra de graduados utilizada en el cálculo de cohortes transversales representa el número total de estudiantes de un nivel terciario que se graduaron en un determinado año natural. Así pues, incluye a todos los estudiantes que se graduaron ese año, con independencia del tiempo que necesitaran para completar el programa con éxito. A modo de ejemplo, se puede utilizar un programa con una duración teórica de dos años. Las tasas de finalización se calcularán utilizando la cohorte de graduación de 2014 y una cohorte de entrada de los dos cursos académicos anteriores: 2012-2013. En los países con datos de cohortes transversales, la cohorte de graduación de 2014 incluirá a los estudiantes que comenzaron en el curso 2012-2013 y se graduaron en el periodo previsto (dos años después), así como a los estudiantes que ingresaron antes de 2012-2013 y se graduaron en 2014. Como resultado, en los países en los que una proporción significativa de estudiantes necesitan más tiempo para graduarse, la finalización según los datos de cohortes transversales se sobrestimará cuando se compara con la tasa correspondiente a las cohortes reales, para la cual el marco temporal es limitado.

La duración teórica de los programas de educación terciaria puede variar en los distintos países. Por tanto, a pesar de tener el mismo año de referencia para la cifra de graduados (2014, a menos que se especifique lo contrario), el año empleado en la cohorte de entrada difiere de un país a otro. Véase Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para más información sobre la duración teórica de los programas de educación terciaria en cada país.

Tasas de finalización por cohortes reales

De media en los países que proporcionaron datos de cohortes reales, el 47 % de los estudiantes que iniciaron un programa terciario de ciclo corto se graduó dentro de su duración teórica. En los tres años posteriores a la duración teórica, la finalización media de los programas de educación terciaria de ciclo corto crece hasta un 65 %, aunque sigue siendo la tasa más baja de los tres primeros niveles terciarios (ciclo corto, grado y primeras titulaciones largas).

En los programas de grado o nivel equivalente, la tasa de finalización media es del 41 % dentro de la duración teórica del programa, y del 69 % en los tres años posteriores. Existen grandes diferencias entre las tasas de finalización de los distintos países: desde el 23 % de Austria al 71 % de Reino Unido dentro de la duración teórica, y del 51 % de Estonia al 84 % de Reino Unido en los tres años posteriores a la duración teórica del programa. En todos los países, dicha tasa aumenta entre la duración teórica y los tres años posteriores a esta. En ciertos países este incremento es sustancial. En concreto, la tasa de finalización en este nivel se eleva más de 30 puntos porcentuales en Australia, Austria, Bélgica (Comunidad Flamenca), Dinamarca y Países Bajos, y más de 40 puntos porcentuales en Nueva Zelanda.

Únicamente siete países disponen de datos sobre la tasa de finalización de primeras titulaciones largas, mientras que otros tres países —Australia, Bélgica (Comunidad Flamenca) y Nueva Zelanda— no disponen de ese tipo de programas. En casi todos los países, la tasa de finalización para primeras titulaciones largas es mayor que la correspondiente a los niveles de grado o equivalente. Las únicas excepciones las constituyen República Checa, donde la finalización dentro de la duración teórica del programa de grado es 8 puntos porcentuales mayor, y Noruega, país en el que la tasa de finalización en los tres años posteriores a la duración teórica es también 8 puntos porcentuales superior a la del nivel de grado. La tasa media de finalización en los países de los que se dispone de datos es del 49 % dentro de la duración teórica y del 68 % en los tres años posteriores.

El hecho de que se observe una amplia diferencia en las tasas de finalización entre unos marcos temporales largos y cortos no supone necesariamente un resultado negativo. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad Flamenca) los programas de educación superior son muy flexibles y no se dividen en años de estudios. En su lugar, los estudiantes deben obtener un cierto número de créditos para graduarse, aunque los años de estudios pueden no ser consecutivos, ni siquiera en los estudios a tiempo completo. Este tipo de sistema flexible tiende a incrementar el número de estudiantes que no se gradúan «a tiempo», pero a ellos puede resultarles beneficioso de muchas otras maneras. Particularmente, en los países que ofrecen un acceso relativamente generalizado a la educación terciaria, como es el caso de Bélgica (Comunidad Flamenca), la flexibilidad puede ser necesaria para conceder a los estudiantes más tiempo para cumplir con los requisitos impuestos en su institución educativa.

Tasas de finalización por cohortes transversales

De media, la tasa de finalización en la educación terciaria de ciclo corto es del 68 % en aquellos países que han proporcionado datos de cohortes transversales. Esta media se eleva hasta el 75 % en el nivel de grado o equivalente y hasta el 72 % en las primeras titulaciones largas. Eslovenia ostenta las tasas de finalización más bajas en los tres niveles: un 18 % en los ciclos cortos, un 47 % en los grados o equivalentes y un 60 % en las primeras titulaciones largas. Las tasas de finalización más altas en la educación terciaria de ciclo corto se observan en Japón (86 %); en el nivel de grado o equivalente corresponden a Irlanda y Turquía (94 % en ambos países), y en primeras titulaciones largas se dan también en Turquía (84 %).

Diferencia por sexos en las tasas de finalización

En prácticamente todos los países de los que se dispone de datos, las mujeres muestran unas tasas de finalización mayores que los hombres en los niveles de educación terciaria por primera vez (Tabla A9.1). En los programas de grado o equivalente, la diferencia entre sexos en la finalización dentro de la duración teórica es más favorable para las mujeres en aquellos países que han facilitado datos de cohortes reales. La diferencia alcanza los 20 puntos porcentuales o más en Estonia y Finlandia. Este mismo modelo se cumple en las tasas de finalización dentro de los tres años posteriores a la duración teórica, con la única excepción de Israel, donde la tasa de finalización de los hombres es 2 puntos porcentuales mayor que la de las mujeres. En los países que proporcionaron datos de cohortes transversales, Turquía es el único en el que la tasa de finalización de los hombres es superior a la de las mujeres en los programas de grado o equivalente, con una diferencia de 1 punto porcentual.

En los países con datos de cohortes reales, la diferencia por sexos en la finalización de programas de grado o equivalente tiende a disminuir dentro de un marco temporal mayor. Tres años después de la duración teórica, la diferencia entre sexos se reduce en 8 de los 15 países de los que se dispone de datos. En esos 8 países, el ejemplo más destacable es Finlandia, donde la diferencia entre sexos a favor de las mujeres es la mayor dentro de la duración teórica y disminuye 5 puntos porcentuales tres años después de la duración teórica.

Itinerarios de los estudiantes que comienzan la educación terciaria

En los países que proporcionaron datos de cohortes reales es posible analizar cuál es la situación de los estudiantes tras la duración teórica del programa que comenzaron y en los tres años posteriores. ¿Se han graduado? Si la respuesta es negativa, ¿siguen estudiando o han abandonado el sistema educativo? Estas preguntas se tratan en el Gráfico A9.2, que muestra la distribución de estudiantes que se graduaron en un programa de grado o equivalente tras la duración teórica del programa y tres años después.

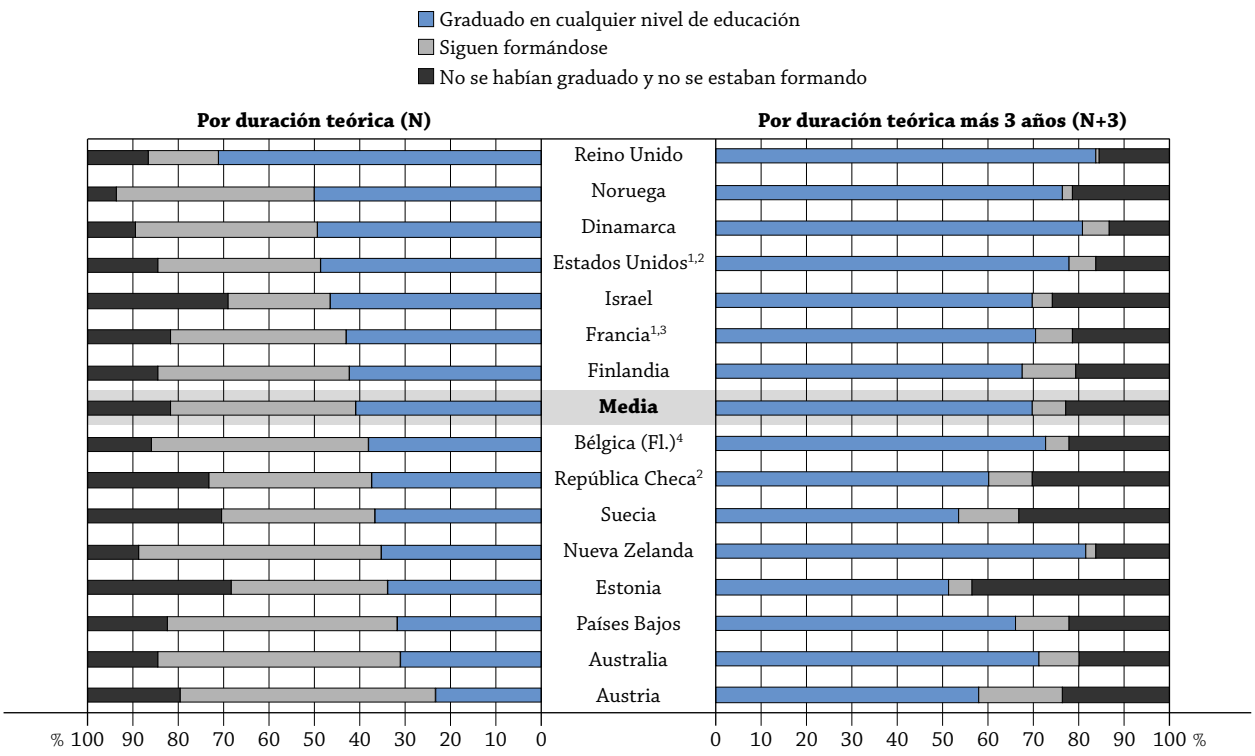
De media en los países de los que se dispone de datos, cerca del 41 % de los estudiantes que comienzan un programa de grado o equivalente se gradúan dentro de la duración teórica del programa que iniciaron. Dentro de ese mismo marco temporal, un 18 % abandonan el sistema educativo y un 40 % siguen estudiando. Dentro de la duración teórica más otros tres años, un número considerable de los alumnos que siguen estudiando o se gradúan, o abandonan el sistema educativo. La proporción de estudiantes graduados aumenta hasta el 69 %, y la de aquellos que abandonan el sistema educativo se incrementa hasta el 23 %, mientras que la de los alumnos que siguen estudiando se reduce hasta un 8 %.

En ciertos países, es relativamente común que los estudiantes que comienzan un nivel de educación terciaria decidan cambiar a otro nivel antes de completarlo y se gradúen en este último. Esto ocurre, por ejemplo, en Francia, donde el 8 % de los estudiantes que comienzan un programa de grado o equivalente se gradúan en un nivel terciario de ciclo corto dentro de la duración teórica del programa de grado que iniciaron en un principio. En Austria, el 1 % de los estudiantes que ingresan en un programa de grado o equivalente se reorientan a un programa terciario de ciclo corto y se gradúan en él, y el 4 % se reorientan hacia un programa de primera titulación larga y se gradúan dentro de los tres años posteriores a la duración teórica del programa de grado original.

A9

Gráfico A9.2. Distribución de estudiantes a tiempo completo que ingresaron en un grado o nivel equivalente, por duración (2014)

Solo cohorte real



1. Datos proporcionados con una encuesta longitudinal. En el caso de Estados Unidos, el año de graduación es 2009, en lugar de 2014.
2. N+3 se refiere a N+2.
3. Excluye a estudiantes internacionales.
4. Los datos de «No se habían graduado y no se estaban formando» se refieren a los estudiantes que no estaban matriculados ni en programas de grado ni de máster. Podrían seguir matriculados en otros niveles o en educación para adultos.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de finalización en cualquier nivel de educación por N.

Fuente: OCDE. Tabla A9.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397483

Cuadro A9.1. Tasa de finalización por factores socioecónomicos

Algunos estudios han demostrado que proceder de un entorno socioeconómico desfavorecido repercute severamente en la finalización; quizá incluso más que el origen étnico y el sexo (Vossensteyn *et al.*, 2015; Thomas y Quinn, 2006). Incluso en los estudiantes con unas calificaciones altas, los que proceden de entornos desfavorecidos tienden a correr un riesgo mayor de abandonar debido a las dificultades económicas, los problemas familiares o la presión de grupo (Quinn, 2013).

El Gráfico A9.a muestra la tasa de finalización de los estudiantes que iniciaron programas de grado o equivalente y que se graduaron en ese mismo nivel, desglosados por dos medidas de su entorno socioeconómico: el nivel de educación alcanzado por los padres y la condición de inmigrante. En Estados Unidos, Francia y Noruega, la tasa de finalización de los estudiantes aumenta cuanto más alto es el nivel de educación alcanzado por los padres. En Francia, la tasa de finalización de los estudiantes cuyo padre o madre han completado la educación terciaria es 11 puntos porcentuales más alta que esa misma tasa para los estudiantes con padres que no han finalizado la educación secundaria superior. La diferencia en Noruega es de 10 puntos porcentuales y de 27 puntos en Estados Unidos. Estos resultados coinciden con las conclusiones académicas más destacadas, que muestran que los estudiantes de primera generación (es decir, cuando ningún miembro de

...

la familia ha cursado estudios superiores) encuentran más obstáculos en la educación terciaria y, por tanto, tienen más probabilidades de abandono (Aina, 2013; Rose-Adams, 2012).

Esto no sucede en todos los países para los que se dispone de datos. En Dinamarca e Israel, la tasa de finalización es en realidad más alta en los estudiantes cuyos padres han finalizado como máximo nivel de educación la secundaria superior o postsecundaria no terciaria. No obstante, en esos países, la tasa de finalización de los estudiantes cuyos padres no han completado la educación secundaria superior sigue siendo la más baja. En Finlandia, la tasa de finalización de los estudiantes con padres que no se han graduado en educación secundaria superior es la más alta; de hecho, supera en 10 puntos porcentuales la de los estudiantes con padres que han completado la educación terciaria. Es importante tener en cuenta, en cualquier caso, que el 64 % de la cohorte de entrada en Finlandia tenía padres graduados en educación terciaria, frente a solo un 5 % con padres que no finalizaron la secundaria superior. Los resultados de un porcentaje tan reducido deben interpretarse, por tanto, con cautela. Una posible explicación para esta tasa de finalización comparativamente alta es que, dadas las dificultades añadidas de cursar estudios terciarios cuando ninguno de sus padres llegó a completar la educación secundaria superior, los pocos que lo logran tienen una motivación especialmente alta.

Ser inmigrante también parece afectar a las posibilidades de los estudiantes de tener éxito en la educación superior. La tasa de finalización de los estudiantes nativos es más alta que la de los estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación en todos los países de los que se dispone de datos. La diferencia de las tasas de finalización entre los estudiantes de primera y de segunda generación varía en los distintos países, pero nunca supera (en términos absolutos) la diferencia entre estudiantes nativos e inmigrantes, ya sean de primera o de segunda generación. Las menores tasas de finalización de los estudiantes de origen inmi-

Gráfico A9.a. Tasa de finalización en programas de grado o equivalentes, por nivel de educación alcanzado de los padres y condición de inmigrante del estudiante (2014)

Estudiantes a tiempo completo que ingresaron en un grado o nivel equivalente y se graduaron en el mismo nivel dentro de la duración teórica del programa

	Tasa de finalización por el máximo nivel de educación alcanzado de los padres							
	Inferior a educación secundaria superior		Secundaria superior y postsecundaria no terciaria		Terciaria		Desconocido	
	Tasa de finalización	% de cohorte de entrada	Tasa de finalización	% de cohorte de entrada	Tasa de finalización	% de cohorte de entrada	Tasa de finalización	% de cohorte de entrada
Dinamarca	43	5%	49	26%	46	46%	57	23%
Finlandia	51	5%	44	27%	41	64%	47	4%
Francia[1]	29	34%	37	17%	40	48%	32	0%
Israel	57	15%	63	32%	60	47%	48	6%
Noruega	39	7%	47	40%	49	52%	a	a
Estados Unidos[1]	26	3%	35	31%	53	65%	32	1%

	Tasa de finalización por condición de inmigrante del estudiante							
	Primera generación (excluyendo a estudiantes internacionales)		Segunda generación		Nativo		Desconocido	
	Tasa de finalización	% de cohorte de entrada	Tasa de finalización	% de cohorte de entrada	Tasa de finalización	% de cohorte de entrada	Tasa de finalización	% de cohorte de entrada
Dinamarca	39	4%	35	3%	50	93%	50	0%
Finlandia	36	1%	m	m	42	99%	0	0%
Israel	55	12%	61	26%	61	57%	44	5%
Noruega	38	8%	36	2%	49	90%	a	a
Estados Unidos[1]	35	6%	43	7%	48	84%	41	3%

Nota: Los datos de las columnas «% de cohorte de entrada» se refieren a la misma proporción de estudiantes que pertenecen a cada una de las categorías. Por ejemplo, en la primera tabla, el 46 % de estudiantes de la cohorte de entrada de Dinamarca tenía al menos un padre con educación terciaria. En la segunda tabla, el 4 % de la cohorte de entrada de Dinamarca eran inmigrantes de primera generación.
Los datos en este cuadro puede que no sean comparables con los datos del resto del indicador, porque pueden basarse en distintos conjuntos de datos.

1. Datos proporcionados con una encuesta longitudinal. En el caso de Estados Unidos, el año de graduación es 2009, en lugar de 2014.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397493

...

grante se suman a las preocupaciones existentes acerca de sus resultados educativos, como el hecho de que estos estudiantes muestren un bajo rendimiento en PISA, incluso tras ajustar las diferencias socioeconómicas (OECD, 2012). Para obtener más información sobre los resultados educativos de los inmigrantes, consulte el Indicador A4.

Estos resultados ponen de manifiesto el hecho de que los resultados del aprendizaje de los estudiantes de origen inmigrante o que proceden de familias con unos niveles de educación bajos deberían ser un área de interés para los responsables de las políticas educativas, especialmente en países en los que esos estudiantes presentan unas tasas de finalización significativamente inferiores a las de sus compañeros que no proceden de los mismos grupos sociales.

Algunos alumnos comienzan un programa terciario de ciclo corto y también se reorientan a un nivel terciario diferente, que es en el que se gradúan. Como los programas de ciclo corto suelen tener una duración teórica más corta que los programas de grado o equivalente, los estudiantes tienen dificultades para reorientar sus estudios y graduarse dentro del marco temporal original. A pesar de ello, una media del 1 % de los nuevos estudiantes de los programas terciarios de ciclo corto se reorientan hacia un programa de grado o equivalente y se gradúan dentro de la duración teórica del programa de ciclo corto original. Esta media se incrementa considerablemente en los tres años posteriores a la duración teórica del programa inicial, alcanzando un 4 % de nuevos estudiantes. En Estados Unidos y Suecia, un 8 % de los nuevos estudiantes de los programas terciarios de ciclo corto reorientan sus estudios y se gradúan en un programa de grado o equivalente en el marco temporal más amplio.

Cuadro A9.2. **Tasa de finalización de los estudiantes a tiempo parcial**

Determinar la tasa de finalización de los estudiantes a tiempo parcial utilizando un método que permita la comparación a nivel internacional resulta un desafío, ya que, según se mide en este indicador, la tasa de finalización depende de la duración teórica de un programa. A la vista de la amplia variedad y flexibilidad de los estudios a tiempo parcial en los distintos programas, sería complicado determinar una duración teórica para los estudiantes a tiempo parcial que fuera coherente dentro de un país y entre distintos países. Véase el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para más información sobre la definición de estudiantes a tiempo parcial en los diferentes países. Como resultado, los datos recopilados para calcular la tasa de finalización de los estudiantes a tiempo parcial se ha basado en el marco temporal considerado más relevante para cada país. Dicho de otro modo, los países han seleccionado el plazo de tiempo más breve que comprende la finalización por parte de la gran mayoría de los estudiantes a tiempo parcial.

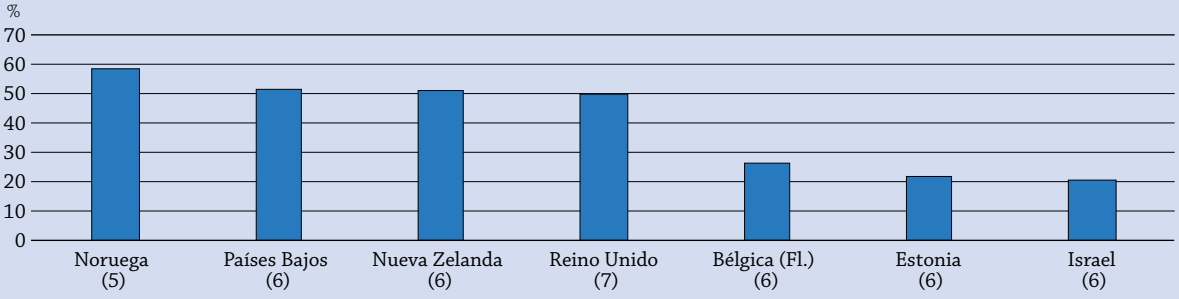
A modo de ejemplo, se puede considerar un programa terciario de ciclo corto cuya duración teórica a tiempo completo es de dos años. La mayoría de los estudiantes a tiempo parcial no se habrá graduado en ese plazo, pero el número de años que tardará en graduarse será diferente en cada país. Así pues, si la mayoría de los estudiantes a tiempo parcial de un país completa el programa en siete años de estudios, el marco temporal para calcular las tasas de finalización será de siete años (para más información, véase la sección *Metodología* al final de este indicador).

Las tasas de finalización de los estudiantes a tiempo parcial tienen una gran relevancia para los responsables políticos en países como Noruega y Nueva Zelanda, donde representan más del 35 % de los estudiantes matriculados en programas de grado o equivalente (véase el Indicador C1 para conocer la prevalencia de los estudios a tiempo parcial en cada país). Es más, hay estudios que han demostrado que los estudiantes a tiempo parcial corren un riesgo de abandono mayor que los que estudian a tiempo completo (Vossensteyn *et al.*, 2015). El Gráfico A9.b refleja la tasa de finalización de los estudiantes a tiempo parcial en los programas de grado o equivalente, dentro de la duración especificada entre paréntesis detrás del nombre de cada país. Estas tasas van desde el 59 % en Noruega al 20 % en Israel. En Noruega, la tasa de finalización de los estudiantes a tiempo completo es de un 50 % dentro de la duración teórica del programa, y de un 76 % tres años después, mientras que en Israel es de un 47 % dentro de la duración teórica y del 70 % tres años más tarde.

...

Los motivos por los que los estudiantes deciden estudiar a tiempo parcial pueden repercutir en sus probabilidades de tener éxito en la educación superior. Algunos estudios han descubierto, por ejemplo, que los estudiantes que optan por estudiar a tiempo parcial por motivos económicos necesitan unos fondos suficientes para evitar que se supere un determinado umbral de horas de trabajo, por encima de los cuales son significativamente más propensos al abandono (Hovdhaugen, 2014; Vossensteyn, 2013). Otros motivos por los que es posible que los estudiantes elijan estudiar a tiempo parcial incluyen las enfermedades, tener una discapacidad, tener que cuidar de un hijo o familiar o el miedo a suspender los cursos. Independientemente del motivo, las bajas tasas de finalización de los estudiantes a tiempo parcial requieren más investigación, ya que podrían indicar las discrepancias existentes entre las necesidades de los estudiantes y lo que el sistema educativo les ofrece.

Gráfico A9.b. Tasa de finalización de estudiantes a tiempo parcial en programas de grado o equivalente (2014)



Nota: El número entre paréntesis corresponde a la duración elegida por cada país como la más relevante para la medición de las tasas de finalización a tiempo parcial. De este modo, la tasa de finalización es resultado del número de graduados a tiempo parcial, dividido por el número de ingresos a tiempo parcial N años antes, donde N es el número entre paréntesis por cada país.
Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de finalización en programas de grado o equivalente de los estudiantes a tiempo parcial.
Fuente: OCDE. Base de datos de educación. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397504

Definiciones

El método de **cohortes reales** requiere el seguimiento de una cohorte de entrada a lo largo de un marco temporal específico, que en el caso de esta encuesta se corresponde con la duración teórica N y la duración teórica más otros tres años (N+3). Únicamente los países con encuestas o registros longitudinales pueden facilitar estos datos. Los datos del panel pueden estar disponibles en forma de registro de cada estudiante (un sistema que incluya números de identificación únicos y personales para los estudiantes) o una cohorte de estudiantes utilizada para realizar una encuesta longitudinal.

El método de **cohortes transversales** solo requiere el número de nuevos estudiantes de un nivel CINE determinado y el número de graduados N años después, donde N representa la duración teórica del programa. Partiendo del supuesto de un flujo de estudiantes constante (aumento o reducción constantes del número de estudiantes que inician un nivel CINE determinado a lo largo de los años), la finalización por cohortes transversales se acerca más a una tasa de finalización total (es decir, la tasa de finalización de todos los estudiantes, independientemente del tiempo que hayan tardado en graduarse). En tal caso, en los países en los que una gran proporción de los estudiantes no se gradúan «a tiempo» dada la duración teórica del programa, la finalización de las cohortes transversales podría compararse mejor con unos marcos temporales de finalización de las cohortes reales más largos.

La **duración teórica** de los estudios es el tiempo, establecido por norma o costumbre, que un alumno a tiempo completo precisa para completar un nivel de educación. Consúltese el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para obtener más información sobre la duración teórica de los programas terciarios en los diferentes países.

Nivel educativo alcanzado por los padres:

- Inferior a la educación secundaria superior significa que ambos padres han alcanzado los niveles 0, 1, 2 o programas cortos 3C de CINE-97.

- Educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria significa que al menos uno de los padres (sea la madre o el padre) ha alcanzado los niveles 3A, 3B, programas largos 3C o nivel 4 de CINE-97.
- Educación terciaria significa que al menos uno de los padres (sea la madre o el padre) ha alcanzado los niveles 5A, 5B o 6 de CINE-97.

Inmigrantes de primera generación se refiere a aquellos nacidos fuera del país y cuyos padres también han nacido en ambos casos en otro país. En este indicador se excluye a los estudiantes internacionales.

Inmigrantes de segunda generación se refiere a aquellos nacidos en el país, pero cuyos padres han nacido en ambos casos en otro país.

Metodología

Los datos sobre las tasas de finalización se corresponden con el curso académico 2013-2014 y fueron recabados por medio de una encuesta especial que se realizó en 2015. Los países podían facilitar los datos utilizando tanto la metodología de cohortes reales como la de cohortes transversales.

La tasa de finalización para ambos métodos se calcula como el número de graduados dividido por el número de nuevos estudiantes N o N+3 años antes (donde N es la duración teórica del programa).

En los países que proporcionaron información empleando el método de cohortes reales, es posible calcular dos tasas de finalización diferentes (descritas a continuación) que se calculan para dos marcos temporales distintos (duración teórica N y N+3):

- Tasa de finalización de los estudiantes que se gradúan en el mismo nivel CINE en el que ingresaron: número de graduados en un determinado año natural y nivel CINE, dividido por el número de nuevos estudiantes en el mismo nivel CINE N y N+3 años naturales antes.
- Tasa de finalización de los estudiantes que se gradúan en cualquier nivel terciario CINE; suma de los graduados de todos los niveles terciarios CINE en un determinado año natural que ingresaron en un nivel CINE concreto N y N+3 años antes.

Para los datos de cohortes transversales solo se calcula una tasa de finalización: número de graduados en un determinado año natural y nivel CINE, dividido por el número de nuevos estudiantes en el mismo nivel CINE N años naturales antes.

Si los países ofrecen programas con distintas duraciones teóricas dentro del mismo nivel CINE, la tasa de finalización de cada programa se calcula por separado y se pondera según el número de nuevos estudiantes en cada uno. Este cálculo se realiza para la duración teórica N en ambas metodologías, tanto de cohortes transversales como de cohortes reales, y para el marco temporal N+3 para los datos de cohortes reales.

En el caso de los países que proporcionan datos de cohortes reales también es posible calcular la proporción de estudiantes que siguen estudiando, y la proporción de estudiantes que ni se han graduado ni continúan matriculados; todo ello se valora dentro de los marcos temporales N y N+3. Ambas tasas se calculan dividiendo el número de estudiantes en esa situación en concreto por el número de nuevos estudiantes.

A la vista de la dificultad de determinar la duración teórica de los estudios a tiempo parcial, la información sobre la finalización a tiempo parcial se recopila sobre la base del marco temporal que cada país considera más relevante para cada uno de los niveles CINE. Este marco temporal lo eligen los países basándose en el marco temporal más breve tras el que se han graduado la mayoría de los estudiantes a tiempo parcial o tras el que el número de estudiantes a tiempo parcial que completan sus estudios se reduce significativamente. La tasa de finalización se calcula, pues, como el número de graduados a tiempo parcial, dividido por el número de nuevos estudiantes a tiempo parcial N años antes, donde N es la duración elegida por cada país.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Aina, C. (2013), «Parental background and university dropout in Italy», *Higher Education*, Abril 2013, vol. 65(4), pp. 437-456, https://www.researchgate.net/publication/257568342_Parental_background_and_university_dropout_in_Italy.

Hovdhaugen, E. (2014), «Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates», *Journal of Education and Work*, vol. 28(6), pp. 631-651, http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2013.869311.

OECD (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en.

Quinn, J. (2013), «Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups», Report submitted to the European Commission by the Network of Experts on Social aspects of Education and Training (NESET), http://edudoc.ch/record/110174/files/dropout.pdf.

Rose-Adams, J. (2012), *Leaving University Early: A Research Report for the Back on Course Project*, Back on course/ The Open University, Milton Keynes, http://www.newtreedesign2.com/backoncourse.ac.uk/wp-content/uploads/2014/05/F-BOC-Research-Report-Dec2012.pdf.

Thomas, L. y J. Quinn (2006), *First Generation Entry into Higher Education: An International Study*, Open University Press, Buckingham.

Vossensteyn, H. *et al*. (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report*, Publications Office of the European Union, Luxemburgo, http://dx.doi.org/10.2766/826962.

Vossensteyn, J. J. (Hans) (2013), *Widening Participation in the Netherlands*, Report submitted to CFE, Research and Consultancy Specialists in Employment and Skills, Edge Hill University, Higher Education Funding Council for England, Leicester, http://doc.utwente.nl/88772/1/2013_WPeffectivenessNeth.pdf.

Tablas del Indicador A9

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397448

Tabla A9.1	**Tasa de finalización de estudiantes a tiempo completo por nivel de educación, sexo, método y duración (2014)**
Tabla A9.2	**Distribución de estudiantes a tiempo completo que ingresaron en un nivel de educación determinado, por duración teórica (N) y duración teórica más tres años (N+3) (2014)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A9

Tabla A9.1. Tasa de finalización de estudiantes a tiempo completo por nivel de educación, sexo, método y duración (2014)

	Ingresaron en educación terciaria de ciclo corto			Ingresaron en un programa de grado o equivalente			Ingresaron en un programa de máster o equivalente (primera titulación larga)		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Cohorte real: Finalizado cualquier nivel de educación por duración teórica (N)								
Australia	m	m	m	28	33	31	a	a	a
Austria	66	73	70	21	25	23	36	38	37
Bélgica (Fl.)	m	m	m	32	44	38	a	a	a
Dinamarca	48	58	53	46	52	50	m	m	m
Estados Unidos[1]	15	15	15	43	53	49	m	m	m
Estonia	m	m	m	22	42	34	19	52	36
Finlandia	a	a	a	30	53	43	m	m	m
Francia[1, 2]	63	63	63	37	47	43	56	52	54
Israel	m	m	m	46	47	47	m	m	m
Noruega	45	53	49	47	52	50	58	59	59
Nueva Zelanda	51	52	51	28	41	36	a	a	a
Países Bajos	m	m	m	24	38	32	m	m	m
Reino Unido	53	42	46	68	74	71	78	82	79
República Checa	m	m	m	27	45	37	22	32	29
Suecia	26	39	32	27	43	36	42	58	52
Media	46	49	47	35	46	41	45	53	49
	Cohorte real: Finalizado cualquier nivel de educación por duración teórica más 3 años (N+3)								
Australia	m	m	m	65	74	70	a	a	a
Austria	81	86	84	53	62	58	58	63	61
Bélgica (Fl.)	m	m	m	67	78	73	a	a	a
Dinamarca	69	75	72	77	83	81	m	m	m
Estados Unidos[1, 3]	41	46	44	74	80	78	m	m	m
Estonia	m	m	m	39	59	51	41	67	54
Finlandia	a	a	a	58	76	68	m	m	m
Francia[1, 2]	79	77	78	66	73	70	m	m	m
Israel	m	m	m	71	69	70	m	m	m
Noruega	55	62	59	72	79	76	64	71	68
Nueva Zelanda	60	64	62	77	84	81	a	a	a
Países Bajos	m	m	m	58	73	66	m	m	m
Reino Unido	72	79	76	81	86	84	87	90	88
República Checa[3]	m	m	m	49	68	60	58	68	65
Suecia	36	51	44	43	60	53	62	77	71
Media	62	68	65	63	74	69	62	73	68
	Cohorte transversal								
Brasil	53	51	51	43	52	48	a	a	a
Corea	71	88	80	81	90	85	m	m	m
Eslovenia	18	18	18	45	48	47	55	63	60
España	76	82	79	m	m	m	m	m	m
Irlanda	77	92	84	91	98	94	a	a	a
Japón	84	87	86	90	95	92	m	m	m
Portugal	a	a	a	58	71	65	65	78	71
República Checa	71	82	78	m	m	m	m	m	m
Turquía	65	69	67	94	93	94	81	88	84
Media	64	71	68	72	78	75	67	76	72

Nota: Consulte la sección *Metodología* para obtener una explicación de las metodologías de cohorte real y cohorte transversal.

1. Datos proporcionados con una encuesta longitudinal. En el caso de Estados Unidos, el año de graduación es 2009, en lugar de 2014.
2. Excluye a estudiantes internacionales.
3. N+3 corresponde a N+2. En el caso de Estados Unidos, solo para programas de grado o equivalentes.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397457

A9

Tabla A9.2. Distribución de estudiantes a tiempo completo que ingresaron en un nivel de educación determinado, por duración teórica (N) y duración teórica más tres años (N+3) (2014)

Solo cohorte real

		Ingresaron en programas de grado o equivalente								
		Graduados en programas de grado o equivalente		Graduados en educación terciaria de ciclo corto		Graduados en programas de máster o equivalentes (primera titulación larga)	Siguen formándose		No se habían graduado y no se estaban formando	
		Por duración teórica (N)	Por N+3	Por duración teórica (N)	Por N+3	Por N+3	Por duración teórica (N)	Por N+3	Por duración teórica (N)	Por N+3
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australia	31	70	0	0	a	54	9	15	20
OCDE	Austria	23	53	1	1	4	57	19	20	24
	Bélgica (Fl.)[1]	38	73	m	m	m	48	5	14	22
	Dinamarca	49	79	1	2	m	40	6	10	13
	Estados Unidos[2, 3, 6]	46	74	3[d]	3[d]	a	36	6	15	17
	Estonia	34	51	a	a	a	35	5	31	43
	Finlandia	43	68	a	a	a	42	12	15	21
	Francia[3, 4]	36	62	8	8	0	39	8	18	21
	Israel	47	70	a	a	a	22	5	31	26
	Noruega	50	76	a	a	a	44	3	6	21
	Nueva Zelanda	33	79	2	3	a	54	3	11	16
	Países Bajos[5]	31	65	0	0	0	51	12	17	22
	Reino Unido	71[d]	84[d]	x(1)	x(2)	x(2)	16	0	13	16
	República Checa[2]	37	60	0	0	0	36	9	26	31
	Suecia	36	51	1	1	2	34	13	29	34
	Media	40	68	1	1	1	40	8	18	23

		Ingresaron en educación terciaria de ciclo corto							
		Graduados en educación terciaria de ciclo corto		Graduados en programas de grado o equivalente		Siguen formándose		No se habían graduado y no se estaban formando	
		Por duración teórica (N)	Por N+3	Por duración teórica (N)	Por N+3	Por duración teórica (N)	Por N+3	Por duración teórica (N)	Por N+3
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Austria	70	83	0	0	14	2	16	14
	Bélgica (Fl.)[1]	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	53	69	0	3	28	5	19	23
	Estados Unidos[3, 7]	15[d]	36[d]	0	8	54	12	30	44
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	a	a	a	a	a
	Francia[3, 4]	63	76	0	2	22	2	15	20
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	49	56	a	3	44	2	6	40
	Nueva Zelanda	50	58	2	5	26	1	23	36
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	46[d]	76[d]	x(1)	x(2)	41	0	13	23
	República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	30	36	3	8	27	10	41	46
	Media	47	61	1	4	32	4	20	31

1. Los datos de «No se habían graduado y no se estaban formando» se refieren a los estudiantes que no estaban matriculados ni en programas de grado, ni de máster, ni en programas equivalentes. Podrían seguir matriculados en otros niveles o en educación para adultos.

2. N+3 corresponde a N+2.

3. Datos proporcionados con una encuesta longitudinal. En el caso de Estados Unidos, el año de graduación es 2009, en lugar de 2014.

4. Excluye a estudiantes internacionales.

5. En Países Bajos, algunos estudiantes ingresan en programas de grado o equivalente y se gradúan en una primera titulación larga dentro de la duración teórica del programa de grado o equivalente original. Constituyen menos del 0,001% del total de nuevos ingresados y se incluyen en «Graduados en primera titulación larga» por N+3.

6. En Estados Unidos, los estudiantes que ingresan en programas de grado o equivalente también pueden cambiar y graduarse en educación secundaria superior no terciaria. Estos estudiantes se incluyen en «Graduados en educación terciaria de ciclo corto» y representan el 0,5 % de los ingresados en programas de grado o equivalente por N y el 0,7 % por N+3.

7. Los graduados en programas terciarios de ciclo corto incluyen a los ingresados en programas terciarios de ciclo corto que se graduaron en programas no terciarios de postsecundaria. Representan el 1,3 % de los ingresados por N y el 2,3% por N+3.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397460

Capítulo

B

Recursos Económicos y Humanos Invertidos en Educación



INDICADOR B1 ¿Cuál es el gasto en educación por estudiante?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397510

INDICADOR B2 ¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397664

INDICADOR B3 ¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397754

INDICADOR B4 ¿Cuál es el gasto público total en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397855

INDICADOR B5 ¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397928

INDICADOR B6 ¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398014

INDICADOR B7 ¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398071

Clasificación de los gastos en educación

Los gastos en educación se clasifican en este capítulo según las tres dimensiones siguientes:

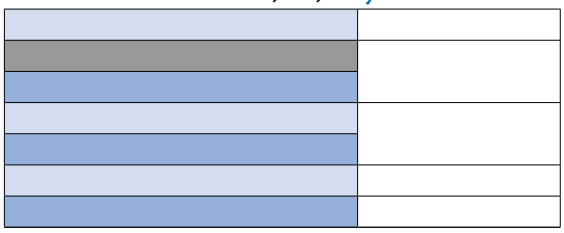
- La primera dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje horizontal– define el destino de los gastos. Los recursos destinados a los centros escolares y a las universidades, a los ministerios de Educación y otros organismos directamente implicados en impartir y apoyar la enseñanza constituyen uno de los componentes de esta dimensión. Otro componente son los gastos en educación fuera de las instituciones educativas.
- La segunda dimensión –representada en el diagrama de abajo por el eje vertical– clasifica los bienes y servicios adquiridos. No todos los gastos efectuados en instituciones educativas pueden clasificarse como gastos directos en educación o en enseñanza. En numerosos países de la OCDE, las instituciones educativas ofrecen no solo servicios en materia educativa, sino también diversos tipos de servicios auxiliares –tales como comida, transporte, alojamiento, etc.– destinados a ayudar a los estudiantes y a sus familias. En la educación terciaria, los recursos destinados a las actividades de investigación y desarrollo pueden ser importantes. No todos los gastos en bienes y servicios de educación se verifican dentro de las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden comprar material y manuales escolares por su cuenta o pagar clases particulares a sus hijos.
- La tercera dimensión –representada en el diagrama de abajo por distintos colores– distingue las fuentes de los fondos, que comprenden los recursos del sector público y de organismos internacionales (indicados en azul claro) y los de las economías domésticas y otras entidades privadas (indicadas en azul intermedio). En el caso en que los gastos de carácter privado estén subvencionados por fondos públicos, las celdas de la tabla están coloreadas en gris.

Fondos de fuentes públicas | Fondos de fuentes privadas | Fondos privados con subvención pública

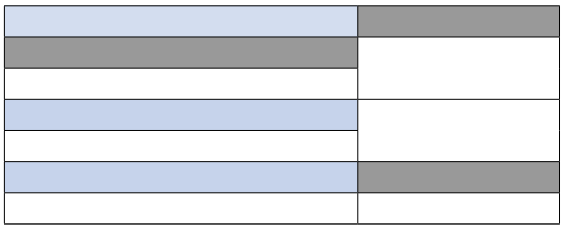
	Gastos en instituciones educativas (por ejemplo, colegios, universidades, administración y servicios de ayuda a los estudiantes)	**Gastos en educación fuera de las instituciones educativas** (por ejemplo, compras privadas de bienes y servicios, incluidas clases particulares)
Gastos en servicios educativos básicos	Por ejemplo, gastos públicos en servicios de enseñanza en las instituciones educativas	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en la compra de libros
	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en servicios de enseñanza en las instituciones educativas	Por ejemplo, gastos privados en la compra de libros y otro material escolar, o en clases particulares
	Por ejemplo, gastos privados en tasas de matrícula	
Gastos en investigación y desarrollo	Por ejemplo, gastos públicos en investigación en la universidad	
	Por ejemplo, fondos de la industria privada para investigación y desarrollo en instituciones educativas	
Gastos en servicios educativos aparte de la enseñanza	Por ejemplo, gastos públicos en servicios auxiliares tales como comida, transporte escolar o alojamiento en los campus	Por ejemplo, gastos privados subvencionados en subsistencia del estudiante o precios reducidos del transporte
	Por ejemplo, gastos privados en tasas por servicios auxiliares	Por ejemplo, gastos privados en subsistencia del estudiante o en transporte

Diagramas de cobertura

Para los Indicadores **B1, B2, B3 y B6**



Para el Indicador **B4**

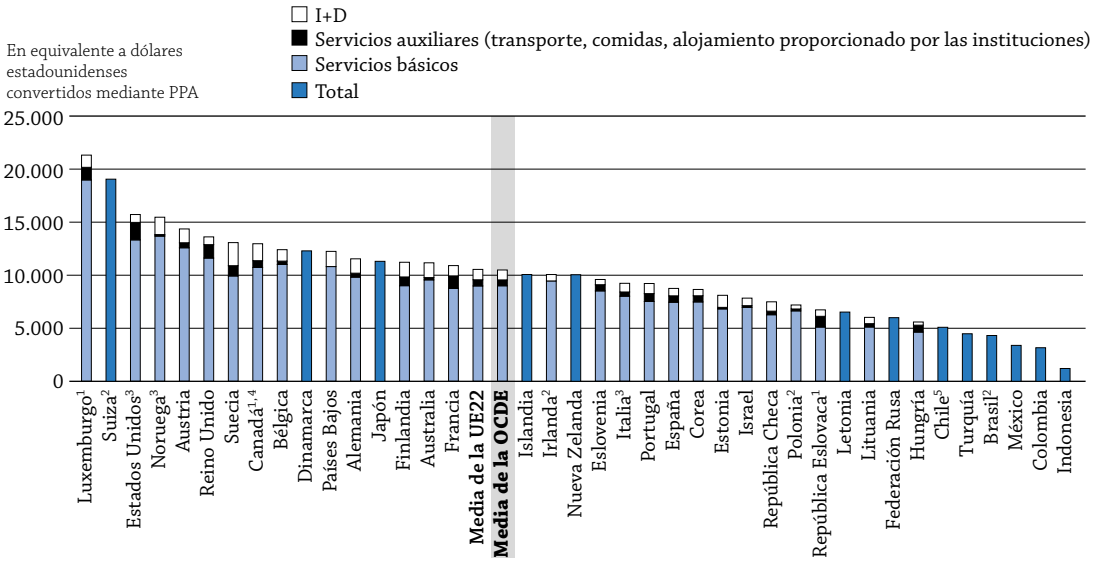


¿CUÁL ES EL GASTO EN EDUCACIÓN POR ESTUDIANTE?

- Por término medio, los países de la OCDE gastan 10.493 dólares estadounidenses por estudiante y año en instituciones desde la educación primaria a la educación terciaria: 8.477 dólares por estudiante de educación primaria, 9.980 dólares por estudiante de educación secundaria inferior, 9.990 dólares por estudiante de educación secundaria superior y 15.772 dólares por estudiante de educación terciaria.
- En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se dedican 8.736 dólares estadounidenses por estudiante a servicios educativos básicos, mientras que el gasto en servicios auxiliares supone tan solo 522 dólares. Al nivel de educación terciaria, una proporción mucho menor del gasto se destina a servicios básicos, aunque aproximadamente un tercio del gasto total por estudiante (4.837 dólares estadounidenses) se realiza en investigación y desarrollo.
- De 2008 a 2013, el gasto por estudiante en las instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó una media del 6 % en los países de la OCDE, mientras que el número de estudiantes disminuyó un 1 %, lo que dio como resultado un incremento del 8 % en el gasto por estudiante en ese mismo periodo.

Gráfico B1.1. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante, por tipos de servicio (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, sobre la base de equivalentes a tiempo completo, desde la educación primaria hasta la terciaria



Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. Solo instituciones públicas para el nivel terciario.
2. Solo instituciones públicas.
3. Solo instituciones públicas excepto en educación terciaria; la educación de primaria a terciaria excluye la educación postsecundaria no terciaria.
4. Año de referencia 2012.
5. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total de instituciones educativas por estudiante.

Fuente: OCDE. Tabla B1.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397583

Contexto

Ofrecer una educación de calidad, que puede traducirse en unos costes más elevados por estudiante, ha de equilibrarse con otras exigencias de gasto público y con la carga fiscal total. Los responsables políticos deben también mantener un equilibrio entre la importancia de mejorar la calidad de los servicios educativos y la conveniencia de ampliar el acceso a las oportunidades educativas, sobre todo en el nivel de educación terciaria. Un estudio comparativo de las tendencias del gasto de las instituciones

educativas por estudiante muestra que, en muchos países de la OCDE, el gasto no ha aumentado al mismo nivel que las matrículas en la educación terciaria. Por otra parte, en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el número de estudiantes se ha mantenido estable o incluso se ha reducido en algunos países, mientras que el gasto se ha disparado.

El gasto de las instituciones educativas por estudiante está muy influido por los salarios de los profesores (véanse Indicadores B7 y D3), los sistemas de pensiones, las horas lectivas y de enseñanza (véase Indicador B7), el coste de los materiales pedagógicos y las instalaciones, el programa ofertado (por ejemplo, general o de formación profesional) y el número de estudiantes matriculados en el sistema educativo (véase Indicador C1). Las políticas para atraer a nuevos profesores, para reducir el tamaño medio de las clases o para cambiar los modelos de dotación de personal (véase Indicador D2) han contribuido también a los cambios en el gasto de las instituciones educativas por estudiante a lo largo del tiempo. Los servicios auxiliares y de investigación y desarrollo (I+D) también pueden influir en el nivel de gasto por estudiante.

Otros resultados

- Se prevé que los estudiantes, a lo largo de sus vidas, pasen seis años en educación primaria, lo que supone un coste total de 50.680 dólares estadounidenses en ese periodo. Esta suma se eleva aún más para la educación secundaria, a la que se prevé que dediquen siete años, con un coste total de 71.219 dólares estadounidenses. Al finalizar sus estudios de educación primaria y secundaria, el gasto total asciende a 121.899 dólares estadounidenses por estudiante.
- En casi todos los países, el gasto por estudiante aumenta en los niveles de educación superior, a excepción de la postsecundaria no terciaria, donde el gasto por estudiante es, de media, menor que en otros niveles.
- Si se excluyen las actividades periféricas de la formación (I+D y servicios auxiliares, como los servicios de asistencia social a los estudiantes), los países de la OCDE gastan al año una media de 9.004 dólares estadounidenses por estudiante de la educación primaria a la terciaria.
- En el nivel de educación terciaria, el gasto por estudiante en I+D representa alrededor de un tercio del gasto total por estudiante y alcanza de media los 4.837 dólares estadounidenses en I+D frente al gasto total de 15.772 dólares por estudiante en ese nivel.
- El gasto en los estudiantes de los niveles de educación primaria y secundaria en los países de la OCDE va, en promedio, desde el 22 % al 26 % del PIB per cápita. Esta cifra es muy superior en el nivel de educación terciaria, donde los países gastan, de media, el 41 % del PIB equivalente per cápita en financiar las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Tendencias

En los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el periodo entre 2005 y 2013 fue relativamente estable en cuanto a matriculación de estudiantes en la mayoría de países. Durante ese tiempo, el gasto de las instituciones educativas por estudiante aumentó en la mayor parte de ellos, en un 19 % de media en los países de cuyos datos se dispone para todos los años. La explicación para ello se encuentra en un incremento medio del gasto del 15 % y una ligera reducción del número de estudiantes (3 %), debido principalmente a que las cohortes que llegan a la edad escolar son más pequeñas. Algunos países de la antigua Europa del Este, como Estonia, Polonia y República Eslovaca se han encontrado con más de un 20 % de reducción del número de estudiantes en 2013 en comparación con 2005. Como era de esperar, esos mismos países se encuentran entre los que han experimentado el incremento más acusado del gasto por estudiante en el mismo periodo.

El gasto y la matriculación en el nivel de educación terciaria han mostrado que siguen un modelo opuesto desde los primeros niveles de la educación. El gasto en educación terciaria creció rápidamente en la mayoría de países y en la actualidad es un 29 % más elevado de lo que lo era en 2005. No obstante, este aumento se ha visto compensado por una expansión significativa de la matriculación en educación terciaria, que ha sido de un 16 % de media en la OCDE. Este rápido avance de la matriculación no se debe a factores demográficos, sino a que la educación terciaria es más accesible en la mayoría de países. Los países emergentes han visto cómo el número de estudiantes matriculados en educación terciaria se disparaba; tal es el caso de Brasil (en un 50 %), Chile (en un 78 %), México (en un 39 %) y Turquía (en un 76 %). Como resultado del aumento total del gasto y la matriculación, el gasto por estudiante se ha incrementado un 12 % entre 2005 y 2013.

B1

Análisis

Gasto de las instituciones educativas por estudiante

El gasto de las instituciones educativas por estudiante aumenta con el nivel de educación en casi todos los países, pero la magnitud de las diferencias varía significativamente (Tabla B1.1a y Gráfico B1.3). El gasto en educación secundaria es, en promedio, 1,2 veces mayor que el que se realiza en educación primaria. Esta ratio alcanza o supera el 1,5 en Francia y en República Checa, debido en gran medida al aumento simultáneo del número de horas de enseñanza para los estudiantes y la reducción significativa del número de horas lectivas para los profesores entre la educación primaria y la secundaria, en comparación con la media de la OCDE. Esta ratio podría ser aún mayor a causa de los diferenciales en los salarios de los profesores (véanse Indicadores B7, D1 y D4).

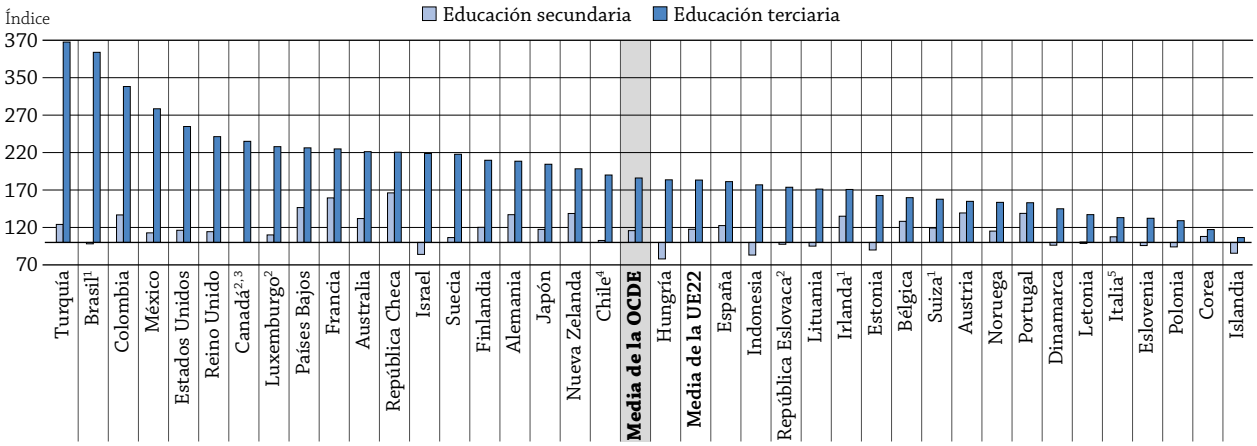
Las instituciones educativas en los países de la OCDE gastan de media 1,9 veces más por estudiante de educación terciaria que por estudiante de primaria, pero los modelos de gasto muestran una gran diversidad, debido fundamentalmente a que las políticas educativas varían más en el nivel de educación terciaria (véase Indicador B5). Por ejemplo, Corea, Dinamarca, Eslovenia, Islandia, Italia, Letonia y Polonia gastan 1,5 veces más en un estudiante de educación terciaria que en uno de primaria, mientras que Brasil, Colombia y Turquía gastan 3 veces más (Tabla B1.1 y Gráfico B1.3).

En general, el gasto anual por estudiante de educación primaria a terciaria en 2013 osciló entre 5.000 dólares estadounidenses o menos en Brasil, Colombia, Indonesia, Letonia, México y Turquía y más de 15.000 dólares en Luxemburgo, Noruega y Suiza (Gráfico B1.1 y Tabla B1.1).

Incluso a pesar de que el gasto por estudiante de educación primaria a terciaria es similar entre algunos países de la OCDE, las formas en que se asignan los recursos a los distintos niveles de educación varía enormemente. El gasto de las instituciones educativas por estudiante en un país típico de la OCDE (representado por la media simple de todos los países de las OCDE) asciende a 8.477 dólares estadounidenses en el nivel de educación primaria, a 9.811 dólares en el nivel de secundaria y a 15.772 dólares en la educación terciaria (Tabla B1.1a y Gráfico B1.2). El gasto medio por estudiante de educación terciaria se ve afectado por un elevado gasto, de más de 20.000 dólares estadounidenses, en un reducido número de países de la OCDE, especialmente Canadá, Estados Unidos, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido, Suecia y Suiza.

Gráfico B1.2. Gasto de las instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, en niveles de educación secundaria y terciaria con relación a la educación primaria (2013)

Educación primaria = 100



Nota: Una ratio de 300 para educación terciaria significa que el gasto de instituciones educativas por estudiante de terciaria es tres veces mayor que el gasto de instituciones educativas por estudiante de primaria.
Una ratio de 50 para educación secundaria significa que el gasto de instituciones educativas por estudiante de secundaria es la mitad del gasto de instituciones educativas por estudiante de primaria.

1. Solo instituciones públicas.
2. Solo instituciones públicas para el nivel terciario.
3. Año de referencia 2012.
4. Año de referencia 2014.
5. Solo instituciones públicas excepto en educación terciaria; la educación de primaria a terciaria excluye la educación postsecundaria no terciaria.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto de instituciones educativas por estudiante en educación terciaria con relación a la educación primaria.

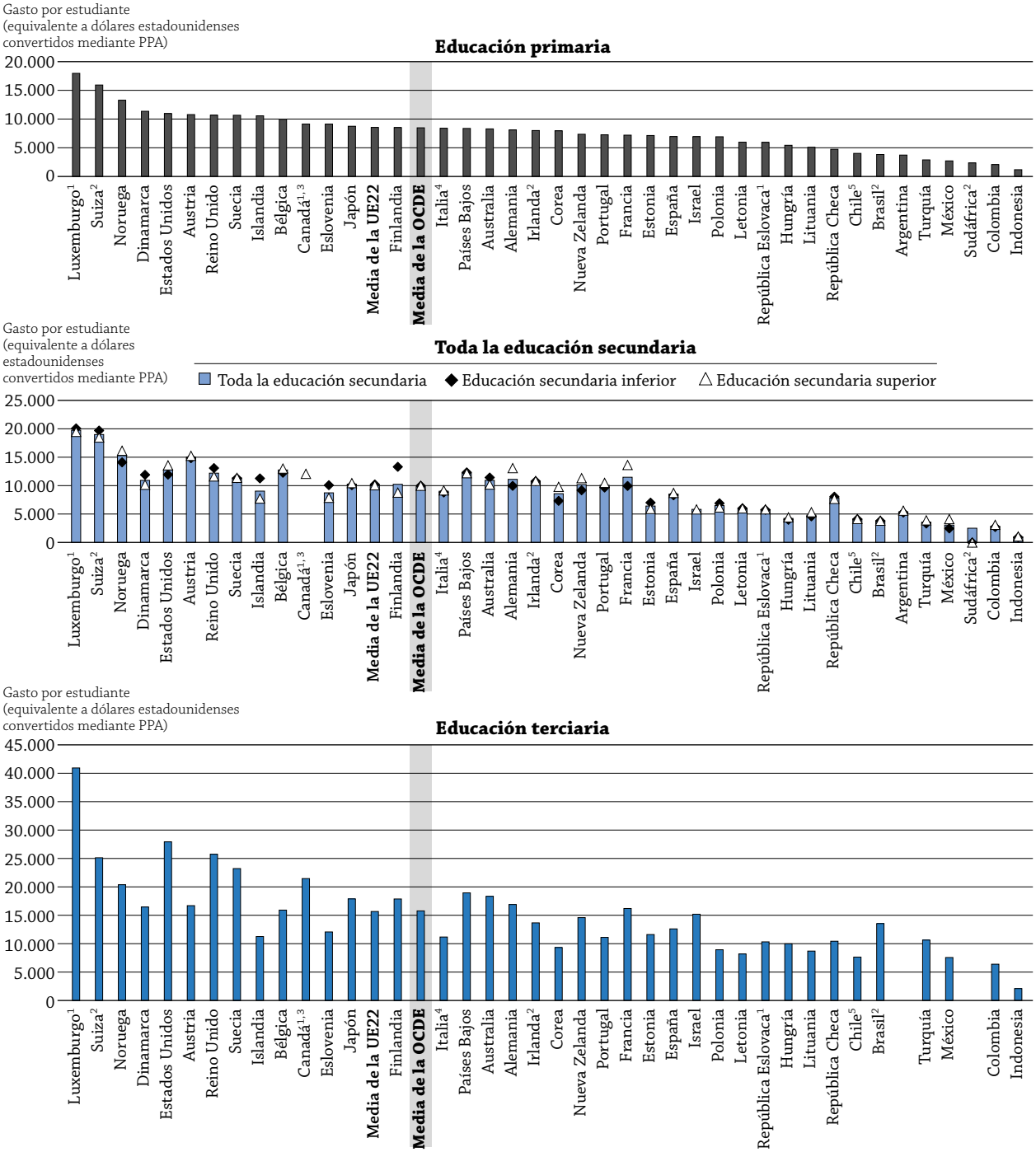
Fuente: OCDE. Tabla B1.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397598

B1

Gráfico B1.3. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, por nivel de educación (2013)

Gasto en servicios básicos, auxiliares e I+D, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, sobre la base de equivalentes a tiempo completo



1. Solo instituciones públicas para el nivel terciario.
2. Solo instituciones públicas
3. Año de referencia 2012.
4. Solo instituciones públicas excepto en educación terciaria; la educación de primaria a terciaria excluye la educación postsecundaria no terciaria.
5. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto de instituciones educativas por estudiante en educación primaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397604

Estos promedios enmascaran una gran variación en el gasto de las instituciones educativas por estudiante en los países de la OCDE. En el nivel de educación primaria, el gasto va desde 2.500 dólares estadounidenses o menos por estudiante en Colombia, Indonesia y Sudáfrica hasta 18.000 dólares aproximadamente en Luxemburgo. En el nivel de educación secundaria, el gasto oscila entre 3.100 dólares estadounidenses o menos en Colombia, Indonesia, México y Sudáfrica y casi 20.000 dólares en Luxemburgo (Tabla B1.1 y Gráfico B1.2). Estas diferencias en el gasto anual por estudiante en cada nivel de educación pueden dar lugar también a grandes diferencias en el gasto acumulativo por estudiante a lo largo de la duración de los estudios (Tabla B1.3b).

Estas comparaciones se basan en la paridad de poder adquisitivo (PPA) para el PIB, y no en los tipos de cambio de mercado; por tanto, reflejan la cantidad de moneda nacional que se necesita para producir en un determinado país la misma cesta de bienes y servicios que produce Estados Unidos en dólares estadounidenses.

Diferencias en el gasto por estudiante entre los programas de educación general y de formación profesional en enseñanza secundaria superior

En los 26 países de la OCDE de cuyos datos se dispone, se gasta una media de 889 dólares estadounidenses más por estudiante de educación secundaria superior de formación profesional que en uno de orientación general, pero esto enmascara grandes diferencias en el gasto por estudiante dentro de los países. En 8 de los 26 países, el gasto de instituciones educativas por estudiante es mayor para los programas generales que para los de formación profesional. En el caso de Reino Unido, por ejemplo, se gastan 3.981 dólares estadounidenses más por estudiante en las instituciones por los programas generales que por los de formación profesional. La infravaloración del gasto realizado por empresas privadas en programas de formación profesional dual puede explicar en parte esas diferencias (Tabla B1.6, y véanse Tabla C1.3 y Cuadro B3.1).

Por otra parte, países como Alemania y Suecia gastan por encima de 4.000 dólares más por estudiante en las instituciones por los programas de formación profesional. Aunque Luxemburgo y Suiza son los países que más dedican a la educación secundaria superior de formación profesional (18.571 dólares estadounidenses en Luxemburgo y 18.855 dólares en Suiza), esta cantidad no es muy distinta a la que se gasta en los itinerarios generales del mismo nivel (20.742 dólares estadounidenses en Luxemburgo y 17.530 dólares en Suiza).

Gasto por estudiante en servicios educativos básicos, servicios auxiliares e I+D

En los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto está dominado por el realizado en servicios educativos básicos. De media, los países de la OCDE de cuyos datos se dispone destinan el 94 % del gasto total por estudiante (8.736 dólares estadounidenses) a servicios educativos básicos. Sin embargo, en Finlandia, Francia, Hungría, República Eslovaca y Suecia, los servicios auxiliares (que son servicios periféricos que incluyen los servicios de asistencia social al estudiante, transporte, comida y alojamiento proporcionado por las instituciones educativas) representan más del 10 % del gasto por estudiante (Tabla B1.2).

Los servicios educativos básicos también constituyen el mayor gasto de todos los países en el nivel de educación terciaria, mientras que los servicios auxiliares son incluso menos importantes en ese nivel que en los inferiores. De media, tan solo un 5 % del gasto en instituciones de educación terciaria se dedica a servicios auxiliares, y en Estonia, Irlanda, Finlandia y Suecia la suma es insignificante. Estados Unidos y Reino Unido destacan por gastar más de 3.500 dólares estadounidenses en servicios auxiliares en instituciones de educación terciaria.

No obstante, gran parte del presupuesto en el nivel de educación terciaria se dedica a investigación y desarrollo (I+D), que representa de media el 31 % del gasto por estudiante. La I+D supone más de la mitad del gasto total por estudiante en el nivel de educación terciaria en Dinamarca (9.144 dólares estadounidenses), Suecia (12.405 dólares) y Suiza (14.121 dólares). En los países de la OCDE en los que la mayor parte de I+D se realiza en las instituciones de educación terciaria (por ejemplo, Portugal y Suiza, y Suecia para I+D con fondos públicos) el gasto por estudiante en estas actividades es más alto. Es posible que en otros países el gasto en I+D por estudiante sea más bajo porque una gran parte de la investigación se realiza fuera del entorno académico.

Gasto acumulativo a lo largo de la duración prevista de los estudios

Con el fin de comparar cuál es el coste de la educación en los distintos países, es importante tener en cuenta no solo el gasto anual por estudiante, sino también el gasto acumulativo al que hacen frente los estudiantes durante el periodo de tiempo total que se espera que permanezcan en ese nivel de educación. Un gasto elevado por estudiante se puede compensar, por ejemplo, mediante programas cortos o un acceso más restringido a determinados niveles.

Por el contrario, un sistema educativo que aparenta ser barato puede resultar ser caro si la matriculación es alta y los estudiantes siguen estudiando durante más tiempo.

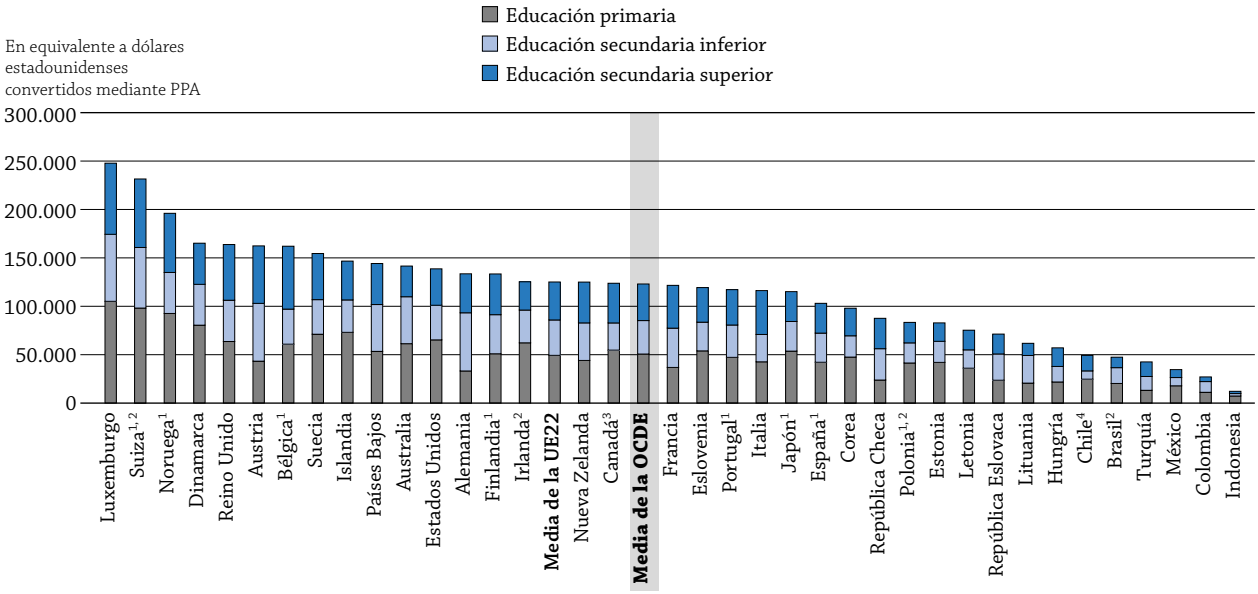
En la OCDE, se prevé que de media los estudiantes pasen seis años en educación primaria. Esto supone un gasto previsto total de 50.680 dólares estadounidenses por estudiante durante los estudios de primaria. El gasto acumulativo para educación primaria es de 11.153 dólares estadounidenses en Colombia y 7.345 dólares en Indonesia, aunque más como resultado de un gasto anual reducido (Tabla B1.1) que de un menor número de años empleados en la educación. Sin embargo, en otros países, el gasto acumulativo se encuentra muy por debajo de la media, sobre todo porque no se espera que los estudiantes de primaria pasen muchos años en ese nivel de educación; por ejemplo, en República Checa (23.814 dólares estadounidenses en cinco años), Hungría (21.818 dólares en cuatro años) y Lituania (20.650 dólares en cuatro años).

Los niveles de educación secundaria inferior (con una media de 3,5 años) y secundaria superior (con una media de 3,7 años) tienen una duración menor. Sin embargo, en Chile, Eslovenia, Indonesia e Israel se prevé que los estudiantes pasen menos de 3 años en la educación secundaria inferior; por su parte, en Colombia y Federación Rusa se espera que dediquen menos de 2 años a la educación secundaria superior.

Por lo general en los países de la OCDE, tanto la educación primaria como la secundaria son obligatorias, y el gasto previsto por estudiante en esos niveles refleja el coste que previsiblemente supone un estudiante de acuerdo con los modelos actuales de matriculación y gasto. De media en los países de la OCDE, a lo largo de los 13,1 años que se prevé que los estudiantes estén matriculados en los niveles de primaria o secundaria, el gasto asciende a 121.899 dólares estadounidenses. Luxemburgo y Suiza gastan más de 200.000 dólares estadounidenses por estudiante en esos dos niveles, mientras que en Colombia, Indonesia y México el gasto es inferior a 40.000 dólares.

Gráfico B1.4. Gasto acumulativo de instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración esperada de los estudios de educación primaria y secundaria (2013)

Gasto anual de instituciones educativas por estudiante, multiplicado por la duración teórica de los estudios, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Algunos niveles de educación están integrados en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
2. Solo instituciones públicas.
3. Año de referencia 2012 para el gasto por estudiante.
4. Año de referencia 2014 para el gasto por estudiante.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto total de instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración esperada de los estudios de educación primaria y secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla B1.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397619

B1

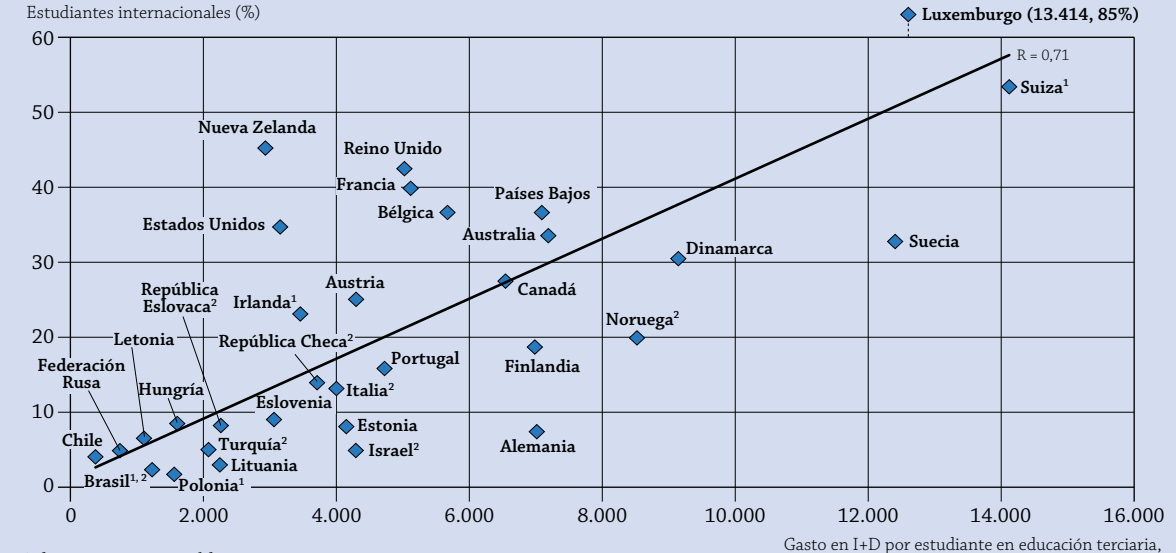
Cuadro B1.1 Relación entre el gasto en actividades de investigación y desarrollo y la movilidad internacional en la educación terciaria

En los países de la OCDE se observan grandes diferencias en el importe del gasto por estudiante en el nivel de educación terciaria, debido en parte a que el gasto en I+D representa una proporción significativa del gasto en educación. De media en estos países, el gasto en I+D en el nivel terciario supone el 30 % del gasto total de las instituciones educativas por estudiante. En 8 de los 32 países para los que se dispone de datos sobre I+D de forma desagregada del gasto total (Alemania, Australia, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Portugal, Suecia y Suiza), el gasto en actividades de I+D representa al menos el 39 % del gasto total de las instituciones educativas terciarias por estudiante. Esto puede traducirse en cantidades significativas: en Noruega, Suecia y Suiza, el gasto en I+D y servicios auxiliares asciende a más de 8.000 dólares estadounidenses por estudiante.

Existen notables diferencias entre los países de la OCDE con respecto al modo en que se financian las actividades de I+D. En varios países dependen significativamente de la financiación de las Administraciones públicas, la cual las instituciones educativas terciarias pueden decidir destinar a I+D. De media, la financiación pública representa el 80 % del gasto total en actividades de I+D. Los fondos procedentes del extranjero, en particular de organizaciones internacionales, pero también del sector empresarial, suponen asimismo una fuente significativa de financiación en muchos países. La mayor participación de empresas y organizaciones sin ánimo de lucro privadas nacionales se observa en Canadá, Eslovenia, Federación Rusa, Lituania, Nueva Zelanda y República Checa, pero al menos el 30 % de las actividades de I+D se financian gracias a organizaciones o empresas internacionales. Estas cifras podrían subestimar la magnitud de la contribución total de las empresas a I+D, que también puede abarcar el pago por el uso de instalaciones o los resultados de la I+D realizada dentro de las universidades, en forma de licencias o inversión en empresas derivadas.

Gráfico B1.a. Relación entre la proporción de estudiantes de doctorado internacionales y la inversión en I+D de los países en instituciones de educación terciaria (año académico 2013-2014)

Porcentaje de la matrícula total de estudiantes internacionales o extranjeros en el nivel de doctorado o equivalente y gasto en I+D por estudiante en instituciones de educación terciaria.



1. Solo instituciones públicas.
2. Estudiantes extranjeros, en lugar de internacionales.

Fuentes: OCDE. Tablas B1.2 y C4.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397646

...

Curiosamente, existe una fuerte relación entre la inversión en actividades de I+D y la movilidad internacional en educación terciaria. Los estudiantes de doctorado tienden a cursar sus estudios en países que invierten importantes recursos en la I+D de las instituciones educativas terciarias. Por ejemplo, Suiza, el país con el nivel más alto de gasto en I+D por estudiante en las instituciones educativas terciarias (alrededor de 14.121 dólares estadounidenses), ocupa también el segundo puesto en cuanto a países con una mayor proporción de estudiantes internacionales en el nivel de doctorado (por detrás de Luxemburgo). Australia, Bélgica, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Reino Unido y Suecia gastan más de 5.000 dólares estadounidenses en I+D por estudiante en las instituciones educativas terciarias y tienen una elevada proporción de estudiantes internacionales (más del 30 %). En cambio, Brasil, Chile, Federación Rusa y Polonia tienen un 5 % de estudiantes internacionales o menos en el nivel de doctorado y gastan menos de 2.000 dólares estadounidenses por estudiante en las instituciones del mismo nivel (véase Gráfico B1.a).

La correlación entre el gasto en I+D por estudiante en las instituciones educativas terciarias y la proporción de estudiantes de doctorado internacionales es de 0,71. El gasto en I+D en las instituciones educativas terciarias podría atraer a estudiantes de doctorado internacionales a los países mediante la mejora de la calidad de la formación investigadora en sus universidades, así como de su capacidad de investigación y visibilidad. Alternativamente, podría servir de indicador de otros factores que atraen a los estudiantes internacionales, como son la capacidad de innovación general de la economía (por la que los estudiantes podrían quedarse a trabajar después de graduarse) u otros factores sociales y culturales, como la existencia de una sociedad del conocimiento en auge.

Cuadro B1.2 Gasto acumulativo de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios a lo largo de la duración media de los estudios terciarios (2013)

La Tabla B1.3 muestra el gasto acumulativo por estudiante durante los años de educación previstos de la educación primaria a la secundaria. La medida de «duración esperada de los estudios» es la suma de las probabilidades de matriculación específicas por edades de la población total de un país determinado. Así pues, ofrece una aproximación realista del número de años que los estudiantes pasan en la escuela para los niveles de educación en los que está matriculada la mayoría de la población en la edad típica. Sin embargo, esto mismo no se cumple en el nivel de educación terciaria, al que normalmente asiste una proporción menor de la población.

En el nivel de educación terciaria, un cálculo de la duración media de los estudios refleja mejor el plazo de tiempo que pasan los estudiantes de ese nivel en las instituciones educativas. La duración media de los estudios utiliza probabilidades condicionales (condicionales a la matriculación en los años de estudios anteriores), por lo que restringe el cálculo de la duración a los estudiantes que ya han iniciado la educación terciaria. Esto resulta muy distinto a la duración esperada de los estudios, que mide la cantidad de tiempo que se espera que un individuo de la población pase en educación terciaria dadas las tasas de matriculación actuales.

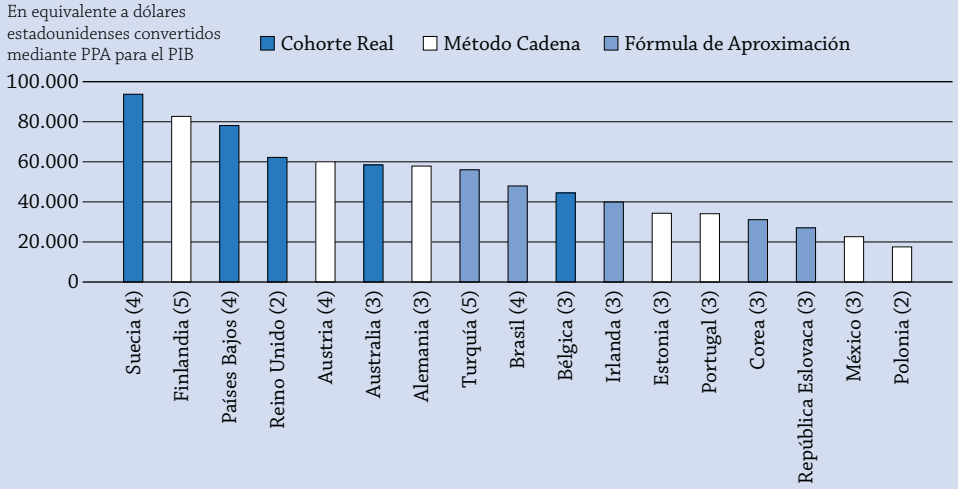
El cálculo de la duración media que se presenta en este indicador se basa en la matriculación equivalente a tiempo completo. Es decir, mide el plazo de tiempo promedio que un nuevo candidato en el nivel de educación terciaria permanece en él, independientemente de que lo complete o no. Como resultado, la duración media se reduce a medida que el número de estudiantes a tiempo parcial y de casos de abandono aumenta.

El Gráfico B1.b muestra el gasto acumulativo de las instituciones de educación terciaria por estudiante a lo largo de la duración media de los estudios terciarios de estudiantes equivalentes a tiempo completo. Estos valores van desde más de 90.000 dólares estadounidenses en Suecia a menos de 20.000 dólares en Polonia, y pueden estar muy influidos por el gasto en I+D, pero también por las diferencias en la duración media en los distintos países. Australia, por ejemplo, gasta 1.642 dólares estadounidenses más al año por estudiante de educación terciaria que Austria, pero debido a que los estudiantes pasan en promedio menos tiempo en ese nivel el gasto acumulativo a lo largo de la duración media es más elevado en Austria que en Australia.

...

Gráfico B1.b. Gasto acumulativo de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios a lo largo de la duración media de los estudios terciarios (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB



Notas: La duración media de los estudios terciarios se indica entre paréntesis junto a cada país. En el caso de Bélgica, la duración media se refiere solo a la Comunidad flamenca. En el caso de Brasil e Irlanda, el gasto se refiere solo a instituciones públicas. En el caso de Alemania, la duración media no incluye a los estudiantes móviles.

La duración media de los estudios se calcula con el Método Cadena, una Fórmula de Aproximación o Cohorte Real. Consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) para obtener más información sobre los métodos y qué método ha utilizado cada país.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto acumulativo en educación terciaria a lo largo de la duración media de los estudios.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397655

Gasto de instituciones educativas por estudiante con relación al PIB per cápita

Dado que el acceso a la educación es universal (y generalmente obligatorio) en los niveles de escolarización más bajos en la mayoría de países de la OCDE, el gasto de las instituciones educativas por estudiante en esos niveles se puede interpretar como los recursos destinados a la población en edad escolar en relación con la capacidad de un país para sufragar dicha escolarización. En los niveles superiores de educación, resulta más complicado interpretar esta medida, ya que la matriculación de estudiantes varía considerablemente de un país a otro. En el nivel de educación terciaria, los países de la OCDE pueden clasificarse en un puesto relativamente alto de esta medida si una gran proporción de su riqueza se gasta en educar a un número relativamente reducido de estudiantes.

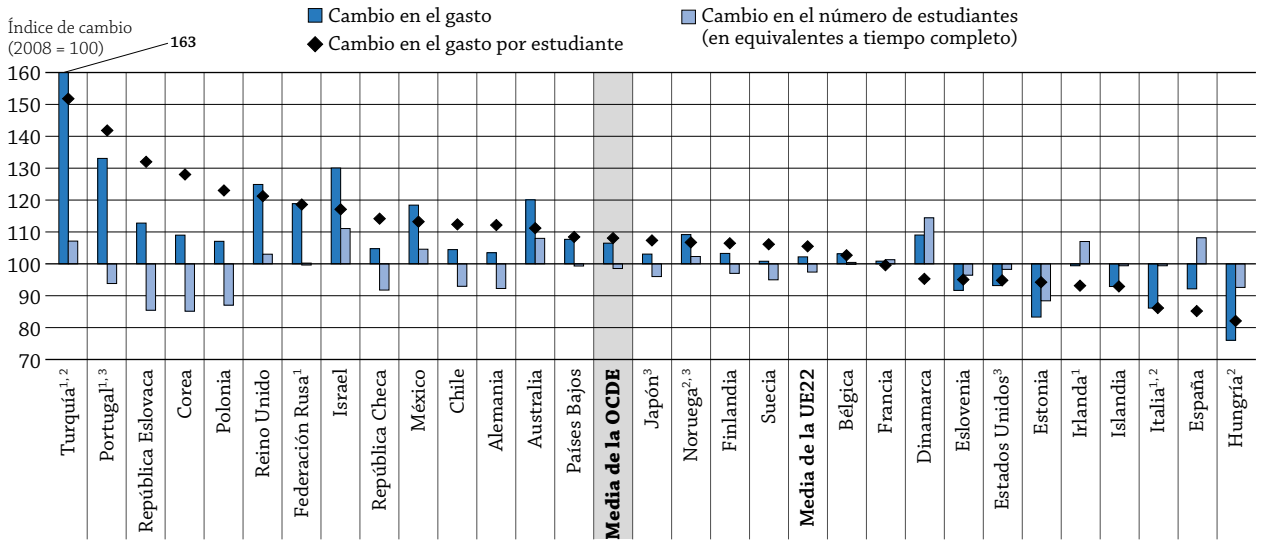
En los países de la OCDE, el gasto de las instituciones educativas por estudiante representa de media el 22 % del PIB per cápita en el nivel de educación primaria, el 26 % en el de educación secundaria inferior, el 26 % en el de secundaria superior y el 41 % en el nivel de educación terciaria. En general en estos países, desde los niveles de educación primaria a los de terciaria, el gasto por estudiante supone de media el 29 % del PIB per cápita.

Los países con unos niveles bajos de gasto por estudiante pueden mostrar, no obstante, una distribución de la inversión en relación con el PIB per cápita que se asemeja a la de los países con un elevado nivel de gasto por estudiante. Por ejemplo, el nivel de gasto de las instituciones educativas por estudiante en Eslovenia en la educación secundaria y el PIB per cápita están por debajo de la media de la OCDE; sin embargo, se gasta más por estudiante en relación con el PIB per cápita que la media de la OCDE.

Resulta complicado interpretar la relación entre el PIB per cápita y el gasto de las instituciones educativas por estudiante. No obstante, existe una relación positiva evidente entre ambos factores tanto en la educación primaria como en la secundaria; dicho de otro modo, los países más pobres tienden a gastar menos por estudiante que los más ricos. Aunque la relación es por lo general positiva en estos niveles de educación, existen diferencias incluso entre países con unos niveles de PIB per cápita similares, y especialmente en los que este supera los 30.000 dólares estadounidenses. Austria e Irlanda, por ejemplo, tienen unos niveles de PIB per cápita parecidos (véase Tabla X2.1 en el Anexo 2),

Gráfico B1.5a. Cambios en el número de estudiantes, en el gasto en instituciones educativas y en el gasto por estudiante en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2008, 2013)

Índice de cambio entre 2008 y 2013 (2008 = 100, precios constantes de 2013)



1. Solo instituciones públicas.
2. Solo gasto público.
3. Algunos niveles de educación están integrados en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

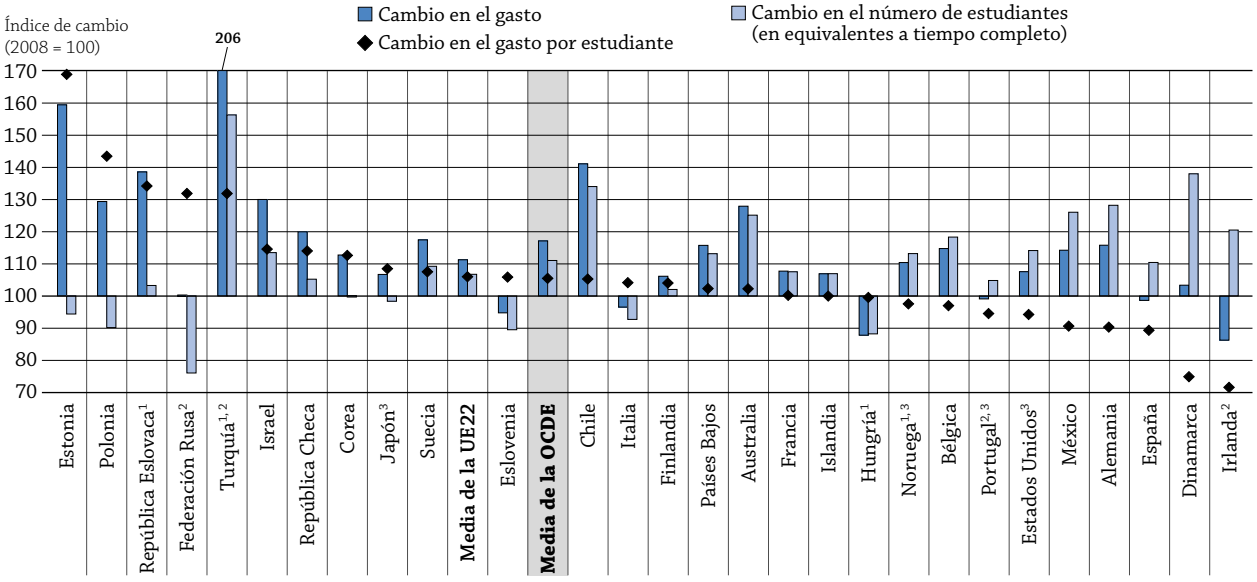
Los países están clasificados en orden descendente del cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante.

Fuente: OCDE. Tabla B5.1a. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397628

Gráfico B1.5b. Cambios en el número de estudiantes, en el gasto en instituciones educativas y en el gasto por estudiante en educación terciaria (2008, 2013)

Índice de cambio entre 2008 y 2013 (2008 = 100, precios constantes de 2013)



1. Solo instituciones públicas.
2. Solo gasto público.
3. Algunos niveles de educación están integrados en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

Los países están clasificados en orden descendente del cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante.

Fuente: OCDE. Tabla B1.5b. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397633

pero lo gastan en educación primaria y secundaria en una proporción muy distinta. En Irlanda, las proporciones son del 17 % para el nivel de educación primaria (inferior a la media del 22 % de la OCDE) y del 23 % en la educación secundaria inferior (próxima a la media del 26 % de la OCDE), mientras que en Austria, las proporciones son de un 23 % en la primaria y de un 31 % en la secundaria inferior (Tabla B1.4).

En las instituciones de educación terciaria la variación es aún mayor, y la relación entre la riqueza relativa de los países y sus niveles de gasto también es diferente. Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Suecia y Turquía gastan más del 50 % del PIB per cápita en instituciones de educación terciaria por estudiante; estas proporciones son las más elevadas por detrás de Brasil (Tabla B1.4). En el caso de Suecia, por ejemplo, existe una explicación clara para ello, debido al gasto extremadamente alto que realiza en investigación y desarrollo y que supone más de la mitad del gasto total por estudiante (Tabla B1.2).

Cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante entre 2005 y 2013

Los cambios en el gasto de las instituciones educativas reflejan en gran medida los cambios en el tamaño de la población en edad escolar y en los salarios de los profesores, que tienden a aumentar con el tiempo en términos reales. Los salarios de los profesores, que son el componente principal de los costes, se han incrementado en la mayoría de países a lo largo de la última década (véase Indicador D3). El tamaño de la población en edad escolar influye tanto en los niveles de matriculación como en la cantidad de recursos y el esfuerzo organizativo que un país debe invertir en su sistema educativo. Cuanto mayor sea esta población, mayor será la demanda potencial de servicios educativos. El cambio en el gasto por estudiante a lo largo de los años también puede variar entre los niveles de educación dentro de los países, dado que tanto la matriculación como el gasto pueden seguir distintas tendencias según cada nivel.

El gasto de las instituciones educativas por estudiante de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se incrementó en cada país en una media del 7 % entre 2005 y 2008, seguido por un aumento del 5 % entre 2008 y 2013, a pesar de la crisis económica. Durante el mismo periodo, la matriculación en esos niveles se redujo lentamente, con una disminución total del 4 % a lo largo de esos ocho años. La disminución de la matriculación, junto con el aumento del gasto, ocasionaron un mayor gasto por estudiante en esos niveles, un 19 % más alto en 2013 que en 2005. La mayoría de los países gastaban más en 2013 de lo que lo hacían al comienzo de la crisis en 2008, a excepción de los países de Europa más afectados por las turbulencias económicas: Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Hungría, Irlanda, Islandia e Italia. En algunos, esa caída del gasto coincidió con la toma de ciertas decisiones políticas. En Italia, por ejemplo, el gasto público nacional en educación se redujo a raíz de la Ley 133 de 2008, que permitía, entre otras medidas, un incremento de la ratio de alumnos por profesor y, por tanto, un menor gasto educativo. Por el contrario, en Noruega y Turquía el gasto se incrementó entre 2005 y 2013: un 80 % en Turquía y un 60 % en Noruega. En el caso de este último país, una explicación parcial para ello es un descenso acusado (de más del 25 %) en el número de estudiantes matriculados en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria; esta es la mayor disminución de la matriculación observada en el conjunto de países de la OCDE.

En el nivel de educación terciaria, el gasto aumentó mucho más rápidamente que en los niveles de educación más bajos, al incrementarse un 10 % entre 2005 y 2008 y otro 17 % entre 2008 y 2013. Esto se debe, en parte, a que la matriculación creció en total un 16 % entre 2005 y 2013. Las economías emergentes como Brasil, Chile y Turquía observaron un incremento de más del 50 % en su matriculación total en educación terciaria en ese periodo. Como resultado, Turquía ha aumentado en más del doble su gasto en educación terciaria, mientras que el gasto por estudiante se ha ampliado solo un 33 %. Aun así, a pesar de los progresos recientes, Brasil, Chile y Turquía se siguen encontrando entre los países con un gasto por estudiante más bajo (Tabla B1.1).

De media en la OCDE, el gasto por estudiante en el nivel de educación terciaria ha aumentado un 5 % desde 2008, lo que se debe a un gran incremento del gasto, que compensa de sobra el crecimiento del número de estudiantes. Esto difiere del panorama en cuanto a tendencias recientes en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, en las que la reducción del número de estudiantes ha sido un factor importante para explicar el aumento del gasto por estudiante.

Definiciones

Los **servicios auxiliares** son los servicios proporcionados por las instituciones educativas que no están relacionados con su misión educativa principal. El componente principal de estos servicios auxiliares son los servicios de asistencia social a los estudiantes. En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, los servicios de asistencia social al estudiante incluyen elementos como comida, servicios sanitarios escolares y transporte desde y

hasta el centro educativo. En el nivel de educación terciaria, se incluyen las residencias (colegios mayores), comedores universitarios y servicios de atención sanitaria.

Los **servicios educativos básicos** están directamente relacionados con la educación en instituciones educativas, lo que incluye los salarios de los profesores, la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares, el material escolar, los libros y la administración de los centros escolares.

Investigación y desarrollo (I+D) incluye la investigación realizada en universidades y otras instituciones de educación terciaria, independientemente de si la investigación se financia con fondos de instituciones generales, mediante subvenciones independientes o contratos de patrocinadores públicos o privados.

Metodología

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2013 y se basan en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Las Tablas B1.5a y B1.5b muestran los cambios en el gasto de las instituciones educativas por estudiante entre los ejercicios económicos de 2008, 2010, 2011, 2012 y 2013. Se pidió a los países de la OCDE que recabasen datos de 2005, 2008, 2010, 2011 y 2012 según las definiciones y coberturas de la recopilación de datos de la UOE de 2015. Todos los datos sobre gasto e información sobre el PIB de 2005, 2008, 2010, 2011 y 2012 están adaptados a los precios de 2013 utilizando el deflactor de precios del PIB.

El indicador muestra el gasto público y privado directo de las instituciones educativas con relación al número de estudiantes matriculados en equivalentes a tiempo completo. Los subsidios públicos para los gastos de manutención de los estudiantes fuera de las instituciones educativas se han excluido para asegurar la comparación a nivel internacional.

Los servicios educativos básicos se estiman como una cantidad residual de todos los gastos, es decir, el gasto total en instituciones educativas una vez descontados los gastos en I+D y servicios auxiliares. La clasificación del gasto en I+D se basa en los datos recabados de las instituciones que desarrollan la I+D más que en las fuentes de financiación.

El gasto de las instituciones educativas por estudiante en un nivel concreto de educación se calcula dividiendo el gasto total de las instituciones educativas en ese nivel por la matriculación equivalente a tiempo completo correspondiente. Solo se tienen en cuenta las instituciones y programas educativos para los que hay datos disponibles tanto de matriculación como de gasto. El gasto en moneda nacional se convierte a su equivalente en dólares estadounidenses, dividiendo la cifra de la moneda nacional por el índice de la paridad de poder adquisitivo (PPA) para el PIB. Se usa el índice de PPA porque el tipo de cambio del mercado se ve afectado por muchos factores (tipos de interés, políticas comerciales, expectativas de crecimiento económico, etc.) que poco tienen que ver con el poder adquisitivo relativo actual de los distintos países de la OCDE (véase Anexo 2 para más detalles).

Los datos de gasto para los estudiantes de instituciones educativas privadas no están disponibles en ciertos países, mientras que otros proporcionan datos incompletos sobre instituciones privadas independientes. Cuando ese es el caso, solo se ha tenido en cuenta el gasto en instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno.

El gasto de las instituciones educativas por estudiante con relación al PIB per cápita se calcula haciendo constar el gasto de las instituciones educativas por estudiante en unidades de la moneda nacional como porcentaje del PIB per cápita, también en moneda nacional. En aquellos casos en los que los datos del gasto educativo y del PIB corresponden a distintos periodos de referencia, los datos del gasto se ajustan al mismo periodo de referencia que los datos del PIB, utilizando las tasas de inflación para el país de la OCDE en cuestión (véase Anexo 2).

Equivalente a un estudiante a tiempo completo: La clasificación de los países de la OCDE por gasto anual en servicios educativos por estudiante se ve afectada por las diferencias en la definición que los países dan de a tiempo completo, a tiempo parcial y matriculación equivalente a tiempo completo. Algunos países de la OCDE cuentan cada participante en el nivel de educación terciaria como un estudiante a tiempo completo, mientras que otros determinan la intensidad de participación de un estudiante por los créditos que ha obtenido en la consecución de las asignaturas durante un periodo de referencia específico. Los países de la OCDE que pueden dar cuenta de la matriculación a tiempo parcial de forma precisa tienen un gasto aparente más elevado de las instituciones educativas por estudiante a tiempo completo que los países de la OCDE que no pueden diferenciar los distintos tipos de asistencia estudiantil.

Nota sobre los datos de Israel

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

Tablas del Indicador B1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397510

Tabla B1.1	**Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios (2013)**
Tabla B1.2	**Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para servicios básicos, auxiliares y de I+D (2013)**
Tabla B1.3	**Gasto acumulativo de instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración esperada de los estudios de educación primaria y secundaria (2013)**
Tabla B1.4	**Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación al PIB per cápita (2013)**
Tabla B1.5a	**Cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)**
Tabla B1.5b	**Cambio en el gasto de instituciones de educación terciaria por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tabla B1.1. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación, sobre la base de equivalentes a tiempo completo

		Primaria	Secundaria					Postsecundaria no terciaria	Terciaria			Primaria a terciaria
			Secundaria inferior	Secundaria superior			Toda la educación secundaria		Terciaria de ciclo corto	Grado, máster o doctorado	Toda la educación terciaria	
				Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	8.103	9.967	10.854	15.343	13.093	11.106	10.465	9.626	16.896	16.895	**11.545**
	Australia	8.289	11.431	12.113	6.631	10.203	10.932	6.631	10.008	19.916	18.337	**11.169**
	Austria	10.780	14.831	13.260	16.554	15.255	15.024	5.322	16.453	16.742	16.695	**14.361**
	Bélgica	9.957	12.267	13.158[d]	12.927[d]	13.020[d]	12.763[d]	x(5)	9.366	16.148	15.911	**12.407**
	Canadá[1, 2]	9.130[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12.086	m	m	14.764	25.083	21.458	**12.967**
	Chile[3]	4.021	4.099	4.128	4.171	4.141	4.127	a	4.079	9.084	7.642	**5.092**
	Corea	7.957	7.324	x(5)	x(5)	9.801	8.592	m	5.370	10.491	9.323	**8.658**
	Dinamarca	11.355	11.906	x(5)	x(5)	10.165	10.933	a	x(10)	x(10)	16.460	**12.294**
	Eslovenia	9.121	10.085	8.832	7.342	7.872	8.739	a	4.092	13.360	12.064	**9.597**
	España	6.956	8.303	8.348	9.467[d]	8.729[d]	8.520[d]	x(4)	9.085	13.511	12.604	**8.755**
	Estados Unidos	10.959	11.947	x(5)	x(5)	13.587	12.740	x(10)	x(10)	x(10)	27.924[d]	**15.720.**
	Estonia	7.138	7.009	4.778	7.987	5.909	6.417	7.039	a	11.607	11.607	**8.107**
	Finlandia	8.519	13.312	7.788	9.172[d]	8.786[d]	10.237[d]	x(4)	a	17.868	17.868	**11.221**
	Francia	7.201	9.947	13.120	14.504	13.643	11.482	9.549	13.784	16.998	16.194	**10.907**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	5.435	3.994	4.513	4.233	4.439	4.236	4.154	7.795	10.221	9.980	**5.591**
	Irlanda[4]	8.002	10.773	10.840	a	10.840	10.804	12.630	x(10)	x(10)	13.663	**10.065**
	Islandia	10.569	11.276	6.548	10.458	7.743	9.041	13.029	8.494	11.314	11.256	**10.067**
	Israel	6.941	x(5)	5.067	8.727	5.831[d]	5.831	2.672	5.904	17.446	15.185	**7.840**
	Italia[5]	8.392	8.797	x(5)	x(5)	9.174	9.023	m	7.962	11.177	11.172	**9.238**
	Japón	8.748	10.084	x(5)	x(5)	10.459[d]	10.273[d]	x(5,.10)	11.339[d]	19.641[d]	17.883[d]	**11.309**
	Letonia	5.974	6.016	6.280	5.608	6.005	6.010	6.135	8.814	8.088	8.193	**6.526**
	Luxemburgo[2]	17.959	20.076	20.742	18.571	19.473	19.762	1.403	22.173	42.435	40.933	**21.320**
	México	2.717	2.473	4.669	3.273	4.126	3.065	a	x(10)	x(10)	7.568	**3.387**
	Noruega	13.274	14.103	x(5)	x(5)	16.153[d]	15.283[d]	x(5)	x(5)	20.379	20.379	**15.466**
	Nueva Zelanda	7.354	9.191	10.709	13.152	11.328	10.198	9.852	10.960	15.419	14.585	**10.045**
	Países Bajos	8.371	12.334	10.244	13.118	12.200	12.269	11.016	11.381	18.987	18.947	**12.247**
	Polonia	6.919	6.900	5.381	6.865[d]	6.178[d]	6.505	4.699	11.800	8.918	8.929	**7.195**
	Portugal	7.258	9.667	x(5)	x(5)	10.503[d]	10.074[d]	x(5,.10)	a	11.106	11.106	**9.218**
	Reino Unido	10.669	13.092	13.022	9.041	11.627	12.200	a	x(10)	x(10)	25.744	**13.613**
	República Checa	4.730	8.061	6.560	8.073	7.682	7.861	2.221	16.478	10.417	10.432	**7.493**
	República Eslovaca[2]	5.942	5.755	4.693	6.464	5.839	5.795	6.453	6.254	10.370	10.321	**6.735**
	Suecia	10.664	11.306	8.949	14.126	11.389	11.354	4.117	6.478	24.818	23.219	**13.072**
	Suiza[4]	15.930	19.698	17.530[d]	18.855[d]	18.479[d]	18.994[d]	x(5)	x(5)	25.126	25.126	**19.052**
	Turquía	2.894	3.337	3.580	4.217	3.914	3.590	a	x(10)	x(10)	10.637	**4.482**
	Media de la OCDE	8.477	9.980	9.066	9.955	9.990	9.811	6.905	10.107	16.199	15.772	**10.493**
	Media de la UE22	8.545	10.210	9.520	10.553	10.087	10.053	6.554	10.769	15.537	15.664	**10.548**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	3.729	5.266	m	m	5.608	5.399	a	m	m	m	**m**
	Brasil[4]	3.826	3.802	x(5)	x(5)	3.852	3.822	a	x(10)	x(10)	13.540	**4.318**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia	2.074	2.728	x(5)	x(5)	3.117	2.835	a	3.318	7.879	6.391	**3.165**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Federación Rusa	x(3)	x(3)	5.236[d]	3.923	5.100[d]	5.100[d]	x(5)	5.083	9.291	8.483	**5.999**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonesia	1.184	918	1.453	581	1.070	984	a	x(10)	x(10)	2.094	**1.209**
	Lituania	5.079	4.596	4.509	7.493	5.345	4.826	9.609	a	8.697	8.697	**6.027**
	Sudáfrica[3]	2.366	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	2.513	5.607	m	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Notas: Los datos sobre la educación de la primera infancia se encuentran disponibles en el Indicador C2.

Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. Año de referencia 2012.
2. Solo instituciones públicas para el nivel terciario.
3. Año de referencia 2014.
4. Solo instituciones públicas.
5. Solo instituciones públicas excepto en educación terciaria; la educación de primaria a terciaria excluye la educación postsecundaria no terciaria.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397529

Tabla B1.2. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para servicios básicos, auxiliares y de I+D (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación y tipo de servicio, sobre la base de equivalentes a tiempo completo

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria			Terciaria				Primaria a terciaria			
		Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionado por las instituciones)	Total	Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionado por las instituciones)	I+D	Total	Servicios educativos básicos	Servicios auxiliares (transporte, comidas, alojamiento proporcionado por las instituciones)	I+D	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	9.994	273	**10.267**	9.085	795	7.015	**16.895**	9.819	373	1.353	**11.545**
	Australia	9.315	131	**9.446**	10.588	561	7.188	**18.337**	9.562	214	1.393	**11.169**
	Austria	12.735	611	**13.346**	12.245	153	4.297	**16.695**	12.587	472	1.303	**14.361**
	Bélgica	11.280	305	**11.585**	9.877	362	5.672	**15.911**	11.013	316	1.078	**12.407**
	Canadá[1, 2]	9.740	484	**10.224**	13.790	1.124	6.544	**21.458**	10.729	640	1.598	**12.967**
	Chile[3]	m	m	**4.076**	m	m	366	**7.642**	m	m	104	**5.092**
	Corea	7.489	831	**8.320**	7.472	81	1.770	**9.323**	7.483	578	596	**8.658**
	Dinamarca	m	m	**11.127**	m	m	9.144	**16.460**	m	m	2.001	**12.294**
	Eslovenia	8.252	657	**8.910**	9.494	307	2.263	**12.064**	8.523	581	494	**9.597**
	España	7.151	612	**7.764**	8.623	568	3.412	**12.604**	7.453	603	699	**8.755**
	Estados Unidos[6]	10.842	1.001	**11.843**	21.170[d]	3.679[d]	3.075[d]	**27.924[d]**	13.332	1.646	741	**15.720**
	Estonia	6.687	99	**6.786**	7.456	1	4.150	**11.607**	6.897	72	1.137	**8.107**
	Finlandia	8.551	1.028	**9.579**	10.883	0	6.986	**17.868**	9.013	824	1.384	**11.221**
	Francia	8.419	1.251	**9.670**	10.217	860	5.118	**16.194**	8.760	1.177	970	**10.907**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Hungría	4.077	512	**4.589**	7.108	1.265	1.607	**9.980**	4.641	652	299	**5.591**
	Irlanda[4]	9.302	0	**9.302**	10.206	0	3.458	**13.663**	9.460	0	605	**10.065**
	Islandia	m	m	**9.773**	m	m	m	**11.256**	m	m	m	**10.067**
	Israel	6.216	166	**6.382**	10.841	50	4.293	**15.185**	6.982	147	711	**7.840**
	Italia[5]	8.386	398	**8.784**	6.766	404	4.001	**11.172**	8.023	397	817	**9.238**
	Japón[6]	m	m	**9.537**	m	m	m	**17.883[d]**	m	m	m	**11.309[d]**
	Letonia	m	m	**5.995**	m	m	1.575	**8.193**	m	m	381	**6.526**
	Luxemburgo[2]	18.260	1.219	**19.479**	26.657	862	13.414	**40.933**	18.981	1.188	1.151	**21.320**
	México	m	m	**2.877**	m	m	1.640	**7.568**	m	m	178	**3.387**
	Noruega[6]	14.300[d]	0[d]	**14.300[d]**	11.683	173	8.522	**20.379**	13798	33	1.636	**15.466**
	Nueva Zelanda	m	m	**8.986**	m	m	2.956	**14.585**	m	m	555	**10.045**
	Países Bajos	10.552	a	**10.552**	11.856	a	7.091	**18.947**	10.815	a	1.431	**12.247**
	Polonia[4]	6.474	170	**6.644**	7.159	208	1.562	**8.929**	6.639	179	376	**7.195**
	Portugal[6]	7.976	766	**8.741**	5.747	634	4.725	**11.106**	7.526	739	953	**9.218**
	Reino Unido	10.897	646	**11.545**	15.825	4.895	5.024	**25.744**	11.615	1.265	733	**13.613**
	República Checa	6.160	417	**6.578**	6.644	77	3.711	**10.432**	6.275	336	882	**7.493**
	República Eslovaca[2]	4.987	866	**5.852**	5.633	1.625	3.062	**10.321**	5.115	1.012	607	**6.735**
	Suecia	9.741	1.173	**10.914**	10.814	0	12.405	**23.219**	9.929	968	2.176	**13.072**
	Suiza[4]	m	m	**17.679**	m	m	14.121	**25.126**	m	m	2.604	**19.052**
	Turquía	m	m	**3.327**	m	m	2.077	**10.637**	m	m	328	**4.482**
	Media de la OCDE	8.736	522	**9.258**	10.222	713	4.837	**15.772**	9.004	552	936	**10.493**
	Media de la UE22	8.855	574	**9.429**	9.890	669	5.104	**15.664**	8.990	579	979	**10.548**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Brasil[4]	m	m	**3.824**	m	m	1.229	**13.540**	m	m	63	**4.318**
	China	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Colombia	2.355	104	**2.459**	m	m	m	**6.391**	m	m	m	**3.165**
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Federación Rusa	m	m	**5.100**	m	m	745	**8.483**	m	m	198	**5.999**
	India	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Indonesia	m	m	**1.099**	2.094	m	m	**2.094**	m	m	m	**1.209**
	Lituania	4.863	206	**5.069**	5.833	616	2.248	**8.697**	5.119	315	594	**6.027**
	Sudáfrica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**

Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. Año de referencia 2012.
2. Solo instituciones públicas para el nivel terciario.
3. Año de referencia 2014.
4. Solo instituciones públicas.
5. Solo instituciones públicas excepto en educación terciaria; la educación de primaria a terciaria excluye la educación postsecundaria no terciaria.
6. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397538

Tabla B1.3. Gasto acumulativo de instituciones educativas por estudiante a lo largo de la duración esperada de los estudios de educación primaria y secundaria (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación

		Años esperados en educación			Gasto acumulativo por estudiante a lo largo de la duración esperada de los estudios (en dólares estadounidenses)				
		Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Toda la educación secundaria	Total educación primaria y secundaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	4,1	6,0	3,1	33.188	60.102	40.265	100.367	**133.555**
	Australia	7,4	4,2	3,1	61.382	48.489	31.685	80.174	**141.556**
	Austria	4,0	4,0	3,9	43.301	59.709	59.389	119.098	**162.399**
	Bélgica[1]	6,1	3,0	5,0	60.871	36.217	64.956[4]	101.173	**162.045**
	Canadá[2]	6,0	3,1	3,4	54.721	28.080	40.987	69.067	**123.788**
	Chile[3]	6,2	2,1	3,9	24.719	8.553	16.029	24.582	**49.301**
	Corea	6,0	3,0	2,9	47.519	22.017	28.483	50.499	**98.018**
	Dinamarca	7,1	3,5	4,2	80.485	42.174	42.507	84.682	**165.166**
	Eslovenia	5,9	2,9	4,5	53.948	29.631	35.728	65.359	**119.307**
	España[1]	6,1	3,6	3,5	42.195	30.086	30.776[4]	60.862	**103.057**
	Estados Unidos	6,0	3,0	2,8	65.302	35.755	37.635	73.390	**138.692**
	Estonia	5,9	3,1	3,2	42.060	21.738	19.063	40.801	**82.860**
	Finlandia[1]	6,0	3,0	4,8	50.952	40.382	42.064[4]	82.446	**133.398**
	Francia	5,1	4,1	3,2	36.841	40.563	44.217	84.781	**121.621**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	4,0	4,0	4,3	21.818	16.042	19.233	35.275	**57.093**
	Irlanda[4]	7,8	3,1	2,7	62.273	33.815	29.239	63.054	**125.328**
	Islandia	6,9	3,0	5,2	73.088	33.475	40.109	73.584	**146.672**
	Israel	5,9	2,9	2,9	40.773	x(7)	x(7)	33.843	**74.616**
	Italia[4]	5,1	3,2	4,9	42.655	28.239	45.329	73.568	**116.223**
	Japón[1]	6,1	3,0	2,9	53.682	30.627	30.841[4]	61.468	**115.150**
	Letonia	6,0	3,1	3,4	36.067	18.934	20.298	39.232	**75.299**
	Luxemburgo	5,9	3,4	3,8	105.115	69.217	73.490	142.707	**247.822**
	México	6,6	3,4	2,0	17.880	8.522	8.203	16.725	**34.605**
	Noruega[1]	7,0	3,0	3,8	92.586	42.353	61.087[4]	103.440	**196.026**
	Nueva Zelanda	6,0	4,2	3,7	44.066	38.783	42.149	80.933	**124.998**
	Países Bajos	6,4	3,9	3,5	53.410	48.399	42.377	90.776	**144.186**
	Polonia[1, 4]	6,0	3,0	3,4	41.417	20.794	21.162[4]	41.956	**83.373**
	Portugal[1]	6,5	3,5	3,5	47.251	33.406	36.537[4]	69.943	**117.195**
	Reino Unido	6,0	3,3	4,9	63.611	38.070	44.915	82.986	**146.597**
	República Checa	5,0	4,0	4,1	23.814	32.400	31.362	63.762	**87.576**
	República Eslovaca	4,0	4,7	3,5	23.628	27.125	20.538	47.664	**71.292**
	Suecia	6,7	3,2	4,2	71.129	35.740	47.637	83.377	**154.506**
	Suiza[1, 4]	6,2	3,2	3,8	98.157	62.588	70.753[4]	133.341	**231.497**
	Turquía	4,6	4,3	3,9	13.212	14.271	15.070	29.341	**42.553**
	Media de la OCDE	5,9	3,5	3,7	50.680	34.571	37.780	71.219	**121.899**
	Media de la UE22	5,7	3,6	3,9	49.335	36.540	39.224	75.764	**125.100**
Países asociados	Arabia Saudí	6,5	3,0	3,3	m	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Brasil[4]	5,3	4,3	2,8	20.292	16.326	10.815	27.141	**47.432**
	China	m	3,0	2,3	m	m	m	m	**m**
	Colombia	5,4	4,1	1,5	11.153	11.087	4.814	15.901	**27.054**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Federación Rusa[1]	3,9	4,6	1,0	x(8).	x(8)	x(8)	x(8)	**48.764**
	India	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonesia	6,2	2,7	2,2	7.345	2.492	2.344	4.836	**12.181**
	Lituania	4,1	6,2	2,4	20.650	28.540	12.571	41.111	**61.760**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Media del G20	m	3.6	3.1	m	m	m	m	**m**

1. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
2. Año de referencia 2012 para el gasto por estudiante.
3. Año de referencia 2014.
4. Solo instituciones públicas.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397540

Tabla B1.4. Gasto anual de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación al PIB per cápita (2013)

Por nivel de educación, en porcentaje del PIB per cápita

		Primaria	Secundaria					Postsecundaria no terciaria	Educación terciaria (incluyendo actividades de I+D)			Toda la educación terciaria excluyendo actividades de I+D
			Secundaria inferior	Secundaria superior			Toda la educación secundaria		Terciaria de ciclo corto	Grado, máster o doctorado	Toda la educación terciaria	
				Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	18	23	25	35	30	25	24	22	38	38	**22**
	Australia	18	24	26	14	22	23	14	21	42	39	**24**
	Austria	23	31	28	35	32	32	11	35	35	35	**26**
	Bélgica	23	28	30 d	30 d	30 d	30 d	x(5)	22	37	37	**24**
	Canadá 1, 2	22 d	x(1)	x(5)	x(5)	28	m	m	35	59	51	**35**
	Chile 3	18	19	19	19	19	19	a	19	41	35	**33**
	Corea	24	22	x(5)	x(5)	30	26	m	16	32	29	**23**
	Dinamarca	25	26	x(5)	x(5)	22	24	a	x(10)	x(10)	36	**16**
	Eslovenia	31	35	30	25	27	30	a	14	46	41	**34**
	España	21	25	25	29 d	27 d	26 d	x(4)	28	41	38	**28**
	Estados Unidos	21	23	x(5)	x(5)	26	25	x(10)	x(10)	x(10)	54 d	**48**
	Estonia	26	26	18	29	22	24	26	a	43	43	**28**
	Finlandia	21	32	19	22 d	21 d	25 d	x(4)	a	44	44	**27**
	Francia	18	25	33	37	35	29	24	35	43	41	**28**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	23	17	19	18	18	18	17	32	43	42	**35**
	Irlanda 4	17	23	23	a	23	23	26	x(10)	x(10)	29	**21**
	Islandia	25	26	15	24	18	21	30	20	26	26	**m**
	Israel	21	x(5)	15 d	26 d	17 d	17	8	18	52	45	**32**
	Italia 5	23	24	x(5)	x(5)	25	25	m	22	31	31	**20**
	Japón	24	28	x(5)	x(5)	29 d	28 d	x(5, 10)	31 d	54 d	49 d	**m**
	Letonia	27	27	28	25	27	27	27	39	36	37	**29**
	Luxemburgo 2	19	21	21	19	20	20	1	23	44	42	**28**
	México	16	14	27	19	24	18	a	x(10)	x(10)	44	**35**
	Noruega	25	27	x(5)	x(5)	31 d	29 d	x(5)	x(5)	39	39	**22**
	Nueva Zelanda	20	25	29	36	31	28	27	30	42	40	**32**
	Países Bajos	17	26	21	27	25	26	23	24	40	39	**25**
	Polonia 6	28	28	22	28 d	25 d	27 d	19	48	36	36	**30**
	Portugal	26	35	x(5)	x(5)	38 d	36 d	x(5, 10)	a	40	40	**23**
	Reino Unido	27	34	34	23	30	31	a	x(10)	x(10)	66	**53**
	República Checa	16	27	22	27	26	26	7	55	35	35	**22**
	República Eslovaca 2	22	21	17	24	21	21	24	23	38	38	**26**
	Suecia	24	25	20	31	25	25	9	14	55	52	**24**
	Suiza 4	27	33	29 d	32 d	31 d	32 d	x(5)	x(5)	42	42	**18**
	Turquía	15	17	19	22	20	19	a	x(10)	x(10)	55	**45**
	Media de la OCDE	22	26	24	26	26	25	19	27	41	41	**29**
	Media de la UE22	23	27	24	27	26	26	18	29	40	40	**27**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	16	23	m	m	25	24	a	m	m	m	**m**
	Brasil 4	24	24	x(5)	x(5)	24	24 d	a	x(10)	x(10)	85	**77**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia	16	21	m	m	24	22	a	m	m	m	**m**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Federación Rusa	x(3)	x(3)	23 d	17 d	23 d	23 d	x(5)	23	41	38	**34**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonesia	12	9	14	6	11	10	a	x(10)	x(10)	21	**m**
	Lituania	19	17	17	28	20	18	36	a	33	33	**24**
	Sudáfrica 4	18	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	19	m	m	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

1. Año de referencia 2012.
2. Solo instituciones públicas para el nivel terciario.
3. Año de referencia 2014.
4. Solo instituciones públicas.
5. Solo instituciones públicas excepto en educación terciaria.
6. La educación secundaria superior incluye la educación secundaria inferior de formación profesional.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397556

B1

Tabla B1.5a. Cambio en el gasto de instituciones educativas por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)

Índice de cambio (deflactor del PIB 2008 = 100, precios constantes)

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria														
		Cambio en el gasto (2008 = 100)					Cambio en el número de estudiantes (2008 = 100)					Cambio en el gasto por estudiante (2008 = 100)				
		2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	98	106	105	104	103	103	97	96	94	92	**96**	**109**	**110**	**111**	**112**
	Australia	91	121	119	119	120	100	102	104	107	108	**91**	**119**	**114**	**111**	**111**
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Bélgica	88	100	101	103	103	104	99	99	100	100	**85**	**100**	**101**	**102**	**103**
	Canadá[1]	90	109	105	107	m	m	99	98	96	m	**m**	**110**	**107**	**109**	**m**
	Chile	84	97	112	m	104	104	96	94	m	93	**81**	**100**	**119**	**m**	**112**
	Corea	87	109	110	109	109	102	95	92	88	85	**85**	**115**	**120**	**123**	**128**
	Dinamarca	101	109	101	110	109	101	107	112	114	114	**100**	**103**	**90**	**97**	**95**
	Eslovenia	96	99	97	94	92	108	97	97	96	96	**89**	**102**	**100**	**97**	**95**
	España	87	103	101	96	92	98	103	104	105	108	**89**	**100**	**97**	**91**	**85**
	Estados Unidos[1]	90	98	96	94	93	99	98	99	98	98	**91**	**100**	**98**	**95**	**95**
	Estonia	81	88	82	83	83	111	94	92	89	88	**73**	**94**	**89**	**93**	**94**
	Finlandia	93	104	105	104	103	99	99	98	97	97	**94**	**105**	**107**	**107**	**106**
	Francia	97	103	102	102	101	100	100	100	101	101	**97**	**103**	**102**	**100**	**100**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hungría[2]	105	88	83	79	76	104	98	96	95	93	**100**	**90**	**86**	**83**	**82**
	Irlanda[3]	75	107	105	106	100	96	103	104	104	107	**78**	**104**	**101**	**102**	**93**
	Islandia	93	88	91	90	93	99	100	99	100	100	**94**	**89**	**92**	**90**	**93**
	Israel	84	108	120	128	130	96	104	106	107	111	**87**	**104**	**113**	**120**	**117**
	Italia[2, 3]	96	93	89	86	86	100	100	101	99	100	**96**	**93**	**88**	**87**	**86**
	Japón[1]	98	102	103	104	103	103	99	98	97	96	**95**	**104**	**105**	**107**	**107**
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Luxemburgo	111	116	111	111	102	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	México	97	108	112	115	118	97	102	103	104	105	**100**	**106**	**109**	**111**	**113**
	Noruega[1, 2]	94	106	105	105	109	98	100	101	102	102	**95**	**106**	**104**	**103**	**107**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Países Bajos	95	108	107	107	108	99	100	100	100	99	**96**	**107**	**107**	**107**	**108**
	Polonia	87	105	103	107	107	113	94	92	89	87	**77**	**112**	**113**	**120**	**123**
	Portugal[1, 3]	105	113	106	128	133	100	99	97	98	94	**104**	**114**	**109**	**131**	**142**
	Reino Unido	101	107	110	113	125	101	101	103	105	103	**100**	**106**	**107**	**108**	**109**
	República Checa	95	104	107	108	105	108	96	94	92	92	**88**	**109**	**114**	**118**	**114**
	República Eslovaca	87	117	109	108	113	111	94	91	87	85	**78**	**124**	**120**	**124**	**132**
	Suecia	97	99	99	100	101	103	94	94	94	95	**94**	**105**	**106**	**106**	**106**
	Suiza[3]	97	104	106	108	110	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Turquía[2, 3]	82	121	123	136	163	98	104	103	104	107	**84**	**116**	**119**	**130**	**152**
	Media de la OCDE	93	105	104	105	106	102	99	99	99	99	**91**	**105**	**105**	**107**	**105**
	Media de la UE22	94	104	101	103	102	103	99	98	98	97	**91**	**104**	**103**	**105**	**105**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brasil[2, 3]	70	114	118	m	m	104	95	92	90	88	**67**	**120**	**128**	**m**	**m**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Costa Rica	m	m	m	m		m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Federación Rusa[3]	73	95	99	114	119	113	99	100	100	100	**65**	**96**	**99**	**115**	**119**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
2. Solo gasto público.
3. Solo instituciones públicas.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397560

B1

Tabla B1.5b. Cambio en el gasto de instituciones de educación terciaria por estudiante para todos los servicios, con relación a diferentes factores (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)

Índice de cambio (deflactor del PIB 2008 = 100, precios constantes)

		Terciaria														
		Cambio en el gasto (2008 = 100)					Cambio en el número de estudiantes (2008 = 100)					Cambio en el gasto por estudiante (2008 = 100)				
		2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	88	109	114	115	116	101	109	115	122	128	**87**	**100**	**99**	**95**	**90**
	Australia	90	114	116	119	128	92	116	120	123	125	**97**	**98**	**97**	**97**	**102**
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Bélgica	90	108	110	111	115	97	109	112	116	118	**93**	**99**	**98**	**96**	**97**
	Canadá[1]	94	113	109	112	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Chile	85	133	141	m	141	75	121	125	m	134	**112**	**109**	**113**	**m**	**105**
	Corea	79	108	114	112	113	97	99	100	100	100	**81**	**109**	**113**	**112**	**113**
	Dinamarca	98	109	112	m	103	100	108	101	134	138	**98**	**101**	**110**	**m**	**75**
	Eslovenia	97	105	109	100	95	98	102	100	93	90	**99**	**103**	**109**	**108**	**106**
	España	84	106	104	98	99	95	106	109	112	110	**88**	**101**	**95**	**88**	**89**
	Estados Unidos[1]	89	104	107	111	108	94	116	118	122	114	**95**	**90**	**91**	**91**	**94**
	Estonia	80	107	122	123	159	101	101	101	97	94	**79**	**106**	**121**	**126**	**169**
	Finlandia	93	108	112	109	106	102	101	102	102	102	**91**	**107**	**110**	**107**	**104**
	Francia	89	105	106	105	108	101	103	104	106	108	**87**	**101**	**102**	**100**	**100**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hungría[2]	95	91	106	74	88	100	88	94	93	88	**94**	**103**	**112**	**80**	**100**
	Irlanda[3]	73	102	98	98	86	99	108	108	113	120	**74**	**95**	**90**	**87**	**72**
	Islandia	86	90	87	106	107	91	106	110	107	107	**95**	**84**	**79**	**99**	**100**
	Israel	102	108	120	119	130	99	108	111	114	113	**102**	**101**	**108**	**104**	**115**
	Italia	89	99	101	96	97	100	98	97	95	93	**89**	**101**	**104**	**101**	**104**
	Japón[1]	91	101	105	104	107	103	99	99	98	98	**89**	**102**	**106**	**106**	**108**
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	México	87	112	109	118	114	91	109	115	121	126	**96**	**103**	**95**	**98**	**91**
	Noruega[1, 2]	98	104	104	106	110	101	107	110	109	113	**98**	**97**	**95**	**98**	**98**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Países Bajos	92	109	113	114	116	91	108	111	111	113	**101**	**101**	**102**	**103**	**102**
	Polonia	110	128	119	123	129	104	98	96	92	90	**106**	**131**	**124**	**134**	**143**
	Portugal[1, 3]	94	107	100	97	99	99	105	108	107	105	**95**	**101**	**92**	**91**	**95**
	Reino Unido	m	m	m	m	m	99	104	109	104	106	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	República Checa	76	105	124	130	120	85	111	113	110	105	**89**	**94**	**110**	**119**	**114**
	República Eslovaca[2]	88	102	123	127	139	81	100	98	94	103	**109**	**102**	**126**	**135**	**134**
	Suecia	95	111	113	115	117	107	110	113	109	109	**89**	**101**	**100**	**106**	**108**
	Suiza[3]	109	112	117	122	124	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Turquía[2, 3]	88	127	147	170	206	89	118	135	140	156	**99**	**107**	**109**	**121**	**132**
	Media de la OCDE	91	108	112	112	117	96	106	108	109	111	**94**	**102**	**104**	**103**	**105**
	Media de la UE22	90	107	111	108	111	98	104	105	106	107	**92**	**103**	**106**	**105**	**106**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brasil[2, 3]	85	121	128	m	m	91	113	136	145	136	**94**	**107**	**94**	**m**	**m**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Federación Rusa[3]	43	101	94	98	100	57	89	85	81	76	**76**	**114**	**111**	**120**	**132**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
2. Solo gasto público.
3. Solo instituciones públicas.

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

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

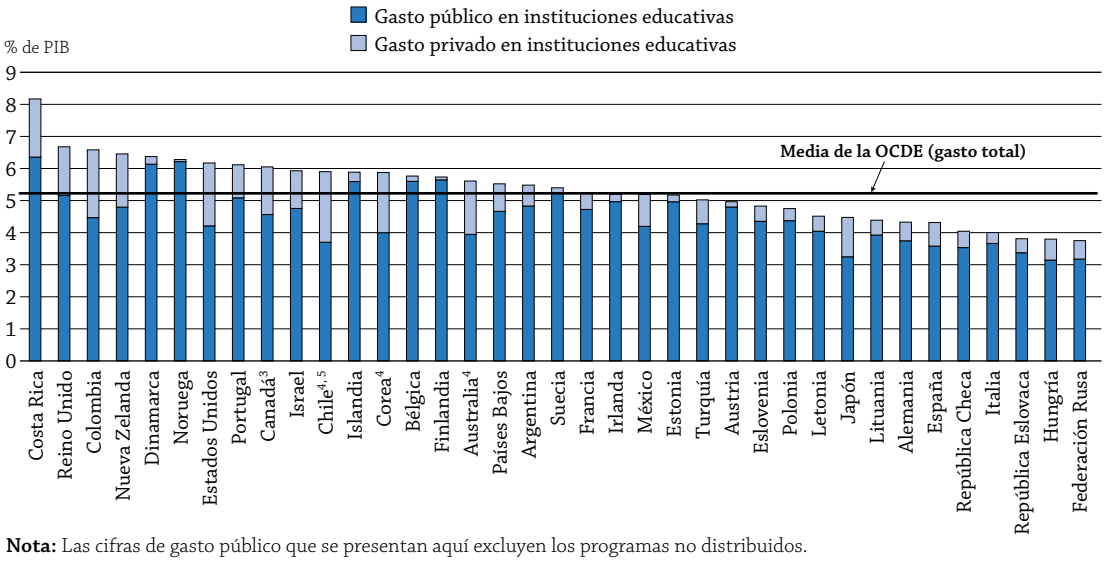
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397575

¿QUÉ PROPORCIÓN DE LA RIQUEZA NACIONAL SE DEDICA A LA EDUCACIÓN?

- En 2013, los países de la OCDE gastaron una media del 5,2 % de su producto interior bruto (PIB) en instituciones educativas desde la educación primaria a la terciaria, en un rango que oscila desde el 3,5 % de Luxemburgo hasta el 6,7 % del Reino Unido.
- Entre 2005 y 2013, en 19 de los 29 países de cuyos datos se dispone, ha crecido la proporción del PIB invertido en educación. Sin embargo, el gasto medio en instituciones educativas como porcentaje del PIB ha permanecido en gran medida estable, incrementándose solo 0,2 puntos porcentuales en un periodo de ocho años.
- Desde el comienzo de la crisis económica en 2008 y hasta 2010, el PIB disminuyó en términos reales en 22 de los 44 países de cuyos datos se dispone, mientras que el gasto público en instituciones educativas solo descendió en 6 de los 31 países con datos disponibles. Esto significa que en dicho periodo el gasto público como porcentaje del PIB ha decrecido en tres países. Entre 2010 y 2013, el PIB creció una media de un 4 % en los países de la OCDE, mientras que el gasto público en educación se mantuvo mayormente estable, aumentando de media casi un 1 % anual.

Gráfico B2.1. Gasto público y privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2013)

Procedente de fuentes públicas[1] y privadas[2]



Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. Incluye subsidios públicos para los hogares atribuibles a las instituciones educativas y el gasto directo en las instituciones educativas procedentes de fuentes internacionales.
2. Subsidios públicos netos atribuibles a las instituciones educativas.
3. Año de referencia 2012.
4. El gasto público no incluye fuentes internacionales.
5. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto tanto de fuentes públicas como privadas en instituciones educativas.

Fuente: OCDE. Tabla B2.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397719

Contexto

Los países invierten en instituciones educativas, entre otros motivos, para ayudar a fomentar el crecimiento económico, mejorar la productividad, contribuir al desarrollo personal y social, y reducir las desigualdades sociales. La proporción del gasto en educación en relación con el PIB depende de las diversas preferencias de varios actores públicos y privados. No obstante, el gasto en educación procede mayoritariamente de los presupuestos públicos y está controlado muy de cerca por los gobiernos.

En tiempos de crisis económica, incluso sectores clave como la educación pueden sufrir recortes presupuestarios.

El nivel de gasto en instituciones educativas está afectado por el tamaño de la población en edad escolar de un país, por las tasas de matriculación, por el nivel de los salarios de los profesores y por la organización y difusión de la enseñanza. En los niveles de educación primaria y secundaria inferior (que se corresponden aproximadamente con la población de 5 a 14 años), las tasas de matriculación rondan el 100 % en la mayoría de países de la OCDE, y los cambios en el número de estudiantes están muy relacionados con los cambios demográficos. No sucede igual en la educación secundaria superior y terciaria, ya que parte de la población afectada ha abandonado el sistema educativo (véase Indicador C1).

Este indicador presenta una medida del gasto en instituciones educativas con relación a la riqueza de un país. La riqueza nacional se calcula basándose en el PIB, y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y los estudiantes y sus familias.

Otros resultados

- La educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria representan el 70 % del gasto en instituciones de educación primaria a terciaria, o el 3,7 % del PIB, de media en los países de la OCDE. Noruega, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido son los que más gastan de todos los países de la OCDE y países asociados, con un 4,7 % de su PIB destinado a estos niveles de educación, mientras que la Federación Rusa e Indonesia invierten menos del 2,5 % de su PIB a estos niveles.
- De media en los países de la OCDE, el gasto en educación terciaria supuso un 1,5 % del PIB en 2013, un aumento considerable en comparación con el 1,4 % de media de 2005. En ese nivel de educación, los países que más gastaron –entre un 2,3 % y un 2,6 % de su PIB– fueron Chile, Corea, Costa Rica y Estados Unidos.
- En promedio en los países de la OCDE, el gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB es mayor en la educación terciaria. En Australia, Chile, Corea, Estados Unidos y Japón, más de la mitad del gasto en educación terciaria procede de fuentes privadas, llegando a alcanzar al menos el 1 % del PIB.

Tendencias

Entre 2008 y 2010, la inversión pública en educación primaria a terciaria se incrementó un 5 % de media en los países de la OCDE. Sin embargo, en promedio en esos países, el crecimiento del gasto público en instituciones educativas se ralentizó posteriormente y se mantuvo estable entre 2010 y 2013.

En el periodo comprendido entre 2008 y 2010, Estonia, Estados Unidos, Federación Rusa, Hungría, Islandia e Italia aplicaron recortes en el gasto público en instituciones educativas (en términos reales), mientras que en el resto de países este gasto se incrementó. Como media en los países de la OCDE, el gasto público en instituciones educativas como porcentaje del PIB se disparó durante ese periodo. Esto se debe a que el PIB disminuyó ligeramente, en una media del 2 %, mientras que el gasto público aumentó un 5 % durante los dos años posteriores a la crisis económica.

Entre 2010 y 2013, todos los países experimentaron un aumento del PIB, con la excepción de las economías del sur de Europa como España, Grecia, Italia y Portugal. El aumento del PIB en combinación con un gasto público en educación estable durante el mismo periodo de tiempo supuso un descenso del 3 % del gasto como porcentaje del PIB. En general, entre 2008 y 2013, la media del gasto público como porcentaje del PIB se incrementó considerablemente hasta 2010, año en el que descendió levemente, para alcanzar una variación positiva total del 4 % en cinco años.

B2

Análisis

Inversión total en relación con el PIB

La proporción de la riqueza nacional que se destina a las instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE. En 2013, estos gastaron una media del 5,2 % de su PIB en instituciones de educación primaria a terciaria (véase Tabla C2.3 para más información sobre la proporción del PIB destinada a la educación infantil).

En ese mismo año, el gasto en instituciones de educación primaria a terciaria en relación con el PIB alcanzó un 6 % o más en Canadá, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido. En el otro extremo del espectro, Federación Rusa, Hungría, Indonesia y República Eslovaca gastaron menos del 4 % de su PIB en educación (Gráfico B2.1 y Tabla B2.1).

Gasto en instituciones educativas, por nivel de educación

Una media del 70 % del gasto en educación de todos los países de la OCDE (excluida la educación infantil) se destina a la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que el 30 % restante se destina a la educación terciaria. La educación primaria y la secundaria inferior reciben de media un total del 1,5 % y 1 % del PIB, respectivamente. Por su parte, la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria combinadas reciben un 1,2 % del PIB. Este desglose está fuertemente influido por la composición demográfica del país, ya que las naciones con una alta tasa de fertilidad tienden a destinar una mayor proporción de su riqueza a la educación primaria. Por otra parte, todos los países en los que la inversión en educación primaria es inferior al 1 % del PIB pertenecen a la Europa Central y del Este, y muestran unas bajas tasas de natalidad: Alemania, Austria, Hungría, Lituania, República Checa y República Eslovaca (Tabla B2.3 y véase Indicador C1).

En todos los países de la OCDE y países asociados con datos disponibles, el nivel de recursos nacionales destinados a la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria combinadas es mayor que la proporción que se dedica a la educación terciaria. La proporción de recursos destinada a la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria supera el 50 % del gasto educativo en todos los países. Además, en Argentina, Bélgica, Brasil, Eslovenia, Indonesia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, México, Portugal y Suiza representa más del 75 %. En lo que se refiere al gasto como porcentaje del PIB, Noruega, Nueva Zelanda y Portugal dedican una mayor cantidad a la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (un 4,7 % del PIB), mientras que en Federación Rusa, Indonesia y Letonia el gasto en dichos niveles es inferior al 2,5 % del PIB.

Dentro de la educación secundaria superior, los programas de formación profesional y generales cuentan con una media del 0,6 % del PIB para cada itinerario. No obstante, estas cifras varían considerablemente entre países. De los 28 países de cuyos datos se dispone, 15 destinaron más partidas a los programas generales y 13, a los de formación profesional. Bélgica, Finlandia y Suiza invirtieron una mayor proporción de su PIB en mantener los programas de formación profesional en el nivel de educación secundaria superior, hasta alcanzar el 1 % o más del PIB. En la educación postsecundaria no terciaria, que a menudo cuenta con aspectos de la formación profesional, el gasto es considerablemente menor, aproximadamente un 0,1 % del PIB en promedio en los países de la OCDE.

Por último, la educación terciaria representa una media del 1,6 % del PIB, aunque en este nivel las variaciones entre países son incluso mayores, dependiendo, por ejemplo, del gasto en I+D (véase Indicador B1). Además, al tratarse de un nivel de educación no obligatorio, las matriculaciones y, por tanto, el gasto en la educación terciaria guardan menos relación con las presiones demográficas que en los niveles inferiores. La educación terciaria motiva también la mayoría de las diferencias en el gasto total a lo largo del tiempo (Tabla B2.2). Los países que destinan las mayores proporciones de su PIB a la educación terciaria son Canadá, Costa Rica y Estados Unidos, con cerca del 2,5 %. Naturalmente, cuentan también con algunos de los niveles más elevados de participación de las fuentes de financiación privadas en ese nivel de educación: 1,2 % del PIB en Canadá, 1,0 % en Costa Rica y 1,7 % en Estados Unidos (Tabla B2.3).

Cambio del gasto educativo entre 2005 y 2013

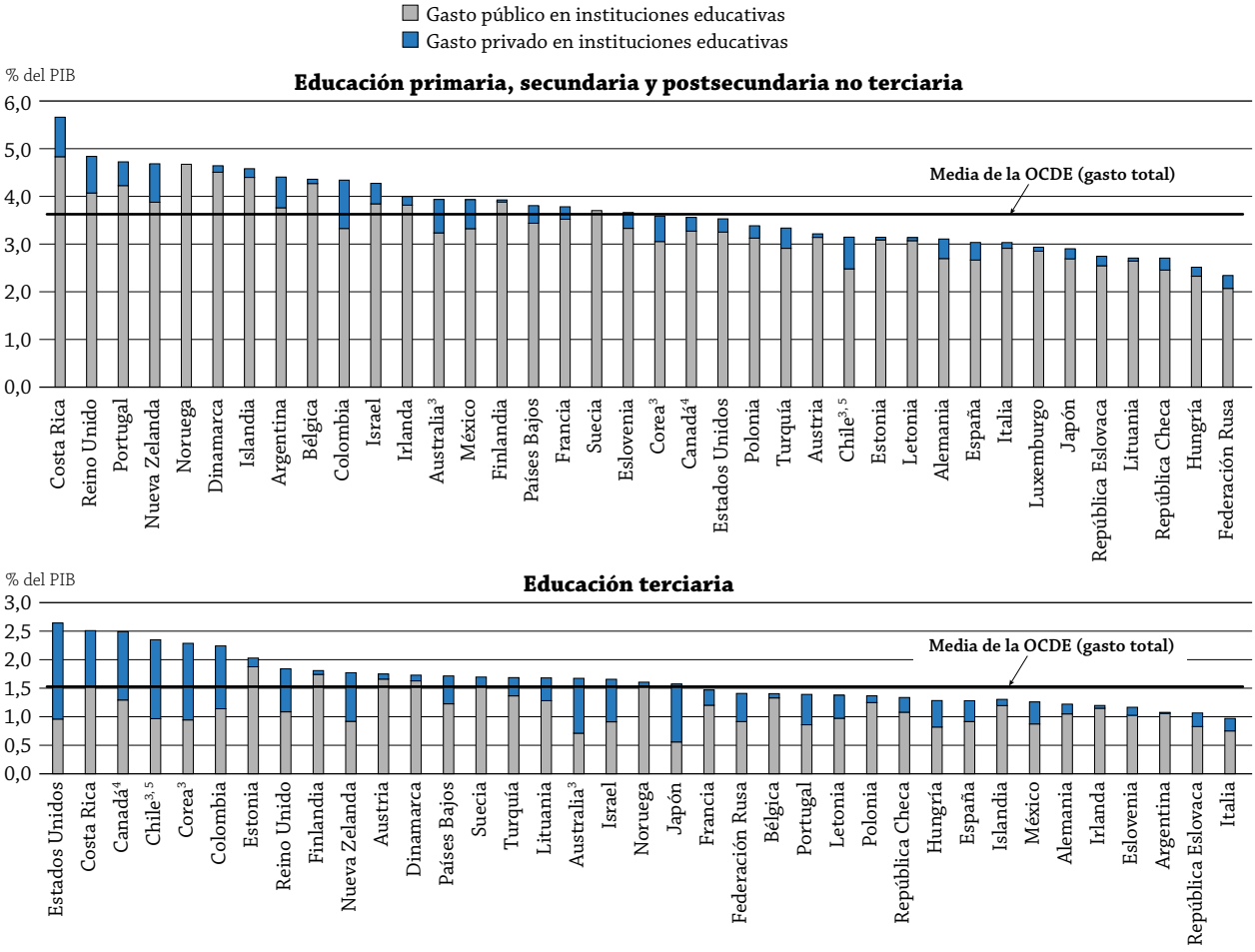
El hecho de que el gasto medio en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria permaneciera estable entre 2005 y 2013 enmascara cambios significativos en algunos países. Por ejemplo, en Hungría e Islandia el gasto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria como porcentaje del PIB descendió 0,6 puntos porcentuales o más en esos ocho años. Por el contrario, en el mismo periodo Brasil y Portugal incrementaron la proporción de gasto en esos niveles de educación en más de 1 punto porcentual.

En cuanto a la educación terciaria, todos los países, salvo Eslovenia, Israel, Polonia y Suiza, destinaron un porcentaje mayor de su PIB a ese nivel de educación en 2013 que en 2005. El incremento medio en los países de la OCDE fue de 0,1 punto porcentual, a pesar de que Estonia elevó su gasto en educación terciaria como porcentaje del PIB en 0,9 puntos porcentuales.

La combinación de todos los niveles de educación permite observar un crecimiento de 0,2 puntos porcentuales del gasto medio como porcentaje del PIB en los países de la OCDE entre 2005 y 2013, aunque la mayor parte de este crecimiento tuvo lugar entre los años 2008 y 2010. Las economías emergentes como Brasil y Federación Rusa mostraron, con diferencia, el mayor incremento en el gasto como porcentaje del PIB, aunque más como resultado del aumento del gasto que por una caída del PIB. La proporción del PIB destinada a la educación creció 1,3 puntos porcentuales en Brasil y 1,1 en Federación Rusa.

Gráfico B2.2. Gasto público y privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2013)

Procedente de fuentes públicas[1] y privadas[2], por nivel de educación y fuente de financiación



1. Incluye subsidios públicos para los hogares atribuibles a las instituciones educativas y el gasto directo en las instituciones educativas procedentes de fuentes internacionales.
2. Subsidios públicos netos atribuibles a las instituciones educativas.
3. El gasto público no incluye fuentes internacionales.
4. Año de referencia 2012.
5. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto tanto de fuentes públicas como privadas en instituciones educativas.

Fuente: OCDE. Tabla B2.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397728

Proporción del gasto público y privado como porcentaje del PIB

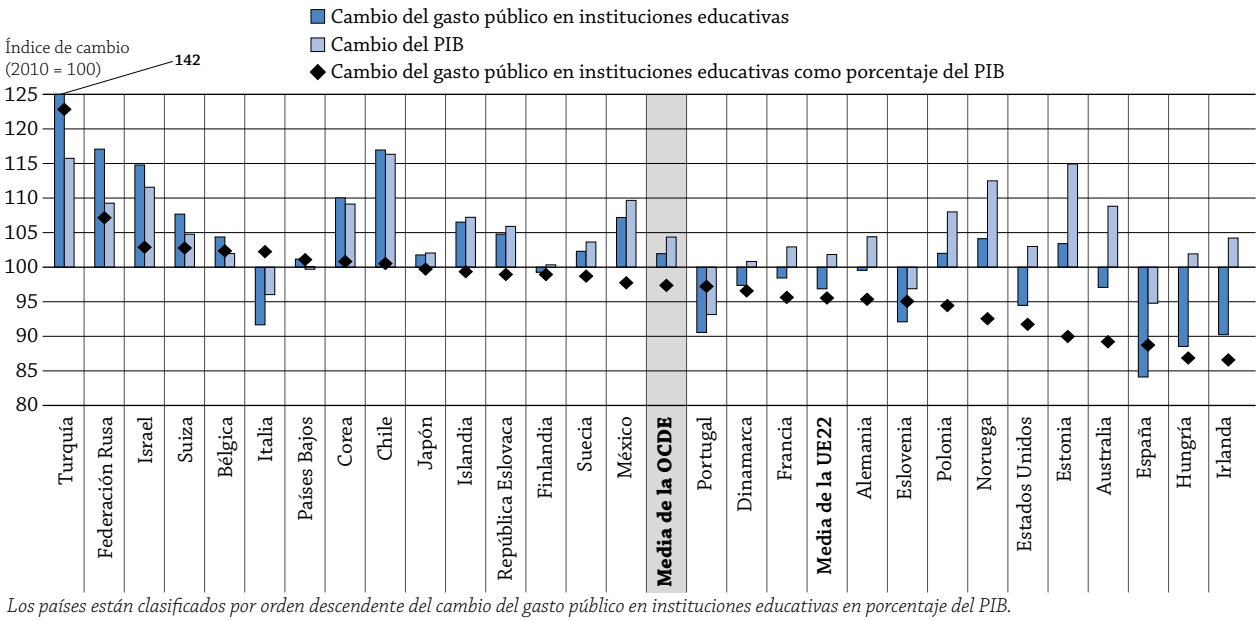
En los niveles iniciales de la educación, el índice de inversión privada es bajo y representa un total del 0,3 % del PIB de media en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Nueva Zelanda muestra la mayor proporción relativa de fuentes de financiación privadas en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria: un 0,8 % del PIB. En esto influye un sector relativamente más amplio de la formación profesional dentro de la educación postobligatoria en los niveles de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria del

país. En comparación con la educación obligatoria, en Nueva Zelanda una mayor proporción del gasto institucional procede de los hogares como fuentes privadas a través de las tasas académicas. Gran parte de estas tasas se abonan, en nombre del estudiante, directamente a las instituciones mediante préstamos subvencionados, y procedentes de fuentes públicas, a estudiantes. En Australia, las fuentes de financiación privadas se reparten de forma relativamente uniforme entre los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que en Chile la inversión privada en educación cuenta con una presencia mayor en la educación primaria, donde representa aproximadamente una cuarta parte del gasto total.

Sin embargo, en la educación terciaria las fuentes privadas desempeñan un papel crucial y llegan a suponer una media del 30 % del gasto o el 0,5 % del PIB. En algunos países, las fuentes privadas son fundamentales en términos relativos y absolutos con el fin de garantizar que un alto porcentaje de la riqueza nacional se destina a la educación terciaria. Como se explica en la sección anterior, Canadá, Chile, Corea, Costa Rica y Estados Unidos destacan por ser los países que gastan el mayor porcentaje del PIB en la educación terciaria. Esto se debe, en parte, al hecho de encontrarse entre los países con la mayor proporción de fuentes privadas. En los países que destinan más del 2 % de su PIB a la educación terciaria, solo Estonia dispone de un pequeño porcentaje de fuentes privadas, que representan un 0,2 % del PIB.

Gráfico B2.3. Impacto de la crisis económica en el gasto público en educación e índice de cambio en el gasto público en instituciones educativas y en el PIB (2010 a 2013)

Índice de cambio entre 2010 y 2013 del gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, en los niveles de educación primaria a terciaria (2010 = 100, 2013 precios constantes)



Los países están clasificados por orden descendente del cambio del gasto público en instituciones educativas en porcentaje del PIB.

Fuente: OCDE. Tabla B2.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397736

Gasto público y variación del PIB tras la crisis económica

La crisis económica mundial que comenzó en 2008 tuvo grandes efectos adversos en los diferentes sectores de la economía. Los datos recogidos entre 2008 y 2013 muestran claramente el impacto de la crisis económica en la financiación de las instituciones educativas, especialmente si se comparan los periodos 2008-2010 y 2010-2013.

Entre 2008 y 2010, el PIB (expresado en precios constantes) disminuyó en la mayoría de los países (20 de los 35 países de la OCDE) y un 5 % o más en Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia y Letonia. Puesto que más de tres cuartas partes del gasto educativo proceden de fuentes de financiación públicas en la mayoría de los países, ¿cómo afectó la caída del PIB al gasto público en educación? Las cifras disponibles muestran que el sector de la educación quedó relativamente intacto con los primeros recortes presupuestarios.

Si se tiene en cuenta que los presupuestos públicos de la mayoría de los países se aprueban con muchos meses de antelación a que se produzca el gasto en sí, hay ciertas rigideces inherentes a la financiación de la educación. Además, la mayoría de los gobiernos tratan de proteger la educación de las reducciones drásticas de la inversión pública.

De los 29 países de la OCDE de cuyos datos se dispone para el periodo entre 2008 y 2010, solo 5 recortaron (en términos reales) el gasto público en instituciones educativas: Estados Unidos (1 %), Estonia (10 %), Hungría (11 %), Islandia (12 %) e Italia (6 %). En Hungría, Islandia e Italia estos recortes se tradujeron en un descenso del gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (al ser la disminución del gasto mayor que la disminución del PIB, o al aumentar el PIB al mismo tiempo). En Estados Unidos, Estonia y Federación Rusa la proporción del PIB destinada a educación no sufrió modificaciones o incluso se incrementó, al quedar compensado el descenso del gasto con una disminución similar o mayor del PIB.

En el resto de los países, el gasto público en instituciones educativas aumentó o se mantuvo estable, mientras que el PIB se redujo en algunos de ellos. Como resultado, la proporción del PIB destinada a la educación alcanzó una media del 7 % en los países de la OCDE entre 2008 y 2010.

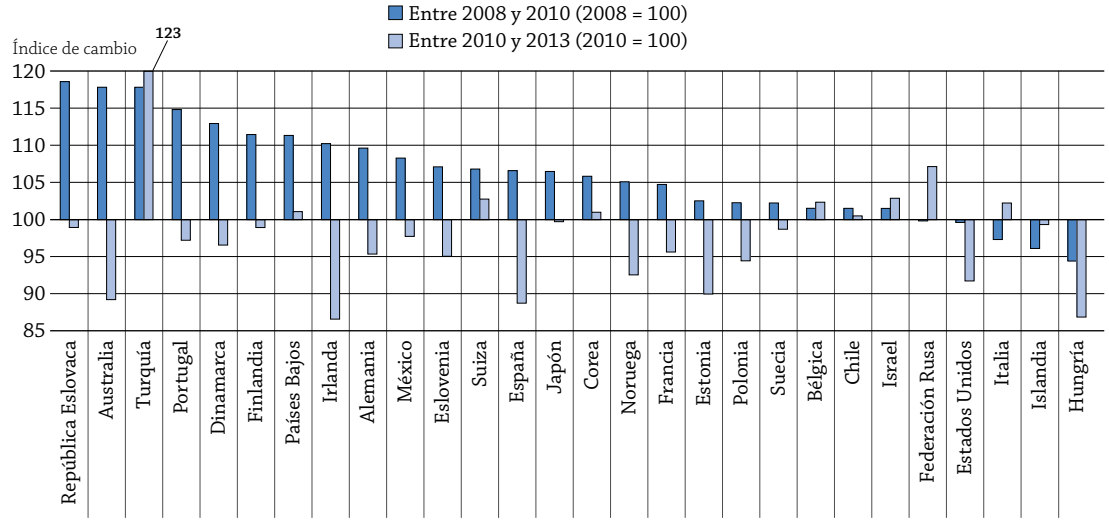
En el periodo de 2010 a 2013 la crisis tuvo un mayor impacto en el gasto público en educación. Mientras que entre 2008 y 2010 el PIB se redujo en 20 de los 35 países de la OCDE de cuyos datos se dispone, entre 2010 y 2013 se mantuvo constante o creció en todos ellos, excepto en estos cinco: Eslovenia (3 %), España (5 %), Grecia (18 %), Italia (4 %) y Portugal (7 %). De media, durante este periodo el PIB se incrementó en un 4 % en los países de la OCDE y en un 8 % en las economías del G20.

Por otra parte, el gasto público en instituciones educativas se mantuvo relativamente estable y creció tan solo un 2 % de media en los países de la OCDE entre 2010 y 2013. La combinación de la aceleración de la economía y un gasto público en educación estable se tradujo en un descenso del gasto público como porcentaje del PIB en todos los países de cuyos datos se dispone salvo ocho, con lo que se alcanzó una reducción media del 3 % en todos los países de la OCDE (Gráfico B2.3).

En conclusión, durante los dos primeros años de los cinco posteriores a la crisis el gasto público en instituciones educativas creció, mientras que entre 2010 y 2013 sufrió un estancamiento. Por otra parte, en el periodo comprendido entre 2008 y 2010 el PIB descendió ligeramente y, en los tres años siguientes, creció un 4 %. La combinación de estos factores produjo un importante crecimiento del 7 % en el gasto público en instituciones educativas como porcentaje del PIB tras la crisis (entre 2008 y 2010), al que siguió una disminución del 3 % entre 2010 y 2013. Con la excepción de Federación Rusa, Israel, Italia y Turquía, todos los países observaron una variación más positiva en la proporción del gasto público en instituciones educativas como porcentaje del PIB entre 2008 y 2010 que entre 2010 y 2013 (Gráfico B2.4).

Gráfico B2.4. Cambio del gasto público en instituciones educativas como porcentaje del PIB (2013)

Índice de cambio entre 2008 y 2010 y entre 2010 y 2013 en el gasto público[1] en instituciones educativas como porcentaje del PIB, de educación primaria a terciaria (precios constantes de 2013)



1. Excluye subsidios atribuibles a pagos a instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.

Los países están clasificados en orden descendente del cambio del gasto público en instituciones educativas como porcentaje del PIB entre 2008 y 2010.

Fuente: OCDE. Tabla B2.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397747

B2

Metodología

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2013 y se basan en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2014 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

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

Tablas del Indicador B2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397664

Tabla B2.1	**Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2013)**
Tabla B2.2	**Tendencias del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)**
Tabla B2.3	**Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2013)**
Tabla B2.4	**Cambio del gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB (2008, 2010, 2013)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tabla B2.1. Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2013)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas[1]

		Primaria	Secundaria					Postsecundaria no terciaria	Terciaria (incluyendo actividades I+D)			Primaria a terciaria
			Secundaria inferior	Secundaria superior			Toda la educación secundaria		Terciaria de ciclo corto	Grado, máster o doctorado	Toda la educación terciaria	
				Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	0,6	1,3	0,4	0,6	1,0	2,2	0,2	0,0	1,2	1,2	**4,3**
	Australia	1,8	1,3	0,6	0,2	0,8	2,0	0,1	0,1	1,5	1,7	**5,6**
	Austria	0,9	1,2	0,4	0,7	1,1	2,3	0,0	0,3	1,5	1,7	**5,0**
	Bélgica	1,6	0,9	0,8[d]	1,1[d]	1,9[d]	2,8[d]	x(5)	0,0	1,4	1,4	**5,8**
	Canadá[2]	2,1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,5	m	m	0,9	1,6	2,5	**6,1**
	Chile[3]	1,5	0,5	0,8	0,3	1,1	1,6	a	0,4	2,0	2,3	**5,5**
	Corea	1,5	0,9	x(5)	x(5)	1,2	2,1	m	0,3	2,0	2,3	**5,9**
	Dinamarca	2,2	1,2	x(5)	x(5)	1,2	2,5	a	x(10)	x(10)	1,7	**6,4**
	Eslovenia	1,7	0,9	0,4	0,6	1,1	2,0	a	0,1	1,1	1,2	**4,8**
	España	1,3	0,8	0,6	0,3[d]	0,9[d]	1,7[d]	x(4)	0,2	1,1	1,3	**4,3**
	Estados Unidos	1,6	0,9	1,0[d]	x(5)	x(5)	1,9	x(10)	x(10)	x(10)	2,6[d]	**6,2**
	Estonia	1,5	0,7	0,4	0,3	0,7	1,4	0,2	a	2,0	2,0	**5,2**
	Finlandia	1,3	1,1	0,4	1,1[d]	1,5[d]	2,6[d]	x(4)	a	1,8	1,8	**5,7**
	Francia	1,2	1,3	0,8	0,5	1,3	2,6	0,0	0,3	1,2	1,5	**5,3**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hungría	0,9	0,7	0,6	0,2	0,9	1,5	0,1	0,1	1,2	1,3	**3,8**
	Irlanda	2,0	0,9	0,8	a	0,8	1,7	0,3	x(10)	x(10)	1,2	**5,2**
	Islandia	2,3	1,0	0,7	0,5	1,2	2,3	0,1	0,0	1,3	1,3	**5,9**
	Israel	2,4	x(5)	1,1[d]	0,7[d]	1,9[d]	1,9	0,0	0,4	1,3	1,7	**5,9**
	Italia	1,1	0,7	x(5)	x(5)	1,2	1,9	0,1	0,0	1,0	1,0	**4,0**
	Japón	1,3	0,8	x(5)	x(5)	0,8[d]	1,6[d]	x(5, 10)	0,2[d]	1,3[d]	1,6[d]	**4,5**
	Letonia	1,5	0,7	0,5	0,3	0,9	1,6	0,0	0,2	1,2	1,4	**4,5**
	Luxemburgo	1,2	0,8	0,4	0,5	0,9	1,7	0,0	x(10)	x(10)	0,5	**3,5**
	México	2,0	1,0	0,6	0,3	0,9	1,9	a	x(10)	x(10)	1,3	**5,2**
	Noruega	2,1	1,0	x(5)	x(5)	1,6[d]	2,6[d]	x(5)	x(5)	1,6	1,6	**6,3**
	Nueva Zelanda	1,6	1,4	1,1	0,4	1,5	2,9	0,2	0,2	1,5	1,8	**6,5**
	Países Bajos	1,3	1,3	0,3	0,9	1,2	2,5	0,0	0,0	1,7	1,7	**5,5**
	Polonia	1,6	0,8	0,4	0,5	0,9	1,7	0,1	0,0	1,4	1,4	**4,8**
	Portugal	1,8	1,4	x(5)	x(5)	1,5[d]	2,9[d]	x(5, 10)	a	1,4[d]	1,4[d]	**6,1**
	Reino Unido	1,9	1,2	1,2	0,5	1,7	2,9	a	0,1	1,8	1,8	**6,7**
	República Checa	0,8	0,9	0,2	0,8	1,0	1,9	0,0	0,0	1,3	1,3	**4,0**
	República Eslovaca	0,9	1,0	0,2	0,6	0,9	1,8	0,1	0,0	1,1	1,1	**3,8**
	Suecia	1,7	0,8	0,5	0,7	1,1	2,0	0,0	0,0	1,7	1,7	**5,4**
	Suiza	1,5	1,0	0,4[d]	1,0[d]	1,3[d]	3,9	x(5)	x(10)	1,2	1,2	**5,1**
	Turquía	1,1	1,2	0,5	0,6	1,1	2,2	a	x(10)	x(10)	1,7	**5,0**
	Media de la OCDE	1,5	1,0	0,6	0,6	1,2	2,2	0,1	0,2	1,4	1,6	**5,2**
	Media de la UE22	1,4	1,0	0,5	0,6	1,1	2,1	0,1	0,1	1,4	1,4	**5,0**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Argentina	1,9	1,5	m	m	1,0	2,5	a	x(10)	x(10)	1,1	**5,5**
	Brasil	1,7	1,6	x(5)	x(5)	1,1[d]	2,6[d]	x(5)	x(10)	x(10)	0,9	**5,2**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombia	2,1	1,6	x(5)	x(5)	0,6	2,2	m	0,5	1,7	2,2	**6,6**
	Costa Rica	3,0	1,8	x(5)	x(5)	0,9	2,7	a	0,2	2,4	2,6	**8,3**
	Federación Rusa	x(5)	x(5)	2,2[d]	0,2[d]	2,3[d]	2,3[d]	x(5)	0,2	1,2	1,4	**3,8**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonesia	1,4	0,5	0,3	0,1	0,4	0,9	a	0,0	0,5	0,5	**2,8**
	Lituania	0,7	1,2	0,4	0,2	0,6	1,8	0,2	a	1,7	1,7	**4,4**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Notas: Los datos sobre la educación de la primera infancia se encuentran disponibles en el Indicador C2.
Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.
1. Incluye fuentes internacionales. 2. Año de referencia 2012. 3. Año de referencia 2014.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397679

B2

Tabla B2.2. Tendencias del gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas, por año

		Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Terciaria						Primaria a terciaria					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	3,3	3,1	3,3	3,2	3,1	3,1	1,0	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	**4,3**	**4,2**	**4,5**	**4,4**	**4,4**	**4,3**
	Australia	3,7	3,7	4,3	4,1	4,0	3,9	1,5	1,5	1,6	1,6	1,6	1,7	**5,2**	**5,2**	**5,9**	**5,7**	**5,6**	**5,6**
	Austria	m	m	m	m	3,1	3,2	m	m	m	m	1,8	1,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,9**	**5,0**
	Bélgica	4,1	4,3	4,3	4,3	4,3	4,4	1,2	1,3	1,3	1,3	1,4	1,4	**5,3**	**5,6**	**5,6**	**5,6**	**5,7**	**5,8**
	Canadá[1]	3,3	3,5	3,8	3,6	3,6	m	2,3	2,4	2,7	2,5	2,5	m	**5,6**	**5,8**	**6,4**	**6,0**	**6,1**	**m**
	Chile	3,8	4,0	3,7	4,0	m	3,4	2,0	2,1	2,6	2,6	m	2,4	**5,8**	**6,0**	**6,3**	**6,6**	**m**	**5,8**
	Corea	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,6	2,1	2,4	2,4	2,4	2,3	2,3	**6,0**	**6,2**	**6,3**	**6,2**	**6,0**	**5,9**
	Dinamarca	4,4	4,1	4,7	4,3	4,7	4,6	1,7	1,6	1,8	1,9	m	1,7	**6,0**	**5,8**	**6,5**	**6,1**	**m**	**6,4**
	Eslovenia	4,1	3,6	3,8	3,7	3,7	3,7	1,3	1,1	1,2	1,3	1,2	1,2	**5,3**	**4,7**	**5,1**	**5,0**	**4,9**	**4,8**
	España	2,8	3,0	3,2	3,2	3,1	3,0	1,1	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	**3,9**	**4,2**	**4,5**	**4,5**	**4,3**	**4,3**
	Estados Unidos[1]	3,6	3,9	3,8	3,7	3,5	3,5	2,3	2,5	2,6	2,7	2,7	2,6	**6,0**	**6,4**	**6,5**	**6,4**	**6,2**	**6,2**
	Estonia	3,4	3,8	3,8	3,3	3,2	3,1	1,1	1,3	1,6	1,7	1,6	2,0	**4,6**	**5,1**	**5,4**	**4,9**	**4,8**	**5,2**
	Finlandia	3,7	3,6	4,0	3,9	3,9	3,9	1,7	1,6	1,8	1,9	1,8	1,8	**5,4**	**5,2**	**5,8**	**5,8**	**5,8**	**5,7**
	Francia	3,9	3,8	4,0	3,9	3,8	3,8	1,3	1,4	1,5	1,5	1,4	1,5	**5,2**	**5,2**	**5,4**	**5,3**	**5,3**	**5,3**
	Grecia[1]	2,7	m	m	m	m	m	1,5	m	m	m	m	m	**4,2**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hungría[2]	3,4	m	m	m	2,6	2,5	1,1	m	m	m	1,2	1,3	**4,5**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**3,8**	**3,8**
	Irlanda	3,2	4,0	4,5	4,3	4,3	4,0	1,1	1,4	1,5	1,4	1,4	1,2	**4,3**	**5,3**	**6,0**	**5,7**	**5,7**	**5,2**
	Islandia	5,2	4,9	4,7	4,7	4,6	4,6	1,2	1,2	1,2	1,1	1,3	1,3	**6,4**	**6,1**	**5,8**	**5,8**	**6,0**	**5,9**
	Israel	3,8	3,9	4,0	4,2	4,4	4,3	1,8	1,5	1,5	1,6	1,6	1,7	**5,6**	**5,4**	**5,5**	**5,8**	**5,9**	**5,9**
	Italia	3,0	3,1	3,0	2,8	3,0	3,0	0,8	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	**4,0**	**4,1**	**4,1**	**4,0**	**3,9**	**4,0**
	Japón[1]	2,9	2,8	2,9	3,0	2,9	2,9	1,4	1,5	1,5	1,6	1,5	1,6	**4,3**	**4,3**	**4,5**	**4,5**	**4,5**	**4,5**
	Letonia	m	m	m	m	2,9	3,1	m	m	m	m	1,4	1,4	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,2**	**4,5**
	Luxemburgo	m	3,1	3,5	3,3	3,3	2,9	m	m	m	m	0,4	0,5	**m**	**m**	**m**	**m**	**3,8**	**3,5**
	México	3,9	3,6	3,9	3,9	3,9	3,9	1,2	1,2	1,4	1,3	1,3	1,3	**5,0**	**4,9**	**5,3**	**5,2**	**5,2**	**5,2**
	Noruega[1, 2]	5,1	4,8	5,1	4,7	4,6	4,7	m	1,6	1,7	1,6	1,6	1,6	**m**	**6,4**	**6,8**	**6,4**	**6,2**	**6,3**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	4,9	4,7	m	m	m	m	1,9	1,8	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,8**	**6,5**
	Países Bajos	3,6	3,5	3,8	3,7	3,8	3,8	1,5	1,4	1,6	1,6	1,7	1,7	**5,0**	**4,9**	**5,4**	**5,4**	**5,4**	**5,5**
	Polonia	3,7	3,6	3,6	3,4	3,4	3,4	1,6	1,2	1,5	1,3	1,3	1,4	**5,3**	**4,8**	**5,0**	**4,7**	**4,8**	**4,8**
	Portugal[1]	3,6	3,3	3,7	3,6	4,5	4,7	1,3	1,3	1,4	1,3	1,3	1,4	**4,8**	**4,6**	**5,1**	**4,9**	**5,8**	**6,1**
	Reino Unido	4,2	3,9	4,3	4,3	4,4	4,8	m	m	m	m	1,8	1,8	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,2**	**6,7**
	República Checa	2,8	2,5	2,7	2,7	2,8	2,7	1,0	1,1	1,2	1,4	1,4	1,3	**3,7**	**3,6**	**3,9**	**4,1**	**4,2**	**4,0**
	República Eslovaca[1]	2,8	2,6	3,0	2,7	2,7	2,7	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	**3,7**	**3,4**	**3,9**	**3,7**	**3,7**	**3,8**
	Suecia	4,0	3,8	3,8	3,7	3,7	3,7	1,5	1,5	1,7	1,7	1,7	1,7	**5,5**	**5,3**	**5,4**	**5,3**	**5,4**	**5,4**
	Suiza[2]	4,0	3,7	3,8	3,8	3,8	3,9	1,3	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	**5,3**	**4,8**	**5,0**	**5,0**	**5,1**	**5,1**
	Turquía[2]	m	m	m	2,7	3,0	3,3	m	m	m	m	1,4	1,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,4**	**5,0**
	Media de la OCDE	3,7	3,6	3,8	3,7	3,7	3,7	1,4	1,5	1,6	1,6	1,5	1,5	**5,0**	**4,9**	**5,2**	**5,1**	**5,2**	**5,2**
	Media de la UE22	3,5	3,5	3,7	3,6	3,5	3,5	1,2	1,3	1,4	1,4	1,4	1,4	**4,7**	**4,5**	**4,8**	**4,7**	**4,9**	**5,0**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	3,1	4,4	m	m	m	m	m	1,1	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**5,5**
	Brasil[2]	3,2	4,0	4,2	4,2	4,3	4,3	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	**3,9**	**4,7**	**5,1**	**5,1**	**5,1**	**5,2**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	m	4,3	m	m	m	m	1,9	2,2	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,6**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	5,7	m	m	m	m	m	2,6	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**8,3**
	Federación Rusa	1,9	2,1	2,1	2,0	2,3	2,3	0,8	1,5	1,6	1,4	1,4	1,4	**2,7**	**3,6**	**3,6**	**3,4**	**3,7**	**3,8**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonesia[2]	m	m	m	m	2,8	2,3	m	m	m	m	0,8	0,5	**m**	**m**	**m**	**m**	**3,6**	**2,8**
	Lituania	m	m	m	m	m	2,7	m	m	m	m	m	1,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,4**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

2. Solo gasto público (para Suiza, solo en educación terciaria; para Noruega, solo en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria).

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397681

B2

Tabla B2.3. Gasto en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB, por fuente de financiación y nivel de educación (2013)

Procedente de fuentes de financiación públicas y privadas

		Primaria			Secundaria inferior			Secundaria superior y postsecundaria no terciaria			Terciaria			Primaria a terciaria		
		Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total	Pública[1]	Privada[2]	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0,6	0,0	**0,6**	1,2	0,0	**1,3**	0,8	0,4	**1,2**	1,0	1,2	**1,2**	3,7	0,6	**4,3**
	Australia[3]	1,6	0,2	**1,8**	1,0	0,3	**1,3**	0,7	0,2	**0,9**	0,7	1,0	**1,7**	3,9	1,7	**5,6**
	Austria	0,9	0,0	**0,9**	1,2	0,0	**1,2**	1,0	0,1	**1,1**	1,7	0,1	**1,7**	4,8	0,2	**5,0**
	Bélgica	1,5	0,0	**1,6**	0,9	0,0	**0,9**	1,8	0,0	**1,9**	1,3	0,1	**1,4**	5,6	0,2	**5,8**
	Canadá[4]	1,9[d]	0,2[d]	**2,1[d]**	x(1)	x(2)	**x(3)**	1,3	0,1	**1,5**	1,3	1,2	**2,5**	4,6	1,5	**6,0**
	Chile[3, 5]	1,2	0,3	**1,5**	0,4	0,1	**0,5**	0,9	0,2	**1,1**	1,0	1,4	**2,3**	3,7	2,2	**5,9**
	Corea[3]	1,3	0,1	**1,5**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,3	**1,2**	0,9	1,3	**2,3**	4,0	1,9	**5,9**
	Dinamarca	2,1	0,0	**2,2**	1,2	0,1	**1,2**	1,2	0,0	**1,2**	1,6	0,1	**1,7**	6,1	0,2	**6,4**
	Eslovenia	1,5	0,1	**1,7**	0,8	0,1	**0,9**	1,0	0,1	**1,1**	1,0	0,1	**1,2**	4,4	0,5	**4,8**
	España	1,1	0,2	**1,3**	0,7	0,1	**0,8**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,4	**1,3**	3,6	0,7	**4,3**
	Estados Unidos	1,5	0,1	**1,6**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,1	**1,0**	1,0	1,7	**2,6**	4,2	2,0	**6,2**
	Estonia	1,5	0,0	**1,5**	0,7	0,0	**0,7**	0,9	0,0	**0,9**	1,9	0,2	**2,0**	5,0	0,2	**5,2**
	Finlandia	1,3	0,0	**1,3**	1,1	0,0	**1,1**	1,5	0,0	**1,5**	1,7	0,1	**1,8**	5,6	0,1	**5,7**
	Francia	1,1	0,1	**1,2**	1,2	0,1	**1,3**	1,2	0,1	**1,3**	1,2	0,3	**1,5**	4,7	0,5	**5,3**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hungría	0,8	0,1	**0,9**	0,6	0,1	**0,7**	0,9	0,1	**1,0**	0,8	0,5	**1,3**	3,1	0,7	**3,8**
	Irlanda	1,9	0,1	**2,0**	0,9	0,1	**0,9**	1,0	0,1	**1,1**	1,1	0,0	**1,2**	5,0	0,2	**5,2**
	Islandia	2,2	0,0	**2,3**	1,0	0,0	**1,0**	1,1	0,1	**1,3**	1,2	0,1	**1,3**	5,6	0,3	**5,9**
	Israel	2,3	0,1	**2,4**	x(7)	x(8)	**x(9)**	1,5[d]	0,3[d]	**1,9[d]**	0,9	0,7	**1,7**	4,8	1,2	**5,9**
	Italia	1,0	0,0	**1,1**	0,7	0,0	**0,7**	1,2	0,1	**1,3**	0,8	0,2	**1,0**	3,7	0,3	**4,0**
	Japón	1,3	0,0	**1,3**	0,7	0,0	**0,8**	0,7	0,2	**0,8**	0,6	1,0	**1,6**	3,2	1,2	**4,5**
	Letonia	1,5	0,0	**1,5**	0,7	0,0	**0,7**	0,9	0,0	**0,9**	1,0	0,4	**1,4**	4,0	0,5	**4,5**
	Luxemburgo	1,2	0,0	**1,2**	0,8	0,0	**0,8**	0,9	0,0	**0,9**	m	m	**m**	m	m	**m**
	México	1,7	0,3	**2,0**	0,9	0,1	**1,0**	0,7	0,2	**0,9**	0,9	0,4	**1,3**	4,2	1,0	**5,2**
	Noruega	2,1	0,0	**2,1**	1,0	0,0	**1,0**	1,6	0,0	**1,6**	1,5	0,1	**1,6**	6,2	0,1	**6,3**
	Nueva Zelanda	1,5	0,1	**1,6**	1,2	0,2	**1,4**	1,2	0,5	**1,7**	0,9	0,9	**1,8**	4,8	1,7	**6,5**
	Países Bajos	1,3	0,0	**1,3**	1,2	0,1	**1,3**	0,9	0,3	**1,2**	1,2	0,5	**1,7**	4,7	0,9	**5,5**
	Polonia	1,5	0,1	**1,6**	0,8	0,1	**0,8**	0,9	0,1	**1,0**	1,2	0,1	**1,4**	4,4	0,4	**4,8**
	Portugal	1,6	0,2	**1,8**	1,3	0,1	**1,4**	1,3	0,2	**1,5**	0,9[d]	0,5[d]	**1,4[d]**	5,1	1,0	**6,1**
	Reino Unido	1,7	0,2	**1,9**	1,0	0,2	**1,2**	1,4	0,3	**1,7**	1,1	0,8	**1,8**	5,2	1,5	**6,7**
	República Checa	0,7	0,1	**0,8**	0,9	0,1	**0,9**	0,9	0,1	**1,0**	1,0	0,3	**1,3**	3,5	0,5	**4,0**
	República Eslovaca	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,0	**1,0**	0,8	0,1	**0,9**	0,8	0,2	**1,1**	3,4	0,4	**3,8**
	Suecia	1,7	0,0	**1,7**	0,8	0,0	**0,8**	1,2	0,0	**1,2**	1,5	0,2	**1,7**	5,2	0,2	**5,4**
	Suiza	1,5	m	**m**	1,0	m	**m**	0,9	0,4	**1,3**	1,3	m	**m**	4,7	m	**m**
	Turquía	0,9	0,1	**1,1**	1,0	0,1	**1,2**	0,9	0,1	**1,1**	1,4	0,3	**1,7**	4,3	0,7	**5,0**
	Media de la OCDE	1,4	0,1	**1,5**	0,9	0,1	**1,0**	1,1	0,2	**1,2**	1,1	0,5	**1,6**	4,5	0,7	**5,2**
	Media de la UE22	1,3	0,1	**1,4**	0,9	0,1	**1,0**	1,1	0,1	**1,2**	1,2	0,3	**1,5**	4,5	0,5	**5,0**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Argentina	1,6	0,3	**1,9**	1,3	0,2	**1,5**	0,9	0,1	**1,0**	1,1	0,0	**1,1**	4,8	0,7	**5,5**
	Brasil	1,7	m	**m**	1,6	m	**m**	1,1	m	**m**	0,9	m	**m**	5,2	m	**m**
	China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombia	1,6	0,5	**2,1**	1,3	0,4	**1,6**	0,5	0,2	**0,6**	1,1	1,1	**2,2**	4,5	2,1	**6,6**
	Costa Rica	2,5	0,5	**3,0**	1,5	0,2	**1,8**	0,8	0,1	**0,9**	1,5	1,0	**2,6**	6,4	1,8	**8,3**
	Federación Rusa	x(7)	x(8)	**x(9)**	x(7)	x(8)	**x(9)**	2,1	0,3	**2,3**	0,9	0,5	**1,4**	3,2	0,6	**3,8**
	India	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonesia	1,4	m	**m**	0,5	m	**m**	0,4	m	**m**	0,5	m	**m**	2,8	m	**m**
	Lituania	0,7	0,0	**0,7**	1,2	0,0	**1,2**	0,8	0,0	**0,8**	1,3	0,4	**1,7**	3,9	0,5	**4,4**
	Sudáfrica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Media del G20	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**

Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. Incluye subsidios públicos para los hogares atribuibles a las instituciones educativas y el gasto directo en las instituciones educativas procedentes de fuentes internacionales.
2. Subsidios públicos netos atribuibles a las instituciones educativas.
3. El gasto público no incluye fuentes internacionales.
4. Año de referencia 2012.
5. Año de referencia 2014.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397692

B2

Tabla B2.4. Cambio del gasto público en instituciones educativas expresado como porcentaje del PIB (2008, 2010 y 2013)

Índice de cambio entre 2008 y 2012 y entre 2010 y 2013 en el gasto público en instituciones educativas como porcentaje del PIB, para todos los niveles de educación (precios constantes de 2013)

		Cambio del gasto público[1] en instituciones educativas desde educación primaria a terciaria			Cambio del producto interior bruto			Cambio del gasto público en instituciones educativas en porcentaje del PIB		
		Entre 2008 y 2010 (2008=100)	Entre 2010 y 2013 (2010=100)	Entre 2008 y 2013 (2008=100)	Entre 2008 y 2010 (2008=100)	Entre 2010 y 2013 (2010=100)	Entre 2008 y 2013 (2008=100)	Entre 2008 y 2010 (2008=100)	Entre 2010 y 2013 (2010=100)	Entre 2008 y 2013 (2008=100)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	108	100	107	98	104	103	110	95	105
OCDE	Australia	123	97	120	104	109	114	118	89	105
OCDE	Austria	m	m	m	98	104	102	m	m	m
OCDE	Bélgica	102	104	106	100	102	102	102	102	104
OCDE	Canadá	107	m	m	100	104	104	107	m	m
OCDE	Chile	106	117	124	105	116	122	102	101	102
OCDE	Corea	114	110	125	107	109	117	106	101	107
OCDE	Dinamarca	109	97	106	96	101	97	113	97	109
OCDE	Eslovenia	100	92	92	93	97	90	107	95	102
OCDE	España	103	84	86	96	95	91	107	89	95
OCDE	Estados Unidos	99	94	94	100	103	103	100	92	91
OCDE	Estonia	90	103	93	87	115	100	103	90	92
OCDE	Finlandia	105	99	105	94	100	95	111	99	110
OCDE	Francia	104	98	102	99	103	102	105	95	99
OCDE	Grecia	m	m	m	90	82	74	m	m	m
OCDE	Hungría	89	89	79	94	102	96	94	87	82
OCDE	Irlanda	104	90	94	95	104	99	110	87	95
OCDE	Islandia	88	107	94	92	107	99	96	99	95
OCDE	Israel	108	115	125	107	112	119	102	103	104
OCDE	Italia	94	92	86	96	96	92	97	102	93
OCDE	Japón	105	102	107	99	102	101	107	100	106
OCDE	Letonia	m	m	m	82	114	94	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	m	m	m	100	106	106	m	m	m
OCDE	México	109	107	116	100	110	110	108	98	106
OCDE	Noruega	105	104	109	100	112	113	105	93	97
OCDE	Nueva Zelanda	m	m	m	101	107	108	m	m	m
OCDE	Países Bajos	109	101	110	98	100	98	111	101	113
OCDE	Polonia	109	102	111	106	108	115	102	94	97
OCDE	Portugal	114	91	103	99	93	92	115	97	112
OCDE	Reino Unido	m	m	m	97	104	102	m	m	m
OCDE	República Checa	104	m	m	97	101	98	107	m	m
OCDE	República Eslovaca	118	105	123	99	106	105	119	99	117
OCDE	Suecia	103	102	105	100	104	104	102	99	101
OCDE	Suiza	108	108	116	101	105	106	107	103	110
OCDE	Turquía	122	142	174	104	116	120	118	123	145
	Media de la OCDE	105	102	108	98	104	103	107	97	104
	Media de la UE22	104	97	101	96	102	98	107	96	102
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	109	119	130	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	110	112	123	m	m	m
Países asociados	Brasil	115	m	m	107	m	m	107	m	m
Países asociados	China	m	m	m	121	127	154	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	m	m	106	116	123	m	m	m
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	96	117	113	96	109	105	100	107	107
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	111	119	132	m	m	m
Países asociados	Lituania	m	m	m	87	114	99	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	101	108	109	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	103	108	112	m	m	m

1. Excluye subsidios atribuibles a pagos a instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.

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

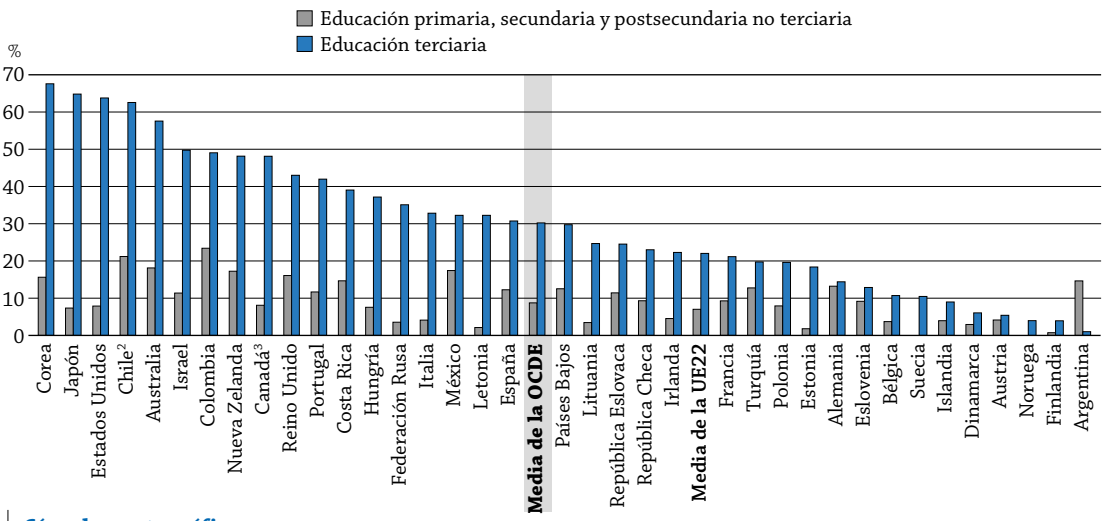
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397707

¿CUÁNTA INVERSIÓN PÚBLICA Y PRIVADA SE DESTINA A EDUCACIÓN?

- De media en los países de la OCDE, la financiación pública supone el 84 % de todos los fondos de las instituciones educativas desde la educación primaria a la terciaria.
- Casi un 91 % de los fondos de las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria proceden de fuentes públicas, en promedio en los países de la OCDE; solo en Chile esta proporción es inferior al 80 %.
- Entre 2008 y 2013, las fuentes privadas del gasto en instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se incrementaron un 16 %, mientras que las fuentes públicas aumentaron solo un 6 % de media en los países de la OCDE.

Gráfico B3.1. Proporción de gasto privado[1] en instituciones educativas (2013)



Cómo leer este gráfico
El gráfico muestra el gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del gasto total en instituciones educativas. Incluye todo el dinero transferido a tales instituciones procedente de fuentes privadas, incluida la financiación pública mediante subvenciones a familias, tasas privadas de servicios educativos u otro gasto privado (por ejemplo, alojamiento) que pase por la institución.

1. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
2. Año de referencia 2014.
3. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de gasto privado en instituciones educativas de educación terciariaL

Fuente: OCDE. Tabla B3.1b. See Annex 3 for notes (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397816

Contexto

Hoy día, un número mayor de personas participan en un abanico más amplio de programas educativos ofrecidos por un número de proveedores que va en aumento. Por ello, cada vez cobra más importancia responder a la pregunta de quién debe financiar el esfuerzo de las personas para recibir más educación, los gobiernos o los propios individuos. En la situación económica actual, muchos gobiernos se encuentran con dificultades para facilitar los recursos necesarios con los que financiar la creciente demanda de educación en sus países utilizando solo fondos públicos. Además, algunos responsables políticos afirman que quienes más se benefician de la educación, los individuos que la reciben, deben afrontar al menos una parte de los costes. Así, aunque los recursos públicos siguen suponiendo una parte muy significativa de la inversión en educación de los países, el papel de las fuentes de financiación privadas es cada vez más destacado en algunos niveles de la educación.

Las fuentes públicas dominan gran parte de la financiación de la educación primaria y secundaria, que por lo general son los niveles obligatorios en la mayoría de los países. En los niveles de educación preprimaria (véase Indicador C2) y terciaria, el equilibrio entre la financiación pública y privada de la educación muestra una mayor variación dentro de los países de la OCDE, ya que la financiación completamente pública (o casi) es menos frecuente. En esos niveles, la financiación privada procede sobre

todo de los hogares, lo que suscita controversias sobre la equidad en el acceso a la educación. El debate resulta especialmente intenso en lo que se refiere a la financiación de la educación terciaria. Algunas partes interesadas manifiestan su temor a que el equilibrio entre financiación pública y privada se altere hasta el extremo de disuadir a los estudiantes potenciales de comenzar la educación terciaria. Otros consideran que los países deberían aumentar considerablemente la ayuda pública a los estudiantes, mientras que hay quienes son partidarios de un mayor esfuerzo para aumentar la financiación de la educación terciaria que procede de empresas privadas.

Otros resultados

- En la mayoría de los países, la proporción de fuentes públicas con respecto al gasto en instituciones educativas es mayor en el nivel de educación primaria que en el de secundaria. En cambio, la educación secundaria superior recibe menos financiación pública que la educación secundaria inferior en todos los países, a excepción de Dinamarca. Por otra parte, la educación terciaria recibe una mayor proporción de financiación privada que los niveles de educación inferiores en todos los países.
- En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, las fuentes públicas financian más del 80 % del gasto en todos los países salvo Chile (79 %) y son la única fuente del gasto en Noruega y Suecia. En cambio, existe una gran variación en la proporción de fuentes públicas en el nivel de educación terciaria. Mientras que en Chile, Corea, Estados Unidos y Japón es inferior al 40 %, en Finlandia y Noruega supera el 95 %.
- En todos los países excepto Lituania y Países Bajos, el gasto de los hogares se corresponde con la mayor proporción de fuentes privadas de la educación en los niveles de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. En la educación terciaria, los hogares también contribuyen a la mayor parte del gasto privado en todos los países salvo siete (Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Reino Unido, República Checa y Suecia).
- En el nivel de educación primaria, el gasto público por estudiante es mucho más elevado en las instituciones públicas (8.383 dólares estadounidenses) que en las privadas (4.290 dólares estadounidenses). Sin embargo, en la educación terciaria, el gasto público alcanza los 12.263 dólares estadounidenses en las instituciones públicas y solo 4.207 en las privadas.

Tendencias

En promedio, la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó un 8 % en los tres años anteriores a la crisis de 2008, y un 6 % tras esta (entre 2008 y 2013). Por otra parte, las fuentes privadas experimentaron un incremento similar antes de la crisis (8 % entre 2005 y 2008), pero un repunte mucho mayor en los cinco años posteriores a esta, que llegó al 16 %. Durante los cinco años que van de 2008 a 2013, el gasto privado en esos niveles de educación aumentó un 93 % en Irlanda y un 112 % en Israel. A pesar de algunas variaciones en el gasto público y privado en términos absolutos, la proporción de gasto público en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se mantuvo en gran medida sin cambios, al pasar del 92 % al 91 % entre 2005 y 2013. Chile es el país que muestra un mayor incremento de la financiación pública, que ha avanzado del 70 % al 78 % del total entre 2005 y 2013.

Dado que dentro de la OCDE son cada vez más los estudiantes que acceden a la universidad, tanto el gasto público como el privado han crecido más rápido en el nivel de la educación terciaria que en los niveles inferiores. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en la educación primaria, secundaria y postsecundaria, este incremento procede más de fuentes públicas (22 %) que de privadas (15 %). En cualquier caso, entre 2005 y 2013 la proporción media de financiación pública para instituciones terciarias se mantuvo estable en un 71 % (Tabla B3.2b). Esta tendencia enmascara las fuertes variaciones entre los distintos países: en Chile aumentó de un 16 % en 2005 a un 35 % en 2013, mientras que en Hungría se redujo desde un 78 % a un 63 % durante el mismo periodo. En el caso de Chile, el aumento de la financiación pública en el nivel de educación terciaria se debe a que el gasto público en ese país en 2013 casi cuadruplicaba el de 2008, mientras que el gasto privado avanzó menos de un 25 % en el mismo periodo. A diferencia de la mayoría de países de la OCDE, Chile aplicó una política macroeconómica anticíclica, mediante el aumento del gasto público, tras la crisis financiera. Además, la aprobación en 2008 de la ley sobre la SEP (Subvención Escolar Preferencial) en ese país incrementó los recursos públicos para los niveles de primaria y secundaria significativamente, en función del rendimiento escolar y la concentración de alumnos vulnerables en los centros educativos.

B3

Análisis

Gasto público y privado en las instituciones educativas

La financiación de las instituciones educativas en los países de la OCDE sigue siendo mayoritariamente pública, aunque existe una parte sustancial de financiación privada en la educación terciaria. En promedio en estos países, el 84 % de todos los fondos de las instituciones educativas desde primaria a terciaria proceden directamente de fuentes públicas (Gráfico B3.1 y Tabla B3.1).

Sin embargo, la proporción de fondos públicos y privados varía considerablemente entre países. Comparando el gasto en todos los niveles de la educación (de primaria a terciaria), la proporción de fondos privados supera el 30 % en Chile, Colombia, Corea y Estados Unidos. En cambio, en Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia menos del 5 % del gasto en educación procede de fuentes privadas. (Tabla B3.1b).

Gasto público y privado en instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria

La financiación pública domina la educación primaria y secundaria en todos los países. De media, el 93 % del gasto en instituciones de educación primaria procede de fuentes públicas. En Finlandia, Noruega y Suecia, toda la financiación para ese nivel es pública. En cambio, la financiación de la educación primaria procedente de fuentes privadas es de un 22 % en Chile y un 23 % en Colombia; estos porcentajes son los más altos para todos los países de cuyos datos se dispone.

En el nivel de educación secundaria inferior, la financiación pública se corresponde con el 93 % de todo el gasto educativo. En 25 de los 31 países de la OCDE de cuyos datos se dispone, el gasto público representa más del 90 % del total. Sin embargo, en Australia, Chile y Colombia más de una quinta parte del gasto en este nivel es de procedencia privada.

En la educación secundaria superior, hay una presencia ligeramente mayor de fuentes privadas en el gasto en los programas de formación profesional que en los programas generales. La formación profesional en este nivel recibe de media un 15 % de las fuentes privadas, mientras que la educación general solo recibe un 11 %. En Alemania, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suiza, la educación secundaria superior de formación profesional recibe al menos 20 puntos porcentuales más de financiación privada que el itinerario general. No sorprende, pues, que Alemania y Suiza cuenten con las proporciones más altas de estudiantes matriculados en programas que combinan los contenidos impartidos en la escuela y en el medio laboral: un 41 % en Alemania y un 59 % en Suiza (véase Indicador C1). En el caso de Nueva Zelanda, esto se ve influido por un sector relativamente mayor de formación profesional postobligatoria en los niveles de educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria. En comparación con la educación obligatoria, una parte mucho mayor del gasto institucional del país procede de las fuentes privadas de los hogares a través de tasas académicas que, en gran medida, se abonan directamente a las instituciones en nombre de los estudiantes y que proceden de fuentes públicas mediante préstamos subvencionados a los estudiantes. Por otra parte, en Chile y México la proporción de financiación pública de los programas de formación profesional supera en 20 puntos porcentuales o más la de los programas generales. En conjunto, la educación secundaria superior depende más de la financiación privada que los niveles de educación primaria y secundaria inferior.

El grado de financiación pública también se reduce en la educación postsecundaria no terciaria, donde supone tan solo el 78 % de media. A diferencia de los tres niveles inferiores mencionados, en la educación postsecundaria no terciaria hay dos países (Alemania y Nueva Zelanda), que dependen más de las fuentes de financiación privada que de las públicas.

Durante años, la proporción de financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se ha mantenido constante alrededor del 91-92 %. Aunque entre 2008 y 2013 se experimentó un incremento del 16 % de la financiación privada, la pública solo aumentó un 6 %; esto se ha traducido en una reducción de tan solo 1 punto porcentual en la proporción del gasto público, dado que la financiación privada, a pesar de su crecimiento, sigue siendo bastante reducida.

El crecimiento de las fuentes públicas anterior a la crisis fue muy superior al que tuvo lugar durante sus secuelas, mientras que las fuentes privadas han experimentado un incremento mayor en los años posteriores a la crisis (2008-2013) que en los que la precedieron (2005-2008). No obstante, la mayoría de los países invirtieron más dinero público en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en 2013 de lo que lo hicieron en 2005.

Gasto público y privado en instituciones de educación terciaria

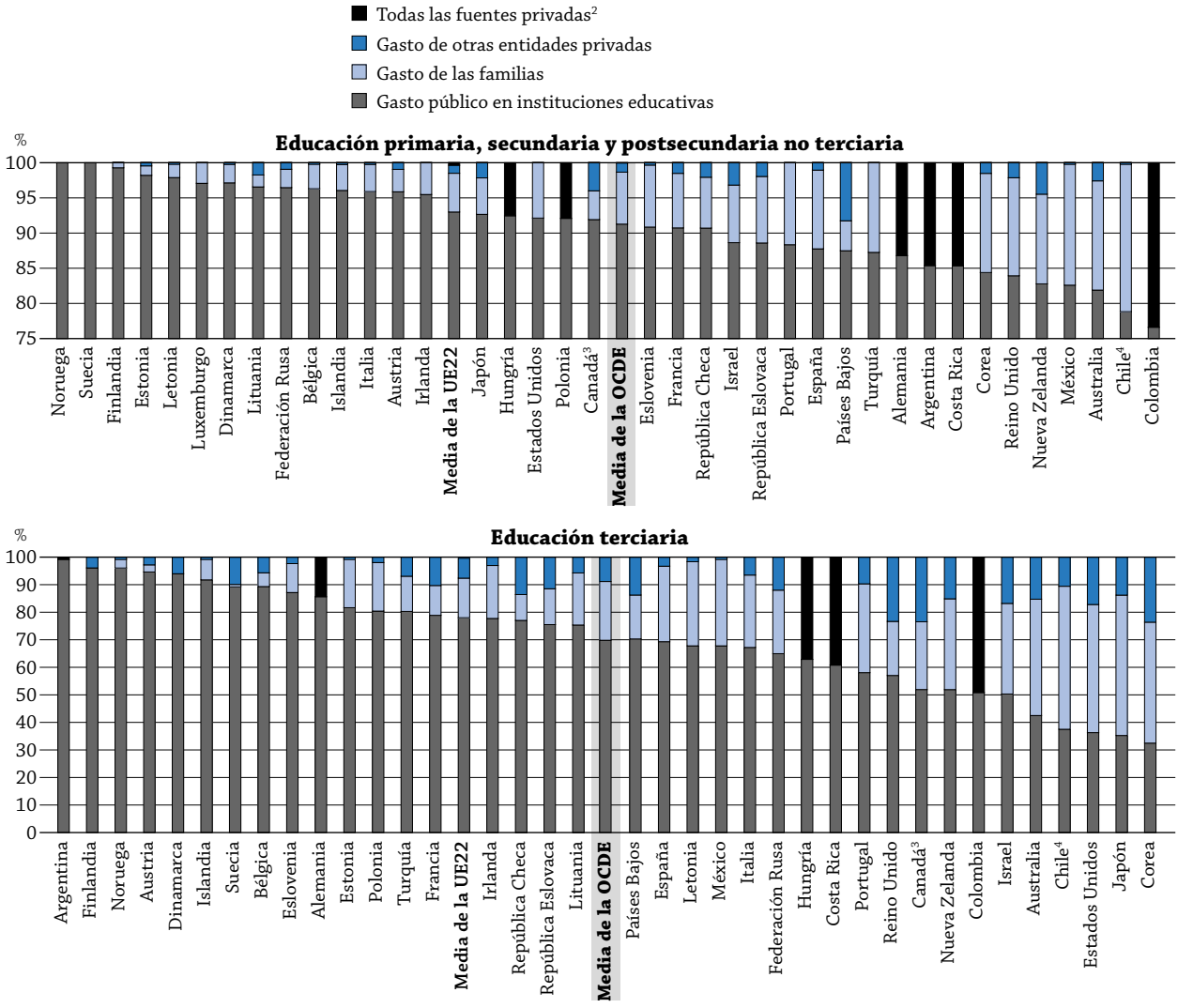
El elevado retorno económico privado de la educación terciaria (véase Indicador A7) sugiere que se podría justificar una mayor contribución de los individuos y de otras entidades privadas a los costes educativos, siempre y cuando

existiesen formas de garantizar el acceso de los estudiantes a la financiación con independencia de su entorno económico (véase Indicador B5). En todos los países, la proporción de gasto privado en educación es mucho mayor en educación terciaria –una media de casi el 30 % del gasto total en este nivel– que en primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (Gráfico B3.1 y Tabla B3.1).

La proporción de gasto en instituciones de educación terciaria que cubren los individuos, empresas y otras fuentes privadas, incluidos los pagos privados subvencionados, va desde menos del 10 % en Austria, Dinamarca, Finlandia, Islandia y Noruega (países en los que las tasas académicas son bajas o de escasa importancia), a más del 60 % en Chile, Corea, Estados Unidos y Japón. Estas proporciones pueden guardar relación con el nivel de tasas académicas que cobran las instituciones de educación terciaria (Gráfico B3.2 y Tabla B3.1, y véase Indicador B5). En Corea, por ejemplo, el 80 % de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas, y más de un 40 % del presupuesto educativo procede de las tasas académicas (véase Indicador B5 y OECD, 2014).

Gráfico B3.2. Distribución de gasto público y privado en instituciones educativas (2013)

Por nivel de educación[1]



1. Excluyendo financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
3. Año de referencia 2012.
4. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de gasto público en instituciones educativas por nivel de educación.

Fuente: OCDE. Tabla B3.1b. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397829

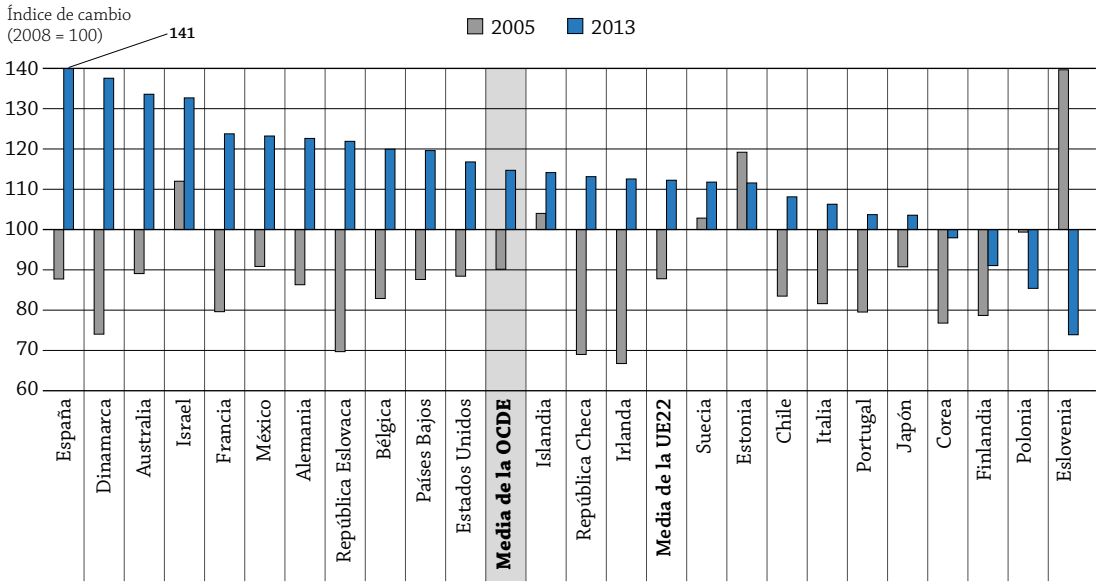
De media en la OCDE, el gasto de los hogares representa dos tercios del gasto de las fuentes privadas. En la mayoría de los países, el gasto de los hogares es la principal fuente de fondos privados, pero en Dinamarca, Finlandia y Suecia casi toda la financiación privada procede de entidades privadas, y la proporción de gasto de los hogares es muy baja o nula.

En muchos países de la OCDE, el aumento de la participación en la educación terciaria (véase Indicador C1) refleja la fuerte demanda a nivel individual y social. El crecimiento de la matriculación ha ido acompañado de un incremento de la inversión de fuentes tanto públicas como privadas, así como de cambios en la proporción del gasto público y privado. Esto ha dado lugar a una subida del 22 % de los fondos públicos y del 15 % de los privados, como promedio en la OCDE entre 2008 y 2013.

A pesar de que el incremento de la financiación pública ha sido más rápido que el de la privada, se observa una diferencia de tan solo 1 punto porcentual entre 2008 y 2013 en la proporción del gasto público en instituciones educativas. En estas cifras, sin embargo, se aprecia una influencia notable de algunos valores atípicos, como los de Chile, donde los fondos públicos prácticamente se cuadruplicaron entre 2008 y 2013 y la proporción del gasto público en instituciones educativas se ha elevado desde el 15 % en 2008 al 35 % en 2013.

A pesar de que la financiación pública de la educación terciaria ha aumentado en la mayoría de los países, algunos siguen estando por debajo de su máximo de 2008. Este es el caso, por ejemplo, de Italia, donde en 2013, a pesar de un cierto crecimiento, el gasto público seguía siendo inferior al de 2005 y 2008. En cuanto a las fuentes privadas, Eslovenia, Estonia, Islandia y Polonia también muestran un gasto menor en 2013 que en el periodo anterior a la crisis.

Gráfico B3.3. Cambio del gasto privado[1] en instituciones de educación terciaria, 2008 = 100 (2005 y 2013)



1. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.
Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de gasto privado en instituciones de educación terciaria en 2013.
Fuente: OCDE. Tabla B3.2b. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397833

Gasto público en instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución

El nivel del gasto público refleja en parte en qué medida valoran la educación los gobiernos (véanse Indicadores B2 y B4). Naturalmente, la mayoría de los fondos públicos se destinan a instituciones públicas, pero en algunos casos una parte significativa del presupuesto público puede dedicarse a instituciones educativas privadas (instituciones privadas dependientes del gobierno e instituciones privadas independientes).

La Tabla B3.3 muestra la inversión pública en instituciones educativas con relación a su tamaño en el sistema educativo. Los datos se centran en el gasto público por estudiante en instituciones educativas públicas y privadas. Esta medida complementa los datos sobre gasto público en relación con los ingresos nacionales (véase Indicador B2).

De media en los países de la OCDE, en todos los niveles de la educación (de primaria a terciaria), el gasto público por estudiante en instituciones públicas (9.433 dólares estadounidenses) es un 59 % superior al gasto público por estudiante en instituciones privadas (5.951 dólares). Sin embargo, las diferencias dependen del nivel de educación. En la educación primaria, el gasto público por estudiante en instituciones públicas (8.383 dólares estadounidenses) es aproximadamente un 95 % mayor que en las instituciones privadas (4.290 dólares), mientras que en la educación secundaria inferior el gasto público por estudiante en instituciones públicas (9.774 dólares) es un 58 % más elevado que en las instituciones privadas (6.176 dólares estadounidenses).

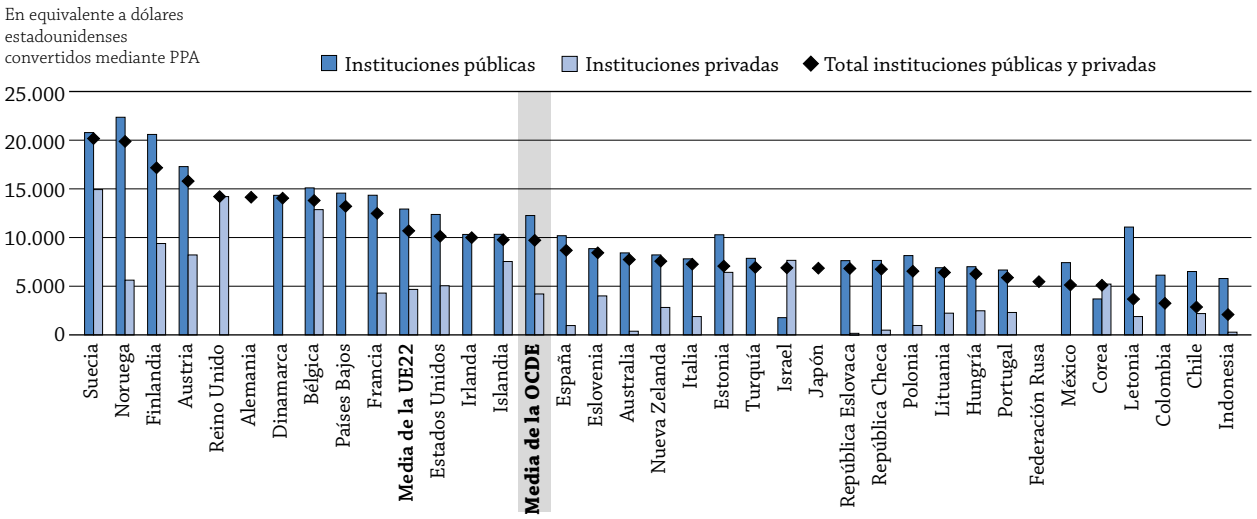
La diferencia entre los fondos públicos que reciben las instituciones públicas y privadas se amplía en el nivel de educación secundaria superior, donde las instituciones públicas reciben un 61 % más de dinero del gobierno, aunque la diferencia máxima se observa en la educación terciaria. El gasto público por estudiante en el nivel de educación terciaria es tres veces mayor para las instituciones públicas (12.263 dólares estadounidenses de media) que para las privadas (4.207 dólares).

En el nivel de primaria, el gasto público por estudiante en instituciones públicas muestra una amplia variación, desde los 18.386 dólares estadounidenses de Luxemburgo hasta los 521 dólares de la India. Sin embargo, la diferencia es aún mayor en las instituciones privadas, ya que países como Irlanda, Países Bajos y Turquía no gastan dinero público alguno en las instituciones privadas de educación primaria, mientras que en Dinamarca, Reino Unido y Suecia el gasto en instituciones privadas por estudiante de primaria supera los 10.000 dólares estadounidenses.

En la educación secundaria inferior y superior, el panorama es similar al de la primaria, aunque las diferencias en la financiación de las instituciones públicas y privadas se vuelven más notables. Todos los países, a excepción de Finlandia, Hungría, Israel y Noruega, gastan mucho más en instituciones públicas por estudiante que en instituciones privadas en la educación secundaria superior.

El gasto público por estudiante más elevado se observa en la educación terciaria, en la que los países gastan una media de 9.719 dólares estadounidenses al año. La brecha en la financiación entre los distintos tipos de instituciones se amplía en este nivel, ya que las privadas reciben de media alrededor de dos tercios de la suma que se transfiere a las instituciones públicas. Los únicos países en los que los fondos del gobierno son mayores para las instituciones privadas son Israel y Letonia.

Gráfico B3.4. Gasto público anual en instituciones educativas por estudiante en educación terciaria, por tipo de institución (2013)



1. Año de referencia 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto público en instituciones educativas públicas y privadas por estudiante.

Fuente: OCDE. Tabla B3.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397847

B3

Definiciones

Otras entidades privadas incluye a las empresas privadas y organizaciones sin ánimo de lucro (por ejemplo, organizaciones religiosas y benéficas y asociaciones empresariales y sindicales).

Las **instituciones privadas** incluyen a las instituciones privadas independientes o dependientes del gobierno.

El **gasto privado** incluye todo el gasto directo en instituciones educativas, parcialmente cubierto o no por subvenciones públicas. También se incluye el gasto de las empresas privadas en el componente laboral de los programas de formación de aprendices y estudiantes en los que se combinan los contenidos impartidos en la escuela y en el medio laboral. Las ayudas públicas atribuibles a las familias, y que se incluyen en el gasto privado, se reflejan por separado.

La **proporción pública y privada del gasto en instituciones educativas** son los porcentajes del gasto total originado en, o generado por, los sectores públicos y privados respectivos.

El **gasto público** se pone en relación con el total de estudiantes en instituciones públicas y privadas, reciban o no financiación pública.

Metodología

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2013 y se basan en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

No todos los gastos en bienes y servicios educativos se producen dentro de las instituciones educativas. Por ejemplo, las familias pueden adquirir libros de texto y material escolar o pagar clases particulares para sus hijos fuera de dichas instituciones. En el nivel de educación terciaria, los gastos de manutención de los estudiantes y los ingresos no percibidos pueden suponer también una proporción importante de los costes educativos. Todos los gastos realizados fuera de las instituciones educativas, aunque se paguen con subvenciones públicas, están excluidos de este indicador. Las subvenciones o ayudas públicas para gastos educativos fuera de las instituciones se analizan en los Indicadores B4 y B5.

Una parte de los presupuestos de las instituciones educativas está relacionada con los servicios auxiliares que se ofrecen a los estudiantes, incluidos los servicios de asistencia social (comidas, alojamiento y transporte). Parte del coste de estos servicios se cubre mediante tasas que pagan los estudiantes y que también se incluyen en el indicador.

El gasto en instituciones educativas se calcula utilizando el principio de contabilidad de caja; así pues, ofrece una panorámica del gasto en el año de referencia. Muchos países utilizan un sistema de pago/devolución de préstamo en el nivel de educación terciaria. Mientras que los pagos de préstamos públicos se tienen en cuenta, la devolución de los préstamos por parte de particulares no se tiene en cuenta, por lo que la contribución privada a los costes de la educación podría quedar infrarrepresentada.

Los datos sobre el gasto para 2005, 2008, 2010 y 2013 se han actualizado sobre la base de una encuesta realizada en 2015-2016, mientras que el gasto desde 2005 hasta 2013 se ha ajustado a los métodos y definiciones utilizados en la actual recopilación de estadísticas UOE.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2014), «Indicator C7 In what ways do public and private schools/institutions differ?», in OECD, *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-28-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*), Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

Tablas del Indicador B3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397754

Tabla B3.1a	Proporciones relativas de gasto público y privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)
Tabla B3.1b	Proporciones relativas de gasto público y privado desagregado en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)
Tabla B3.2a	Tendencias en la proporción relativa de gasto público en instituciones educativas e índice de cambio en el gasto público y privado, en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2010 a 2013)
Tabla B3.2b	Tendencias en la proporción relativa de gasto público en instituciones de educación terciaria e índice de cambio en el gasto público y privado (2005, 2008, 2010 a 2013)
Tabla B3.3	Gasto público anual en instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución (2013)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tabla B3.1a. Proporciones relativas de gasto público y privado en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)

Distribución de fuentes de financiación pública y privada de las instituciones educativas después de las transferencias de fuentes públicas[1]

		Primaria		Secundaria inferior		Secundaria superior						Educación postsecundaria no terciaria	
						Programas generales		Programas de formación profesional		Todos los programas			
		Fuentes públicas	Fuentes privadas[2]	Fuentes públicas	Fuentes privadas[2]	Fuentes públicas	Fuentes privadas[2]	Fuentes públicas	Fuentes privadas[2]	Fuentes públicas	Fuentes privadas[2]	Fuentes públicas	Fuentes privadas[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	98	2	97	3	96	4	60	40	75	25	49	51
	Australia	88	12	77	23	74	26	82	18	77	23	82	18
	Austria	97	3	97	3	94	6	96	4	95	5	54	46
	Bélgica	97	3	96	4	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	x(9)	x(10)
	Canadá[3]	92[d]	8[d]	x(1)	x(2)	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	92	8	m	m
	Chile[4]	78	22	80	20	73	27	93	7	79	21	a	a
	Corea	91	9	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	71	29	m	m
	Dinamarca	98	2	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	100	0	a	a
	Eslovenia	91	9	91	9	89	11	91	9	90	10	a	a
	España	84	16	91	9	87	13	95[d]	5[d]	90[d]	10[d]	x(7)	x(8)
	Estados Unidos	93	7	92	8	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	91	9	m	m
	Estonia	98	2	98	2	97	3	99	1	98	2	97	3
	Finlandiaia	100	0	100	0	100	0	99[d]	1[d]	99[d]	1[d]	x(7)	x(8)
	Francia	93	7	91	9	91	9	84	16	88	12	81	19
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	94	6	92	8	92	8	90	10	91	9	90	10
	Irlanda	97	3	93	7	92	8	a	a	92	8	99	1
	Islandia	99	1	99	1	89	11	89	11	89	11	90	10
	Israel	95	5	x(9)	x(10)	85[d]	15[d]	73[d]	27[d]	80[d]	20[d]	a	a
	Italia	96	4	97	3	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	95	5	100	0
	Japón	99	1	94	6	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	82[d]	18[d]	x(9)	x(10)
	Letonia	99	1	98	2	99	1	93	7	97	3	93	7
	Luxemburgo	97	3	97	3	94	6	99	1	97	3	a	a
	México	86	14	85	15	65	35	90	10	73	27	a	a
	Noruega	100	0	100	0	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	100[d]	0[d]	x(9)	x(10)
	Nueva Zelanda	92	8	86	14	83	17	56	44	75	25	44	56
	Países Bajos	99	1	94	6	92	8	59	41	68	32	55	45
	Polonia	93	7	93	7	91	9	94[d]	6[d]	93[d]	7[d]	51	49
	Portugal	88	12	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	85[d]	15[d]	x(9)	x(10)
	Reino Unido	88	12	84	16	76	24	90	10	80	20	a	a
	República Checa	93	7	92	8	88	12	88	12	88	12	68	32
	República Eslovaca	88	12	89	11	84	16	90	10	88	12	90	10
	Suecia	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
	Suiza	m	m	m	m	100[d]	0[d]	55[d]	45[d]	67[d]	33[d]	x(9)	x(10)
	Turquía	86	14	88	12	82	18	91	9	87	13	a	a
	Media de la OCDE	93	7	93	7	89	11	86	14	87	13	78	22
	Media de la UE22	95	5	94	6	92	8	90	10	91	9	79	21
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	83	17	88	12	m	m	m	m	86	14	a	a
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	77	23	78	22	m	m	m	m	71	29	a	a
	Costa Rica	85	15	87	13	m	m	m	m	85	15	a	a
	Federación Rusa	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	97[d]	3[d]	88[d]	12[d]	96[d]	4[d]	x(9)	x(10)
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	97	3	97	3	97	3	94	6	96	4	94	6
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Excluyendo financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
3. Año de referencia 2012.
4. Año de referencia 2014.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397766

B3

Tabla B3.1b. Proporciones relativas de gasto público y privado desagregado en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)

Distribución de fuentes desagregadas de financiación pública y privada en instituciones educativas después de las transferencias de fuentes públicas[1]

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria				Educación terciaria				De educación primaria a terciaria			
			Fuentes privadas				Fuentes privadas				Fuentes privadas		
		Fuentes públicas	Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[2]	Fuentes públicas	Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[2]	Fuentes públicas	Gasto de las familias	Gasto de otras entidades privadas	Todas las fuentes privadas[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	87	x(4)	x(4)	13	86	x(8)	x(8)	14	86	x(12)	x(12)	14
	Australia	82	16	3	18	42	42	15	58	70	23	6	30
	Austria	96	3	1	4	95	3	3	5	95	3	2	5
	Bélgica	96	4	0	4	89	5	6	11	95	4	1	5
	Canadá[3]	92	4	4	8	52	25	23	48	76	12	12	24
	Chile[4]	79	21	0	21	38	52	11	62	61	34	5	39
	Corea	84	14	2	16	32	44	24	68	64	26	10	36
	Dinamarca	97	3	0	3	94	0	6	6	96	2	2	4
	Eslovenia	91	9	0	9	87	11	2	13	90	9	1	10
	España	88	11	1	12	69	27	3	31	82	16	2	18
	Estados Unidos	92	8	0	8	36	47	17	64	68	24	7	32
	Estonia	98	1	0	2	82	18	1	18	93	7	0	7
	Finlandiaia	99	1	0	1	96	0	4	4	98	0	1	2
	Francia	91	8	2	9	79	11	10	21	87	9	4	13
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	92	x(4)	x(4)	8	63	x(8)	x(8)	37	83	x(12)	x(12)	17
	Irlanda	95	5	a	5	78	19	3	22	91	8	1	9
	Islandia	96	4	0	4	91	8	1	8	95	5	0	5
	Israel	89	8	3	11	50	33	17	50	78	15	7	22
	Italia	96	4	0	4	67	26	7	33	89	9	2	11
	Japón	93	5	2	7	35[d]	51[d]	14[d]	65[d]	72	21	6	28
	Letonia	98	2	0	2	68	31	2	32	89	10	1	11
	Luxemburgo	97	3	0	3	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	83	17	0	17	68	32	0	32	79	21	0	21
	Noruega	100	0	0	0	96	3	1	4	99	1	0	1
	Nueva Zelanda	83	13	4	17	52	33	15	48	74	18	7	26
	Países Bajos	87	4	8	13	70	16	14	30	82	8	10	18
	Polonia	92	x(4)	x(4)	8	80	18	2	20	89	x(12)	x(12)	11
	Portugal	88	12	0	12	58	32	10	42	81	16	2	19
	Reino Unido	84	14	2	16	57	19	23	43	77	15	8	23
	República Checa	91	7	2	9	77	9	14	23	87	8	5	13
	República Eslovaca	89	9	2	11	76	13	11	24	85	10	5	15
	Suecia	100	0	0	0	90	1	10	10	97	0	3	3
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	87	13	0	13	80	13	7	20	85	13	2	15
	Media de la OCDE	91	7	1	9	70	21	9	30	84	12	4	16
	Media de la UE22	93	6	1	7	78	14	7	22	89	8	3	11
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	85	x(4)	x(4)	15	99	x(8)	x(8)	1	88	x(12)	x(12)	12
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	77	x(4)	x(4)	23	51	x(8)	x(8)	49	68	x(12)	x(12)	32
	Costa Rica	85	x(4)	x(4)	15	61	x(8)	x(8)	39	78	x(12)	x(12)	22
	Federación Rusa	96	3	1	4	65	23	12	35	85	10	5	15
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	97	2	2	3	75	19	6	25	89	8	3	11
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. Excluyendo financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.
3. Año de referencia 2012.
4. Año de referencia 2014.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397770

B3

Tabla B3.2a. Tendencias en la proporción relativa de gasto público[1] en instituciones educativas e índice de cambio en el gasto público y privado, en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2005, 2008, 2010 a 2013)

Índice de cambio de las fuentes de financiación pública en instituciones educativas después de transferencias de fuentes públicas y privadas, por año

		Proporción de gasto público[1] en instituciones educativas (%)						Índice de cambio entre 2005 y 2013 del gasto en instituciones educativas (2008 = 100, precios constantes)									
								Fuentes públicas					Fuentes privadas[2]				
		2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	86	86	87	87	87	87	98	107	107	105	105	98	97	96	99	97
	Australia	84	83	85	84	82	82	92	124	120	118	119	86	106	111	119	124
	Austria	m	m	m	m	96	96	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	95	95	96	96	96	96	88	100	102	104	104	94	83	79	79	79
	Canadá	90	89	90	90	92	m	91	110	106	111	m	84	104	100	80	m
	Chile	70	78	79	78	m	78	75	97	112	m	104	118	96	112	m	106
	Corea	77	78	79	81	84	84	86	110	114	117	118	90	106	96	79	76
	Dinamarca	98	98	98	97	97	97	101	109	100	110	108	89	111	120	132	135
	Eslovenia	92	92	91	91	91	91	96	99	96	93	91	94	103	104	101	101
	España	93	93	92	91	89	88	87	102	99	91	87	82	123	130	158	164
	Estados Unidos	92	92	92	92	92	92	90	99	96	94	94	90	92	95	91	89
	Estonia	99	99	99	99	99	98	81	88	81	83	83	84	109	88	73	143
	Finlandiaia	99	99	99	99	99	99	93	104	105	105	104	79	83	77	78	75
	Francia	91	91	91	91	91	91	98	103	102	101	100	96	102	103	104	106
	Grecia	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	95	m	m	m	94	92	105	88	83	79	76	m	m	m	m	m
	Irlanda	97	98	96	96	96	95	74	106	103	104	97	101	187	189	195	193
	Islandia	96	96	96	96	96	96	92	88	91	90	93	97	92	93	98	102
	Israel	93	93	92	89	89	89	84	107	115	123	124	84	119	181	204	212
	Italia	96	97	97	96	95	96	96	93	89	85	85	123	109	118	134	121
	Japón	90	90	93	93	93	93	98	106	106	107	106	97	71	72	74	76
	Letonia	m	m	m	m	98	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	98	98	98	97	m	m	m	m	m	m	98	89	96	116
	México	83	83	83	83	83	83	97	108	112	115	118	97	109	114	115	120
	Noruega	100	100	100	100	100	100	94	106	105	105	109	a	a	a	a	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	87	87	87	87	87	87	96	108	107	107	109	91	105	107	106	100
	Polonia	98	94	94	94	92	92	91	105	103	103	103	26	106	103	137	136
	Portugal	100	100	100	100	85	88	105	113	106	101	106	112	97	99	m	m
	Reino Unido	m	m	m	86	84	84	107	109	120	121	134	m	m	m	m	m
	República Checa	90	90	91	91	91	91	94	105	108	108	105	99	100	102	102	102
	República Eslovaca	86	85	88	89	88	89	89	122	115	114	119	79	93	83	85	86
	Suecia	100	100	100	100	100	100	97	99	99	100	101	112	74	m	m	m
	Suiza	87	86	88	88	m	m	98	106	108	110	113	93	90	91	m	m
	Turquía	m	m	m	87	85	87	82	121	123	136	163	m	m	m	m	m
	Media de la OCDE	92	92	92	92	92	91	92	105	104	105	106	92	102	106	110	116
	Media de la UE22	94	94	94	94	93	93	94	103	101	101	101	91	105	105	112	117
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	92	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	70	114	118	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	71	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	97	97	96	97	96	76	96	98	114	118	m	92	127	119	132
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Excluyendo financiación internacional.
2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397787

B3

Tabla B3.2b. Tendencias en la proporción relativa de gasto público[1] en instituciones de educación terciaria e índice de cambio en el gasto público y privado (2005, 2008, 2010 a 2013)

Índice de cambio de las fuentes de financiación pública en instituciones educativas después de transferencias de fuentes públicas y privadas, por año

		Proporción de gasto público[1] en instituciones educativas (%)						Índice de cambio entre 2005 y 2013 del gasto en instituciones educativas (2008 = 100, precios constantes)									
								Fuentes públicas					Fuentes privadas[2]				
		2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	87	87	86	87	86	86	88	108	114	114	114	86	110	113	120	123
	Australia	45	45	46	46	45	42	91	117	118	119	121	89	110	115	119	134
	Austria	m	m	m	m	95	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	91	90	90	90	90	89	91	107	109	109	114	83	109	109	113	120
	Canadá	55	63	57	57	52	m	82	103	100	92	m	114	129	125	144	m
	Chile	16	15	22	24	m	35	92	200	233	m	333	83	121	125	m	108
	Corea	24	22	27	27	29	32	86	132	138	147	164	77	101	107	102	98
	Dinamarca	97	96	95	95	m	94	102	108	110	95	100	74	122	135	m	138
	Eslovenia	77	84	85	85	86	87	88	105	106	102	97	140	98	95	84	74
	España	78	79	78	77	73	69	83	105	102	90	85	88	109	111	123	141
	Estados Unidos	42	41	40	39	38	36	91	101	101	102	94	88	107	112	118	117
	Estonia	70	79	75	80	78	82	74	98	115	98	133	119	119	105	102	112
	Finlandiaia	96	95	96	96	96	96	94	108	112	110	107	79	96	101	91	91
	Francia	84	82	82	81	80	79	91	105	104	102	104	80	103	110	115	124
	Grecia	97	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	78	m	m	m	54	63	95	91	106	74	88	m	m	m	m	m
	Irlanda	84	83	81	80	84	78	74	101	95	101	83	67	110	109	94	113
	Islandia	91	92	91	91	92	91	85	89	85	98	101	104	101	104	104	114
	Israel	46	51	54	49	52	50	92	114	115	121	127	112	102	126	116	133
	Italia	73	71	68	66	66	67	92	95	94	88	90	82	109	114	110	106
	Japón	34	33	34	34	34	35	92	104	108	107	113	91	99	103	103	104
	Letonia	m	m	m	m	64	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	69	70	70	67	70	68	86	112	104	117	110	91	113	120	120	123
	Noruega	m	97	96	96	96	96	98	104	104	106	110	m	135	139	134	142
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	52	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	73	71	72	71	71	70	95	109	112	112	113	88	108	115	118	120
	Polonia	74	71	71	76	78	80	114	125	124	129	141	100	123	100	92	85
	Portugal	68	62	69	69	54	58	104	116	107	81	88	80	85	80	111	104
	Reino Unido	m	m	m	m	57	57	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	81	79	79	81	79	77	79	103	128	114	100	69	105	113	113	113
	República Eslovaca	77	73	70	77	74	76	88	102	123	127	139	70	117	100	122	122
	Suecia	88	89	91	90	89	90	95	113	114	115	118	103	95	108	113	112
	Suiza	m	m	m	m	m	m	109	112	117	122	124	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	87	85	87	88	127	147	170	206	m	m	m	m	m
	Media de la OCDE	70	70	70	71	71	71	91	111	115	109	122	90	109	111	112	115
	Media de la UE22	82	81	80	81	77	78	91	106	110	104	107	88	107	107	108	112
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	99	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	85	121	128	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	43	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	64	62	63	64	65	68	98	92	96	101	m	107	98	100	98
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	71	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	75	75	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Excluyendo financiación internacional.

2. Incluidos subsidios atribuibles a pagos a las instituciones educativas recibidos de fuentes públicas.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397793

B3

Tabla B3.3. Gasto público anual en instituciones educativas por estudiante, por tipo de institución (2013)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, por nivel de educación y tipo de institución

		Primaria			Secundaria inferior			Secundaria superior			Terciaria			De primaria a terciaria		
		Instituciones públicas	Instituciones privadas	Total	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Total	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Total	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Total	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	x(3)	x(3)	**7.913**	x(6)	x(6)	**9.647**	x(9)	x(9)	**9.866**	x(12)	x(12)	**14.140**	x(15)	x(15)	**9.920**
	Australia	8.418	7.402	**8.102**	10.764	6.871	**9.239**	10.552	5.021	**8.470**	8.426	382	**7.740**	9.178	6.199	**8.299**
	Austria	10.735	5.326	**10.413**	14.993	8.394	**14.372**	15.309	9.688	**14.511**	17.288	8.215	**15.794**	14.480	7.990	**13.704**
	Bélgica	11.011	8.497	**9.656**	12.464	11.316	**11.754**	13.682[d]	11.803[d]	**12.495[d]**	15.101	12.869	**13.808**	12.759	10.890	**11.660**
	Canadá[1]	8.841[d]	2.228[d]	**8.392[d]**	x(1)	x(2)	**x(3)**	11.715	2.913	**11.109**	12.145	m	**m**	10.449	m	**m**
	Chile[2]	4.509	2.301	**3.151**	4.529	2.343	**3.286**	4.370	2.615	**3.264**	6.514	2.195	**2.866**	4.749	2.339	**3.114**
	Corea	7.974	1.496	**7.871**	7.443	7.043	**7.371**	8.344	6.432	**7.510**	11.079	1.889	**3.684**	8.245	3.298	**6.298**
	Dinamarca	11.996	10.354	**11.745**	11.572	13.834	**12.190**	10.158	8.422	**10.118**	14.338	0	**14.047**	12.019	11.398	**11.947**
	Eslovenia	8.261	5.168	**8.240**	9.100	12.279	**9.110**	6.971	6.494	**6.958**	8.861	4.008	**8.434**	8.190	4.877	**8.092**
	España	7.107	3.324	**5.889**	9 001	4.496	**7.564**	9.195[d]	3.761[d]	**7.825[d]**	10.190	964	**8.685**	8.644	3.396	**7.204**
	Estados Unidos	11.010	898	**10.176**	11.857	1.159	**11.000**	13.324	1.529	**12.360**	12.374	5.051	**10.134**	11.897	3.253	**10.724**
	Estonia	7.086	4.440	**6.999**	6.960	4.442	**6.890**	5.832	4.153	**5.787**	10.287	6.427	**7.068**	6.957	6.194	**6.765**
	Finlandiaia	8.463	9.717	**8.485**	13.342	11.590	**13.258**	8.567[d]	9.163[d]	**8.678[d]**	20.591	9.390	**17.168**	11.281	9.420	**11.027**
	Francia	7.144	3.966	**6.708**	10.114	5.460	**9.120**	13.750	7.526	**12.044**	14.347	4.299	**12.479**	10.468	5.439	**9.492**
	Grecia	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hungría	5.411	3.307	**5.111**	3.779	3.167	**3.687**	3.487	5.836	**4.049**	7.008	2.481	**6.275**	4.729	4.157	**4.621**
	Irlanda	7.845	0	**7.807**	10.064	a	**10.064**	10.216	0	**10.054**	10.321	0	**9.994**	9.201	0	**9.106**
	Islandia	10.606	5.505	**10.445**	11.064	18.249	**11.132**	7.126	5.887	**6.877**	10.333	7.541	**9.775**	9.834	6.484	**9.459**
	Israel	8.044	4.727	**7.285**	x(7)	x(8)	**x(9)**	3.663[d]	13.994[d]	**5.152[d]**	1.775	7.660	**6.892**	5.722	7.701	**6.330**
	Italia	8.062	579	**7.562**	8.455	901	**8.157**	8.522	4.348	**8.212**	7.815	1.888	**7.264**	8.408	2.413	**7.994**
	Japón	x(3)	x(3)	**8.664**	x(6)	x(6)	**9.571**	x(9)	x(9)	**8.888**	x(12)	x(12)	**6.855**	x(15)	x(15)	**8.510**
	Letonia	5.816	5.491	**5.811**	5.840	6.315	**5.847**	5.849	1.901	**5.733**	3.696	5.223	**5.104**	5.779	5.144	**5.628**
	Luxemburgo	18.386	2.860	**16.838**	21.281	9.017	**18.909**	20.406	9.355	**18.435**	40.369	m	**m**	21.273	m	**m**
	México	2.560	8	**2.340**	2.338	16	**2.092**	3.676	0	**3.006**	7.426	0	**5.129**	3.073	6	**2.676**
	Noruega	13.542	5.229	**13.274**	14.452	4.906	**14.103**	15.939[d]	17.845[d]	**16.153[d]**	22.355	5.628	**19.873**	15.810	9.882	**15.369**
	Nueva Zelanda	6.841	1.606	**6.746**	8.213	1.750	**7.898**	8.963	5.728	**8.522**	8.218	2.823	**7.570**	7.763	3.759	**7.464**
	Países Bajos	8.475	0	**8.450**	12.247	0	**11.983**	9.116	0	**8.557**	14.565	0	**13.209**	10.652	0	**10.246**
	Polonia	6.364	5.293	**6.315**	6.364	4.686	**6.269**	5.609	5.235	**5.574**	8.149	972	**6.544**	6.590	2.531	**6.122**
	Portugal	7.212	1.309	**6.503**	9.758	3.128	**8.920**	9.874[d]	2.036[d]	**8.274[d]**	6.668[d]	2.308[d]	**5.883[d]**	8.182	2.081	**7.263**
	Reino Unido	9.114	10.991	**9.350**	12 037	10 129	**11 003**	12 428	8 109	**9 260**	a	14.209	**14.209**	10.200	10 489	**10 437**
	República Checa	4.384	4.010	**4.377**	7.493	5.255	**7.424**	7.168	4.439	**6.775**	7.651	493	**6.753**	6.425	2.917	**6.153**
	República Eslovaca	5.136	6.320	**5.215**	5.113	5.612	**5.145**	5.395	3.856	**5.162**	7.630	165	**6.824**	5.696	3.790	**5.514**
	Suecia	10.668	10.627	**10.664**	11.445	10.558	**11.306**	11.739	10.040	**11.389**	20.782	14.928	**20.167**	12.873	10.528	**12.537**
	Suiza	14.707	m	**m**	18.206	m	**m**	11.563[d]	m	**m**	25.974	m	**m**	16.666	31.950	**17.424**
	Turquía	2.531	0	**2.452**	2.947	0	**2.849**	3.565	0	**3.409**	7.867	0	**6.935**	3.675	0	**3.497**
	Media de la OCDE	8.383	4.290	**7.847**	9.774	6.176	**9.070**	9.252	5.743	**8.620**	12.263	4.207	**9.719**	9.433	5.951	**8.578**
	Media de la UE22	8.434	5.079	**8.098**	10.071	6.873	**9.649**	9.664	5.804	**9.036**	12.929	4.676	**10.693**	9.740	5.455	**8.767**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Argentina	3.648	1.499	**3.104**	5.425	2.043	**4.612**	5.913	2.253	**4.829**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brasil	3.826	m	**m**	3.802	m	**m**	3.852[d]	m	**m**	14.768	m	**m**	4.381	m	**m**
	China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombia	2.441	404	**2.068**	2.530	395	**2.120**	2.596	281	**2.006**	6 140	58	**3 248**	2 946	267	**2286**
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Federación Rusa	x(9)	x(9)	**x(9)**	x(9)	x(9)	**x(9)**	x(9)	x(9)	**4.920**	x(12)	x(12)	**5.472**	x(15)	x(15)	**5.067**
	India	521	m	**m**	568	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonesia	1.319	570	**1.184**	1.263	291	**918**	1.991	135	**1.070**	5.794	284	**2.094**	1 628	330	**1 209**
	Lituania	4.982	4.396	**4.974**	x(6)	x(6)	**4.462**	x(9)	x(9)	**5.116**	6.901	2.236	**6.414**	2.685	1.877	**5.301**
	Sudáfrica	2.350	389	**2.275**	m	m	**m**	m	m	**m**	4 545	m	**m**	m	m	**m**
	Media del G20	5.628	m	**m**	6.616	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**

Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. Año de referencia 2012.

2. Año de referencia 2014.

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

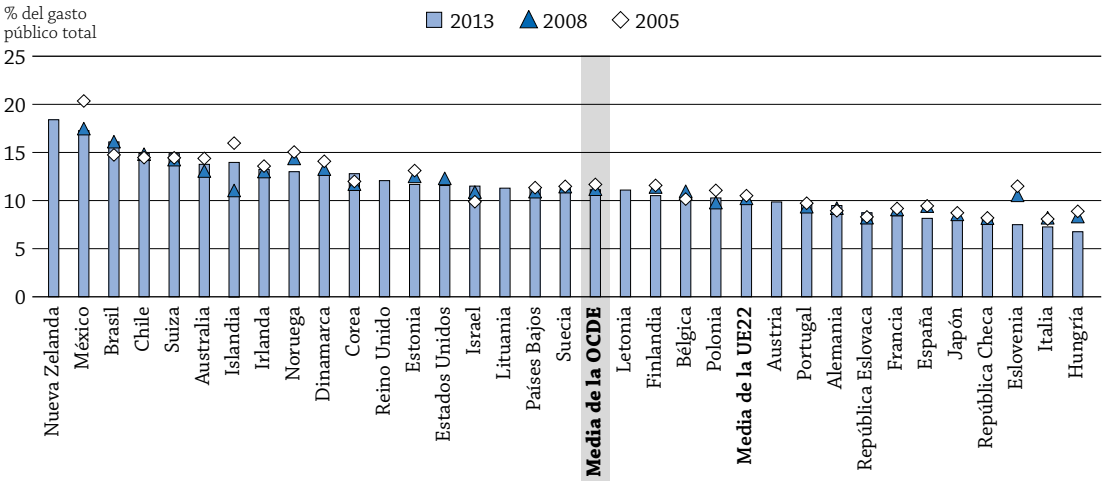
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397802

¿CUÁL ES EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN?

- De media en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria representa el 11,3 % del gasto público total, y oscila desde el 8 % o menos en Eslovenia, Hungría, Italia y Letonia a más del 16 % en Brasil, México y Nueva Zelanda.
- Entre 2005 y 2013, la proporción del gasto público destinada a la educación de primaria a terciaria se redujo en más de dos tercios de los países de los que se dispone de datos para ambos años. En el resto de países se mantuvo mayoritariamente estable, con la excepción destacada de Brasil e Israel, donde creció 1 punto porcentual o más.
- En la educación terciaria, una media del 85 % de los fondos públicos finales provienen del gobierno central. En cambio, en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto está mucho más descentralizado, y los gobiernos locales y regionales gestionan el 59 % de los fondos finales.

Gráfico B4.1. Gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total (2005, 2008 y 2013)



Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.
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 2013.
Fuente: OCDE. Tabla B4.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397899

Contexto

Las decisiones de los países acerca de la asignación del presupuesto a los diversos sectores, incluidas la educación, la sanidad, la seguridad social y la defensa, dependen no solo de sus prioridades, sino también de la posibilidad de que esos servicios se presten de manera privada. La financiación gubernamental se hace necesaria en aquellas situaciones en las que el beneficio público es elevado, pero los costes privados son mayores que los beneficios privados.

En los años posteriores a la crisis económica, varios países de la OCDE adoptaron medidas de austeridad, lo que se tradujo en drásticos recortes presupuestarios, también en el sector de la educación. Como resultado, el gasto por estudiante descendió en muchos países tras la crisis (véase Indicador B1). A pesar de que los recortes pueden deberse a una asignación más eficaz de los fondos gubernamentales, a mejoras en la eficiencia y al dinamismo económico, también pueden repercutir en la calidad de la educación proporcionada por el gobierno, especialmente en un momento en el que la inversión en educación es importante para reanudar el crecimiento económico. Por ejemplo, durante las crisis puede haber una mayor demanda de educación y formación para los jóvenes y personas desempleadas, a quienes les resulta más difícil competir en un mercado laboral más restringido.

Este indicador muestra el gasto público total en educación en relación con el gasto público total por países y su producto interior bruto (para tener en cuenta la cuantía relativa de los presupuestos

públicos). Asimismo, incluye los datos de las diferentes fuentes de financiación pública que invierten en educación (gobierno central, regional y local) y de las transferencias de fondos entre dichos niveles de gobierno.

Otros resultados

- En los países de la OCDE entre 2005 y 2013, el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en todos los servicios disminuyó una media de 0,6 puntos porcentuales, mientras que el gasto público en educación en relación con el PIB se incrementó ligeramente en ese mismo periodo.
- La mayoría de los países de la OCDE y países asociados (32 de los 36 de cuyos datos se dispone) invierten en el conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria más del doble que en la educación terciaria.
- En los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, 4 de los 37 países con datos disponibles cuentan con un 90 % o más de fondos iniciales procedentes del gobierno central. Sin embargo, en la educación terciaria solo 10 países disponen de menos de un 90 % de fondos iniciales procedentes del gobierno central.

Tendencias

Entre 2005 y 2013, el porcentaje de gasto público total destinado a todos los niveles de educación, de primaria a terciaria, disminuyó en 19 de los 27 países para los que se dispone de datos. La disminución fue especialmente acusada en Islandia y México: 3 puntos porcentuales o más. Sin embargo, esta proporción se incrementó en más de 1 punto porcentual en Brasil e Israel (Tabla B4.2).

No existe un modelo definido en cuanto al gasto público en educación como porcentaje del PIB entre 2005 y 2013, ya que de media se mantuvo mayormente estable en los países de la OCDE. Entre 2005 y 2008, hubo un incremento de la proporción del gasto público en educación como porcentaje del PIB en 10 de los 28 países que han aportado datos. Esta situación se repitió en 18 de los 28 países entre 2008 y 2013.

En el periodo de 2008 a 2013, el gasto público en educación creció en 18 de los 26 países de cuyos datos se dispone, mientras que en 25 de los 34 de los que se tiene información el gasto público total era más alto en 2008 que en 2013. De media, el incremento del gasto público en educación fue del 5 %, en comparación con la subida del 7 % en el gasto público total para todos los servicios. Esto supone una reducción general del 2 % del gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total (Tabla B4.2).

B4

Análisis

Nivel general de recursos públicos invertidos en educación

En 2013, el gasto público total en educación de primaria a terciaria como porcentaje del gasto público total para todos los servicios se situó por término medio en un 11,3 % en los países de la OCDE, con una variación que comprende desde un 7,5 % o menos en Hungría (6,8 %), Italia (7,3 %) y Eslovenia (7,5 %) hasta un 16 % o más en Brasil (16,1 %), México (17,3 %) y Nueva Zelanda (18,4 %) (Gráfico B4.1 y Tabla B4.1).

En la mayoría de los países, y de media en los que componen la OCDE, en torno a un tercio del gasto público total en educación de primaria a terciaria se dedica a la educación primaria. Esto se explica fundamentalmente por las tasas de matriculación casi universales en este nivel de educación (véase Indicador C1) y por la estructura demográfica de la población. El gasto público que se dedica a la educación secundaria representa un 4,5 % del gasto público total, dividido a partes iguales entre la educación secundaria inferior y superior.

En promedio en los países de la OCDE, el gasto público destinado a la educación terciaria alcanza un 27,5 % del gasto público de la educación de primaria a terciaria. Los porcentajes oscilan desde el 20 % o menos en Israel (19,4 %) y Portugal (18,8 %) hasta el 30 % o más en Alemania (31,0 %), Chile (31,9 %), Dinamarca (31,9 %), Estados Unidos (33,0 %), Estonia (30,4 %), Finlandia (33,2 %), Lituania (33,1 %), Noruega (33,4 %), Países Bajos (31,1 %) y Suecia (33,4 %), y supera el 35 % en Austria (35,9 %) (Tabla B4.1).

Cuando se considera el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, es necesario tener en cuenta la cuantía relativa de los presupuestos públicos. De hecho, el panorama del gasto público en relación con el PIB es muy diferente al que ofrece el gasto público en educación en relación con el gasto público total. En 2013, el gasto público en educación de primaria a terciaria como proporción del PIB fue del 3,5 % o menos en Hungría (3,3 %), Japón (3,5 %) y República Checa (3,4 %). En el otro extremo del espectro, únicamente Dinamarca (7,2 %) y Noruega (7,3 %) gastaron más del 7 % de su PIB en educación de primaria a terciaria, muy por encima del 4,8 % de media de la OCDE (Tabla B4.1).

Al contrario de lo que se esperaba, los cinco países con el mayor gasto público total en educación de primaria a terciaria como porcentaje del gasto público total en 2013 (Brasil, Chile, México, Nueva Zelanda y Suiza) (Gráfico B4.1) se encuentran en el extremo inferior del espectro en todos los servicios como porcentaje del PIB. Esto se debe al hecho de que estos países cuentan con una proporción relativamente menor de gasto público total como porcentaje del PIB.

El gasto público total en todos los servicios como proporción del PIB (incluidos la educación, la sanidad, la seguridad social y el medio ambiente) varía de forma destacable en los diferentes países. En 2013, uno de cada cuatro países de cuyos datos se dispone refirió que el gasto público total en todos los servicios superaba el 50 % del PIB, incluida Eslovenia con el 60,3 %. En el extremo contrario, el gasto público total en todos los servicios representó un 30 % o menos del PIB en Chile (24,0 %) y México (26,2 %).

Cuadro B4.1 Sistemas de préstamos a estudiantes en los países de la OCDE

El aumento de la participación en la educación superior plantea a los gobiernos el desafío de financiar mejor las instituciones, ayudar a los estudiantes y promover la equidad en el acceso a los estudios superiores.

En algunos países, los préstamos se han convertido en un elemento fundamental de las ayudas a los estudiantes. La diversidad de sistemas de préstamos en el mundo presenta también ciertas dificultades al elaborar informes internacionales.

En general, en el nivel de educación terciaria los préstamos a estudiantes se dividen en tres categorías:

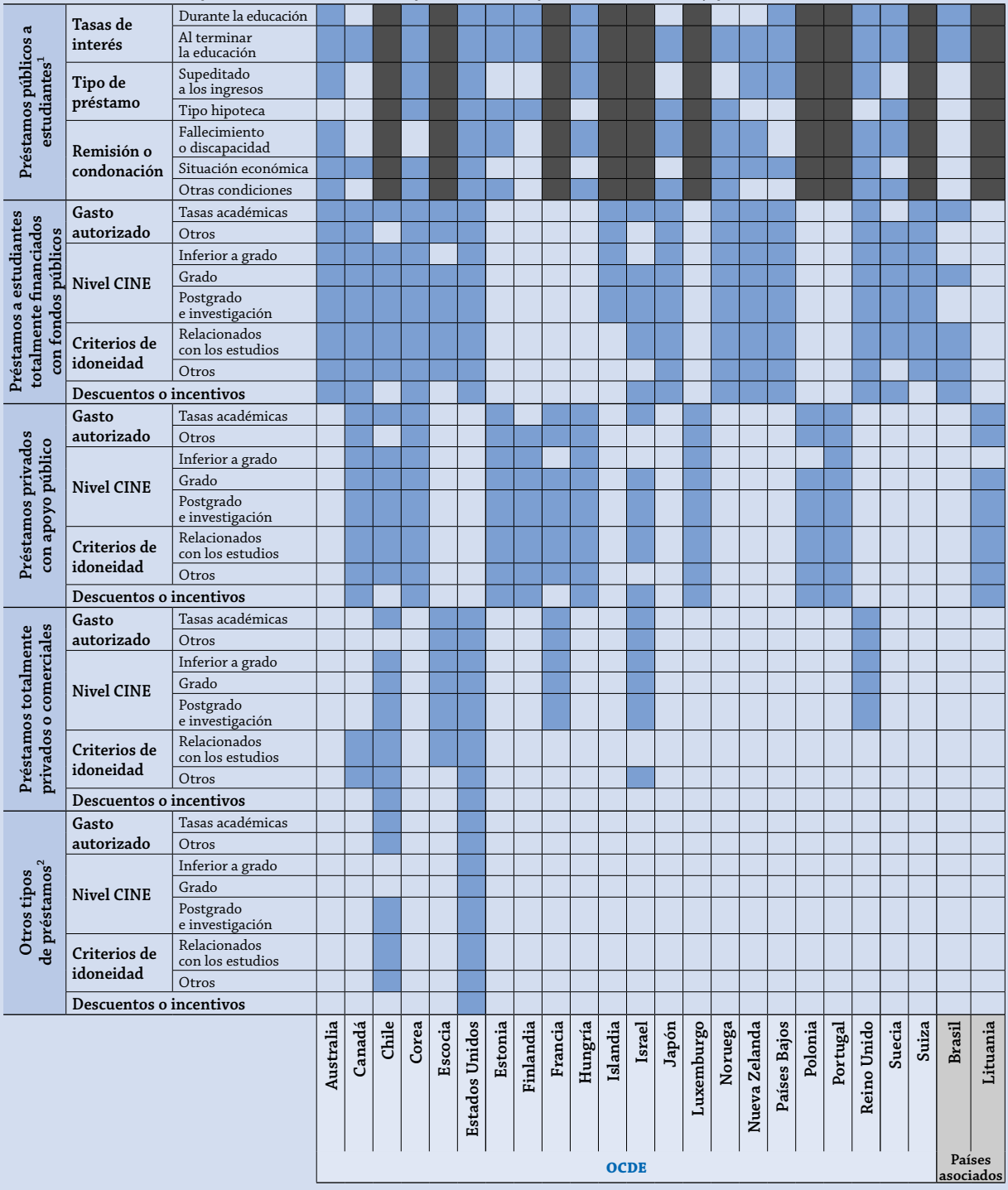
- Préstamos a estudiantes totalmente financiados con fondos públicos: el gasto lo realizan exclusivamente las fuentes gubernamentales, pero su distribución puede gestionarse a través de entidades gubernamentales o no gubernamentales.
- Préstamos privados con apoyo público: el gasto lo realizan principalmente las fuentes privadas, y el gasto del gobierno adopta formas menos directas, como las garantías de préstamo o las subvenciones.
- Préstamos totalmente privados o comerciales: préstamos específicos para estudiantes que ofrecen las instituciones financieras comerciales, en los que el gobierno no tiene participación financiera, pero puede desempeñar una labor normativa o regulatoria.

...

B4

Tabla B4.a. Sistema de préstamos a estudiantes en una muestra de países de la OCDE y países asociados

Descripción de los sistemas de préstamos en países de la OCDE y países asociados



Notas: Las celdas en blanco representan el rango de respuestas diferentes al «Sí», incluidos los casos en que no se disponía de información, o las características del préstamo no eran aplicables.

Países que refieren no tener préstamos a estudiantes: Bélgica (Comunidad Flamenca), Eslovenia y España.

1. Los datos de esta sección proceden de las Tablas B5.4 y B5.5 de *Panorama de la educación 2015*. Las celdas sombreadas en diagonal indican los países que no aparecían en dichas tablas.

2. Tipos de préstamo que no encajan fácilmente en las tres definiciones anteriores.

...

Dentro de estas amplias categorías existe una gran diversidad en los sistemas que los países han desarrollado para conceder préstamos a los estudiantes. Dentro de un mismo país puede existir más de un tipo de préstamo o sistema de préstamo. Existe un gran nivel de complejidad en el sistema de préstamos a estudiantes en los países de la OCDE y países asociados (Tabla B.1a).

Esta tabla muestra los países que refieren que en su sistema existe una característica particular en los préstamos a estudiantes, con el fin de ilustrar el nivel de diversidad existente incluso en la clasificación más amplia. Existen complejidades subyacentes en estas categorías tan amplias; por ejemplo, si las características del préstamo se aplican en todos los casos, así como en otros aspectos que no se recogen en la tabla, como la administración práctica de los préstamos.

Los datos económicos en *Panorama de la educación* emplean un sistema de contabilidad de caja para respaldar la metodología, en la que específicamente se tiene en cuenta solo el desembolso del año de referencia. No se recogen los datos de la proporción de ese desembolso que se espera recuperar a lo largo de la vida de un préstamo, ni las devoluciones de préstamos recibidas durante el año de referencia.

Informe actual sobre los gastos de los préstamos a estudiantes:

Gastos directos en instituciones educativas (Indicadores B2 y B3)

- El gasto privado directo en las instituciones recogido se refiere a los costes internos de las instituciones que abonan los estudiantes y no diferencia si se han financiado con un préstamo.
- Se muestra solo el gasto público relacionado con las ayudas directas a las instituciones.

Inversión pública en educación (Tablas B4.1 y B4.2)

- Se trata de una cantidad bruta que refleja la ayuda pública directa a las instituciones además del desembolso derivado de los préstamos públicos a estudiantes y otra ayudas, tales como las subvenciones y las ayudas a los hogares y otras entidades privadas.

Los costes actuales no contabilizados incluyen:

- Cancelación de préstamos / préstamos fallidos.
- Deuda cuyo reembolso no se espera.
- Tasas de interés preferencial / bonificación de intereses.

Los indicadores en *Panorama de la educación* ofrecen una práctica visión de conjunto del gasto en el año de referencia, pero no reflejan el coste total que los préstamos a estudiantes representan para los gobiernos e individuos durante la vida del préstamo. Dependiendo del sistema de préstamos a los estudiantes de cada país y de su método para presentar informes, los indicadores pueden sobreestimar o subestimar el gasto público en préstamos a estudiantes.

Esto afecta especialmente a los países donde los préstamos a estudiantes representan una parte significativa del sistema de ayudas a los estudiantes, como Australia, Estados Unidos, Noruega, Nueva Zelanda y Reino Unido.

Actualmente se trabaja en una mejora de la obtención y publicación en *Panorama de la educación* del verdadero coste de la concesión de los préstamos a estudiantes para los gobiernos.

Cambios del gasto público total en educación expresado como porcentaje del gasto público total entre 2005 y 2013

De media en la OCDE, el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total disminuyó ligeramente entre 2005 y 2008 (en un 0,5 punto porcentual). En Islandia, país que estuvo profundamente afectado al inicio de la crisis económica, la proporción del gasto público en educación dentro del gasto público total descendió 4,5 puntos porcentuales.

Entre 2008 y 2013, el gasto público en educación se mantuvo estable, en una media del 11 % del gasto gubernamental total, aunque la situación mostró una gran variación de un país a otro. A pesar de que la proporción disminuyera en 14 países, en otros, como Corea, Israel y República Eslovaca, hubo un incremento de más del 5 % durante esos cinco años.

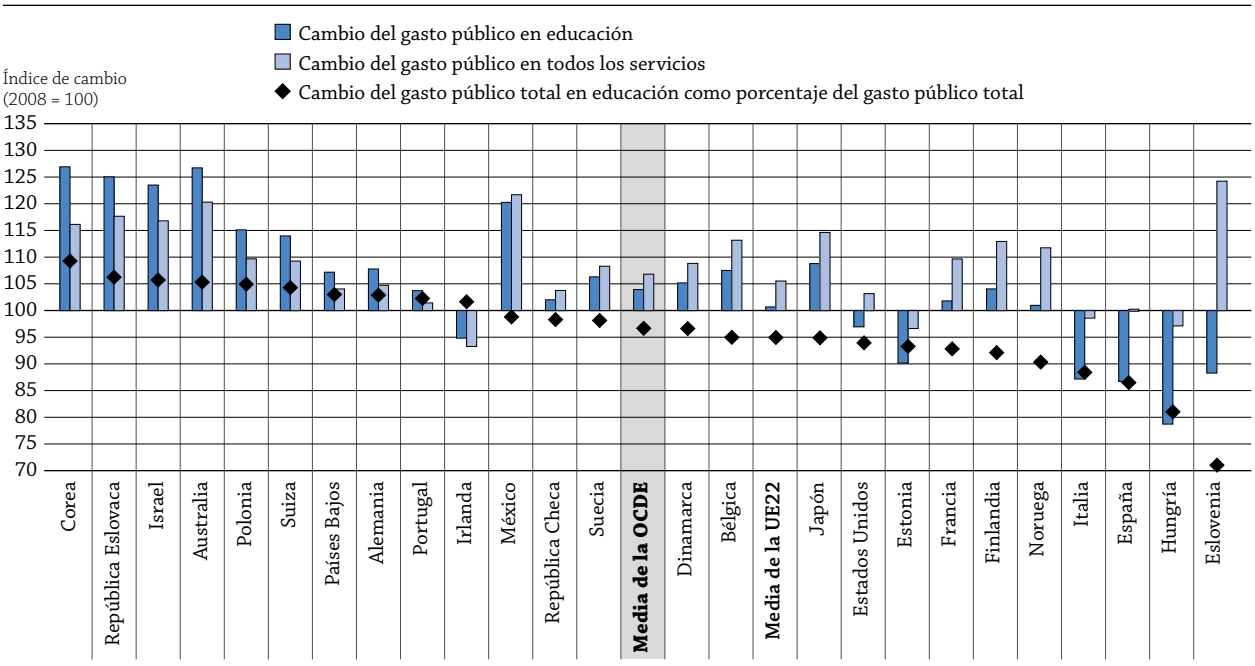
Cuando se compara el gasto público en educación como porcentaje del PIB, existe menos diversidad, ya que en el periodo de 2005 a 2013 la media de la OCDE se mantuvo entre el 4,7 % y el 5,0 %. Una vez más, esta estabilidad relativa de la media enmascara diferencias considerables entre los países. En Bélgica, Brasil, Chile, Corea e Irlanda, la proporción del gasto público en educación como porcentaje del PIB fue al menos un 0,5 % más alta en 2013 que en 2015. Durante el mismo periodo de tiempo Hungría vio cómo su proporción del gasto público en educación se reducía en una quinta parte o más.

En los años posteriores a la crisis, concretamente entre 2008 y 2013, 17 de los 26 países con datos disponibles incrementaron el gasto público en educación. En Australia, Corea y República Eslovaca, el presupuesto creció más de una cuarta parte en esos cinco años. En cambio, en Hungría el gasto público en educación fue un 21 % menor en 2013 que en 2008.

Con la excepción de Eslovenia y España, todos los países que redujeron el nivel de gasto público en educación también recortaron el gasto público general. No obstante, el gasto público general creció un 7 % de media en la mayoría de los países de la OCDE.

Gráfico B4.2. Índice de cambio entre 2008 y 2013 del gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total

Educación de primaria a terciaria (2008 = 100, precios constantes de 2013)



Los países están clasificados en orden descendente del cambio en el gasto público total en educación de primaria a terciaria como porcentaje del gasto público total.

Fuente: OCDE. Tabla B4.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397909

Fuentes de los fondos públicos invertidos en educación

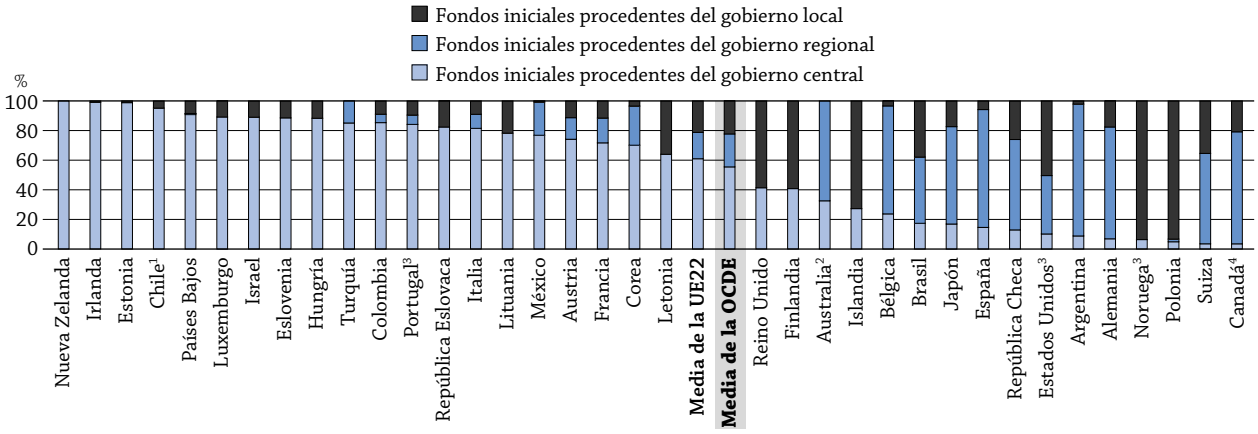
Todas las fuentes gubernamentales, aparte de las internacionales, del gasto en educación se clasifican en tres niveles diferentes de gobierno: central, regional y local. En algunos países, la financiación de la educación está centralizada, mientras que en otros la financiación puede estar descentralizada, después de las transferencias entre los diferentes niveles de gobierno.

En los últimos años, muchos centros escolares se han convertido en organizaciones más autónomas y descentralizadas, lo que intensifica su obligación de rendir cuentas ante los estudiantes, padres y público en general por sus resultados. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE sugieren que, cuando se combinan de forma inteligente la autonomía y la rendición de cuentas, suele obtenerse un mejor rendimiento educativo (OECD, 2013).

La financiación pública está más centralizada en la educación terciaria que en los niveles de educación inferiores (Tabla B4.3). En 2013, de media en los países de la OCDE, el 55 % de los fondos públicos para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en su conjunto procedían del gobierno central, antes de transferencias. Después de transferencias, esta proporción disminuye hasta el 41 % y la proporción de fondos regionales y locales aumenta hasta un 23 % y 36 %, respectivamente.

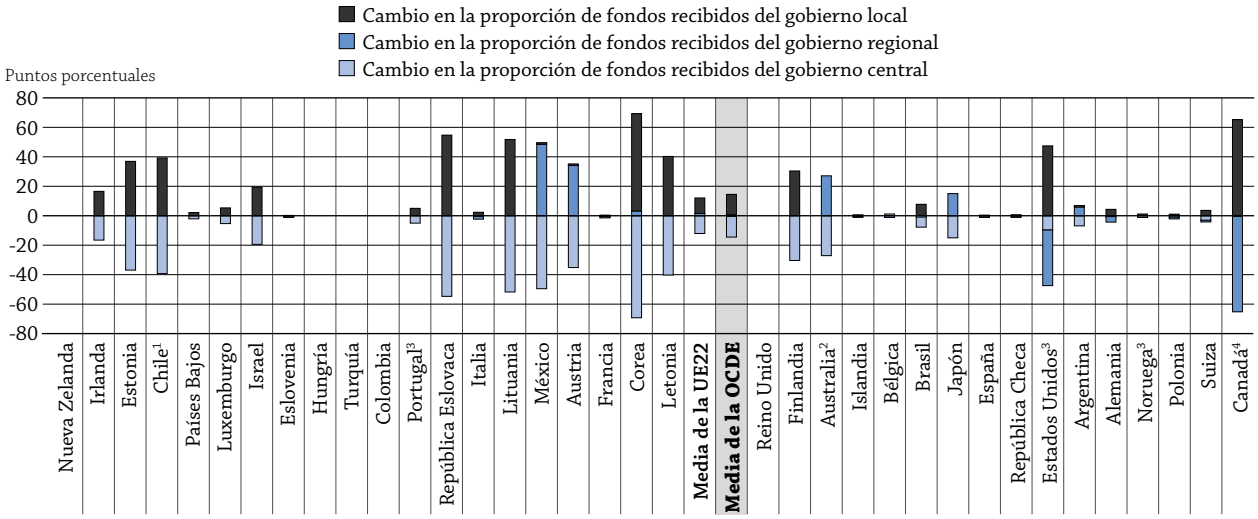
Existen diferencias significativas entre los países, especialmente en la proporción de fondos que gestionan los gobiernos regionales. A pesar de que 15 países no cuentan con gobiernos regionales, en los países que sí los tienen, como Alemania y España, más de tres cuartas partes de los fondos iniciales de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria proceden de los gobiernos regionales. Más del 90 % de los fondos en Estados Unidos, Finlandia, Noruega y Polonia provienen de los gobiernos locales, después de transferencias.

Gráfico B4.3. Distribución de fuentes iniciales de fondos públicos para educación por nivel de gobierno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2013)



Cambio en la proporción de fondos para educación recibidos de diferentes niveles de gobierno entre compradores iniciales y finales de recursos educativos (2013)

En puntos porcentuales



1. Año de referencia 2014.
2. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la TablaB1.1. para obtener más detalles.
3. Fondos de nivel local incluidos en los fondos del gobierno regional.
4. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de fuentes iniciales de fondos del gobierno central.

Fuente: OCDE. Tabla B4.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397912

Sin embargo, la financiación pública está más centralizada en la educación terciaria que en los niveles educativos inferiores, y de media en los países de la OCDE el 87 % de los fondos después de transferencias y el 85 % de los fondos antes de transferencias están gestionados por el gobierno central. En 12 países, el gobierno central es la única fuente de fondos iniciales en educación terciaria, y en ninguno de ellos (excepto Irlanda y República Eslovaca) existen transferencias a los gobiernos locales o regionales en dicho nivel de educación.

En cambio, en cuatro países (Alemania, Bélgica, España y Suiza), más de la mitad de la financiación de la educación terciaria procede de los gobiernos regionales, y las transferencias a los gobiernos centrales o locales son escasas. Los gobiernos locales no tienen un gran peso en la financiación de la educación terciaria, al contrario que en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria. Las únicas excepciones son Finlandia e Irlanda, donde los gobiernos locales sufragan más del 10 % de la educación terciaria, después de transferencias.

Definiciones

El **gasto público en educación** comprende el gasto en instituciones educativas y las ayudas para gastos de alojamiento y manutención de los estudiantes y para otros gastos privados fuera de las instituciones. Engloba asimismo los gastos realizados por todas las entidades públicas, incluidos ministerios distintos del de Educación, y gobiernos locales y regionales, así como otros organismos públicos. Los países de la OCDE difieren en la forma de utilizar el dinero público en educación. Los fondos públicos pueden entregarse directamente a las instituciones o pueden canalizarse hasta estas mediante programas estatales o a través de las familias. También pueden limitarse a la adquisición de servicios educativos, o utilizarse para cubrir los gastos de alojamiento y manutención de los estudiantes.

Todas las fuentes gubernamentales del gasto en educación, aparte de las internacionales, pueden clasificarse en tres niveles: gobierno central (nacional), gobierno regional (provincia, estado, territorio, etc.) y gobierno local (municipio, distrito, ayuntamiento, etc.). Los términos «regional» y «local» se aplican a gobiernos cuya responsabilidad se limita a una determinada subdivisión geográfica de un país. No son válidos para instituciones gubernamentales cuyas funciones no estén limitadas geográficamente, sino en términos de responsabilidad de un servicio, función o categoría de estudiantes concreta.

El **gasto público total** se refiere al gasto corriente y de capital no reembolsable de todos los niveles de gobierno: central, regional y local. Incluye el gasto público directo en instituciones educativas, así como las ayudas públicas a los hogares (por ejemplo, becas y préstamos a estudiantes para tasas académicas y gastos de alojamiento y manutención) y a otras entidades privadas para gastos educativos (por ejemplo, ayudas a empresas u organizaciones sindicales que imparten programas de prácticas).

Metodología

Los datos hacen referencia al ejercicio económico 2013 y se basan en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Las cifras sobre el gasto público total y el PIB se han tomado de la Base de Datos de Cuentas Nacionales de la OCDE (*OECD National Accounts Database*) (véase el Anexo 2).

El gasto en educación se expresa como porcentaje del gasto total del sector público y como porcentaje del PIB de cada país.

Aunque los gastos de amortización de la deuda (como los pagos de intereses) se incluyen en el gasto público total, se han excluido del gasto público en educación. Esto se debe a que algunos países no pueden separar los pagos de intereses relacionados con la educación de los de otros servicios. Esto supone que el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total puede subestimarse en aquellos países en los que los pagos de intereses constituyen un porcentaje elevado del gasto público total en todos los servicios.

Nota sobre los datos de Israel

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

B4

Referencias

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

Tablas del Indicador B4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397855

Tabla B4.1	Gasto público total en educación (2013)
Tabla B4.2	Tendencias del gasto público total en educación de primaria a terciaria (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 y 2013)
Tabla B4.3	Proporción de fuentes de financiación públicas por nivel de gobierno (2013)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

B4

Tabla B4.1. Gasto público total en educación (2013)

Gasto público directo en instituciones educativas más subsidios públicos a las familias[1] y otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total y como porcentaje del PIB, por nivel de educación

		Gasto público[1] en educación como porcentaje del gasto público total										Gasto público[1] en educación como porcentaje del PIB			
			Secundaria				Educación terciaria (incluyendo actividades de I+D)								
		Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Toda la educación secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria de ciclo corto	Grado, máster o doctorado	Toda la educación terciaria	Toda la educación terciaria excluyendo actividades de I+D	De primaria a terciaria (incluyendo actividades de I+D)	Primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Toda la educación terciaria	De educación primaria a terciaria	Proporción del gasto público total como porcentaje del PIB
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	1,4	2,8	1,9	4,7	0,4	0,0	2,9	2,9	2,0	**9,5**	2,9	1,3	**4,2**	**44,5**
	Australia	4,8	3,0	1,9	4,9	0,3	0,5	3,3	3,8	2,1	**13,8**	3,4	1,3	**4,7**	**34,5**
	Austria	1,8	2,4	2,1	4,5	0,0	0,6	3,0	3,5	2,7	**9,9**	3,2	1,8	**5,0**	**50,9**
	Bélgica	2,8	1,6	3,4[d]	5,0[d]	x(4)	0,1	2,6	2,6	1,9	**10,4**	4,3	1,4	**5,8**	**55,6**
	Canadá[2]	5,2[d]	x(1)	x(4)	3,6	m	1,1	2,4	3,5	2,3	**12,4**	3,3	1,3	**4,6**	**37,2**
	Chile[3]	4,9	1,9	3,7	5,6	a	0,7	4,2	4,9	4,5	**15,4**	2,5	1,2	**3,7**	**24,0**
	Corea	4,3	2,6	2,8	5,4	m	0,3	2,7	3,1	2,2	**12,8**	3,1	1,0	**4,1**	**31,8**
	Dinamarca	3,8	2,0	2,9	4,9	a	x(8)	x(8)	4,1	m	**12,8**	4,9	2,3	**7,2**	**56,5**
	Eslovenia	2,5	1,4	1,7	3,1	a	0,1	1,8	1,9	1,6	**7,5**	3,4	1,1	**4,5**	**60,3**
	España	2,5	1,7	1,9[d]	3,5[d]	x(3)	0,4	1,8	2,1	1,5	**8,2**	2,7	1,0	**3,7**	**45,1**
	Estados Unidos	3,8	2,1	2,2	4,3	x(8)	x(8)	x(8)	4,0[d]	m	**12,2**	3,2	1,6[d]	**4,8**	**39,6**
	Estonia	3,9	1,9	1,9	3,7	0,6	a	3,6	3,6	2,0	**11,7**	3,1	1,4	**4,5**	**38,3**
	Finlandiaia	2,3	1,9	2,8[d]	4,7[d]	x(3)	a	3,5	3,5	2,5	**10,5**	4,0	2,0	**6,0**	**57,5**
	Francia	2,0	2,2	2,0	4,2	0,0	0,5	1,7	2,2	1,5	**8,4**	3,6	1,2	**4,8**	**57,0**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Hungría	1,8	1,3	1,7	3,0	0,2	0,2	1,7	1,8	1,5	**6,8**	2,4	0,9	**3,3**	**49,4**
	Irlanda	4,9	2,3	2,3	4,5	0,9	x(8)	x(8)	2,9	2,3	**13,2**	4,1	1,1	**5,2**	**39,5**
	Islandia	5,1	2,3	2,6	4,9	0,1	0,1	3,4	3,4	m	**13,5**	4,5	1,5	**6,0**	**44,2**
	Israel	5,6	x(4)	x(4)	3,6	0,0	0,6	1,6	2,2	m	**11,5**	3,8	0,9	**4,8**	**41,5**
	Italia	2,0	1,4	2,1	3,5	0,2	0,0	1,6	1,6	1,0	**7,3**	2,9	0,8	**3,7**	**51,1**
	Japón	2,9	1,7	1,6[d]	3,4[d]	x(3, 8)	0,2[d]	1,7[d]	1,8[d]	m	**8,1**	2,7	0,8[d]	**3,5**	**42,7**
	Letonia	4,0	1,9	2,5	4,4	0,1	0,4	2,2	2,6	2,0	**11,1**	3,1	1,0	**4,1**	**36,9**
	Luxemburgo	2,7	1,8	2,0	3,8	0,0	m	m	m	m	**m**	2,9	m	**m**	**m**
	México	6,9	3,4	3,0	6,4	a	x(8)	x(8)	4,0	3,0	**17,3**	3,5	1,0	**4,5**	**26,2**
	Noruega	3,8	1,8	3,1[d]	4,9[d]	x(3)	x(3)	4,3	4,3	3,3	**13,0**	4,8	2,4	**7,3**	**55,9**
	Nueva Zelanda	4,8	3,8	4,1	7,9	0,5	0,7	4,5	5,2	4,5	**18,4**	4,1	1,6	**5,7**	**31,1**
	Países Bajos	2,8	2,7	2,3	4,9	0,0	0,0	3,5	3,5	2,5	**11,3**	3,6	1,6	**5,2**	**46,4**
	Polonia	3,5	1,9	1,9[d]	3,8	0,1	0,0	2,8	2,9	2,4	**10,3**	3,1	1,2	**4,4**	**42,4**
	Portugal	3,1	2,5	2,2[d]	4,6[d]	x(3, 8)	a	1,8[d]	1,8[d]	0,8	**9,6**	3,9	0,9	**4,8**	**49,9**
	Reino Unido	3,7	2,3	3,0	5,3	a	0,1	3,0	3,1	2,5	**12,1**	4,1	1,4	**5,5**	**45,4**
	República Checa	1,7	2,1	2,2	4,2	0,0	0,0	2,1	2,1	m	**8,0**	2,5	0,9	**3,4**	**42,6**
	República Eslovaca	2,0	2,2	2,1	4,3	0,1	0,0	2,3	2,4	1,6	**8,7**	2,6	1,0	**3,6**	**41,0**
	Suecia	3,3	1,6	2,5	4,1	0,1	0,2	3,6	3,7	2,4	**11,2**	3,9	2,0	**5,9**	**52,4**
	Suiza	4,7	3,2	2,9[d]	6,1[d]	x(3)	x(3)	4,1	4,1	2,4	**14,9**	3,5	1,3	**4,8**	**32,3**
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	3,0	1,6	**4,6**	**m**
	Media de la OCDE	3,5	2,2	2,4	4,5	0,2	0,3	2,8	3,1	2,3	**11,3**	3,4	1,3	**4,8**	**43,9**
	Media de la UE22	2,8	2,0	2,2	4,2	0,2	0,1	2,5	2,7	1,9	**9,9**	3,4	1,3	**4,7**	**48,1**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	3,8	1,1	**4,9**	**m**
	Brasil	4,9	4,6	3,3	7,9	x(8)	x(8)	x(8)	3,3[d]	3,1	**16,1**	4,4	1,1	**5,5**	**34,4**
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Costa Rica	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**
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Lituania	2,0	3,3	1,7	5,0	0,5	a	3,7	3,7	3,2	**11,3**	2,7	1,3	**4,0**	**35,3**
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	0,7	**m**	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**

Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. El gasto público presentado en esta tabla incluye los subsidios públicos a las familias para gastos de subsistencia, que no se gastan en instituciones educativas. Por lo tanto, las cifras que se muestran aquí son superiores a las del gasto público en instituciones que aparecen en la Tabla B2.3.

2. Año de referencia 2012.

3. Año de referencia 2014.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397862

B4

Tabla B4.2. Tendencias del gasto público total en educación de primaria a terciaria (2005, 2008, 2010 y 2013)

Gasto público directo en instituciones educativas más subsidios públicos a las familias[1] y otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total y como porcentaje del PIB, para los niveles de educación de primaria a terciaria, por año

		Gasto público[1] en educación como porcentaje del gasto público total				Gasto público[1] en educación como porcentaje del PIB				Índice de cambio entre 2008 y 2013 (2008 = 100, 2013 precios constantes)		
		2005	2008	2010	2013	2005	2008	2010	2013	Gasto público en educación	Gasto público en todos los servicios	Gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	8,9	9,2	9,4	9,5	4,1	4,0	4,5	4,2	108	105	103
	Australia	14,4	13,1	14,9	13,8	4,5	4,3	5,0	4,7	127	120	105
	Austria	m	m	m	9,9	m	m	m	5,0	m	104	m
	Bélgica	10,2	11,0	10,5	10,4	5,2	5,5	5,6	5,8	108	113	95
	Canadá	m	13,7	13,7	m	4,5	4,9	5,3	m	m	111	m
	Chile	14,5	14,8	15,4	14,9	3,2	3,8	3,9	3,8	m	m	101
	Corea	12,0	11,7	12,4	12,8	3,5	3,7	3,9	4,1	127	116	109
	Dinamarca	14,1	13,3	13,1	12,8	7,2	6,7	7,5	7,2	105	109	97
	Eslovenia	11,5	10,5	10,1	7,5	5,2	4,6	5,0	4,5	88	124	71
	España	9,4	9,4	9,1	8,2	3,6	3,9	4,1	3,7	87	100	87
	Estados Unidos	m	12,3	11,6	11,6	m	4,9	5,0	4,6	97	103	94
	Estonia	13,1	12,5	12,5	11,7	4,5	5,0	5,1	4,5	90	97	93
	Finlandiaia	11,6	11,4	11,3	10,5	5,7	5,5	6,2	6,0	104	113	92
	Francia	9,2	9,1	8,9	8,4	4,9	4,8	5,0	4,8	102	110	93
	Grecia	m	m	m	m	4,0	m	m	m	m	m	m
	Hungría	8,9	8,3	7,8	6,8	4,4	4,1	3,9	3,3	79	97	81
	Irlanda	13,6	13,0	9,2	13,2	4,5	5,4	6,0	5,2	95	93	102
	Islandia	15,6	11,1	12,4	13,5	6,5	6,2	6,1	6,0	m	78	122
	Israel	9,9	10,9	11,2	11,5	4,5	4,6	4,7	4,8	124	117	106
	Italia	8,1	8,2	7,9	7,3	3,8	3,9	3,9	3,7	87	99	88
	Japón	8,7	8,6	8,5	8,1	3,2	3,2	3,5	3,5	109	115	95
	Letonia	m	m	m	11,1	m	m	m	4,1	m	93	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	116	m
	México	20,4	17,5	17,7	17,3	4,3	4,1	4,5	4,5	120	122	99
	Noruega	15,0	14,4	13,8	13,0	8,6	8,1	8,1	7,3	101	112	90
	Nueva Zelanda	m	m	m	18,4	m	m	m	5,7	m	99	m
	Países Bajos	11,3	10,9	10,7	11,3	4,8	4,8	5,2	5,2	107	104	103
	Polonia	11,1	9,8	10,0	10,3	4,9	4,3	4,6	4,4	115	110	105
	Portugal	9,7	9,4	9,5	9,6	4,5	4,2	4,9	4,8	104	101	102
	Reino Unido	m	m	m	12,1	m	m	m	5,5	m	99	m
	República Checa	8,2	8,2	8,1	8,0	3,4	3,3	3,5	3,4	102	104	98
	República Eslovaca	8,3	8,2	8,6	8,7	3,3	3,0	3,6	3,6	125	118	106
	Suecia	11,5	11,4	11,6	11,2	6,0	5,8	5,9	5,9	106	108	98
	Suiza	14,4	14,3	14,2	14,9	4,9	4,4	4,7	4,8	114	109	104
	Turquía	m	8,1	8,6	m	m	m	m	4,6	m	m	m
	Media de la OCDE	11,7	11,2	11,1	11,2	4,7	4,7	5,0	4,8	105	107	98
	Media de la UE22	10,5	10,2	9,9	9,9	4,7	4,6	5,0	4,7	101	106	95
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	14,7	16,1	16,8	16,1	4,1	4,9	5,2	5,5	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	119	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	11,3	m	m	m	4,0	m	92	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las cifras de gasto público que se presentan aquí excluyen los programas no distribuidos.

1. El gasto público presentado en esta tabla incluye los subsidios públicos a las familias para gastos de subsistencia, que no se gastan en instituciones educativas. Por lo tanto, las cifras que se muestran aquí son superiores a las del gasto público en instituciones que aparecen en la Tabla B2.3.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397878

B4

Tabla B4.3. Proporción de fuentes de financiación públicas por nivel de gobierno (2013)

Antes y después de transferencias

		Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria						Educación terciaria					
		Fondos iniciales (antes de transferencias entre niveles de gobierno)			Fondos finales (después de transferencias entre niveles de gobierno)			Fondos iniciales (antes de transferencias entre niveles de gobierno)			Fondos finales (después de transferencias entre niveles de gobierno)		
		Central	Regional	Local	Central	Regional	Local	Central	Regional	Local	Central	Regional	Local
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	7	75	18	6	72	22	26	72	2	20	78	2
	Australia	33	67[d]	x(2)	5	95[d]	x(5)	94	6[d]	x(8)	92	8[d]	x(11)
	Austria	74	15	11	39	49	12	97	3	0	97	3	0
	Bélgica	24	73	3	25	72	3	29	70	1	28	70	1
	Canadá[1]	4	76	21	3	11	86	m	m	m	m	m	m
	Chile[2]	95	a	5	56	a	44	100	a	0	100	a	0
	Corea	70	26	3	1	30	70	96	3	1	96	3	1
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	100	0	0	100	0	0
	Eslovenia	89	a	11	88	a	12	99	a	1	99	a	1
	España	15	80	6	14	80	6	18	81	1	18	81	1
	Estados Unidos[3]	10	39	50	0	2	98	49	39	12	49	39	12
	Estonia	99	a	1	62	a	38	100	a	0	100	a	0
	Finlandiaia	41	a	59	10	a	90	88	a	12	84	a	16
	Francia	72	17	12	71	17	12	87	10	3	87	10	3
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	88	a	12	88	a	12	100	a	0	100	a	0
	Irlanda	99	a	1	83	a	17	100	a	0	87	a	13
	Islandia	27	a	73	27	a	73	100	a	0	100	a	0
	Israel	89	a	11	70	a	30	97	a	3	97	a	3
	Italia	81	9	9	81	8	11	88	12	0	87	13	0
	Japón	17	66	17	2	81	17	93	6	0	93	7	0
	Letonia	64	a	36	24	a	76	100	a	0	100	a	0
	Luxemburgo	89	a	11	84	a	16	100	a	0	100	a	0
	México	77	23	0	27	73	0	82	18	0	79	21	0
	Noruega[3]	6	a	94	5	a	95	100	a	0	100	a	0
	Nueva Zelanda	100	a	0	100	a	0	100	a	0	100	a	0
	Países Bajos	91	0	8	89	0	11	100	0	0	100	0	0
	Polonia	5	2	93	4	2	94	99	1	0	99	1	0
	Portugal[3]	84	6	10	79	6	15	99	0	0	99	0	0
	Reino Unido	41	a	59	41	a	59	99	a	1	99	a	1
	República Checa	13	61	26	12	62	26	97	1	2	97	1	2
	República Eslovaca	82	a	18	28	a	72	100	a	0	99	a	1
	Suecia	m	m	m	m	m	m	98	2	0	98	2	0
	Suiza	4	61	35	0	60	39	34	66	0	18	81	0
	Turquía	85	15[d]	x(2)	85	15[d]	x(5)	95	5[d]	x(8)	95	5[d]	x(11)
	Media de la OCDE	55	22	22	41	23	36	87	12	1	85	13	2
	Media de la UE22	61	18	21	49	19	32	87	12	1	86	12	2
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	9	89	2	2	96	2	79	21	0	76	24	0
	Brasil	17	45	38	10	45	45	74	25	1	74	25	1
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	85	6	9	85	6	9	96	4	0	96	4	0
	Costa Rica	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
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	78	a	22	26	a	74	99	a	1	99	a	1
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2012.
2. Año de referencia 2014.
3. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la Tabla B1.1 para obtener más detalles.

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

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

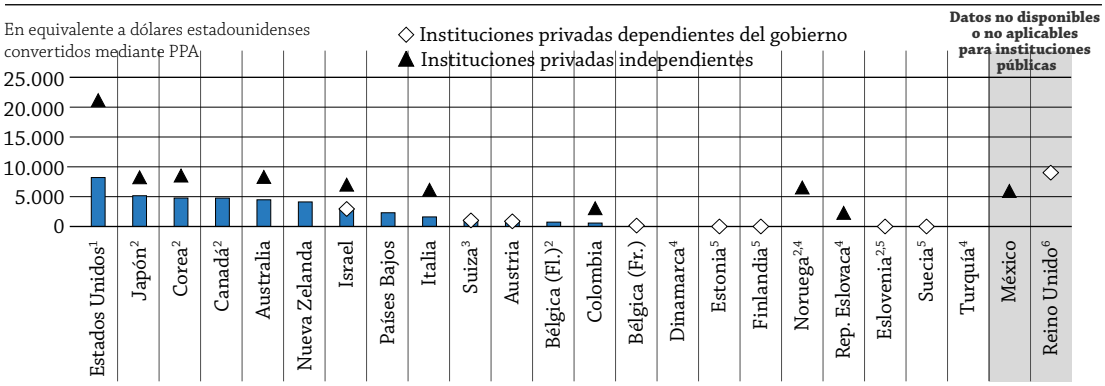
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397885

¿CUÁNTO PAGAN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TERCIARIA Y QUÉ AYUDAS PÚBLICAS RECIBEN?

- En todos los países miembros de la OCDE y países asociados con datos disponibles, las instituciones privadas independientes establecen unas tasas académicas anuales superiores a las de las instituciones públicas para los programas de grado o equivalentes. Durante el curso 2013-2014, las instituciones privadas independientes cobraron de media más del doble que las instituciones públicas.
- Australia, Dinamarca, Eslovenia y Nueva Zelanda cobran unas tasas de ingreso a programas de educación terciaria por primera vez superiores al 70 % para los estudiantes nacionales. Sin embargo, Dinamarca y Eslovenia no cobran tasas académicas, mientras que las instituciones públicas en Australia y Nueva Zelanda cobran por término medio unas tasas anuales superiores a 4.000 dólares estadounidenses.
- Los países en los que una gran parte de los estudiantes son beneficiarios de préstamos públicos en los niveles de grado, máster, doctorado o equivalentes suelen ofrecer el promedio anual de préstamo por estudiante más elevado: más de 4.000 dólares estadounidenses en el curso 2013-2014 (u otro curso académico similar) en todos los países con esas características.

Gráfico B5.1. Tasas de matrícula cobradas por instituciones públicas y privadas en nivel de grado o equivalente (2013-2014)

Tasas medias anuales de matrícula cobradas a estudiantes nacionales a tiempo completo, convertidas en dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB, año académico 2013-2014



Nota: Este gráfico no tiene en cuenta las becas, los subsidios o los préstamos que compensan parcial o totalmente las tasas de matrícula del estudiante. Las tasas de matrícula deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios 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 estudiantes.

1. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (2014 en Corea).
3. Año de referencia financiero 2013 y año de referencia académico 2012-2013.
4. Las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula.
5. Las instituciones públicas y las instituciones privadas que dependen del gobierno no cobran tasas de matrícula.
6. Los datos se refieren solo a Inglaterra.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matrícula cobradas por instituciones públicas y en orden alfabético si las tasas de matrícula son las mismas, excepto para México y Reino Unido, que no cuentan con datos de las instituciones públicas y se representan por separado (en orden alfabético).

Fuente: OCDE. Tabla B5.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397984

Contexto

Los países de la OCDE y países asociados difieren en la forma de repartir el gasto en educación terciaria entre los gobiernos, estudiantes y familias, además de otras entidades de carácter privado, y en cómo proporcionar ayuda económica a los estudiantes. Todos los países desean que la población estudiantil pueda asumir los costes de la educación terciaria, pero, mientras que algunos prefieren invertir los recursos disponibles para ello en reducir las tasas académicas, otros optan por ofrecer préstamos y ayudas que cubran los gastos de alojamiento y manutención o las tasas académicas.

Las tasas académicas salvan las distancias entre los costes de las instituciones de educación terciaria y los ingresos procedentes de fuentes distintas a los estudiantes y sus familias. Entre los muchos factores que influyen en el nivel de los costes cabe mencionar los siguientes: el salario de profesores e investigadores (en especial, en institu-

ciones que compiten por contratar al personal más apto del mercado académico global); el desarrollo de la enseñanza digital y los servicios no docentes (por ejemplo, servicios laborales y relaciones con las empresas); la inversión necesaria para apoyar el proceso de internacionalización; y la cantidad y tipología de las actividades de investigación realizadas por el profesorado y el personal. Las instituciones de educación terciaria sufragan parcialmente sus costes mediante recursos internos (donaciones) o ingresos que proceden de otras fuentes privadas además de los estudiantes y sus familias (véase Indicador B3). Los costes restantes se cubren gracias a las tasas académicas de los alumnos o a fuentes de financiación públicas.

Así pues, las decisiones políticas relativas a las tasas académicas pueden repercutir no solo en el coste de la educación terciaria para los estudiantes, sino también en los recursos disponibles para las instituciones de ese nivel educativo. Algunos países prefieren, en consecuencia, que las instituciones de educación terciaria establezcan tasas académicas más caras y proporcionar ayuda económica a los estudiantes mediante otros métodos, en particular mediante ayudas y préstamos públicos. Generalmente, los préstamos públicos ofrecidos a los estudiantes disponen de unas condiciones más ventajosas que las que se encuentran en el mercado, ya que el tipo de interés suele ser menor y existen cláusulas para poder solicitar la cancelación o condonación del préstamo.

Las ayudas públicas a los estudiantes y sus familias permiten que los gobiernos fomenten la participación en la educación, al tiempo que consiguen financiar de forma indirecta a las instituciones de educación terciaria. El hecho de canalizar la financiación a través de los estudiantes puede revertir en un mayor nivel de competitividad entre las instituciones y de respuesta a las necesidades de la población estudiantil. Las ayudas a los estudiantes adoptan diferentes formas: subvenciones según el nivel de renta, asignaciones familiares para los estudiantes, beneficios fiscales para los estudiantes o sus padres, y otras transferencias a los hogares. Las desventajas de los distintos métodos de financiación de la educación terciaria han sido objeto de debate en numerosas publicaciones desde diferentes puntos de vista (por ejemplo, Barr, 2004; Borck y Wimbersky, 2014). Los gobiernos se esfuerzan por encontrar el equilibrio entre los diferentes tipos de subvenciones, en especial en épocas de crisis económica. Sobre la base de una cantidad dada de subvenciones, las ayudas públicas, como la reducción de impuestos o las asignaciones familiares, pueden ser menos útiles para los estudiantes con un bajo nivel de ingresos que los subsidios según el nivel de renta, ya que este tipo de ayudas no están dirigidas específicamente a ese colectivo de estudiantes. No obstante, dichas ayudas pueden servir para reducir la desigualdad económica existente entre los hogares en los que hay niños que estudian y en los que no.

Otros resultados

- En todos los países con datos disponibles, la diferencia en el promedio anual de tasas académicas de las instituciones públicas y las instituciones privadas que dependen del gobierno es mínima.
- Los estudiantes extranjeros abonan en concepto de tasas académicas anuales una media de 10.000 dólares estadounidenses más que los estudiantes nacionales en Australia, Canadá, Dinamarca, Estonia, Nueva Zelanda y Suecia, y cerca de 8.000 dólares estadounidenses más que los estudiantes nacionales de Estados Unidos.
- Los gobiernos hacen uso de numerosas estrategias relacionadas con los tipos de interés con el fin de reducir la carga económica de los estudiantes, como rebajarlos y, en ocasiones, aplicar distintos tipos de interés antes y después de terminar los estudios.
- En los países con datos disponibles, la proporción de estudiantes que se benefician de la cancelación o condonación de sus préstamos varía entre menos de un 2 % y un 10 %.

Tendencias

Entre 2010 y 2014, se han introducido reformas en los niveles de tasas académicas de la educación terciaria en 10 de los 25 países que han facilitado datos. En 7 de estos 10 países, las reformas estuvieron acompañadas de cambios en las ayudas públicas a disposición de los estudiantes. Por ejemplo, en Reino Unido se incrementaron significativamente tanto los límites máximos de las tasas académicas como los préstamos a disposición de los estudiantes para cubrir este concepto. Por su parte, Hungría redujo el número de plazas completamente financiadas en las instituciones de educación terciaria, elevó el número de estudiantes que reciben ayudas parciales e introdujo un nuevo sistema de préstamos (Tabla B5.2).

El número de estudiantes en los niveles de grado, máster, doctorado o equivalentes que han obtenido un préstamo ha crecido en 11 de los 16 países con datos disponibles para el periodo comprendido entre los cursos académicos 2004-2005 y 2014-2015. En dicho periodo, ese número se triplicó en Colombia y se multiplicó por cinco en Brasil e Italia. En Brasil, casi 2 millones de estudiantes se beneficiaron de un préstamo durante el curso 2014-2015. También se registraron grandes incrementos proporcionales en Australia, Japón, Países Bajos y Turquía. Estas cifras confirman la tendencia a largo plazo por la que los costes de la educación terciaria se comparten en mayor medida entre el gobierno y otras partes interesadas, en las que se incluyen los estudiantes y sus familias (Sanyal y Johnstone, 2011). Sin embargo, el número de estudiantes que se benefician de un préstamo ha disminuido casi la mitad en República Eslovaca, dos tercios en Hungría y cuatro quintos en Estonia (Tabla B5.4).

B5

Análisis

Tasas académicas y acceso a la educación terciaria

Las tasas académicas que cobran las instituciones de educación terciaria representan una de las cuestiones políticas más debatidas de la educación actual, tanto en la sociedad civil como por los responsables políticos, y en la que muchos países han aplicado reformas durante los últimos años (Tabla B5.2).

Los gobiernos centrales y locales pueden ejercer su influencia sobre las tasas académicas mediante la regulación del sector de la educación terciaria (por ejemplo, prohibiendo las tasas académicas o estableciendo un límite), por medio de la subvención de instituciones de educación terciaria, o mediante ambos métodos. Es posible que a los gobiernos les interese reducir las tasas académicas con el fin de fomentar el acceso a la educación terciara o de reducir la desigualdad en el acceso a la educación entre los diferentes sectores de la población, de forma que el sistema de la educación terciaria sea más equitativo. De hecho, las tasas académicas representan solo una de las herramientas de las que disponen los gobiernos para conseguir esas metas. Los métodos resultantes de combinar las tasas con otros instrumentos, en particular con la ayuda económica a los estudiantes, puede influir significativamente en el acceso igualitario a la educación terciaria.

Asimismo, incluso sin entrar a analizar de qué forma interactúan los niveles de tasas académicas con los distintos sistemas de ayuda a los estudiantes, resulta difícil determinar qué relación guardan con el acceso y la equidad. Es necesario que los gobiernos logren mantener el difícil equilibrio entre proporcionar a las instituciones suficiente ayuda económica mediante las tasas académicas y permitir que todos los estudiantes potenciales puedan estudiar por un coste asequible.

Por una parte, las tasas académicas más caras aumentan el nivel de recursos disponibles para las instituciones educativas, respaldan sus esfuerzos por mantener y desarrollar programas académicos de calidad, y las ayudan a adaptarse a los aumentos de los índices de matriculación. Estos recursos adicionales cobran especial importancia a la luz del gran crecimiento de la educación terciaria en todos los países de la OCDE durante las últimas décadas, y de las presiones presupuestarias que los gobiernos de muchos países soportan a causa de la prolongada crisis económica.

Por otra parte, unas tasas académicas más asequibles ayudan a fomentar el acceso a la educación terciaria, en particular de los estudiantes que provienen de familias con bajos ingresos, a falta de un sistema de ayudas públicas consolidado que les facilite el pago o el reembolso del coste de sus estudios. Es más, algunos estudiantes se verían atraídos por las bajas tasas académicas para matricularse en ámbitos que requieren más años de estudio, pero ofrecen menos oportunidades en el mercado laboral.

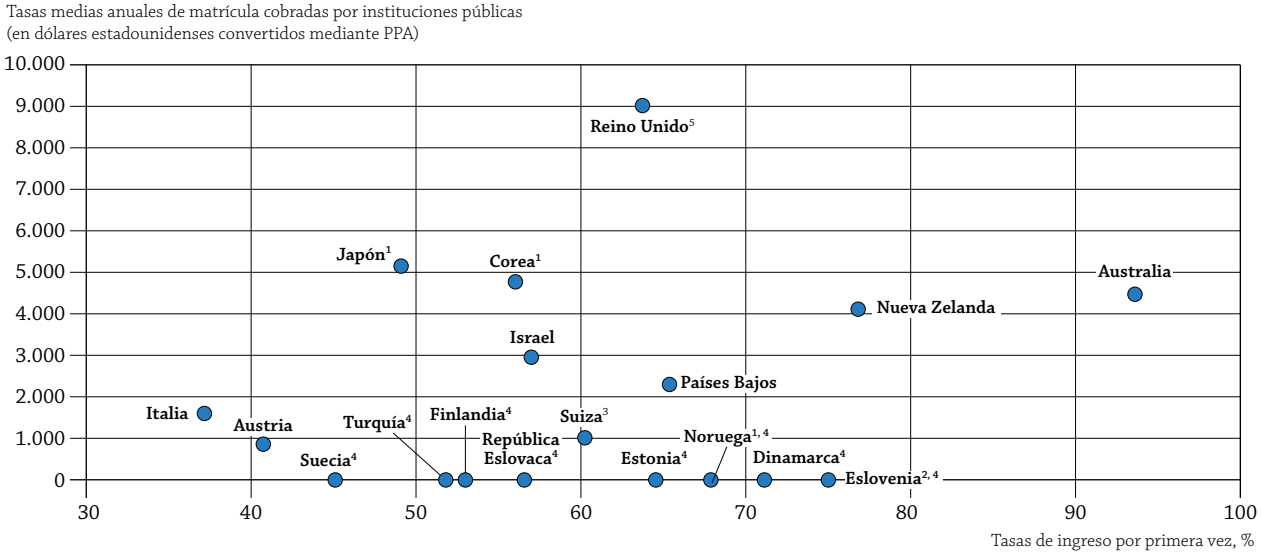
Por todas estas razones, no resulta sorprendente que, en los países con un bajo nivel de tasas académicas para los estudiantes nacionales, las cifras de acceso a la educación terciaria no sean mejores que en otros países. En el Gráfico B5.2, el promedio anual de tasas académicas cobradas por las instituciones públicas en el nivel de grado o equivalente (eje vertical) se traza en relación con las tasas de ingreso por primera vez en la educación terciaria de los 17 países para los que se dispone de datos. Las tasas de ingreso por primera vez pueden interpretarse como la proporción de adultos jóvenes que comenzarán la educación terciaria a lo largo de sus vidas (véase Indicador C3). De los cuatro países donde las tasas de ingreso por primera vez superan el 70 %, Australia y Nueva Zelanda cuentan con tasas académicas que superan los 4.000 dólares estadounidenses (entre las más altas de la muestra), mientras que Dinamarca y Eslovenia no establecen tasas académicas para los estudiantes nacionales ni los procedentes del Espacio Económico Europeo (EEE). En Reino Unido se observa el mayor nivel de tasas académicas, aunque se acercan al promedio de las tasas de ingreso por primera vez, mientras que Austria, que es el país que representa la mediana de las tasas académicas, ocupa una de las últimas posiciones (solo por encima de Italia) en cuanto a tasas de ingreso por primera vez.

Diferenciación de las tasas académicas en las instituciones, programas y niveles de educación terciaria

La necesidad de fuentes de financiación y de cumplir el objetivo de garantizar una educación accesible para todos ocasiona que existan diferencias entre las tasas académicas de las distintas instituciones y niveles educativos. Las instituciones privadas independientes suelen verse menos afectadas por la normativa gubernamental y dependen en menor medida de los fondos públicos que las instituciones públicas. En algunos casos, sienten más la presión de competir por ofrecer a los estudiantes los mejores servicios disponibles. Como resultado, este tipo de instituciones establecen, en promedio, unas tasas académicas anuales superiores a las de las instituciones públicas para los programas de grado o equivalentes, en todos los países miembros de la OCDE y países asociados con datos disponibles (Gráfico B5.1 y Tabla B5.1).

Gráfico B5.2. Tasas de matrícula cobradas por instituciones públicas y tasas de ingreso por primera vez en nivel de grado o equivalente (2013-2014)

Eje vertical: tasas medias anuales de matrícula cobradas a estudiantes nacionales a tiempo completo, convertidas en dólares estadounidenses mediante PPA para el PIB, año académico 2013-2014; eje horizontal: suma de tasas de ingresos específicos de edades en programas de grado o equivalente



Nota: Los datos de las tasas de ingreso por primera vez incluyen a los estudiantes internacionales. En algunos países con una gran proporción de estudiantes internacionales, como Australia, Austria y Nueva Zelanda, esto implica que las tasas de ingreso mostradas en este gráfico son considerablemente más altas que las tasas de ingreso por primera vez de los estudiantes domésticos (consulte el Indicador C3). Las tasas de matrícula deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios 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 estudiantes.
1. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (2014 en Corea).
2. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.
3. Año de referencia financiero 2013 y año de referencia académico 2012-2013.
4. Las instituciones públicas no cobran tasas de matrícula.
5. Los datos de las tasas de matrícula se refieren a las instituciones dependientes del gobierno, en lugar de a las instituciones públicas, solo para Inglaterra.
Fuente: OCDE. Tablas B5.1 y C3.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397997

En todos los países para los que hay datos disponibles, se observa una gran diferencia entre las tasas de las instituciones públicas y las privadas. En Estados Unidos, el promedio anual de tasas académicas cobradas por las instituciones privadas independientes para los programas de grado o equivalentes es de 21.189 dólares estadounidenses, más de dos veces y media el promedio de las instituciones públicas (8.202 dólares estadounidenses). En Corea y Japón, este promedio supera los 8.000 dólares estadounidenses en las instituciones privadas, en tanto que en las públicas ronda los 5.000 dólares estadounidenses. Las tasas académicas son cinco veces más altas en las instituciones privadas que en las públicas en Colombia, cuatro veces superiores en Italia, y casi el doble en Australia e Israel. En Noruega, el promedio anual de tasas académicas es de 6.552 dólares estadounidenses, frente a los 2.300 de República Eslovaca, pese a que ninguna institución pública de estos dos países establece tasas académicas.

En cambio, la diferencia en el promedio anual de tasas académicas en el nivel de grado o equivalente entre las instituciones públicas y las privadas que dependen del gobierno es mínima en todos los países para los que se dispone de datos. En Eslovenia, Estonia, Finlandia y Suecia, ninguna institución fija tasas académicas, y en Austria, Bélgica (Comunidad Francesa y Comunidad Flamenca), Israel y Suiza, las instituciones privadas y públicas tienen un promedio de tasas académicas similar.

Las diferencias en el gasto anual de las instituciones de educación terciaria de ciclo corto por estudiante, en comparación con los niveles de grado, máster o equivalentes (véase Indicador B1), podrían ser una de las causas del bajo nivel de tasas académicas en varios países. Por ejemplo, en Estados Unidos, la diferencia en el promedio anual de tasas académicas entre un programa de ciclo corto y uno de grado o equivalente se establece en cerca de 6.000 dólares estadounidenses, mientras que en Corea y Japón ronda los 2.000 y 1.400 dólares, respectivamente. En Bélgica

(Comunidad Francófona) no se aplican tasas académicas en los programas de educación terciaria de ciclo corto, aunque sí existen, a un nivel moderado, en los programas de grado, máster y equivalentes. Por su parte, en Colombia las tasas académicas anuales en los programas de educación terciaria de ciclo corto que ofrecen las instituciones públicas representan una media de 553 dólares estadounidenses, una cifra similar a las de los niveles de grado o equivalentes, e inferiores a las de los programas de máster o equivalentes. En ninguno de los países para los que se dispone de datos, el promedio de las tasas académicas en los programas de educación terciaria de ciclo corto supera el de los niveles de educación superiores, a pesar de que son iguales tanto en Países Bajos como en las naciones donde no existen dichas tasas (Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Noruega, Suecia y Turquía).

Tasas académicas para estudiantes no nacionales

Las políticas nacionales relativas a las tasas académicas y a las ayudas económicas a los estudiantes abarcan, en términos generales, a todos los estudiantes que cursan estudios en las instituciones educativas del país. Las políticas de los países también tienen en cuenta a los estudiantes no nacionales (que engloban a todos los que proceden de fuera del país, tanto internacionales como extranjeros, de acuerdo con la definición del Indicador C4). Las diferencias entre los estudiantes nacionales y no nacionales en el importe de las tasas que deben abonar o en las ayudas económicas que pueden percibir del país en el que estudian pueden repercutir en el flujo de estudiantes internacionales, al igual que otros factores, como la ayuda pública procedente de sus países de origen. Estas diferencias pueden atraer a los estudiantes a algunos países o, por el contrario, suponer un impedimento para estudiar en otros (véase Indicador C4), especialmente en un contexto en el que un número cada vez mayor de países de la OCDE están cobrando tasas académicas más elevadas a los estudiantes que forman parte de un programa de movilidad.

En la mayoría de los países para los que se dispone de datos (20 de 38), las tasas académicas cobradas por las instituciones educativas públicas pueden diferir para los estudiantes nacionales y los no nacionales matriculados en el mismo programa (Tabla B5.3), a pesar de que los países pertenecientes a la Unión Europea (UE) y al Espacio Económico Europeo (EEE) establecen las mismas tasas para los estudiantes nacionales y para los que proceden de países de fuera de la UE y del EEE. En Austria, por ejemplo, el promedio de tasas académicas cobradas por las instituciones públicas a los estudiantes que no son ciudadanos de un país miembro de la UE o del EEE duplica el de las tasas abonadas por los estudiantes nacionales de estos países (en los programas de grado, máster, doctorado o equivalentes en las instituciones públicas). Los estudiantes extranjeros pagan una media de 10.000 dólares estadounidenses más al año que los estudiantes nacionales en países como Australia, Canadá, Dinamarca, Nueva Zelanda y Suecia, y cerca de 8.000 dólares más en Estados Unidos. Por el contrario, en Colombia, Corea, Italia, Israel, Japón y Suiza los estudiantes nacionales e internacionales pagan de media la misma cantidad de tasas académicas. Por su parte, en Eslovenia, Finlandia, Islandia, Noruega y República Eslovaca no se aplican tasas académicas a los estudiantes extranjeros ni internacionales (véanse Tablas B5.1 y B5.3).

Enfoque de los países en relación con la financiación de la educación terciaria

El enfoque que cada país determina para proporcionar ayuda económica a los estudiantes de educación terciaria es diverso. Habitualmente, los gobiernos aplican reformas para modificar los niveles de tasas académicas y la disponibilidad de ayudas y préstamos, a menudo de manera conjunta (véase la sección *Tendencias*).

Pese a los cambios y diferencias observados en las políticas de los países miembros de la OCDE, pueden identificarse algunos modelos con el fin de establecer una clasificación de los distintos enfoques en relación con la financiación de la educación terciaria. Los países pueden dividirse en cuatro grandes grupos, según dos parámetros: el nivel de las tasas académicas y las ayudas económicas disponibles dentro del sistema de respaldo financiero a los estudiantes de educación terciaria de cada país (véase OECD, 2015, para una descripción más detallada de estos grupos).

El primer grupo incluye a los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia), donde los estudiantes no pagan tasas académicas y se benefician de generosas ayudas públicas en la educación superior. En estos países, más del 55 % de los estudiantes aprovechan las ayudas y préstamos públicos o una combinación de ambos (OECD, 2015, Tabla B5.3), y la tasa media de ingreso en los programas de grado es de un 62 %, por encima de la media del 59 % de la OCDE (véase Indicador C3, Tabla C3.1). No obstante, durante la última década, Dinamarca y Suecia (a partir de 2011) decidieron imponer tasas académicas a los estudiantes procedentes de los países ajenos al EEE. Finlandia seguirá su ejemplo próximamente. Un cambio de este calibre puede hacer cambiar de idea a los estudiantes internacionales que pretendían estudiar en esos países (véase Cuadro C4.2).

El segundo grupo engloba a Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido. Por un lado, las tasas académicas cobradas por las instituciones públicas (o instituciones privadas que dependen del gobierno en Reino Unido) en los programas de grado son notables, ya que superan los 4.000 dólares estadounidenses en todos esos

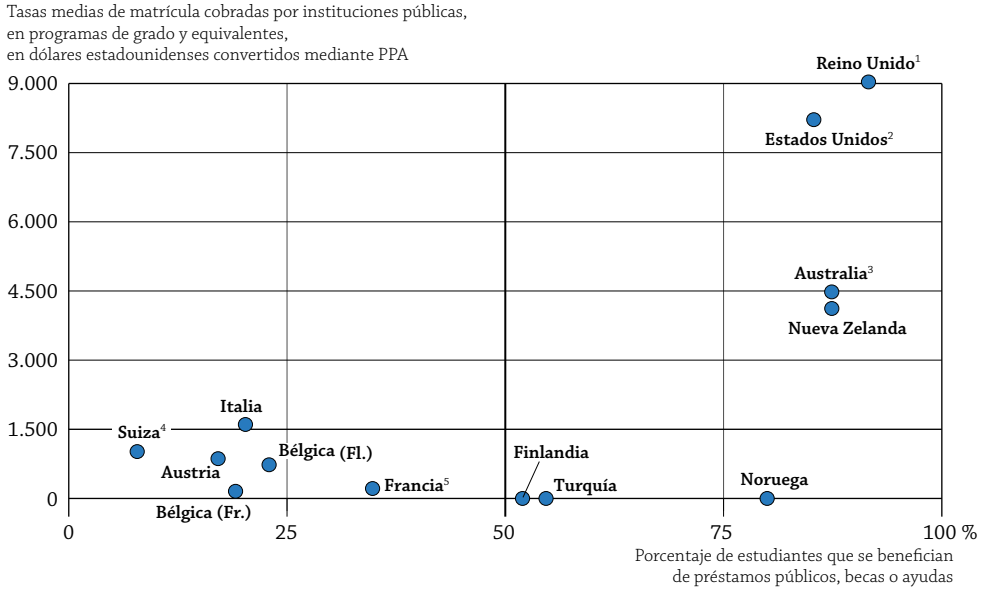
países. Por otro lado, al menos un 85 % de los estudiantes de educación terciaria reciben ayudas en forma de préstamos públicos o becas en los cuatro países para los que se dispone de datos: Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Reino Unido (OECD, 2015, Tablas B5.1a y B5.3). Las tasas de ingreso en los programas de grado o equivalentes superan la media de la OCDE en el caso de los países incluidos en este grupo y para los que se dispone de datos (a pesar de que los datos de Australia y Nueva Zelanda están afectados en gran medida por su alta proporción de estudiantes internacionales). Desde 1995, Reino Unido ha dejado de pertenecer al grupo de países con bajas tasas académicas y sistemas menos desarrollados de ayudas para los estudiantes para integrarse en este grupo. Asimismo, se incluye a Países Bajos, que ha dejado de pertenecer al primer grupo (países nórdicos) al incrementar las tasas académicas y aplicar mejoras en el sistema de ayudas a los estudiantes (véase Gráfico B5.1 en OECD, 2014).

En el tercer grupo de países, compuesto por Chile, Corea y Japón, la mayoría de los estudiantes pagan tasas de matrícula elevadas (como promedio, más de 4.700 dólares estadounidenses en programas de grado en instituciones públicas en Corea y Japón en el curso académico 2013-2014, y más de 5.800 dólares estadounidenses en Chile, de acuerdo con los datos recogidos en OECD, 2014), pero los sistemas de ayuda a los estudiantes están algo menos desarrollados que en los grupos 1 y 2. Las tasas de ingreso en los programas de grado se acercan a la media del 59 % de la OCDE (56 % en Corea, 55 % en Chile y 49 % en Japón). No obstante, Corea y Japón han aplicado recientemente algunas reformas para mejorar sus sistemas de ayudas a los estudiantes.

Los países del cuarto grupo, que engloba a Austria, Bélgica, Francia, Italia y Suiza, cobran unas tasas de matrícula moderadas en comparación con el resto de países (excepto los nórdicos), combinadas con un nivel de ayuda a los estudiantes relativamente bajo y que se destina principalmente a colectivos específicos. En este grupo de países, el

Gráfico B5.3. Tasas de matrícula cobradas por instituciones públicas en relación con la proporción de estudiantes que se benefician de préstamos públicos, becas o ayudas en nivel de grado o equivalente (2013-2014)

Para estudiantes nacionales a tiempo completo, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el PIB, año académico 2013-2014



Nota: Las tasas de matrícula deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios 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 estudiantes.
1. Las tasas de matrícula se refieren solo a Inglaterra.
2. Año de referencia 2011-2012.
3. Solo incluye los principales programas de becas de gobierno australiano. Excluye todas las becas proporcionadas por las instituciones educativas y el sector privado.
4. Año de referencia financiero 2013 y año de referencia académico 2012-2013.
5. Las tasas de matrícula oscilan entre 215 y 715 dólares estadounidenses para programas universitarios que dependen del Ministerio de Educación Superior.
Fuente: OCDE. Tablas B5.1 y OCED (2015, Tabla B5.3). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398009

promedio de tasas académicas cobradas por las instituciones públicas es inferior a 1.600 dólares estadounidenses, y en los países para los que hay disponibilidad de datos, la mayor parte de los estudiantes no reciben ningún tipo de ayuda pública (OECD, 2015, Tablas B5.1 y B5.3). En estos países, la tasa media de ingreso a los programas de grado (un 52 %) es relativamente baja, aunque en países como Austria y España este hecho se complementa con unas tasas de ingreso superiores a la media en los programas de educación terciaria de ciclo corto. Turquía, donde no se aplicaron tasas académicas a la mayor parte de los estudiantes de las instituciones públicas durante el curso académico 2012-2013, se desplaza desde el grupo 4 al grupo 1. Desde 1995 en algunos de estos países se han introducido reformas, en particular en Austria e Italia, con el objetivo de incrementar las tasas académicas que cobran las instituciones públicas (Gráfico B5.1 y Cuadro B5.1 en OECD, 2012).

Ayudas a los estudiantes mediante préstamos

El objetivo de los préstamos públicos a los estudiantes es proporcionar ayuda económica al tiempo que se traslada una parte del coste de la educación a quienes más se benefician de la educación superior, es decir, los estudiantes particulares, que muestran el elevado retorno económico que supone finalizar la educación terciaria (véase Indicador A7). Los detractores de los préstamos a estudiantes sostienen que estos son menos eficaces que otros tipos de ayudas económicas (en particular, las becas) para estimular a los estudiantes con un bajo nivel de ingresos para que prosigan con sus estudios. Además, afirman que los préstamos pueden resultar caros, debido a la diversidad de ayudas proporcionadas a prestatarios y entidades crediticias y a los gastos de gestión y servicios.

La tendencia general apunta a un aumento de los estudiantes que solicitan préstamos. El número de estudiantes de programas de grado, máster, doctorado y equivalentes que se benefician de un préstamo ha crecido un 40 % o más en la mayor parte de los países miembros de la OCDE y países asociados con datos disponibles para el periodo comprendido entre los cursos académicos 2004-2005 y 2014-2015. Sin embargo, esta tendencia enmascara diferencias notables entre los países. El número de estudiantes que han obtenido un préstamo se ha multiplicado por cinco en Brasil e Italia, se ha triplicado en Colombia y ha aumentado cerca de un 50 % o más en Australia, Japón, Países Bajos, Suiza y Turquía. En cambio, ha disminuido a la mitad en República Eslovaca, dos tercios en Hungría y cuatro quintos en Estonia. En ocasiones, estos cambios proporcionalmente significativos reflejan el hecho de que el número absoluto de estudiantes que se benefician de un préstamo sigue siendo muy limitado. Por ejemplo, a pesar de que este colectivo de estudiantes se ha multiplicado por cinco en Italia, solo 4.614 de ellos (un 0,3 % del total) obtuvieron un préstamo garantizado por el Estado durante el curso académico 2014-2015. En otros casos, se producen incrementos masivos en términos de cantidad absoluta de préstamos, como ocurre en Brasil, donde cerca de 2 millones de estudiantes fueron beneficiarios de un préstamo público durante el curso académico 2014-2015 (Tabla B5.4).

Esta misma tendencia se aprecia en el caso de los estudiantes de programas de educación terciaria de ciclo corto, aunque la cantidad de datos disponibles para este nivel es más reducida. El número de estudiantes con un préstamo público ha crecido en 6 de los 8 países de cuyos datos se dispone, en especial en Australia, Colombia y Turquía, donde se ha duplicado con creces entre los cursos 2004-2005 y 2014-2015.

Importe de los préstamos públicos y deuda en el momento de la graduación

En los países miembros de la OCDE y países asociados para los que hay disponibilidad de datos, las naciones que cuentan con una mayor proporción de estudiantes beneficiarios de préstamos públicos en los niveles de grado, máster, doctorado o equivalentes (en el conjunto de las instituciones públicas y privadas) suelen presentar un importe medio anual de los préstamos mucho mayor. En los países con datos disponibles, el importe bruto anual medio de los préstamos públicos a disposición de los estudiantes supera los 4.000 dólares estadounidenses en los siguientes países (donde gran parte de los estudiantes se benefician de un préstamo público): Australia, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido y Suecia. Por el contrario, en Bélgica (Comunidad Francófona), Estonia y Finlandia, que cuentan con una proporción menor de estudiantes beneficiarios de un préstamo (entre un 9 % y un 22 %), el importe bruto anual medio de los préstamos por estudiante no excede los 3.500 dólares estadounidenses (Tabla B5.4). No obstante, se da el caso de países en los que la proporción de estudiantes que solicitan un préstamo es más bien escasa, como Corea (18,5 %) y Japón (38 %), donde el importe medio disponible por estudiante supera los 5.000 dólares estadounidenses.

La mayoría de los estudiantes llegan al momento de la graduación con deudas originadas por los préstamos que se les han concedido. La gravedad de esta situación depende, sobre todo, del importe de la deuda, la incertidumbre de los estudiantes en relación con las perspectivas laborales y salariales, y las condiciones de devolución de los préstamos. Aquellos países donde las instituciones de educación terciaria cobran las tasas académicas más altas son también los que presentan los niveles de deuda más elevados en el momento de la graduación para los estudiantes beneficiarios

de un préstamo público o garantizado por el Estado. En los países donde la proporción de estudiantes que se benefician de un préstamo es escasa, el nivel de endeudamiento tiende a ser menor. Por ejemplo, en Finlandia, donde cerca del 22 % de los estudiantes son beneficiarios de un préstamo público, el promedio de deuda en el momento de la graduación es de 8.300 dólares estadounidenses. En cambio, en Reino Unido (solo Inglaterra), país en el que 9 de cada 10 estudiantes tienen deudas derivadas de los préstamos, el promedio de deuda al graduarse es de 30.000 dólares estadounidenses (Tabla B5.4).

Ayuda económica mediante tipos de interés

A menudo, los estudiantes sacan provecho de las condiciones especiales de los préstamos públicos o garantizados por el Estado, gracias, por ejemplo, a los tipos de interés, al sistema de devolución o a los mecanismos de condonación o cancelación de la deuda (Tabla B5.5). Es frecuente que los gobiernos apliquen este tipo de condiciones especiales para reducir el coste de los préstamos y, en algunos casos, proteger a los estudiantes frente a la inseguridad del mercado laboral tras la graduación. De esta manera, los gobiernos asumen una parte considerable de los costes, ya que una política generosa de préstamos públicos o garantizados por el Estado puede llegar a ser muy costosa (Barr, 2004).

Tanto en los préstamos públicos como en los privados, la estructura de los tipos de interés difiere en cada país. Por ello la comparación de los tipos de interés de los préstamos públicos en los distintos países debe interpretarse con cautela. Sin embargo, los datos disponibles muestran que los gobiernos hacen uso de numerosas estrategias con el fin de reducir la carga económica de los estudiantes, por ejemplo, rebajar los tipos de interés y, en ocasiones, aplicar distintos tipos antes y después de terminar los estudios. En algunos países no se aplica ningún tipo de interés nominal a los préstamos, mientras que otros vinculan los tipos de interés con tipos inferiores al valor de mercado, generalmente con el coste de la deuda pública o el índice de inflación (Tabla B5.4).

En Canadá, Japón, Nueva Zelanda y República Eslovaca, durante el periodo de estudios no se aplican los tipos de interés nominales a los préstamos públicos. Sin embargo, al terminar este periodo, los estudiantes graduados pueden tener que afrontar unos tipos de interés vinculados con el coste de la deuda pública o incluso mayores. En Nueva Zelanda, por ejemplo, no se aplica ningún tipo de interés a los prestatarios mientras residan en el país, pero sí a aquellos que se encuentran en el extranjero.

En Países Bajos y Suecia, así como en Dinamarca al finalizar los estudios, los estudiantes abonan intereses regulados según el coste de la deuda pública, siendo el tipo de interés equivalente a esta o no superior al 1 %. El tipo de interés en Noruega (2,52 %, pero solo al completar los estudios) y en Estados Unidos (entre un 4,66 % y un 7,21 %) supera el coste de la deuda pública con el que está relacionado.

En Australia, el interés de la deuda de los estudiantes se establece según la tasa del Índice de Precios al Consumo, por lo que el tipo de interés real es cero. En Hungría se da la misma situación con respecto a los préstamos *Diákhitel2*, que tienen como objetivo cubrir los costes directamente relacionados con la educación, como las tasas académicas. En Turquía no se efectúa ningún pago tras la graduación en el caso de que el tipo de interés sea equivalente al Índice de Precios del Productor. Por otra parte, en Colombia y Reino Unido el tipo de interés es igual al índice de inflación más un recargo: 8 % en Colombia y 3 % en Reino Unido.

Estonia es el único país con datos disponibles en el que el tipo de interés se basa en un índice financiero sin relación con el coste de la deuda pública o la inflación. El límite máximo de los tipos de interés se establece en el 5 %, lo que se corresponde con la media real de los intereses abonados por los estudiantes durante el curso académico 2013-2014. Los tipos de interés relativamente altos pueden ser responsables en parte del acusado descenso de los préstamos a los estudiantes en Estonia durante la última década (Tabla B5.4).

Devolución de préstamos

Los informes actuales sobre los gastos en educación de los hogares como parte del gasto privado (véase Indicador B3) no tienen en cuenta la devolución de los préstamos públicos por los prestatarios anteriores. El periodo de devolución varía según los países y oscila desde 10 años o menos en Australia, Canadá, Estonia, Nueva Zelanda, República Eslovaca y Turquía a 20 años o más en Estados Unidos, Noruega y Suecia (en las devoluciones según ingresos).

De los 16 países de los que se dispone de datos sobre sistemas de devolución, 7 vinculan la devolución de los préstamos al nivel de ingresos de los graduados: Australia, Hungría, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido; en Corea y Estados Unidos esto sucede solo en parte de los préstamos. En los países con sistemas de devolución supeditada a los ingresos, el umbral mínimo anual por encima del cual los prestatarios han de reembolsar el préstamo

varía desde 13.000 dólares estadounidenses en Nueva Zelanda a más de 30.000 dólares en Australia y Reino Unido (Tabla B5.5).

Además de la devolución, en la práctica totalidad de los países con un sistema de préstamo a los estudiantes, existen planes de condonación y cancelación de la deuda. Estos sistemas pueden beneficiar a una parte considerable de los estudiantes que solicitan un préstamo durante sus estudios. En los países de los que se dispone de información, la proporción de estudiantes que se acogen a la cancelación o condonación de la deuda oscila entre un 2 % o menos en Finlandia, Hungría, Japón, Nueva Zelanda y Suiza, y un 10 % en Países Bajos. Esto puede traducirse en un número significativo de préstamos que no se devuelven. Se calcula que en Australia, Canadá y Países Bajos el 10 % de los préstamos o más no serán devueltos (Tabla B5.5).

Las condiciones requeridas para beneficiarse de estos mecanismos varían en los distintos países. Los motivos más frecuentes para obtener la cancelación o condonación de la deuda son el fallecimiento, la discapacidad o la precaria situación financiera del graduado que obtuvo el préstamo. Además, en algunos países esos motivos están condicionados a la situación del mercado laboral o a los resultados académicos de los estudiantes. En Estados Unidos, por ejemplo, los profesores y otros trabajadores de la función pública pueden solicitar la adhesión a un programa de condonación de la deuda, y en Australia, los graduados en determinados ámbitos (y que trabajen en una ocupación relacionada) y los graduados que desempeñan profesiones relacionadas con estos ámbitos o que trabajan en lugares determinados se benefician de la cancelación del préstamo mediante una reducción de la cantidad por devolver. En Colombia y Japón, algunos graduados con resultados académicos especialmente sobresalientes pueden esperar la condonación de parte de sus préstamos o del total.

Definiciones

En este capítulo, los **estudiantes nacionales** se definen como los ciudadanos de un país que estudian dentro del territorio nacional. Los estudiantes extranjeros e internacionales se definen de acuerdo con lo especificado en el Indicador C4. En los países miembros de la UE, los ciudadanos de otro país miembro de la UE suelen abonar las mismas tasas que los estudiantes nacionales. En estos casos, estudiantes extranjeros se refiere a aquellos que provienen de países de fuera de la UE.

La **media de tasas académicas cobradas por las instituciones de educación terciaria públicas y privadas** distingue entre las tasas de los programas de ciclo corto, de grado, de máster y de doctorado o equivalentes. Este indicador muestra una visión general de las tasas académicas de cada uno de esos niveles por tipo de institución y el porcentaje de estudiantes que reciben o no becas o ayudas para cubrir esas tasas total o parcialmente. Los niveles de tasas académicas y el correspondiente porcentaje de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas de educación.

Los **préstamos a estudiantes** se refieren a toda la gama de préstamos a los estudiantes con el fin de proporcionar información sobre el nivel de ayuda que estos reciben. El importe bruto de los préstamos ofrece una medida adecuada de las ayudas económicas que se conceden a los participantes actuales en la educación. El pago de intereses y la devolución del principal por parte de los prestatarios deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar el coste neto de los préstamos que las entidades públicas y privadas conceden a los estudiantes. En la mayoría de los países, la devolución de los préstamos no revierte en las autoridades educativas, por lo que estas no pueden disponer del dinero para financiar otros gastos de educación.

Los indicadores de la OCDE tienen en cuenta el importe íntegro de las becas y préstamos (brutos) al analizar la ayuda económica a los estudiantes actuales. Algunos países de la OCDE también tienen dificultades para cuantificar el importe de los préstamos concedidos a los estudiantes. Por tanto, los datos sobre este tipo de préstamos deben interpretarse con precaución.

Metodología

Los datos se refieren al ejercicio económico 2013 o al curso escolar 2013-2014 y se basan en los resultados de una encuesta especial llevada a cabo por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en ww.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

Los importes de las tasas académicas y de los préstamos en moneda nacional se han convertido a su equivalente en dólares estadounidenses dividiendo la cantidad en moneda nacional por el índice de la paridad de poder adquisitivo (PPP) para el PIB. Los importes de las tasas académicas y los correspondientes porcentajes de estudiantes deben

interpretarse con cautela, ya que representan la media ponderada de los principales programas de educación terciaria y no engloban a todas las instituciones educativas.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Barr, N. (2004), «Higher education funding», Oxford Review of Economic Policy, vol. 20, pp. 264-283.

Borck, R. y M. Wimbersky (2014), «Political economics of higher education finance», Oxford Economic Papers, vol. 66, pp. 115-139.

OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*), Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

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

OECD (2011), *Revenue Statistics 2011*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/ctpa-rev-data-en.

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en.

Sanyal, B. C. y Johnstone, D. B. (2011), «International trends in the public and private financing of higher education», Prospects, Vol. 41, pp. 157-175.

Tablas del Indicador B5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397928

Tabla B5.1	**Tasas medias anuales de matrícula estimadas cobradas por instituciones educativas (educación terciaria de ciclo corto, grado y máster o niveles equivalentes) (2013-2014)**
Tabla B5.2	**Índice estimado de cambios en las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas (niveles CINE 5 a 7) y reformas relacionadas con las tasas de matrícula implementadas en años recientes en la educación terciaria (2013-2014)**
Tabla B5.3	**Tasas medias anuales de matrícula estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes extranjeros (2013-2014)**
Tabla B5.4	**Préstamos públicos a estudiantes en educación terciaria (2013-2014) y tendencias en el número de beneficiarios (2004-2005 y 2014-2015)**
Tabla B5.5	**Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalentes (año académico 2013-2014)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tabla B5.1. [1/2] Tasas medias anuales de matrícula estimadas cobradas por instituciones educativas (educación terciaria de ciclo corto, grado y máster o niveles equivalentes)[1] (2013-2014)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de institución y estructura del grado, sobre la base de estudiantes a tiempo completo, año académico 2013/14

Nota: Las tasas de matrícula deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios 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 estudiantes. Las proporciones de estudiantes mostradas en las columnas 1, 2 y 3 se basan en la recopilación de datos utilizada para otros indicadores (recopilación de datos de la UOE) y se refieren al año escolar 2013-2014.

		Porcentaje de estudiantes a tiempo completo matriculados en:			Tasas medias anuales de matrícula en dólares estadounidenses cobradas por las instituciones (a estudiantes a tiempo completo)								
		Programas de educación terciaria de ciclo corto, grado y máster o nivel equivalente			Instituciones públicas			Instituciones privadas dependientes del gobierno			Instituciones privadas independientes		
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Programas de educación terciaria de ciclo corto	Grado o nivel equivalente	Máster o nivel equivalente	Programas de educación terciaria de ciclo corto	Grado o nivel equivalente	Máster o nivel equivalente	Programas de educación terciaria de ciclo corto	Grado o nivel equivalente	Máster o nivel equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	92	2	6	m	4.473	7.334	a	a	a	m	8.322	7.537
	Austria	83	m	m	m	861	861	m	861	861	m	m	m
	Bélgica (Fl.)[2]	41	59	1	0 a 676	729	729	x(4)	x(5)	x(6)	m	m	m
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	0	155	710	0	151	721	a	a	a
	Canadá[2]	m	m	m	m	4.761	4.961	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	19	a	81	2.747	4.773	6.281	a	a	a	6.948	8.554	11.510
	Dinamarca	98	2	0	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia[2]	94	5	a	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a
	España	83	3	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[4]	68	a	32	2.276	8.202	10.818	a	a	a	10.612	21.189	16.932
	Estonia	19	73	8	a	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	m	m
	Finlandia	65	35	a	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a
	Francia	m	m	m	0 a 1.019	0 a 8.313	300 a 2.166	x(12)	x(10)	x(11)	3.009 a 10.245	1.808 a 7.598	1.098 a 12.994
	Grecia				m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	88	6	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	98	2	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia				m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	17	66	17	m	2.957	m	m	2.934	m	m	7.028	m
	Italia	90	a	10	m	1.602	x(5)	a	a	a	m	6.168	x(11)
	Japón[2]	21	a	79	3.728	5.152	5.150	a	a	a	6.690	8.263	6.926
	Letonia	9	71	21	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	69	a	31	m	m	m	a	a	a	m	5.970	m
	Noruega[2]	84	6	10	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	m	m	m	6.552	6.552	8.263
	Nueva Zelanda	88	9	3	m	4.113	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	m	m	m	2.300	2.300	2.300	m	m	m	m	m	m
	Polonia	87	a	13	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	82	0	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido[2]	a	100	a	a	a	a	m	9.019	9.019	m	m	m
	República Checa	87	2	11	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	93	a	6	m	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a	m	2.300	1.700
	Suecia	87	13	a	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a
	Suiza[3]	91	5	4	m	1.015	1.015	m	1.015	1.015	m	m	m
	Turquía	93	a	7	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina				m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	26	a	74	m	m	m	a	a	a	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	553	574	3.212	a	a	a	1.294	3.082	7.097
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	94	a	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. No se tienen en cuenta las becas o ayudas que el estudiante pueda recibir.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (en Japón, solo para instituciones públicas; en Corea, 2014).
3. Año de referencia financiero 2013 y año de referencia académico 2012-2013.
4. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397939

Tabla B5.1. [2/2] Tasas medias anuales de matrícula estimadas cobradas por instituciones educativas (educación terciaria de ciclo corto, grado y máster o niveles equivalentes)[1] (2013-2014)

Estudiantes nacionales, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, por tipo de institución y estructura del grado, sobre la base de estudiantes a tiempo completo, año académico 2013/14

Nota: Las tasas de matrícula deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas terciarios 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 los principales instituciones educativas y para la mayoría de estudiantes. Las proporciones de estudiantes mostradas en las columnas 1, 2 y 3 se basan en la recopilación de datos utilizada para otros indicadores (recopilación de datos de la UOE) y se refieren al año escolar 2013-2014.

		Comentario
		(13)
OCDE	Alemania	
	Australia	
	Austria	Desde el verano de 2009, solo los estudiantes nacionales y aquellos procedentes de la UE o el EEE que superen la duración teórica de los estudios más un intervalo de tolerancia no están exentos de pagar las tasas de matrícula (existen otros motivos para la exención). Las tasas de matrícula no incluyen la pertenencia obligatoria al organismo oficial de los estudiantes universitarios (alrededor de 43 dólares estadounidenses).
	Bélgica (Fl.)[2]	Programas de grado o máster o equivalente: los datos se refieren a estudiantes sin beca. Las tasas de matrícula son de 122 dólares estadounidenses para los estudiantes que reciben una beca y de 482 dólares estadounidenses para aquellos que reciben casi una beca (*bijna beursstudenten*). Programas de educación terciaria de ciclo corto: la tasa máxima de matrícula es para el grado asociado, educación de adultos de nivel superior, mientras que la tasa mínima se refiere a programas de enfermería. En la educación de adultos se cobra una tasa de matrícula de 1,50 euros por periodo de enseñanza desde el 1 de enero de 2015.
	Bélgica (Fr.)	Las tasas de matrícula cobradas por los programas son las mismas en las instituciones públicas y en las privadas, pero la distribución de los estudiantes difiere entre ambas instituciones, por lo que la media ponderada no es la misma.
	Canadá[2]	
	Chile	
	Corea	
	Dinamarca	
	Eslovenia[2]	Los estudiantes a tiempo completo no pagan tasas de matrícula. En instituciones privadas independientes, los estudiantes solo se matriculan a tiempo parcial.
	España	
	Estados Unidos[4]	
	Estonia	A partir del año académico 2013-2014, todos los programas de grado impartidos en estonio son gratuitos para los estudiantes a tiempo completo. Se puede cobrar tasas a los estudiantes que no logren estudiar a tiempo completo.
	Finlandia	No se incluyen tasas de pertenencia a asociaciones de estudiantes.
	Francia	En las instituciones públicas las tasas de matrícula en la mayoría de programas de grado o equivalente son inferiores a 750 dólares estadounidenses; las tasas pueden superar esta cantidad en algunos programas de formación paramédica. Los datos sobre las tasas de inscripción que no sean las cobradas por instituciones públicas que dependan del Ministerio de Educación Superior o del Ministerio de Agricultura son estimaciones aproximadas.
	Grecia	
	Hungría	Los estudiantes reciben financiación total mediante una beca estatal, o bien financiación parcial mediante una beca estatal (el 50 % del coste de los estudios), o bien pagan el coste total de los estudios.
	Irlanda	
	Islandia	
	Israel	
	Italia	Cada institución fija escalas de tasas de matrículas que dependen de las circunstancias económicas de la familia del estudiante, de acuerdo con criterios de equidad y solidaridad que se basan en normas generales establecidas a nivel nacional. Las tasas de matrícula medias anuales se calculan sobre la base de las tasas de matrícula reales que paga cada estudiante (cantidad neta). Los estudiantes completamente exentos de pagar tasas no se incluyen en el cálculo. Los estudiantes parcialmente exentos se tienen en cuenta en función del pago real que efectúan. No se incluyen los programas en niveles equivalentes.
	Japón[2]	La cantidad media de tasas anuales de matrícula cobrada por instituciones privadas independientes se refiere a las tasas en universidades privadas en el primer año académico.
	Letonia	
	Luxemburgo	
	México	
	Noruega[2]	Las tasas de matrícula de instituciones privadas independientes se refieren a la mayor institución privada, que ofrece principalmente cursos de administración de empresas (economía, marketing y gestión). Los candidatos al doctorado no son estudiantes formalmente, sino empleados como becarios de investigación. El periodo de contrato en las universidades suele ser de cuatro años, para poder realizar actividades de enseñanza además de los tres años de investigación.
	Nueva Zelanda	Tasas medias de matrícula para todos los niveles terciarios solo en universidades.
	Países Bajos	Las tasas de matrícula en instituciones públicas se refieren a la tasa obligatoria y se aplican a todos los estudiantes del Espacio Económico Europeo.
	Polonia	
	Portugal	
	Reino Unido[2]	Tasas medias de matrícula para todos los niveles terciarios.
	República Checa	
	República Eslovaca	Generalmente, los estudiantes a tiempo completo no pagan tasas de matrícula, pero los estudiantes que están matriculados simultáneamente en el mismo año académico en dos o más programas de estudio ofrecidos por una universidad pública en el mismo nivel han de pagar tasas de matrícula anuales por el segundo y siguientes programas de estudio durante el mismo año académico. Además, los estudiantes que permanecen estudiando más tiempo que el normalmente necesario para finalizar los estudios han de pagar una matrícula anual por cada año adicional de estudio.
	Suecia	La proporción de estudiantes a tiempo completo incluye a aquellos que cursan un máster o nivel equivalente (CINE 7) y en programas de educación terciaria de ciclo corto (CINE 5).
	Suiza[3]	
	Turquía	A partir del año académico 2012-2013, en las instituciones públicas, los estudiantes de primera educación (programas diurnos normales) y de programas de educación abiertos no pagan tasas de matrícula a lo largo de la duración teórica de los programas. Se cobran tasas de matrícula únicamente a los estudiantes en instituciones públicas matriculados en programas nocturnos y a aquellos que no se han graduado en un programa dentro de la duración teórica.
Países asociados	Arabia Saudí	
	Argentina	
	Brasil	
	China	
	Colombia	
	Costa Rica	
	Federación Rusa	
	India	
	Indonesia	
	Sudáfrica	

1. No se tienen en cuenta las becas o ayudas que el estudiante pueda recibir.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (en Japón, solo para instituciones públicas; en Corea, 2014).
3. Año de referencia financiero 2013 y año de referencia académico 2012-2013.
4. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397939

B5

Tabla B5.2. [1/2] Índice estimado de cambios en las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas (niveles CINE 5 a 7) y reformas relacionadas con las tasas de matrícula implementadas en años recientes en la educación terciaria[1] (2013-2014)

Estudiantes nacionales, tasa de cambio computada tras convertir las tasas de matrícula en equivalente a dólares estadounidenses a precios constantes convertidos mediante PPA, por nivel CINE, basado en estudiantes a tiempo completo, año académico 2013-2014

Nota: Los datos en las columnas 1-3 se pueden considerar buenas aproximaciones de las tendencias de las tasas de matrícula, aunque se basan en la media ponderada de los principales programas de educación terciaria y no cubren todas las instituciones educativas. En las columnas 1-3, el año 2004 se refiere al año académico 2003-2004 y el año 2014 a 2013-2014.

		Índice de cambio en la cantidad de tasas de matrícula para estudiantes en programas de educación terciaria de ciclo corto entre 2004 y 2014 (instituciones públicas, 2004 = 100)	Índice de cambio en la cantidad de tasas de matrícula para estudiantes en programas de grado o nivel equivalente entre 2004 y 2014 (instituciones públicas, 2004 = 100)	Índice de cambio en la cantidad de tasas de matrícula para estudiantes en programas de máster o nivel equivalente entre 2004 y 2014 (instituciones públicas, 2004 = 100)	Reformas implementadas desde 2010 en educación terciaria (niveles CINE 5 a 8)	
					En niveles de cuotas de matrícula	De las cuales, al menos algunas combinadas con un cambio en el nivel de subsidios públicos disponibles para los estudiantes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m
	Australia	m	120	185	Sí	Sí
	Austria	m	m	m	No	No
	Bélgica (Fl.)[2]	m	m	m	No	No
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	Sí	No
	Canadá[2]	m	115	m	No	No
	Chile	m	m	m	m	m
	Corea[2]	m	m	m	Sí	Sí
	Dinamarca	a	a	a	No	No
	Eslovenia[2]	m	m	m	No	No
	España	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[5]	110	138	126	No	No
	Estonia	a	a	a	Sí	Sí
	Finlandia	a	a	a	No	No
	Francia	m	m	m	No	No
	Grecia	m	m	m	m	m
	Hungría	m	m	m	Sí	Sí
	Irlanda	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	No	No
	Italia	m	m	m	Sí	Sí
	Japón[2]	117	116	116	No	No
	Letonia	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m
	Noruega[2]	a	a	a	m	m
	Nueva Zelanda	m	113	113	Sí	No
	Países Bajos	m	m	m	No	No
	Polonia	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m
	Reino Unido[2]	a	a	a	Sí	Sí
	República Checa	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	m	m	m	No	No
	Suecia[3]	a	a	a	Sí	Sí
	Suiza[4]	m	m	m	No	No
	Turquía	a	a	a	Sí	No
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m		
	Brasil		m	m	No	No
	China	m	m	m	m	m
	Colombia		m	m	No	No
	Costa Rica	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m

1. No se tienen en cuenta las becas o ayudas que el estudiante pueda recibir.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (en Japón, solo para instituciones públicas; en Corea, 2014).
3. Reformas solo en grado, máster o niveles equivalentes.
4. Año de referencia financiero 2013 y año de referencia académico 2012-2013.
5. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397943

Tabla B5.2. [2/2] Índice estimado de cambios en las tasas de matrícula cobradas por las instituciones educativas (niveles CINE 5 a 7) y reformas relacionadas con las tasas de matrícula implementadas en años recientes en la educación terciaria[1] (2013-2014)

Estudiantes nacionales, tasa de cambio computada tras convertir las tasas de matrícula en equivalente a dólares estadounidenses a precios constantes convertidos mediante PPA, por nivel CINE, basado en estudiantes a tiempo completo, año académico 2013-2014

Nota: Los datos en las columnas 1-3 se pueden considerar buenas aproximaciones de las tendencias de las tasas de matrícula, aunque se basan en la media ponderada de los principales programas de educación terciaria y no cubren todas las instituciones educativas. En las columnas 1-3, el año 2004 se refiere al año académico 2003-2004 y el año 2014 a 2013-2014.

		Reformas implementadas desde 2010 en educación terciaria (niveles CINE 5 a 8)
		Comentarios
		(6)
OCDE	Alemania	
	Australia	A partir de 2012, el gobierno ha proporcionado un subsidio para estudiantes matriculados en cursos de nivel de grado en la universidad pública (sin incluir medicina) y ha modificado la indexación de la educación superior para reflejar mejor los costes.
	Austria	
	Bélgica (Fl.)[2]	
	Bélgica (Fr.)	Desde 2010-2011, supresión de tasas de escolarización (minerval) para los estudiantes que reciban una beca del Ministerio de la Federación Valonia-Bruselas y una reducción de las tasas para aquellos con un entorno socioeconómico bajo.
	Canadá[2]	
	Chile	
	Corea[2]	Reformas en 2012 para aumentar el nivel de ayuda pública a la educación superior, con el objetivo de aumentar el acceso a la educación terciaria y mejorar la equidad en dicho nivel de educación. En 2012 se crearon becas nacionales para estudiantes, combinando y ampliando las becas existentes para estudiantes de bajos ingresos.
	Dinamarca	La beca estatal de educación para estudiantes que vivan con sus padres se ha reducido (alrededor del 6 % de los estudiantes de educación terciaria viven con sus padres). Además, la regulación anual de la beca estatal de educación en el futuro será igual que los pagos de transferencia, como la prestación por desempleo y la seguridad social.
	Eslovenia[2]	
	España	
	Estados Unidos[5]	Antes de 2010, el gobierno federal garantizaba los préstamos a estudiantes proporcionados por bancos y prestamistas sin ánimo de lucro. En 2010, se eliminó el programa de préstamos garantizados y todos los préstamos federales de EE. UU. para estudiantes se convirtieron en préstamos directos (creados y financiados directamente por el Departamento de Educación de EE. UU.)
	Estonia	A partir de 2013-2014, los estudiantes de familias menos privilegiadas que estudien a tiempo completo en estonio pueden solicitar prestaciones por estudios. A partir de 2015, se propone una prestación especial basada en necesidades para los estudiantes sin una prestación por estudios, si la situación económica de sus familias ha cambiado desde entonces.
	Finlandia	A partir del año académico 2017-2018, introducción de tasas de matrícula para estudiantes de países de fuera de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo que llegan para estudiar en Finlandia.
	Francia	Cambios en 2013 y 2014 para aumentar la ayuda económica a estudiantes de educación terciaria (aumento de la cantidad de las becas, del número de becas para los alumnos y ampliación de las condiciones para beneficiarse de las becas).
	Grecia	
	Hungría	Desde 2012/13, mayor financiación privada principalmente en derecho y economía, menos en ciencia y tecnología, y se ha presentado una nueva forma de préstamos para estudiantes que pagan el coste de los estudios («reembolso de coste» o «tasa de matrícula»).
	Irlanda	
	Islandia	
	Israel	
	Italia	A partir de 2010, reforma para garantizar la ayuda a todos los estudiantes que procedan de un entorno socioeconómico bajo. En 2013, la creación de un Observatorio del Bienestar de los Estudiantes ayudó a supervisar y a informar sobre los servicios de asistencia a los estudiantes, además de aconsejar al Ministerio sobre los estándares del sistema de ayuda a los estudiantes.
	Japón[2]	
	Letonia	
	Luxemburgo	
	México	
	Noruega[2]	
	Nueva Zelanda	Control sobre el incremento de las tasas de matrícula: el Ministerio define los límites sobre cuánto puede incrementar un proveedor todas las tasas y los costes de los cursos. Este nivel se fija cada año y desde 2011 ha sido del 4 %. Se propone un nivel del 3 % para el año 2016.
	Países Bajos	Ninguna reforma, pero las tasas de matrícula se modifican cada año en función de la inflación.
	Polonia	
	Portugal	
	Reino Unido[2]	En Inglaterra, a partir de 2012-2013 aumentaron los préstamos para las tasas de matrícula dirigidos a estudiantes, con cambios en las condiciones de devolución (aumento del umbral de ingresos a partir del cual comienzan las devoluciones; un tipo de interés real que se cobra cuando los ingresos superan el umbral; los umbrales de ingresos aumentarán anualmente en línea con los ingresos; el plazo de tiempo antes de cancelar todas las deudas se amplía de 25 a 30 años; ampliación de préstamos gratuitos a estudiantes a tiempo parcial).
	República Checa	
	República Eslovaca	Se han modificado las condiciones para determinar la cantidad máxima de las tasas de matriculación; los importes específicos los determina cada institución por separado según su normativa interna.
	Suecia[3]	En 2011 se introdujeron tasas de matrícula para estudiantes que no pertenezcan al Espacio Económico Europeo en instituciones de educación superior, excepto en el nivel de doctorado, y al mismo tiempo se introdujeron programas de becas públicas.
	Suiza[4]	
	Turquía	A partir del año académico 2012-2013, los estudiantes de primera educación (programas diurnos normales) y de programas de educación abiertos no pagan tasas de matrícula a lo largo de la duración teórica de los programas. Solo pagan tasas de matrícula los estudiantes en instituciones públicas matriculados en programas nocturnos y aquellos que no se han graduado en un programa dentro de la duración teórica.
Países asociados	Arabia Saudí	
	Argentina	
	Brasil	El Ministerio de Educación creó en 2005 el programa «Universidad para todos» (PROUNI, ley 11096/95), con el que se conceden becas totales y parciales a estudiantes de bajos ingresos en instituciones privadas de educación superior, para pagar las tasas de matrícula. En 2014, se concedieron 205.000 becas completas y 101.000 parciales.
	China	
	Colombia	
	Costa Rica	
	Federación Rusa	
	India	
	Indonesia	
	Sudáfrica	

1. No se tienen en cuenta las becas o ayudas que el estudiante pueda recibir.
2. Año de referencia 2014-2015 para las tasas de matrícula (en Japón, solo para instituciones públicas; en Corea, 2014).
3. Reformas solo en grado, máster o niveles equivalentes.
4. Año de referencia financiero 2013 y año de referencia académico 2012-2013.
5. Año de referencia 2011-2012 para las tasas de matrícula.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397943

B5

Tabla B5.3. [1/2] Tasas medias anuales de matrícula estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes extranjeros (2013-2014)

Tasas de matrícula en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, para grado, máster, doctorado o nivel equivalente[1], sobre la base de estudiantes a tiempo completo, año académico 2013-2014.

Nota: Las tasas de matrícula y las proporciones asociadas de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas 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 estudiantes.

		Diferenciación en tasas de matrícula entre estudiantes nacionales y extranjeros (grado, máster, doctorado o nivel equivalente)	Nivel de tasas de matrícula para estudiantes extranjeros (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, tasas de matrícula cobradas por las instituciones a estudiantes a tiempo completo)								
			Instituciones públicas			Instituciones privadas dependientes del gobierno			Instituciones privadas independientes		
			Grado o nivel equivalente	Máster o nivel equivalente	Doctorado o nivel equivalente	Grado o nivel equivalente	Máster o nivel equivalente	Doctorado o nivel equivalente	Grado o nivel equivalente	Máster o nivel equivalente	Doctorado o nivel equivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	No	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	Sí	14.546	13.270	12.914	a	a	a	9.615	11.013	8.679
	Austria	Sí	1.722	1.722	1.722	1.722	1.722	a	m	m	m
	Bélgica (Fl.)[2]	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fr.)	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá[2]	Sí	16.336	12.459	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea[2]	No	4.773	6.281	7.137	a	a	a	8.554	11.510	12.270
	Dinamarca	Sí	11.077	9.644	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia[2]	No	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	5.839	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	m	a	a	m
	España	No	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[4]	Sí	16.066	16.205	20.168	a	a	a	29.234	24.015	30.205
	Estonia[2]	Sí	908 a 19.979	908 a 19.979	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	No	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a
	Francia	No	0 a 8.313	300 a 2.166	458	x(8)	x(9)	m	1.808 a 7.598	1.098 a 12.994	m
	Grecia	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría[2]	No	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	No	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula
	Israel	No	2.957	m	m	2.934	m	m	7.028	m	m
	Italia	No	1.602	m	1.235	a	a	a	6.168	m	2.542
	Japón[2]	m	5.152	5.150	5.149	a	a	a	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[2]	No	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	m	m	m	6.552	8.263	m
	Nueva Zelanda	Sí	16.957	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	Sí	m	m	a	m	m	a	m	m	a
	Polonia	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	No	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido[2]	a	a	a	a	12.884	x(5)	x(5)	m	m	m
	República Checa	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	No	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	Sin tasas de matrícula	a	a	a	2.300	3.313	5.847
	Suecia	Sí	13.171	13.171	a	15.555	15.555	a	a	a	a
	Suiza[3]	No	1015	1015	457	1015	1015	a	m	m	m
	Turquía	Sí	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	No	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	No	574	3.212	3.667	a	a	a	3.082	7.097	9.885
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	Sí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. No se tienen en cuenta las becas/ayudas que el estudiante pueda recibir.
2. Año de referencia 2014-2015 (en Corea, 2014).
3. Los datos se refieren al año financiero 2013 y al año académico 2012-2013.
4. Año de referencia 2011-2012.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397958

B5

Tabla B5.3. [2/2] Tasas medias anuales de matrícula estimadas cobradas por instituciones educativas a estudiantes extranjeros (2013-2014)

Tasas de matrícula en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, para grado, máster, doctorado o nivel equivalente[1], sobre la base de estudiantes a tiempo completo, año académico 2013-2014.

Nota: Las tasas de matrícula y las proporciones asociadas de estudiantes deben interpretarse con cautela, ya que son el resultado de la media ponderada de los principales programas 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 estudiantes.

		Comentario
		(11)
OCDE	Alemania	
	Australia	
	Austria	
	Bélgica (Fl.)[2]	Las tasas de matrícula de los estudiantes que proceden de fuera de la Unión Europea o del Espacio Económico Europeo pueden diferir de las de otros estudiantes.
	Bélgica (Fr.)	Las tasas de matrícula de los estudiantes que proceden de fuera de la Unión Europea o del Espacio Económico Europeo pueden diferir de las de otros estudiantes.
	Canadá[2]	
	Chile	
	Corea[2]	
	Dinamarca	La matrícula media de grado se refiere a la tasa de grado profesional (CINE 6.2) únicamente.
	Eslovenia[2]	Sin tasas de matrícula para estudiantes de países de la Unión Europea o cuyos padres sean residentes de la República Eslovena en programas de grado o máster y para ciudadanos de otros países con los que Eslovenia mantenga acuerdos específicos; otros pagan la misma matrícula que los estudiantes a tiempo parcial. Los estudiantes de doctorado internacionales pagan tasas de matrícula similares a otros estudiantes.
	España	
	Estados Unidos[4]	Las tasas medias de matrícula de los estudiantes extranjeros son superiores a las de los estudiantes nacionales porque todos los estudiantes extranjeros pagan una tasa de matrícula por encontrarse en otro Estado. Los estudiantes nacionales que asisten a una institución en el Estado pagan una tasa más baja que los estudiantes nacionales que asisten a una institución pública fuera del Estado.
	Estonia[2]	Tasas de matrícula únicamente para estudiantes que no sean de la Unión Europea ni del Espacio Económico Europeo.
	Finlandia	Entre 2010 y 2014 hubo un periodo de prueba de tasa de matrícula en el que las instituciones de educación superior podían cobrar tasas a los estudiantes extranjeros que procedieran de fuera de la Unión Europea o de fuera del Espacio Económico Europeo y que estudiaran en la universidad y en programas politécnicos de nivel de máster impartidos en un idioma extranjero.
	Francia	
	Grecia	
	Hungría[2]	En el año académico 2012-2013 se lanzó una nueva forma de préstamos para estudiantes (sobre todo *Diákhitel2*), además de *Diákhitel1*. *Diákhitel2* se puede utilizar únicamente para el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasa de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* se puede utilizar para cualquier fin (por ejemplo, los gastos de subsistencia).
	Irlanda	
	Islandia	
	Israel	
	Italia	
	Japón[2]	
	Letonia	
	Luxemburgo	
	México	
	Noruega[2]	
	Nueva Zelanda	
	Países Bajos	Las tasas de matrícula difieren entre las instituciones y por ámbito de estudio.
	Polonia	
	Portugal	
	Reino Unido[2]	
	República Checa	
	República Eslovaca	
	Suecia	La mayoría de los estudiantes en instituciones privadas que dependen del gobierno estudian tecnología, por lo que la tasa media es más alta que en las instituciones públicas.
	Suiza[3]	
	Turquía	
Países asociados	Arabia Saudí	
	Argentina	
	Brasil	
	China	
	Colombia	
	Costa Rica	
	Federación Rusa	
	India	
	Indonesia	
	Sudáfrica	

1. No se tienen en cuenta las becas/ayudas que el estudiante pueda recibir.
2. Año de referencia 2014-2015 (en Corea, 2014).
3. Los datos se refieren al año financiero 2013 y al año académico 2012-2013.
4. Año de referencia 2011-2012.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397958

B5

Tabla B5.4. [1/3] Préstamos públicos a estudiantes en educación terciaria (2013-2014) y tendencias en el número de beneficiarios (2004-2005 y 2014-2015)

Estudiantes nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Proporción de estudiantes que tienen un préstamo (en %), niveles CINE 6-8	Montante bruto medio anual de préstamos concedidos a cada estudiante, niveles CINE 6-8 (dólares estadounidenses)	Subvención mediante reducción de los tipos de interés		Deuda media en el momento de la graduación (en dólares estadounidenses)
				Tipo de interés durante los estudios	Tipo de interés después de los estudios	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	**Australia**	79	4.017	2 %	2 %	m
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)[1]	9	1.458	m	m	m
	Canadá[2, 3]	m	4.277 (grado), 5.899 (máster), 6.489 (doctorado)	Sin tipo de interés nominal	5,4 %	12.422
	Corea[6]	18,5	5.623	2,9 %	2,9 %	m
	Dinamarca[4]	Alrededor de 35	4.723	4 %	1 %	14.856
	Eslovenia	a	a	a	a	a
	Estados Unidos[7]	62 (grado), 67 (máster), 32 (doctorado)	4.330 (grado), 16.363 (máster), 5.984 (doctorado)	0 % a 7,21 %	4,66 % a 7,21 %	m
	Estonia[2]	11	3.487	5,0 %	5,0 %	m
	Finlandia[2]	22	2.714	1,0 %	Tipo de interés completo acordado con el banco privado.	8.291
	Francia[2]	0,1	1.600	m	m	m
	Hungría[1, 2, 5]	m	2.790	*Diákhitel1*: 6,5 % a 7,5 %; *Diákhitel2*: 2 %	*Diákhitel1*: 6,5 % a 7,5 %; *Diákhitel2*: 2 %	m
	Italia[2]	0,3	4.959	m	m	m
	Japón[4]	38	6.483 (préstamos sin interés); 8.430 (préstamos con interés)	Sin tipo de interés nominal	Máximo del 3 %, el resto lo paga el gobierno	29.942
	México	m	m	m	m	m
	Noruega[4]	68	10.083	a (la devolución del préstamo comienza tras la graduación)	2,52 % (coste del préstamo del gobierno +1,25 % para cubrir costes de impagos)	26.826
	Nueva Zelanda	m	5.897	Sin tipo de interés nominal	Sin tipo de interés nominal si reside en Nueva Zelanda, 5,9 % en los demás casos	13.437 (media de 2014 para prestatarios y no prestatarios que han dejado los estudios)
	Países Bajos	m	6.878	0,12 %	0,12 %	18.100
	Polonia	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m
	Reino Unido[4]	92	5.612 (préstamo de mantenimiento) y 10.824 (préstamo para tasa de matrícula)	Índice de precios al consumo, más 3 % (5,5 % para 2014-2015)	A partir del índice de precios al consumo (2,5 % para 2014-2015) hasta el índice de precios al consumo más 3 % (5,5 % para 2014-2015), basado en los ingresos	30.349
	República Eslovaca[6]	m	4.510	Sin tipo de interés nominal	3,19 %	3.247
	Suecia[4]	52	6.829	1 %	1 %	22.789
	Suiza[3]	m	3.987	m	m	m
	Turquía	32	3.561 (grado), 7.122 (máster), 10.683 (doctorado)	La devolución del préstamo comienza tras la graduación	Basado en el índice de precios de productores domésticos	m
Países asociados	**Brasil**	m	m	3,4 %	3,4 %	m
	Colombia	m	3.003	Índice de precios al consumo hasta índice de precios al consumo más 8 %	Índice de precios al consumo hasta índice de precios al consumo más 8 %	7.298

1. Todos los estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente.
2. Préstamo privado garantizado por el Estado en lugar de préstamo público (en Italia, para la mayoría de préstamos a estudiantes).
3. Año de referencia 2012-2013.
4. Año de referencia 2014-2015 (para Japón, año de referencia 2013-2014 de deuda en el momento de la graduación).
5. Los datos se refieren solo a *Diákhitel1*. En el año académico 2012-2013 se lanzó una nueva forma de préstamos para estudiantes (*Diákhitel2*), además de *Diákhitel1*. *Diákhitel2* se puede utilizar únicamente para el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasa de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* se puede utilizar para cualquier fin (por ejemplo, los gastos de subsistencia).
6. Incluye programas de educación terciaria de ciclo corto.
7. Año de referencia 2011-2012 para la proporción de estudiantes con préstamos; año de referencia 2014-2015 para información de los tipos de interés.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397965

B5

Tabla B5.4. [2/3] Préstamos públicos a estudiantes en educación terciaria (2013-2014) y tendencias en el número de beneficiarios (2004-2005 y 2014-2015)

Estudiantes nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Número de estudiantes nacionales que se benefician de un préstamo para estudiantes (nivel de ciclo corto)			Número de estudiantes nacionales que se benefician de un préstamo para estudiantes (grado, máster, doctorado o niveles equivalentes)		
		2004/05	2014/15	Tasa de crecimiento, % (2004-2005, 2014-2015)	2004/05	2014/15	Tasa de crecimiento, % (2004-2005, 2014-2015)
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	**Australia**	7.288	21.538	196	473.225	742.217	57
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)[1]	m	0	m	m	9	m
	Canadá[2, 3]	m	149.000	m	m	280.000	m
	Corea[6]	m	d (10)	m	m	679.404	m
	Dinamarca[4]	(37 % de todos los estudiantes en el nivel CINE 5)	9.300	m	(35 % de todos los estudiantes en los niveles CINE 6-8)	86.300	m
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[7]	(28 % de todos los estudiantes en el nivel CINE 5)	(37 % de todos los estudiantes en el nivel CINE 5)	m	(56 %, 65 % y 39 % de todos los estudiantes en el nivel CINE 6, 7 y 8, respectivamente)	(62 %, 67 % y 32 % de todos los estudiantes en el nivel CINE 6, 7 y 8, respectivamente)	m
	Estonia[2]	3.312	656	-80	23.719	4.613	-81
	Finlandia[2]	a	a	a	46.522	66.984	44
	Francia[2]	m	m	m	m	m	m
	Hungría[1, 2, 5]	3.536	2.459	-30	102.486	35.359	-65
	Italia[2]	m	m	m	716	4.614	544
	Japón[4]	157.864	281.347	78	668.439	1053.142	58
	México	m	m	m	m	m	m
	Noruega[4]	m	m	m	131.300	159.400	21
	Nueva Zelanda	21.264	23.304	10	80.748	114.132	41
	Países Bajos	d (9)	d (10)	m	118.365	193.765	64
	Polonia	m	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido[4]	m	m	m	856.000	943.900	10
	República Eslovaca[6]	m	m	m	3.983	1.902	-52
	Suecia[4]	23.152	27.795	20	213.086	203.567	-4
	Suiza[3]	d (9)	d (10)		4.400	2.748	-38
	Turquía	83.583	245.768	194	472.899	756.657	60
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	312.027	1.900.343	509
	Colombia	3.863	9.391	143	18.998	57.315	202

1. Todos los estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente.
2. Préstamo privado garantizado por el Estado en lugar de préstamo público (en Italia, para la mayoría de préstamos a estudiantes).
3. Año de referencia 2012-2013.
4. Año de referencia 2014-2015 (para Japón, año de referencia 2013-2014 de deuda en el momento de la graduación).
5. Los datos se refieren solo a *Diákhitel1*. En el año académico 2012-2013 se lanzó una nueva forma de préstamos para estudiantes (*Diákhitel2*), además de *Diákhitel1*. *Diákhitel2* se puede utilizar únicamente para el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasa de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* se puede utilizar para cualquier fin (por ejemplo, los gastos de subsistencia).
6. Incluye programas de educación terciaria de ciclo corto.
7. Año de referencia 2011-2012 para la proporción de estudiantes con préstamos; año de referencia 2014-2015 para información de los tipos de interés.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397965

B5

Tabla B5.4. [3/3] Préstamos públicos a estudiantes en educación terciaria (2013-2014) y tendencias en el número de beneficiarios (2004-2005 y 2014-2015)

Estudiantes nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Notas sobre los datos del número de estudiantes que se benefician de un préstamo para estudiantes
		(12)
OCDE	**Australia**	No hay un tipo de interés real en los préstamos públicos.
	Bélgica (Fl.)	En la Comunidad flamenca no hay ningún sistema de préstamos públicos.
	Bélgica (Fr.)[1]	Incluye a estudiantes extranjeros.
	Canadá[2, 3]	Estos datos subestiman sustancialmente el número de estudiantes que se benefician de un préstamo público para estudiantes. Los datos incluyen información únicamente sobre la parte federal de la ayuda económica a los estudiantes, que proporciona el 60 % de los préstamos para estudiantes en nueve provincias y un territorio que participan en el Programa de Canadá de Préstamos para Estudiantes. Los gobiernos de los Territorios del Noroeste, Nunavut y Quebec no participan en el Programa de Canadá de Préstamos para Estudiantes, pero ofrecen sus propios programas de asistencia económica para los estudiantes.
	Corea6	Datos de CINE 5 incluidos en CINE 6-8. Las cifras en las columnas (6)-(11) incluyen todos los programas de préstamos para estudiantes operados por el gobierno, mientras que otras columnas incluyen únicamente préstamos del programa de la Fundación de Ayuda para Estudiantes de Corea, regido directamente por el Ministerio de Educación.
	Dinamar[ca4]	Los datos incluyen a estudiantes daneses en el extranjero (grado completo) y excluyen a los estudiantes de doctorado. El tipo de interés después de los estudios es inferior al coste de los préstamos del gobierno.
	Eslovenia	
	Estados Unidos[7]	El tipo de interés es igual al coste de los préstamos del gobierno.
	Estonia[2]	
	Finlandia[2]	No hay préstamos públicos para estudiantes en Finlandia. Los números de esta tabla cubren préstamos privados para estudiantes garantizados por el gobierno.
	Francia[2]	No se dispone de información de préstamos públicos. El 0,1 % de los estudiantes de educación terciaria (CINE 5 a 8) se benefician de un préstamo privado garantizado por el Estado.
	Hungría[1, 2, 5]	370 estudiantes de la categoría CINE 5 se beneficiaron de *Diákhitel2* en el año académico 2013-2014 y 9.260 en las categorías CINE 6-8 (consulte la nota 5 para obtener más detalles). Los datos incluyen a estudiantes extranjeros.
	Italia2	La mayoría de los créditos los proporcionan instituciones crediticias; las instituciones educativas ofrecen garantías para los estudiantes.
	Japón4	
	México	
	Noruega[4]	Hay 4.400 beneficiarios de préstamos para estudiantes en programas de niveles CINE desconocidos durante 2014-2015.
	Nueva Zelanda	Los años de referencia para Nueva Zelanda son los años académicos 2013 y 2003 (enero a diciembre). Los estudiantes nacionales incluyen residentes permanentes en Nueva Zelanda con ciudadanía que no sea de Nueva Zelanda que han vivido en el país durante 3 años.
	Países Bajos	Datos de CINE 5 incluidos en CINE 6-8. El tipo de interés es igual al coste de los préstamos del gobierno.
	Polonia	
	Portugal	
	Reino Unido[4]	Datos de CINE 5 incluidos en CINE 6-8.
	República Eslovaca[6]	Los datos facilitados se refieren a todo el nivel terciario (niveles CINE 5, 6 y 7).
	Suecia[4]	El tipo de interés es igual al 70 % del coste del préstamo del gobierno.
	Suiza[3]	Datos de CINE 5 incluidos en CINE 6-8. Incluye a estudiantes extranjeros. Los datos se refieren al año financiero 2004 y al año financiero 2013.
	Turquía	
Países asociados	**Brasil**	Datos solo para CINE 6. Los valores se refieren al número de contratos de préstamos activos en diciembre.
	Colombia	

1. Todos los estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente.
2. Préstamo privado garantizado por el Estado en lugar de préstamo público (en Italia, para la mayoría de préstamos a estudiantes).
3. Año de referencia 2012-2013.
4. Año de referencia 2014-2015 (para Japón, año de referencia 2013-2014 de deuda en el momento de la graduación).
5. Los datos se refieren solo a *Diákhitel1*. En el año académico 2012-2013 se lanzó una nueva forma de préstamos para estudiantes (*Diákhitel2*), además de *Diákhitel1*. *Diákhitel2* se puede utilizar únicamente para el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasa de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* se puede utilizar para cualquier fin (por ejemplo, los gastos de subsistencia).
6. Incluye programas de educación terciaria de ciclo corto.
7. Año de referencia 2011-2012 para la proporción de estudiantes con préstamos; año de referencia 2014-2015 para información de los tipos de interés.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397965

Tabla B5.5. [1/3] Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente (año académico 2013-2014)

Estudiantes nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Devolución				
		Sistema de devolución	Umbral mínimo anual de ingresos (en dólares estadounidenses)	Duración del periodo típico de amortización (en años)	Ingresos anuales estimados de los recién graduados (en dólares estadounidenses)	Montante anual medio de devoluciones (en dólares estadounidenses)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	**Australia**	Contingente de ingresos	33.709	8,5	34.492	2.424
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	m	a
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m
	Canadá[1, 2, 3]	m	m	9,5	CINE 5: 33.235, CINE 6: 42.343, CINE 7: 55.925, CINE 8: 59.919	m
	Corea[6]	Contingente de ingresos y tipo hipoteca	Alrededor de 21.755 (préstamo de contingente de ingresos); a (préstamo tipo hipoteca)	m (préstamo de contingente de ingresos); hasta 10 años (préstamo tipo hipoteca)	m	m
	Dinamarca[4]	Tipo hipoteca	a	De 7 a 15	m	m
	Eslovenia	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	Tipo hipoteca y contingente de ingresos.	a	10 (devolución tipo hipoteca); de 20 a 25 (devolución basada en ingresos; periodo previsto).	24.448	m
	Estonia	Tipo hipoteca	a	De 8 a 10	21.556 (sueldo bruto en 2012)	m
	Finlandia	Tipo hipoteca	a	De 5 a 15	37.574	1.530
	Francia	m	m	m	m	m
	Hungría[5]	Contingente de ingresos	Ninguno	De 10 a 15	m	1.259 (*Diákhitel1*); 664 (*Diákhitel2*)
	Japón[4]	Tipo hipoteca	a	15	m	2.178 (de 1.064 a 10.024)
	Noruega	Tipo hipoteca	a	20	m	1.609
	Nueva Zelanda	Contingente de ingresos	12.996	7	m	1.907 (12 % del montante de ingresos por encima del umbral de ingresos, más cualquier devolución voluntaria)
	Países Bajos	Contingente de ingresos	19.516	15	m	1.086
	Reino Unido[4]	Contingente de ingresos	30.062	m	30.778	616 (primer año de devolución para cohorte de 2012) a 1.560 (octavo año de devolución para cohorte de 2005)
	República Eslovaca[7]	Tipo hipoteca	a	7,1 (de 5 a 10)	m	780 (de 86 a 2.300)
	Suecia[4]	Tipo hipoteca	a	25	m	Normalmente 756
	Suiza	m	m	m	m	m
	Turquía	Tipo hipoteca	a	De 2 a 6	m	m
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m
	Colombia	Tipo hipoteca	a	Desde el mismo tiempo hasta el doble del periodo de estudios.	18.982	m

1. Préstamo privado garantizado por el estado en lugar de préstamo público.

2. Año de referencia 2012-2013.

3. Solo incluye información de la parte federal de la asistencia económica a los estudiantes, es decir, el 60 % de los préstamos de estudiantes proporcionados en las provincias que participan en el Programa de Préstamos de Estudiantes de Canadá o CSLP (*Canada Student Loans Program*). No incluye la provincia de Quebec (alrededor del 25 % de la población canadiense), que no participa en el CSLP.

4. Año de referencia 2014-2015.

5. En el año académico 2012-2013 se lanzó una nueva forma de préstamos para estudiantes (sobre todo *Diákhitel2*), además de *Diákhitel1*. *Diákhitel2* se puede utilizar únicamente para el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasa de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* se puede utilizar para cualquier fin (por ejemplo, los gastos de subsistencia).

6. Norma de elegibilidad: Préstamos a estudiantes de contingente de ingresos, si tiene 35 años o menos, 7.º decil de ingresos o inferior, asumió 12 créditos o más y obtuvo 70 puntos o más (máximo 100 puntos). Préstamos a estudiantes de pagos generales, si tiene 55 años o menos, 8.º decil de ingresos o superior, estudiante de grado o estudiante graduado, asumió 12 créditos o más y obtuvo 70 puntos o más (máximo, 100 puntos).

7. Incluye programas de educación terciaria de ciclo corto.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397974

B5

Tabla B5.5. [2/3] Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente (año académico 2013-2014)

Estudiantes nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Remisión						
		Existencia de remisión o condonación	Condiciones de remisión o condonación			Proporción de estudiantes que se benefician de la remisión o condonación	Proporción de préstamos que no se devuelven
			Defunción o discapacidad del graduado	Situación financiera del graduado	Otras condiciones		
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	**Australia**	Sí	Defunción	Insolvencia (condonación)	Remisión: reducción en las devoluciones obligatorias del programa de préstamos de educación superior o *Higher Education Loan Program* (HELP) para graduados en ámbitos específicos (y empleados en una ocupación relacionada) y para graduados con ocupaciones relacionadas o que trabajen en lugares específicos.	Condonación: m Remisión: 0,56 %	Condonación: 17 % Remisión: 0,06 %
	Bélgica (Fl,)	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr,)	m	m	m	m	m	m
	Canadá[1, 2, 3]	Sí	a	Graduados con dificultades para pagar los pagos mensuales de Préstamos para Estudiantes de Canadá (sobre la base de los ingresos y el tamaño de la familia)		m	13 %
	Corea[6]	Sí	a	Personas de 65 años o más sin otro ingreso aparte de una pensión nacional y cuyos ingresos se encuentren por debajo de un umbral (el estándar de la fundación)	Reducción del interés al prestar servicio en el ejército (Préstamos para estudiantes de pagos generales, Préstamos de estudiantes de contingente de ingresos)	m	m
	Dinamarca[4]	Sí	a	Depende de la situación económica, si el graduado no tiene una deuda considerable con acreedores privados. Si el deudor tiene una gran deuda con el gobierno (en préstamos públicos) y con acreedores privados, se puede solicitar una reducción general de la deuda.		Muy pocos	Alrededor del 1 %
	Eslovenia	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	Sí	Defunción o discapacidad	Graduados cuya deuda del préstamo federal a estudiantes es superior a sus ingresos anuales discrecionales o representa una parte importante de sus ingresos anuales.	A los graduados que se dediquen a la enseñanza o a un servicio público y permanezcan en esa profesión durante un número especificado de años consecutivos y cumplan otros requisitos, se les puede condonar parte de sus préstamos.	m	m
	Estonia	Sí	Defunción; graduados sin capacidad para trabajar entre el 80 % y el 100 %;		Graduados con un hijo con discapacidad profunda	6 %	m

1. Préstamo privado garantizado por el Estado en lugar de préstamo público.

2. Año de referencia 2012-2013.

3. Solo incluye información de la parte federal de la asistencia económica a los estudiantes, es decir, el 60 % de los préstamos de estudiantes proporcionados en las provincias que participan en el Programa de Préstamos de Estudiantes de Canadá o CSLP (*Canada Student Loans Program*). No incluye la provincia de Quebec (alrededor del 25 % de la población canadiense), que no participa en el CSLP.

4. Año de referencia 2014-2015.

5. En el año académico 2012-2013 se lanzó una nueva forma de préstamos para estudiantes (sobre todo *Diákhitel2*), además de *Diákhitel1*. *Diákhitel2* se puede utilizar únicamente para el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasa de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* se puede utilizar para cualquier fin (por ejemplo, los gastos de subsistencia).

6. Norma de elegibilidad: Préstamos a estudiantes de contingente de ingresos, si tiene 35 años o menos, 7.º decil de ingresos o inferior, asumió 12 créditos o más y obtuvo 70 puntos o más (máximo 100 puntos). Préstamos a estudiantes de pagos generales, si tiene 55 años o menos, 8.º decil de ingresos o superior, estudiante de grado o estudiante graduado, asumió 12 créditos o más y obtuvo 70 puntos o más (máximo, 100 puntos).

7. Incluye programas de educación terciaria de ciclo corto.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397974

Tabla B5.5. [3/3] Devolución y remisión de préstamos públicos a estudiantes en programas de grado, máster, doctorado o equivalente (año académico 2013-2014)

Estudiantes nacionales, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA

		Remisión					
			Condiciones de remisión o condonación				
		Existencia de remisión o condonación	Defunción o discapacidad del graduado	Situación financiera del graduado	Otras condiciones	Proporción de estudiantes que se benefician de la remisión o condonación	Proporción de préstamos que no se devuelven
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	**Finlandia**	No	a	a	a	a	1,5 %
	Francia	m	m	m	m	m	m
	Hungría[5]	Sí	Defunción; discapacidad del graduado del 100 %		Estado de pensionista	0,035 % (*Diákhitel1*)	0,063 % (*Diákhitel1*)
	Japón[4]	Sí	Defunción; discapacidad física o mental del graduado		Receptores en escuela de grado de préstamos e Categoría 1 con resultados especialmente sobresalientes	0,63 %	m
	Noruega	Sí	Defunción o enfermedad	Personas con bajos ingresos o desempleadas	En caso de nacimiento de hijo o cuidado de hijos menores	5 %	m
	Nueva Zelanda	Sí	Defunción	Insolvencia		Inferior a 0,2 %	m
	Países Bajos	Sí	a	La condición del nivel de ingresos no se aplica a los estudiantes graduados		10 %	10 %
	Reino Unido[4]	Sí	Defunción		Los préstamos se cancelan 30 años tras la graduación	m	m
	República Eslovaca[7]	m	m	m	m	m	1,08 %
	Suecia[4]	Sí	Defunción; sin compensación por enfermedad de tiempo limitado con bajos ingresos		Personas de edad avanzada (65 a 68 años)	2 %	7,3 %
	Suiza	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Sí	Defunción; incapacidad para trabajar por discapacidad			m	m
Países asociados	**Brasil**	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Sí			En la graduación del programa para el que se aprobaron los préstamos de educación y al obtener los mejores resultados en las pruebas Saber Pro.	n	m

1. Préstamo privado garantizado por el Estado en lugar de préstamo público.

2. Año de referencia 2012-2013.

3. Solo incluye información de la parte federal de la asistencia económica a los estudiantes, es decir, el 60 % de los préstamos de estudiantes proporcionados en las provincias que participan en el Programa de Préstamos de Estudiantes de Canadá o CSLP (*Canada Student Loans Program*). No incluye la provincia de Quebec (alrededor del 25 % de la población canadiense), que no participa en el CSLP.

4. Año de referencia 2014-2015.

5. En el año académico 2012-2013 se lanzó una nueva forma de préstamos para estudiantes (sobre todo *Diákhitel2*), además de *Diákhitel1*. *Diákhitel2* se puede utilizar únicamente para el coste de los estudios («reembolso de costes» o «tasa de matrícula»), mientras que *Diákhitel1* se puede utilizar para cualquier fin (por ejemplo, los gastos de subsistencia).

6. Norma de elegibilidad: Préstamos a estudiantes de contingente de ingresos, si tiene 35 años o menos, 7.º decil de ingresos o inferior, asumió 12 créditos o más y obtuvo 70 puntos o más (máximo 100 puntos). Préstamos a estudiantes de pagos generales, si tiene 55 años o menos, 8.º decil de ingresos o superior, estudiante de grado o estudiante graduado, asumió 12 créditos o más y obtuvo 70 puntos o más (máximo, 100 puntos).

7. Incluye programas de educación terciaria de ciclo corto.

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

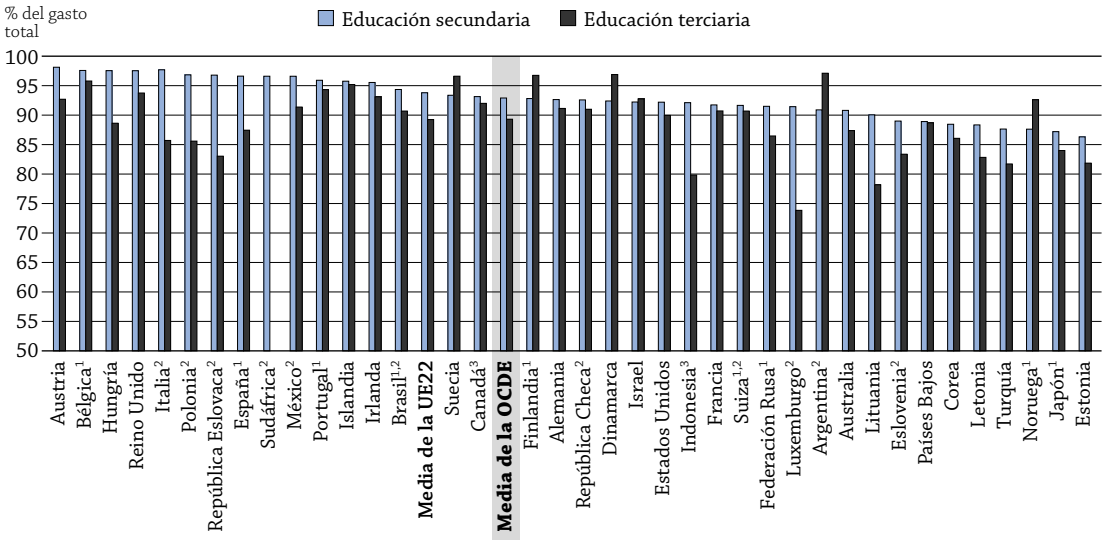
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397974

¿EN QUÉ RECURSOS Y SERVICIOS SE GASTAN LOS FONDOS DESTINADOS A EDUCACIÓN?

- De media en los países de la OCDE, alrededor del 92 % o más del gasto total en educación (de primaria a terciaria) se destina al gasto corriente; este gasto va desde un 93 % en educación secundaria a un 89 % en educación terciaria.
- En promedio en los países de la OCDE, alrededor del 77 % del gasto corriente se destina a la retribución del personal docente (profesores y otros) en educación primaria y secundaria. Esta proporción tiende a reducirse en el nivel de educación terciaria, donde supone una media del 67 %.
- Las instituciones privadas de educación primaria y secundaria tienden a gastar una proporción menor del gasto corriente en la retribución del personal que las instituciones públicas, de media en los países de la OCDE. Entre las explicaciones posibles para ello se encuentra que las instituciones privadas tienen mayores probabilidades de contratar servicios con proveedores externos (en lugar de utilizar los servicios que proporcionan las autoridades educativas o su propio personal) o que tienen que pagar con más frecuencia por el arrendamiento de los edificios escolares y otras instalaciones.

Gráfico B6.1. Gasto corriente como proporción del gasto total en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)



Nota: El porcentaje restante (100 – gasto corriente) corresponde al gasto del capital.
1. Toda la educación secundaria incluye algunos o todos los programas de educación postsecundaria no terciaria.
2. Solo instituciones públicas. Para Italia, Luxemburgo, República Checa y República Eslovaca, en educación terciaria únicamente.
3. Año de referencia 2012.
Los países están clasificados en orden descendente de la proporción del gasto corriente en educación secundaria.
Fuente: OCDE. Tabla B6.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398057

Contexto

Las decisiones sobre la asignación de recursos afectan a las condiciones materiales en las que se imparte la enseñanza y también pueden influir en la naturaleza de esta.

Aunque se puede ahorrar recortando el gasto de capital (por ejemplo, no construyendo nuevos centros educativos) y algunos gastos corrientes (no comprando determinados materiales didácticos), cuando aumenta la presión sobre los presupuestos para educación, son los cambios del gasto en personal los que repercuten en mayor medida en el gasto total. Aun así, ahorrar dinero recortando salarios y prestaciones o reduciendo el número de profesores y otro personal resulta impopular desde el punto de vista político y seguramente sea contraproducente, ya que disuade a buenos profesores de querer entrar o permanecer en la profesión. De hecho, además de una gestión eficiente de los recursos materiales, es esencial que los recursos humanos se gestionen adecuadamente para mejorar la calidad de los

sistemas educativos. Aplazar gastos como la contratación de nuevos profesores o los aumentos salariales son medidas temporales para enfrentarse a la presión sobre los presupuestos públicos.

Este indicador describe los recursos y servicios a los que se destinan los fondos para educación. Muestra la diferencia entre el gasto corriente y el de capital. El gasto de capital puede verse afectado por el aumento de la matrícula de alumnado, que a menudo lleva a la construcción de nuevos edificios. Este indicador presenta asimismo detalles acerca de en qué se emplea el gasto corriente, si en la retribución del personal educativo o en otras partidas. El gasto corriente está afectado principalmente por los salarios de los profesores (véase Indicador D3), pero también por la distribución por edades de los profesores y la cantidad de personal no docente empleado en educación. Además, las instituciones educativas no solo proporcionan enseñanza, sino también otros servicios, como los de comedor, transporte, alojamiento o actividades de investigación. Todos esos gastos se tratan en este indicador.

Otros resultados

- La mayor parte del gasto corriente se destina a la retribución del personal en casi todos los países excepto en Indonesia y República Checa para el nivel de educación terciaria. En los niveles de educación primaria y secundaria, la proporción de gasto corriente que se destina a retribuir al personal en las instituciones públicas es alrededor de 6 puntos porcentuales superior a la de las instituciones privadas.
- En educación primaria y secundaria, los países de la OCDE gastan aproximadamente una media del 23 % del gasto corriente en otros fines distintos a la retribución del personal educativo (es decir, en el mantenimiento de los edificios escolares, el servicio de comedor o el alquiler de edificios escolares y otras instalaciones). En la mayoría de los países, la diferencia en la proporción de gasto corriente que se dedica a fines que no sean la remuneración del personal en educación primaria y secundaria es escasa.
- El gasto corriente que se destina a fines distintos a la remuneración del personal es mayor en la educación terciaria en todos los países salvo en Brasil y Polonia; de media en los países que componen la OCDE, alcanza el 33 % del gasto corriente. En seis países (Corea, Hungría, Indonesia, Japón, República Checa y República Eslovaca), esta proporción es del 40 % o más. Estas mayores proporciones se pueden explicar por unos costes más elevados de las instalaciones y el equipamiento en la educación terciaria en comparación con otros niveles.

Análisis

Gasto corriente y de capital de las instituciones educativas

El gasto educativo incluye tanto el gasto corriente como el gasto de capital. El gasto corriente de las instituciones educativas tiene en cuenta el gasto en recursos escolares que se utilizan anualmente para las actividades que realizan los centros educativos. Abarca, por ejemplo, la retribución de los profesores y otros empleados, el mantenimiento de edificios escolares, el servicio de comedor o el alquiler de edificios escolares y otras instalaciones. El gasto de capital de las instituciones educativas se refiere al gasto en bienes que duran más de un año. Incluye, por ejemplo, gastos en construcción, renovación y reparaciones importantes de edificios escolares.

La mayor proporción de gasto corresponde al gasto corriente, dada la gran cantidad de personal que requiere la enseñanza. En 2013 y de media en los países de la OCDE, el 92 % del gasto total se dedicó al gasto corriente para el conjunto de los niveles de educación, de primaria a terciaria. El gasto corriente asciende a más de un 74 % del gasto total en cada nivel de educación en todos los países de la OCDE y también en casi todos los países asociados. Las proporciones varían desde un 85 % (Japón) hasta un 98 % (Hungría) en educación primaria; de un 86 % (Estonia) a un 98 % (Austria, Bélgica, Hungría, Italia y Reino Unido) en educación secundaria; y de un 74 % (Luxemburgo) a un 97 % (Argentina, Dinamarca, Finlandia y Suecia) en educación terciaria (Tabla B6.1 y Gráfico B6.1).

La proporción media de gasto corriente en la OCDE no varía en más de 3 puntos porcentuales entre los distintos niveles de educación. Sin embargo, las diferencias entre países en cuanto a la proporción de gasto corriente en educación primaria y secundaria y la proporción en educación terciaria pueden ser relativamente grandes. En la mayoría de ellos, la tasa de gasto corriente en los niveles de educación primaria y secundaria es mayor que en la terciaria. Las excepciones más destacadas las constituyen Dinamarca y Noruega, donde la proporción de gasto corriente en educación terciaria supera a la de primaria y secundaria en 4 puntos porcentuales o más. En cambio, en Italia, Lituania, Luxemburgo y República Eslovaca, la proporción de gasto corriente en educación primaria y secundaria supera a la proporción en educación terciaria en más de 10 puntos porcentuales.

Las diferencias entre países probablemente reflejen cómo se organizan los diferentes niveles educativos en cada país, así como hasta qué punto el aumento del número de matriculaciones requiere la construcción de nuevos edificios, especialmente en el nivel de educación terciaria. El gasto de capital en educación terciaria alcanza o supera el 20 % en Indonesia (20 %), Lituania (22 %) y Luxemburgo (26 %). El modo que siguen los países para categorizar el gasto relacionado con los edificios de las universidades también puede explicar las diferencias en la proporción de gasto corriente y de capital en el nivel de educación terciaria. Por ejemplo, los edificios y terrenos utilizados para la educación pueden ser propiedad de las instituciones, ser utilizados gratuitamente por ellas, o estar alquilados, y la cantidad de gasto corriente y de capital depende en parte del tipo de gestión inmobiliaria de cada país (véase Cuadro B6.1 en OECD, 2012).

Distribución del gasto corriente

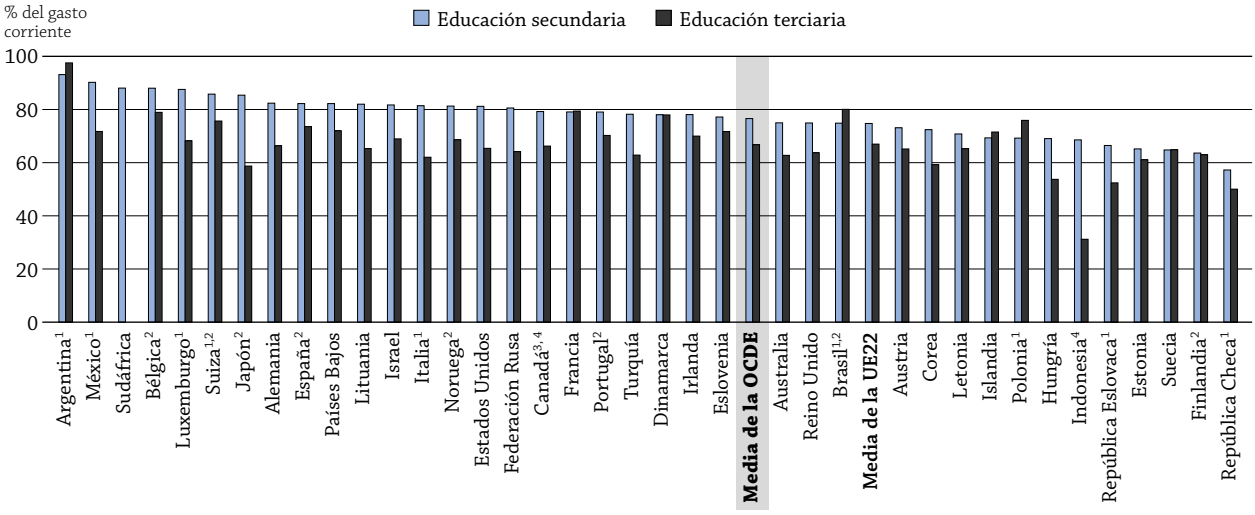
El gasto corriente de las instituciones educativas puede subdividirse además en tres amplias categorías funcionales: retribución de los profesores, retribución de otro personal y otros gastos corrientes, que incluyen, por ejemplo: materiales y suministros didácticos, mantenimiento de edificios escolares, servicio de comedor y alquiler de instalaciones escolares. El importe asignado a cada una de estas categorías depende en parte de la evolución actual y prevista de la matrícula de alumnado, de las retribuciones del personal educativo y de los costes de mantenimiento y construcción de instalaciones educativas. A pesar de que las proporciones de estas categorías no experimentan grandes cambios de un año a otro, las decisiones de los países pueden afectar no solo a los importes, sino también a las proporciones que se asignan a cada categoría.

Como media en los países de la OCDE, en los niveles de educación primaria y secundaria más del 61 % del gasto corriente se destina a la retribución de los profesores, alrededor de un 16 % a la retribución de otro personal y cerca de un 23 % a gastos distintos a las retribuciones de personal. En educación terciaria, de media en estos mismos países, el 42 % del gasto corriente se destina a la retribución de los profesores, ya que se dedican unas proporciones mayores a la retribución de otro personal (25 %) y a otros gastos corrientes (33 %).

Existen diferencias relativamente grandes en cómo se distribuye el gasto corriente entre la educación primaria, secundaria y terciaria. Por ejemplo, en todos los países (excepto Brasil y Polonia), la proporción destinada a la retribución del personal es mayor en los niveles de educación inferiores que en el nivel de educación terciaria (Gráfico B6.2).

La proporción de gasto corriente en educación secundaria alcanza o supera un 35 % solo en cuatro países: Estonia (35 %), Finlandia (36 %), República Checa (43 %) y Suecia (35 %). Por el contrario, en el nivel de educación terciaria, la proporción de otros gastos corrientes es superior al 35 % en 12 de los 32 países de la OCDE con datos disponibles.

Gráfico B6.2. Retribución del personal como proporción del gasto corriente en instituciones educativas, por nivel de educación (2013)



1. Solo instituciones públicas. Para Italia, Luxemburgo, República Checa y República Eslovaca, en educación terciaria únicamente.
2. Toda la educación secundaria incluye algunos o todos los programas de educación postsecundaria no terciaria.
3. La educación secundaria incluye solo secundaria superior.
4. Año de referencia 2012.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción del gasto corriente dedicado a la retribución de todo el personal en educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla B6.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398065

La diferencia del gasto corriente que no se destina a la retribución del personal entre los distintos niveles de educación refleja en parte la diferencia de tamaño de sus sistemas administrativos (por ejemplo, la cantidad de empleados o el equipamiento del que dispone el personal administrativo en esos niveles). Hay que suponer que el coste de las instalaciones y del equipamiento es mayor en educación terciaria que en los otros niveles educativos. Además, en algunos países es más probable que las instituciones de educación terciaria alquilen instalaciones, lo que podría suponer una parte sustancial del gasto corriente. Las diferencias entre países en la retribución de otros empleados probablemente reflejen hasta qué punto se ha incluido en la categoría «personal no docente» a personal académico como directores y orientadores; conductores de autobús, enfermeros, conserjes y personal de mantenimiento. La retribución del personal que trabaja en investigación y desarrollo en el nivel de educación terciaria puede explicar igualmente parte de las diferencias entre países y entre niveles de educación en la proporción del gasto corriente que se destina a la retribución de otro personal.

Distribución del gasto corriente por tipo de institución

En los países de la OCDE, la proporción media de gasto corriente de las instituciones privadas de educación primaria es 2 puntos porcentuales superior a la de las públicas. Esto podría reflejar la necesidad que existe en algunos países de que el Estado invierta en nuevos edificios para albergar a una población o un número de personas matriculadas en ese nivel que van en aumento. En la educación secundaria, las instituciones públicas y privadas destinan en promedio la misma proporción de su gasto total al gasto corriente. Sin embargo, en un reducido número de países, las instituciones públicas dedican una proporción significativamente mayor del gasto total al gasto corriente (Tabla B6.3).

Las instituciones públicas y privadas también se diferencian en el modo en que distribuyen el gasto corriente. De media en los países de la OCDE, la proporción de gasto corriente que se destina a la retribución del personal en los niveles de educación primaria y secundaria es 6 puntos porcentuales más alta en las instituciones públicas que en las privadas. La diferencia en educación primaria supera los 22 puntos porcentuales en Portugal y los 31 puntos en Luxemburgo. El hecho de que las instituciones privadas destinen una proporción menor del gasto corriente a la retribución del personal se podría explicar debido a diversos factores inherentes al sistema educativo de cada país. Aunque, en general, entre las explicaciones posibles se encuentra el que las instituciones privadas tienen mayores probabilidades de contratar servicios con proveedores externos (en lugar de utilizar los servicios que proporcionan las autoridades educativas o su propio personal) o que tienen que pagar con más frecuencia por el arrendamiento de

los edificios escolares y otras instalaciones (en lugar de funcionar en propiedades pertenecientes al Estado), y pueden hallarse en una situación de desventaja al comprar materiales didácticos, dado el menor tamaño de las economías de escala en comparación con las compras efectuadas por el Estado.

Definiciones

El **gasto de capital** se refiere a los gastos en activos que duran más de un año, incluido el gasto en construcción, obras y reparaciones importantes de edificios, y en equipamiento nuevo o de sustitución. El gasto de capital al que se refiere el indicador representa el valor del capital educativo adquirido o creado durante el año considerado –es decir, el valor del capital generado– con independencia de si dicho gasto se ha financiado mediante ingresos corrientes o a través de préstamos. Ni el gasto corriente ni el de capital incluyen la amortización de la deuda.

El **gasto corriente** se refiere a los gastos en bienes y servicios consumidos en el año en curso y que deben realizarse de manera periódica con el fin de asegurar la prestación de los servicios educativos. El gasto corriente de las instituciones educativas sin contar la retribución del personal incluye el gasto en servicios subcontratados como servicios de apoyo (por ejemplo, mantenimiento de edificios escolares), en servicios complementarios (por ejemplo, servicio de comedor para los estudiantes) y en el alquiler de edificios escolares y de otras instalaciones. Estos servicios los proporcionan proveedores externos, a diferencia de los servicios que ofrecen las autoridades e instituciones educativas mediante su propio personal.

Metodología

Los datos hacen referencia al ejercicio económico del año 2013 y se basan en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Los cálculos abarcan el gasto de las instituciones públicas y, cuando se dispone de datos, de las instituciones públicas y privadas.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*), Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

Tablas del Indicador B6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398014

Tabla B6.1	**Proporción del gasto corriente y del gasto de capital por nivel de educación (2013)**
Tabla B6.2	**Distribución del gasto corriente por categoría de recursos (2013)**
Tabla B6.3	**Proporción del gasto corriente por categoría de recursos y tipo de institución (2013)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tabla B6.1. Proporción del gasto corriente y del gasto de capital por nivel de educación (2013)

Distribución del gasto de capital y del gasto corriente de las instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas

		Educación primaria		Educación secundaria inferior		Educación secundaria superior		Educación postsecundaria no terciaria		Educación terciaria		De educación primaria a terciaria	
		Corriente	Capital	Corriente	Capital	Corriente	Capital	Corriente	Capital	Corriente	Capital	Corriente	Capital
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	94	6	95	5	90	10	92	8	91	9	92	8
	Australia	91	9	90	10	91	9	96	4	87	13	90	10
	Austria	97	3	98	2	98	2	95	5	93	7	96	4
	Bélgica	94	6	98	2	98[d]	2[d]	x(5)	x(6)	96	4	96	4
	Canadá[1]	93[d]	7[d]	x(1)	x(2)	93	7	m	m	92	8	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m
	Corea	87	13	88	12	89	11	m	m	86	14	87	13
	Dinamarca	91	9	93	7	92	8	a	a	97	3	93	7
	Eslovenia[2]	91	9	91	9	87	13	a	a	83	17	88	12
	España	96	4	97	3	96[d]	4[d]	x(5)	x(6)	87	13	94	6
	Estados Unidos	92	8	92	8	92	8	x(9)	x(10)	90[d]	10[d]	91	9
	Estonia	86	14	86	14	86	14	86	14	82	18	85	15
	Finlandia	94	6	94	6	92[d]	8[d]	x(5)	x(6)	97	3	94	6
	Francia	91	9	92	8	91	9	90	10	91	9	91	9
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	98	2	98	2	97	3	97	3	89	11	95	5
	Irlanda	93	7	96	4	96	4	97	3	93	7	94	6
	Islandia	94	6	95	5	96	4	96	4	96	4	95	5
	Israel	89	11	x(5)	x(6)	92[d]	8[d]	92	8	93	7	91	9
	Italia[2]	97	3	97	3	98	2	83	17	86	14	94	6
	Japón	85	15	85	15	89[d]	11[d]	x(5, 9)	x(6, 10)	84[d]	16[d]	86	14
	Letonia	87	13	87	13	89	11	94	6	83	17	86	14
	Luxemburgo[2]	90	10	92	8	92	8	100	a	74	26	88	12
	México[2]	97	3	97	3	97	3	a	a	91	9	96	4
	Noruega	88	12	88	12	87[d]	13[d]	x(5)	x(6)	93	7	89	11
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	88	12	87	13	91	9	93	7	89	11	89	11
	Polonia[2, 3]	95	5	98	2	96[d]	4[d]	97	3	86	14	93	7
	Portugal	97	3	96	4	95[d]	5[d]	x(5, 9)	x(6, 10)	94[d]	6[d]	96	4
	Reino Unido	97	3	97	3	98	2	a	a	94	6	96	4
	República Checa[2]	89	11	89	11	96	4	m	m	91	9	m	m
	República Eslovaca[2]	97	3	97	3	97	3	98	2	83	17	93	7
	Suecia	94	6	94	6	93	7	94	6	97	3	95	5
	Suiza[2]	89	11	91	9	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	91	9	91	9
	Turquía	93	7	93	7	82	13	a	a	82	18	87	12
	Media de la OCDE	92	8	93	7	93	7	m	m	89	11	92	8
	Media de la UE22	93	7	94	6	94	6	m	m	89	11	92	8
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[2]	96	4	91	9	91	9	a	a	97	3	m	m
	Brasil[2]	95	5	95	5	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	91	9	94	6
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	91[d]	9[d]	x(5)	x(6)	86	14	90	10
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia[1]	86	14	93	7	91	9	a	a	80	20	87	13
	Lituania	95	5	93	7	84	16	67	33	78	22	85	15
	Sudáfrica[2]	96	4	97[d]	3[d]	x(3)	x(4)	100	0	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2012.
2. Solo instituciones públicas. Para Italia, Luxemburgo, República Checa y República Eslovaca, en educación terciaria únicamente.
3. La educación secundaria superior incluye la secundaria inferior de formación profesional.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398020

Tabla B6.2. Distribución del gasto corriente por categoría de recursos (2013)

Distribución del gasto corriente de las instituciones educativas procedente de fuentes públicas y privadas, como porcentaje del gasto corriente total

		Educación primaria				Toda la educación secundaria				Educación terciaria			
		Retribución de todo el personal			Otros gastos corrientes	Retribución de todo el personal			Otros gastos corrientes	Retribución de todo el personal			Otros gastos corrientes
		Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Total		Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Total		Retribución de los profesores	Retribución de otro personal	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**66**	34
OCDE	Australia	63	16	**78**	22	59	16	**75**	25	34	29	**63**	37
OCDE	Austria	62	13	**75**	25	67	6	**73**	27	60	5	**65**	35
OCDE	Bélgica[1]	67	21	**89**	11	70[d]	18[d]	**88[d]**	12[d]	50	29	**79**	21
OCDE	Canadá[2, 3]	64[d]	15[d]	**79[d]**	21[d]	64	15	**79**	21	38	28	**66**	34
OCDE	Chile	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
OCDE	Corea	57	15	**72**	28	58	15	**72**	28	38	21	**59**	41
OCDE	Dinamarca	60	18	**78**	22	61	17	**78**	22	x(11)	x(11)	**78**	22
OCDE	Eslovenia[4]	x(3)	x(3)	**80**	20	x(7)	x(7)	**77**	23	x(11)	x(11)	**72**	28
OCDE	España[1]	68	10	**78**	22	74	8	**82**	18	53	20	**74**	26
OCDE	Estados Unidos[5]	54	27	**81**	19	54	27	**81**	19	30[d]	36[d]	**65[d]**	35[d]
OCDE	Estonia	42	26	**68**	32	38	27	**65**	35	44	17	**61**	39
OCDE	Finlandia[1]	54	10	**64**	36	50[d]	13[d]	**64[d]**	36[d]	34	29	**63**	37
OCDE	Francia	59	21	**79**	21	58	21	**79**	21	40	39	**79**	21
OCDE	Grecia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
OCDE	Hungría	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**54**	46
OCDE	Irlanda	75	11	**87**	13	69	9	**78**	22	44	26	**70**	28
OCDE	Islandia	51	21	**72**	28	51	18	**69**	31	43	28	**71**	29
OCDE	Israel	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**69**	31
OCDE	Italia[4]	62	20	**81**	19	63	19	**81**	19	39	23	**62**	38
OCDE	Japón[1, 5]	x(3)	x(3)	**85**	15	x(7)	x(7)	**85[d]**	15[d]	x(11)	x(11)	**59[d]**	41[d]
OCDE	Letonia	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**71**	29	x(11)	x(11)	**65**	35
OCDE	Luxemburgo[4]	71	7	**77**	23	81	7	**88**	12	18	50	**68**	32
OCDE	México[4]	85	8	**93**	7	76	14	**90**	10	57	15	**72**	28
OCDE	Noruega[1]	x(3)	x(3)	**81**	19	x(7)	x(7)	**81[d]**	19[d]	x(11)	x(11)	**69**	31
OCDE	Nueva Zelanda	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
OCDE	Países Bajos	x(3)	x(3)	**83**	17	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**72**	28
OCDE	Polonia[4]	x(3)	x(3)	**71**	29	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**76**	24
OCDE	Portugal[1, 5]	61	16	**77**	23	63[d]	16[d]	**79[d]**	21[d]	70[d]	0[d]	**70[d]**	30[d]
OCDE	Reino Unido	68	10	**77**	23	64	11	**75**	25	36	28	**64**	36
OCDE	República Checa[4]	45	19	**64**	36	44	13	**57**	43	29	21	**50**	50
OCDE	República Eslovaca[4]	52	14	**66**	34	53	13	**66**	34	30	22	**52**	48
OCDE	Suecia	53	16	**69**	31	51	14	**65**	35	x(11)	x(11)	**65**	35
OCDE	Suiza[1, 4]	66	17	**83**	17	73[d]	12[d]	**86[d]**	14[d]	49	27	**76**	24
OCDE	Turquía	x(3)	x(3)	**75**	25	x(7)	x(7)	**78**	22	x(11)	x(11)	**63**	37
	Media de la OCDE	61	16	**77**	23	61	15	**77**	23	42	25	**67**	33
	Media de la UE22	60	15	**76**	24	60	14	**75**	25	42	24	**67**	33
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Países asociados	Argentina[4]	71	21	**92**	8	68	25	**93**	7	66	31	**98**	2
Países asociados	Brasil[1, 4]	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**75[d]**	25[d]	x(11)	x(11)	**80**	20
Países asociados	China	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Países asociados	Colombia	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Países asociados	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Países asociados	Federación Rusa	x(7)	x(7)	**x(7)**	x(8)	x(7)	x(7)	**81[d]**	19[d]	x(11)	x(11)	**64**	36
Países asociados	India	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Países asociados	Indonesia[3]	x(3)	x(3)	**85**	15	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**31**	69
Países asociados	Lituania	65	20	**85**	15	62	20	**82**	18	33	32	**65**	35
Países asociados	Sudáfrica[4]	77	5	**82**	18	83	5	**88**	12	m	m	**m**	m
	Media del G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m

1. Toda la educación secundaria incluye algunos o todos los programas de educación postsecundaria no terciaria.
2. La educación primaria incluye la secundaria inferior y toda la secundaria incluye solo secundaria superior.
3. Año de referencia 2012.
4. Solo instituciones públicas. Para Italia, Luxemburgo, República Checa y República Eslovaca, en educación terciaria únicamente.
5. La educación terciaria incluye la educación postsecundaria no terciaria.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398038

Tabla B6.3. Proporción del gasto corriente por categoría de recursos y tipo de institución (2013)

Distribución del gasto corriente por instituciones educativas

		Educación primaria								Educación secundaria							
		Proporción de gasto corriente en el gasto total		Porcentaje del gasto corriente dedicado a la retribución de todo el personal						Proporción de gasto corriente en el gasto total		Porcentaje del gasto corriente dedicado a la retribución de todo el personal					
				Retribución de los profesores		Retribución de otro personal		Total				Retribución de los profesores		Retribución de otro personal		Total	
		Instituciones públicas	Instituciones privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	94	94	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**82**	**78**	95	86	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**84**	**77**
	Australia	92	89	63	61	15	17	**78**	**78**	94	m	60	m	14	m	**75**	**m**
	Austria	97	99	62	60	13	3	**75**	**63**	98	99	67	73	6	3	**73**	**75**
	Bélgica[1]	92	97	66	69	22	20	**88**	**89**	97[d]	98	68[d]	72	21[d]	16	**88[d]**	**88**
	Canadá[2, 3]	93[d]	94[d]	65[d]	52[d]	15[d]	20[d]	**80[d]**	**71[d]**	93	94	65	52	15	20	**80**	**71**
	Chile	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Corea	86	91	57	36	15	23	**72**	**58**	86	93	60	54	13	17	**73**	**71**
	Dinamarca	89	100	60	60	18	18	**78**	**78**	91	100	61	60	17	18	**78**	**78**
	Eslovenia	91	m	x(7)	m	x(7)	m	**80**	**m**	89	m	x(15)	m	x(15)	m	**77**	**m**
	España[1]	97	94	69	66	10	9	**79**	**75**	97[d]	95[d]	75[d]	71[d]	9[d]	7[d]	**83[d]**	**79[d]**
	Estados Unidos	92	92	54	55	27	26	**81**	**81**	92	92	54	55	27	26	**81**	**81**
	Estonia	86	96	42	47	27	12	**69**	**59**	86	96	38	47	27	13	**65**	**60**
	Finlandia[1]	94	94	54	56	10	14	**64**	**70**	92[d]	96[d]	51[d]	47[d]	12[d]	19[d]	**63[d]**	**66[d]**
	Francia	92	90	59	57	21	21	**80**	**78**	91	93	60	52	21	20	**81**	**72**
	Grecia	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Hungría	98	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**74**	**59**	98	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**73**	**58**
	Irlanda	93	100	76	m	11	m	**87**	**m**	96	100	70	m	9	m	**79**	**m**
	Islandia	94	100	51	51	21	21	**72**	**72**	95	100	51	53	18	17	**69**	**70**
	Israel	88	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**76**	89	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**90**	**72**
	Italia	97	100	62	m	20	m	**81**	**m**	98	71	63	m	19	m	**81**	**m**
	Japón[1]	85	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**85**	**74**	87[d]	87[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**88[d]**	**74[d]**
	Letonia	87	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**73**	**73**	88	87	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**71**	**72**
	Luxemburgo	89	98	75	40	6	10	**81**	**51**	91	97	83	71	6	12	**88**	**83**
	México	97	m	85	m	8	m	**93**	**m**	97	m	76	m	14	m	**90**	**m**
	Noruega[1]	88	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**80**	**100**	87[d]	100[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**79[d]**	**100[d]**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Países Bajos	88	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**83**	87	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**81[d]**	**86[d]**
	Polonia	95	m	x(7)	m	x(7)	m	**71**	**m**	97	m	x(15)	m	x(15)	m	**69**	**m**
	Portugal[1]	97	92	63	50	17	8	**80**	**58**	97[d]	92[d]	66[d]	49[d]	18[d]	9[d]	**84[d]**	**58**
	Reino Unido	97	97	68	68	10	10	**77**	**77**	97	98	67	62	10	12	**77**	**74**
	República Checa	88	100	45	45	19	26	**64**	**71**	92	100	44	42	13	14	**57**	**56**
	República Eslovaca	97	100	52	52	14	10	**66**	**62**	97	100	53	58	13	13	**66**	**70**
	Suecia	94	94	53	54	16	14	**69**	**68**	93	93	51	52	14	11	**65**	**63**
	Suiza[1]	89	m	66	m	17	m	**83**	**m**	92[d]	m	73[d]	m	12[d]	m	**86[d]**	**m**
	Turquía	95	76	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**77**	**56**	91	50	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**79**	**56**
	Media de la OCDE	92	94	61	m	16	m	**78**	**72**	93	93	62	m	15	m	**77**	**72**
	Media de la UE22	93	96	60	m	16	m	**76**	**70**	94	94	61	m	14	m	**75**	**71**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Argentina	96	m	71	m	21	m	**92**	**m**	91	m	68	m	25	m	**93**	**m**
	Brasil[1]	95	m	x(7)	m	x(7)	m	**73**	**m**	94[d]	m	x(15)	m	x(15)	m	**75[d]**	**m**
	China	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Colombia	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Costa Rica	95	m	74	m	4	m	**79**	**m**	97	m	81	m	3	m	**84**	**m**
	Federación Rusa[1]	x(9)	x(10)	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**x(15)**	**x(16)**	91[d]	95[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**81[d]**	**62[d]**
	India	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Indonesia[3]	87	79	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**89**	**30**	92	90	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**73**	**21**
	Lituania	95	88	65	57	20	17	**85**	**74**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Sudáfrica	96	m	77	m	5	m	**82**	**m**	97	m	83	m	5	m	**88**	**m**
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**

1. Toda la educación secundaria incluye algunos o todos los programas de educación postsecundaria no terciaria.
2. La educación primaria incluye preprimaria y secundaria inferior. Toda la educación secundaria incluye solo secundaria superior.
3. Año de referencia 2012.

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

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

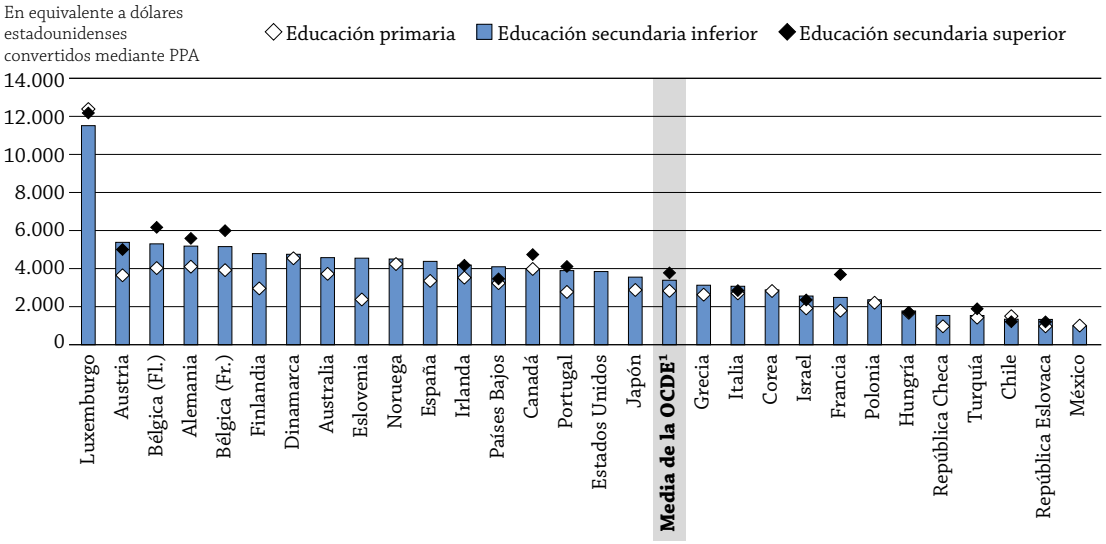
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398048

¿QUÉ FACTORES INFLUYEN EN EL NIVEL DE GASTO EN EDUCACIÓN?

- Cuatro factores principales influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante: las horas de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el tamaño estimado de las clases. Por tanto, un nivel determinado de coste salarial de los profesores por estudiante puede deberse a distintas combinaciones de estos cuatro factores.
- De media en los países de la OCDE, el coste salarial de los profesores por estudiante aumenta con el nivel de educación. Este aumento general se debe, en parte, al incremento de los salarios de los profesores y de las horas de enseñanza de los estudiantes en los niveles educativos superiores.
- Entre 2010 y 2014, el coste salarial de los profesores por estudiante aumentó en la mayoría de los países tanto en la educación primaria como en la secundaria inferior.

Gráfico B7.1. Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2014)

En instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. La media de la OCDE para los costes salariales se calcula como la media de los salarios de los países de la OCDE, dividida por la ratio media de alumnos por profesor. Solo incluye los países con datos sobre el salario y la ratio alumnos por profesor para 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior.

Fuente: OCDE. Tabla B7.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398159

Contexto

Los gobiernos han ido prestando cada vez más atención a la relación que existe entre la cantidad de recursos que se destina a la educación y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. La intención de los gobiernos es proporcionar más y mejor educación a sus poblaciones y, al mismo tiempo, garantizar la eficiencia de la financiación pública, en especial cuando los presupuestos públicos son ajustados. La retribución de los profesores generalmente representa la mayor parte del gasto en educación y, por tanto, del gasto por estudiante (véase Indicador B6). El coste salarial de los profesores depende del número de horas de enseñanza de los estudiantes, de las horas lectivas de los profesores, de sus salarios, así como del número de docentes necesarios para formar a los estudiantes (que depende del tamaño estimado de las clases) (Cuadro B7.1).

Las diferencias entre países en estos cuatro factores pueden explicar las diferencias en el nivel de gasto por estudiante. De manera similar, un nivel determinado de gasto podría guardar relación con distintas combinaciones de estos factores. Este indicador analiza las opciones elegidas por los distintos países al invertir sus recursos en educación primaria y secundaria, y muestra cómo los cambios reali-

zados entre 2010 y 2014 en las políticas relativas a estos cuatro factores han afectado al coste salarial de los profesores por estudiante. Algunas de estas opciones no reflejan necesariamente decisiones políticas, sino más bien cambios demográficos que han ocasionado una variación en el número de estudiantes. Por ejemplo, en los países en los que las matriculaciones han disminuido en los últimos años, el tamaño de las clases también disminuiría (asumiendo que el resto de factores permaneciera constante), a menos que simultáneamente se redujera también el número de docentes.

Otros resultados

- Unos niveles similares de gasto entre países pueden enmascarar la adopción de políticas contrapuestas. Esto contribuye a explicar por qué no existe una relación simple entre el gasto general en educación y el nivel de rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, en educación secundaria superior, Irlanda y Portugal mostraban unos niveles parecidos de costes salariales de los profesores por estudiante en 2014, ambos por encima de la media de la OCDE. En Irlanda, esto se debió a la combinación de salarios de los profesores y horas de enseñanza de los estudiantes por encima de la media y un número de horas lectivas del profesorado y tamaño estimado de las clases inferiores a la media. Por otra parte, en Portugal, los salarios de los profesores y las horas de enseñanza se encuentran por debajo de la media, pero el coste salarial por estudiante es impulsado por un pequeño tamaño estimado de las clases y un número de horas lectivas también inferiores a la media.
- La clasificación de países en relación con el coste salarial de los profesores por estudiante varía de forma considerable cuando se compara el valor en dólares estadounidenses con el valor como porcentaje del PIB per cápita. Luxemburgo presenta el coste salarial más alto en educación secundaria inferior (11.506 dólares estadounidenses, más del doble que el segundo con mayor gasto), sin embargo, cuando se tienen en cuenta las diferencias en la riqueza económica de los países, pasa a ocupar la séptima posición (11,5 %).
- En términos del valor en dólares estadounidenses, los salarios de los profesores son normalmente el factor más influyente en el promedio del coste salarial de los profesores por estudiante en cada nivel de educación, seguido por el tamaño estimado de las clases. No obstante, si se toma en consideración el PIB de los diferentes países, los salarios de los profesores son un factor menos determinante.

Tendencias

Entre 2010 y 2014, el coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria y secundaria inferior aumentó en la mayoría de los países de la OCDE. De media para aquellos países de los que se dispone de datos para ambos años, el coste se incrementó un 5,1 % (de 2.686 a 2.822 dólares estadounidenses) en el nivel de primaria, y un 3,7 % en el de secundaria (de 3.313 a 3.436 dólares estadounidenses). Portugal constituye la excepción más destacable, al experimentar un descenso cercano al 30 % del coste salarial de los profesores por estudiante tanto en la educación primaria como en la secundaria inferior. Este descenso es consecuencia de un incremento considerable del tamaño estimado de las clases, así como de una disminución de los salarios de los profesores en ambos niveles de educación entre 2010 y 2014. En la educación secundaria inferior en España se observó un patrón similar durante el mismo periodo de tiempo: un descenso del 13 % en los salarios de los profesores y un aumento del 26 % en el tamaño estimado de las clases produjo una reducción del 30 % en el coste salarial de los profesores por estudiante.

El aumento del coste salarial de los profesores por estudiante entre 2010 y 2014 estuvo influido principalmente por los cambios en dos factores: los salarios de los profesores y el tamaño estimado de las clases. En este periodo, en los países de los que se dispone de datos para ambos años, los salarios de los profesores se incrementaron un 0,8 % en el nivel de educación primaria y un 0,6 % en la educación secundaria inferior, mientras que el tamaño estimado de las clases disminuyó un 1,8 % y un 2,3 %, respectivamente. Las variaciones en los dos factores restantes, las horas de enseñanza de los estudiantes y las horas lectivas de los profesores, son generalmente menores para la gran mayoría

B7

Análisis

Variación en el coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación

El gasto por estudiante refleja los factores estructurales e institucionales relacionados con la organización de los centros educativos y los currículos. El gasto corriente en las instituciones educativas se puede desglosar en retribución del personal y otros gastos como, por ejemplo, el mantenimiento de los edificios escolares, el servicio de comedor o el alquiler de edificios escolares y otras instalaciones. La retribución de los profesores generalmente representa la mayor parte del gasto corriente y, por tanto, del gasto en educación (véase Indicador B6). Como resultado, el nivel de retribución de los profesores, dividido entre el número de estudiantes (designado aquí como «coste salarial de los profesores por estudiante»), constituye la principal proporción del gasto por estudiante.

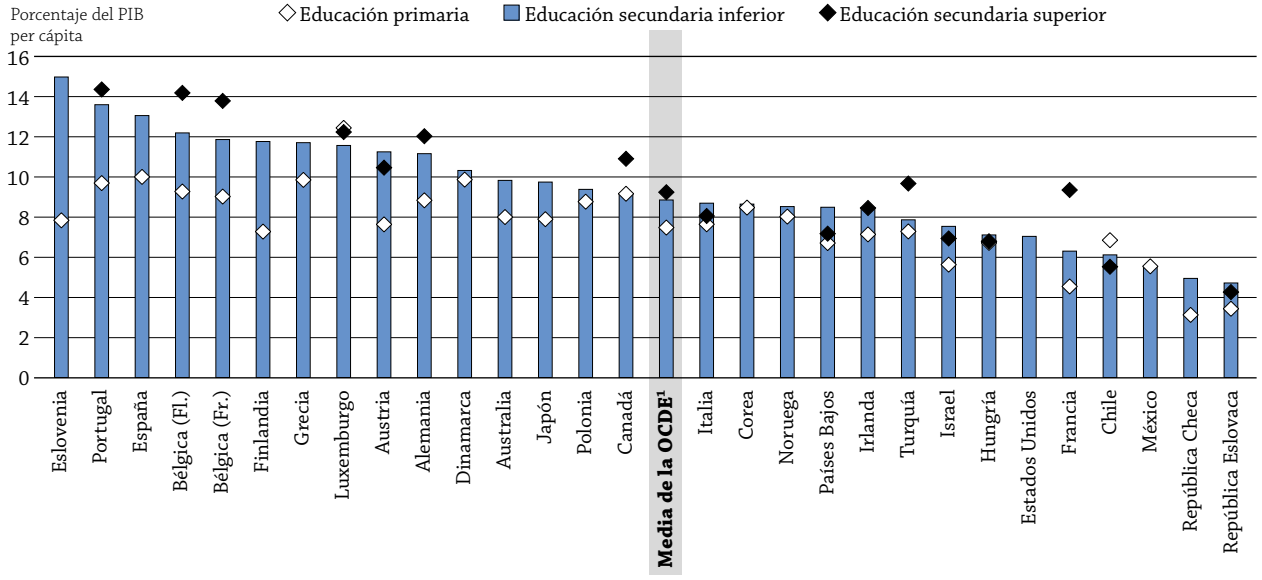
El coste salarial de los profesores por estudiante se basa en las horas de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el número de docentes necesarios para enseñar a los estudiantes, que depende del tamaño estimado de las clases (Cuadro B7.1). Como consecuencia, las diferencias en estos cuatro factores entre países y niveles de educación podrían explicar las variaciones en los niveles de gasto.

Los costes salariales de los profesores por estudiante muestran un patrón común en los países de la OCDE: generalmente experimentan un incremento entre la educación primaria y la secundaria inferior (Gráfico B7.1). Las únicas excepciones son Chile, Luxemburgo y México, donde el mayor coste salarial por estudiante en educación primaria es, al menos en parte, producto de un tamaño estimado de las clases más reducido en dicho nivel. De media en los países de la OCDE, el coste salarial aumenta desde los 2.832 dólares estadounidenses por estudiante de primaria a los 3.389 dólares estadounidenses por estudiante de educación secundaria inferior. A pesar de que el coste salarial medio por estudiante también sube en la educación secundaria superior, hasta los 3.776 dólares estadounidenses, lo cierto es que solamente sucede en la mitad de los países de los que se dispone de datos.

El incremento general en los costes salariales de los profesores por estudiante junto con el nivel de educación proviene, en parte, del aumento de los salarios de los profesores y de las horas de enseñanza de los estudiantes en los niveles educativos superiores. En 2014, el salario medio en la OCDE osciló entre los 42.675 dólares estadounidenses en la educación primaria y los 44.407 y 46.379 dólares en la educación secundaria inferior y superior, respectivamente.

Gráfico B7.2. Coste salarial de los profesores por estudiante como porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación (2014)

En instituciones públicas



1. La media de la OCDE para los costes salariales se calcula como la media de los salarios de los países de la OCDE, dividida por la ratio media de alumnos por profesor. Solo incluye los países con datos sobre el salario y la ratio alumnos por profesor para 2014.

Los países están clasificados en orden descendente del coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior.

Fuente: OCDE. Tabla B7.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398163

Cuadro B7.1. Relación entre el coste salarial de los profesores por estudiante y las horas de enseñanza de los estudiantes, las horas lectivas de los profesores, los salarios de los profesores y el tamaño de las clases

Una manera de analizar los factores que repercuten en el gasto por estudiante y de medir sus efectos consiste en comparar las diferencias entre las cifras nacionales y la media de la OCDE. Este análisis calcula las diferencias entre el gasto por estudiante de los países y la media de la OCDE, y después evalúa cómo contribuye cada uno de estos factores a la variación con respecto a la media de la OCDE.

Este ejercicio se basa en una relación matemática entre los distintos factores y sigue el método presentado en la publicación canadiense *Education Statistics Bulletin* (Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, 2003) (para una explicación detallada, véase el Anexo 3). El gasto educativo está matemáticamente relacionado con factores relativos al contexto escolar de un país (número de horas de enseñanza de los estudiantes, número de horas lectivas de los profesores y tamaño estimado de las clases) y con un factor relativo a los profesores (salario reglamentario).

El gasto se desglosa en retribución de los profesores y otros gastos (definidos como el gasto no destinado a la retribución de los profesores). La retribución de los profesores dividida entre el número de estudiantes, o el «coste salarial de los profesores por estudiante» (CSE), se calcula por medio de la siguiente fórmula:

$$CSE = SAL \times Hens \times \frac{1}{Hprof} \times \frac{1}{TamClase} = \frac{SAL}{Ratioalum/profesor}$$

SAL: salarios de los profesores (calculados según los salarios reglamentarios tras 15 años de experiencia).
Hens: horas de enseñanza de los estudiantes (calculadas como el número anual de horas de enseñanza previstas para los estudiantes).
Hprof: horas lectivas de los profesores (calculadas como el número anual de horas lectivas de los profesores).
TamClase: tamaño estimado de la clase.
Ratioalum/profesor: ratio de alumnos por profesor.

Con la excepción del tamaño estimado de las clases, los valores de las distintas variables se pueden obtener a partir de los indicadores publicados en *Panorama de la educación* (Capítulo D). Para el propósito de este análisis, se calcula un tamaño de las clases «estimado» basado en la ratio de estudiantes por profesor y el número de horas lectivas de los profesores y de horas de enseñanza de los estudiantes (véase Cuadro D2.1). Como se trata de una estimación, este valor del tamaño de las clases debe interpretarse con precaución.

Utilizando esta relación matemática y comparando los valores de un país en cada uno de los cuatro factores con las medias de la OCDE, es posible medir tanto la contribución directa como indirecta de cada uno de estos cuatro factores a la variación del coste salarial por estudiante que existe entre ese país y la media de la OCDE (para más detalles, véase el Anexo 3). Por ejemplo, en el caso de que solo intervengan dos factores, si un trabajador recibe un aumento del 10 % en su salario por hora y aumenta el número de horas de trabajo en un 20 %, sus ingresos se incrementarán en un 32 % como resultado de la contribución directa de cada una de estas variaciones (0,1 + 0,2) y la contribución indirecta de estas variaciones debido a la combinación de los dos factores (0,1 * 0,2). Para tener en cuenta las diferencias en el nivel de riqueza económica de cada país al comparar los costes salariales por estudiante y los salarios de los profesores, se pueden dividir por el PIB per cápita (asumiendo la hipótesis de que el PIB per cápita es una estimación del nivel de riqueza económica de los países). Esto permite comparar el coste salarial «relativo» por estudiante de cada país (Tabla B7.1 y Gráfico B7.2).

El coste salarial de los profesores por estudiante se calcula sobre la base de valores teóricos: salarios reglamentarios tras 15 años de experiencia, horas teóricas de enseñanza de los estudiantes, horas lectivas reglamentarias de los profesores y tamaño estimado de las clases. Como consecuencia, esta medida puede ser diferente al coste salarial real de los profesores por estudiante, que proviene de la combinación de los valores medios reales de esos cuatro factores. Asimismo, esto explica en parte las diferencias que existen entre este indicador y los Indicadores B1, B2, B3 y B6, que se basan en el gasto y la población de estudiantes reales en cada nivel de educación.

Mientras tanto, el número medio anual de horas de enseñanza en la OCDE va desde las 788 horas en la educación primaria a las 902 horas en la educación secundaria inferior y las 929 horas en la secundaria superior. Este incremento también se relaciona con el hecho de que las horas lectivas generalmente disminuyen a medida que avanza el nivel de educación, lo que implica que se necesitan más profesores para un número dado de alumnos (la media anual de la OCDE de horas lectivas en 2014 se redujo de las 771 horas en la educación primaria a las 692 y 641 horas en la educación secundaria inferior y superior, respectivamente). El tamaño de las clases también suele ser mayor en los niveles educativos superiores, lo que produce una reducción del coste salarial por estudiante (de media en la OCDE, el tamaño estimado de las clases es de 15 estudiantes en educación primaria elevándose hasta 17 estudiantes en educación secundaria inferior y 19 en secundaria superior), aunque por regla general este descenso se ve compensado por el incremento producido por los otros tres factores (Tablas B7.2a, B7.2b y B7.2c).

En algunos países existe una variación mínima en el coste salarial de los profesores por estudiante entre los diferentes niveles educativos. En 2014, por ejemplo, la diferencia entre la educación primaria y la secundaria inferior fue de menos de 100 dólares estadounidenses en Canadá, Corea, Hungría y México. En cambio, en Eslovenia y Finlandia esta diferencia superó los 1.800 dólares estadounidenses (Tabla B7.1).

Variación en el coste salarial de los profesores por estudiante teniendo en cuenta la riqueza económica de los países

El nivel de los salarios de los profesores y, a su vez, el nivel del coste salarial de los profesores por estudiante dependen de la riqueza económica relativa del país. Para tener en cuenta las diferencias en la riqueza económica de los países, se analizaron los niveles salariales de los profesores (y el coste salarial por estudiante) en relación con el PIB per cápita. De media en los países para los que se dispone de información, el coste salarial de los profesores por estudiante representa el 7,5 % del PIB per cápita en el nivel de educación primaria, el 8,8 % en educación secundaria inferior y el 9,2 % en la secundaria superior.

Al comparar el coste salarial relativo de los profesores por estudiante utilizando este análisis, la clasificación de los países cambia con respecto al análisis en dólares estadounidenses. Por ejemplo, debido a los altos salarios en dólares estadounidenses de Luxemburgo, este país presenta, con diferencia, el mayor coste salarial en educación secundaria inferior: 11.506 dólares estadounidenses, más del doble que el país con el segundo mayor coste salarial. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta las diferencias en la riqueza económica de los países, Luxemburgo pasa a ocupar la séptima posición en cuanto al coste salarial más alto, con un 11,5 % del PIB per cápita.

Variación en el coste salarial de los profesores por estudiante entre 2010 y 2014

El coste salarial de los profesores por estudiante también varía a lo largo del tiempo en un determinado nivel de educación. Estos cambios solo se analizan en los niveles de educación primaria y secundaria inferior, ya que no se dispone de datos sobre las tendencias en educación secundaria superior. Este análisis también se limita a los países con datos disponibles para los años 2010 y 2014 (23 y 22 países para la educación primaria y secundaria inferior, respectivamente).

Entre 2010 y 2014, el coste salarial de los profesores por estudiante aumentó un 5 % en educación primaria (de 2.686 a 2.822 dólares estadounidenses) y un 4 % en educación secundaria inferior (de 3.313 a 3.436 dólares estadounidenses), de media en los países de los que se dispone de datos para ambos años (Tablas B7.2a y B7.2b). De hecho, en la mayor parte de los países, el coste salarial de los profesores por estudiante en estos dos niveles de educación se incrementó en dicho periodo. Este aumento superó el 35 % en educación primaria en Israel y el 30 % en educación secundaria inferior en Polonia (Gráfico B7.3).

Sin embargo, también cabe destacar que el coste salarial de los profesores por estudiante disminuyó entre 2010 y 2014 en un número significativo de países, y de manera especialmente notable en Portugal (cerca de un 30 % en ambos niveles) y en España (en torno a un 16 % en primaria y un 30 % en secundaria inferior). También se observaron reducciones de más del 10 % del coste salarial de los profesores por estudiante en el nivel de educación primaria en Italia y en el de educación secundaria inferior en Bélgica (Comunidad Francesa y Comunidad Flamenca) y Eslovenia.

Variación en los factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante entre 2010 y 2014

De los cuatro factores que determinan el nivel del coste salarial de los profesores por estudiante, dos son los principales responsables de las amplias variaciones que se dan en este coste: los salarios de los profesores y el tamaño estimado de las clases. No obstante, ambos factores presentan patrones opuestos: tanto el incremento en los salarios como el descenso del tamaño de las clases impulsan el coste salarial de los profesores por estudiante. Entre 2010

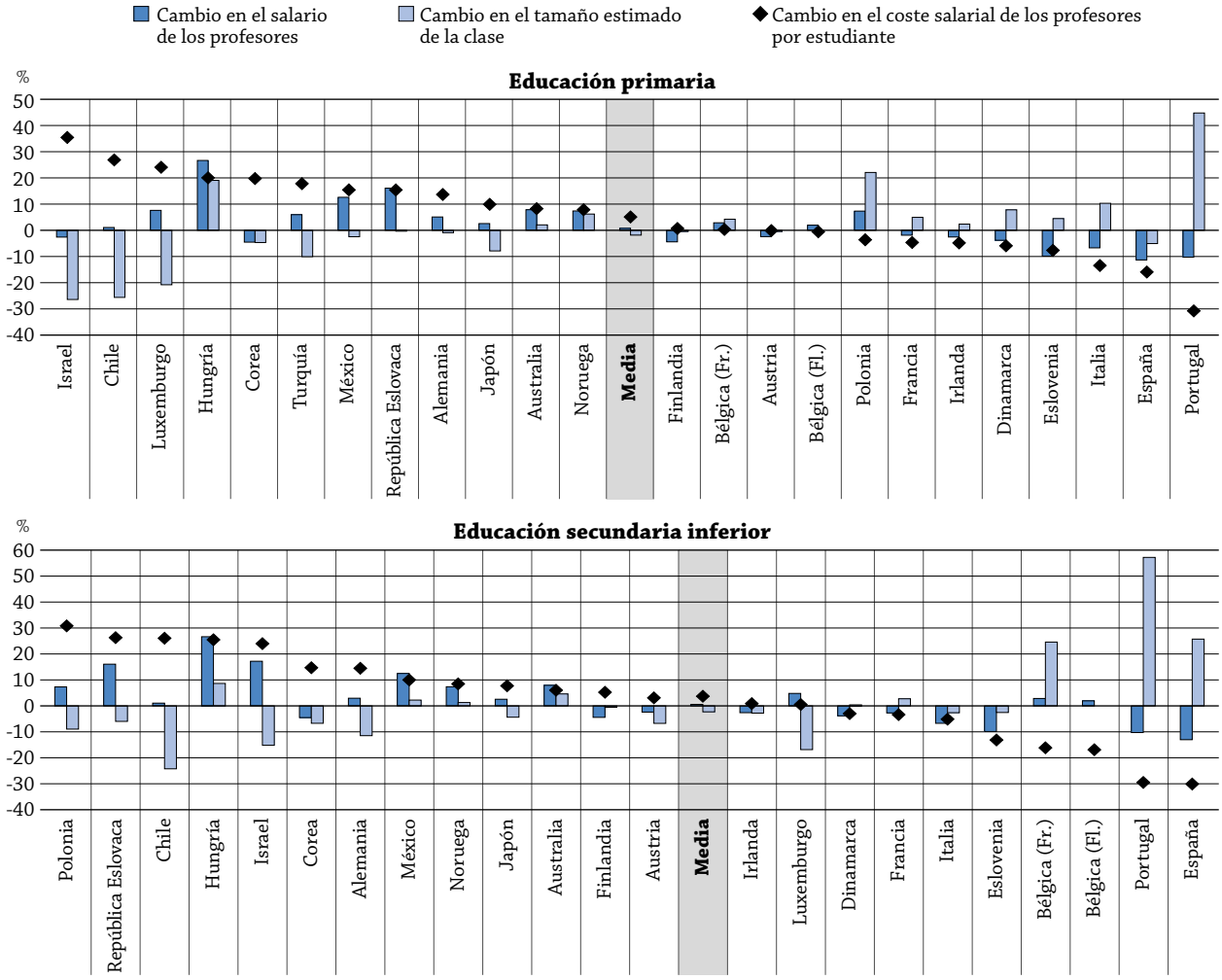
y 2014, en los países con datos disponibles para este periodo, el salario medio de los profesores (expresado en precios constantes) aumentó menos de un 1 % en educación primaria y secundaria inferior, mientras que el tamaño estimado de las clases disminuyó aproximadamente un 2 % en esos mismos niveles de educación (Gráfico B7.3). En conjunto, estos dos efectos contribuyeron al incremento en el coste salarial medio de los profesores por estudiante en ambos niveles durante ese periodo.

Los salarios de los profesores disminuyeron de forma más acusada (un 10 % o más) en Eslovenia, España, Grecia y Portugal, tanto en educación primaria como en secundaria inferior. En ese mismo periodo, Portugal también experimentó un aumento en el tamaño estimado de las clases en ambos niveles de educación, lo que, en combinación con unos salarios inferiores, provocó un descenso considerable en el coste salarial de los profesores por estudiante (Gráfico B7.3).

En los países que han aportado datos tanto para 2010 como para 2014, el descenso en la media del tamaño estimado de las clases en los niveles de educación primaria y secundaria inferior también es el resultado de aumentos y disminuciones en un número similar de países. Los mayores descensos se observaron en los países cuyo tamaño estimado de las clases en 2010 era relativamente grande: Chile e Israel en educación primaria, y Chile y Estonia en educación secundaria inferior. La reducción de las clases conllevó un incremento en el coste salarial de los profesores por estudiante tanto en Chile como en Israel, a pesar de la bajada de los salarios de los profesores de educación primaria en este último país.

Gráfico B7.3. Cambio en el coste salarial de los profesores por estudiante, en los salarios de los profesores y en el tamaño estimado de la clase (2010 y 2014)

Cambio en el porcentaje, entre 2010 y 2014 en instituciones públicas, educación primaria y secundaria inferior



Los países están clasificados en orden descendente del cambio en el coste salarial de los profesores por estudiante entre 2010 y 2014.

Fuente: OCDE. Tablas B7.2a y B7.2b. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398173

En los otros dos factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante, las horas de enseñanza y las horas lectivas, los cambios suelen ser menores, especialmente este último factor es el que menos variaciones sufre. En la mayoría de los países, las horas lectivas variaron menos de un 1 % entre 2010 y 2014 en ambos niveles de educación. El hecho de que estos factores tiendan a cambiar menos a lo largo del tiempo puede reflejar la sensibilidad política producida por la aplicación de reformas en estas áreas (véase Tabla B7.5 en OECD, 2012).

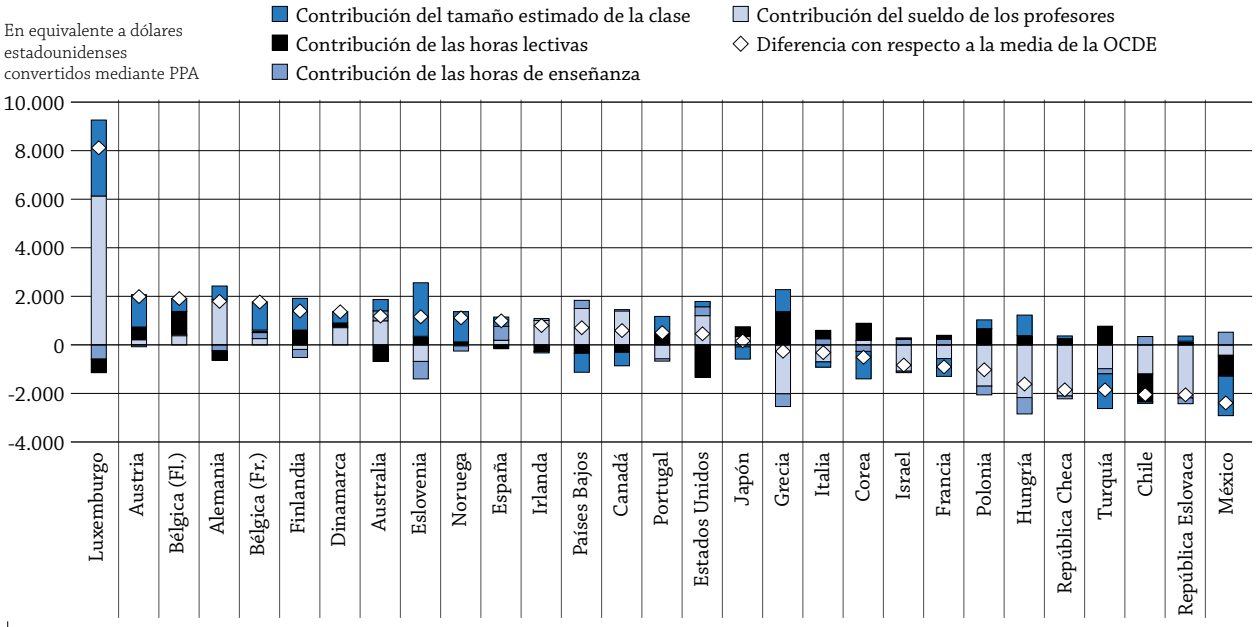
No obstante, en un número reducido de países, las horas de enseñanza o las horas lectivas experimentaron cambios significativos. En Noruega, Polonia y Portugal, por ejemplo, se han introducido una serie de reformas con el fin de incrementar las horas de enseñanza de lectura y matemáticas. Entre 2010 y 2014, las horas de enseñanza en esos tres países aumentaron entre un 6 % y un 7 % en educación primaria y continuaron haciéndolo en niveles superiores a la media en educación secundaria inferior. Durante el mismo periodo, las horas lectivas experimentaron cambios significativos en Corea, donde se redujeron de 807 a 656 horas en educación primaria, y en Luxemburgo, donde pasaron de 634 a 739 horas en educación secundaria inferior.

Relación entre gasto en educación y opciones políticas

Un nivel de gasto elevado en educación no se puede equiparar automáticamente con un mejor rendimiento de los sistemas educativos. Esto no resulta sorprendente, ya que los países con el mismo gasto en educación no tienen necesariamente las mismas políticas ni prácticas educativas. Por ejemplo, en educación secundaria superior, Irlanda y Portugal tenían unos niveles muy parecidos de costes salariales de los profesores por estudiante en 2014, ambos por encima de la media de la OCDE. En Irlanda, esto se debió a la combinación de unos salarios de los profesores y un número de horas de enseñanza por encima de la media de la OCDE, junto con un número de horas lectivas y tamaño estimado de las clases por debajo de dicha media. En Portugal, el pequeño tamaño estimado de las clases y el número de horas lectivas inferior a la media contrarrestan con creces los salarios de los profesores y el número de horas de enseñanza situados por debajo de la media.

Gráfico B7.4. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria inferior (2014)

En dólares estadounidenses



Cómo leer este gráfico

Este gráfico muestra la contribución (en dólares estadounidenses) de los factores que influyen en la diferencia entre el coste salarial de los profesores por estudiante en el país y en la media de la OCDE. Por ejemplo, en Hungría, el coste salarial de los profesores por estudiante es 1.613 dólares estadounidenses inferior a la media de la OCDE. Esto se debe a que los salarios de los profesores en Hungría son más bajos (–2.168 dólares estadounidenses) que la media de la OCDE, las horas de enseñanza de los estudiantes están por debajo de la media (–674 dólares estadounidenses), las horas lectivas de los profesores están por encima de la media (+ 384 dólares estadounidenses) y el tamaño de clase estimado está por encima de la media (+ 845 dólares estadounidenses).

Los países están clasificados en orden descendente de la diferencia entre el coste salarial de los profesores por estudiante y la media de la OCDE.

Fuente: OCDE. Tabla B7.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398187

Además, aunque se opte por las mismas políticas en distintos países, estas opciones pueden dar lugar a diferentes niveles de coste salarial de los profesores por estudiante. Tanto en Finlandia como en Hungría, por ejemplo, el número de horas lectivas y el tamaño estimado de las clases superan la media, mientras que los salarios de los profesores y las horas de enseñanza están por debajo de dicha media. Sin embargo, el coste salarial de los profesores por estudiante que resulta de esta combinación es muy diferente en los citados países: 1.399 dólares estadounidenses por encima de la media de la OCDE en Finlandia y 1.613 dólares por debajo de dicha media en Hungría (Tabla B7.4 y Gráfico B7.4).

Principales factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel educativo

Comparar el coste salarial de los profesores por estudiante con la media de la OCDE y cómo contribuyen los cuatro factores a esta diferencia permite analizar el impacto que tiene cada factor en las diferencias en el coste salarial de los profesores por estudiante. En todos los niveles de educación, los salarios de los profesores suelen ser el factor principal, es decir, el que tiene más impacto en las diferencias en el coste salarial medio de los profesores por estudiante (con la media de la OCDE). Los salarios de los profesores fueron el factor principal en 21 de los 28 países en educación primaria, en 15 de los 28 países en educación secundaria inferior y en 12 de los 16 países en educación secundaria superior, considerados los países con datos disponibles para 2014.

El tamaño estimado de las clases es el segundo factor más importante con respecto a la diferencia en el coste salarial de los profesores por estudiante en todos los niveles de educación (en 4 de 28 países en educación primaria, en 11 de 29 países en educación secundaria inferior, y en 2 de 16 países en educación secundaria superior).

Cuando se tienen en cuenta las diferencias en la riqueza económica de los países (es decir, analizando los salarios en relación con el PIB per cápita), los salarios de los profesores son con menor frecuencia el factor más influyente en las variaciones del coste salarial medio de los profesores por estudiante. No obstante, los salarios de los profesores y el tamaño estimado de las clases continúan siendo los principales factores de las variaciones de la media del coste sa-

Cuadro B7.2 Principales factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante en dólares estadounidenses, por nivel de educación (2014)

	Educación primaria	Educación secundaria inferior	Educación secundaria superior
Salario	**21 países** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), DNK (+), FRA (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), JPN (+), LUX (+), NLD (+), POL (-), PRT (-), SVK (-), TUR (-)	**15 países** AUS (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), DNK (+), DEU (+), GRC (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), POL (-), SVK (-)	**12 países** CAN (+), CHL (-), FRA (-), DEU (+), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), SVK (-), TUR (-)
Horas de enseñanza	**2 países** FIN (-), KOR (-)	**1 país** ESP (+)	**0 países**
Horas lectivas	**1 país** SVN (+)	**2 países** BEL (+), USA (-)	**2 países** AUT (+), BFL (+)
Tamaño estimado de la clase	**4 países** AUT (+), MEX (-), NOR (+), ESP (+)	**11 países** AUT (+), BFR (+), FIN (+), FRA (-), JPN (-), KOR (-), MEX (-), NOR (+), PRT (+), SVN (+), TUR (-),	**2 países** BFR (+) PRT (+)

Nota: En cada nivel de educación, los países se incluyen en la celda correspondiente al factor que tiene el mayor impacto (medido en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA) en el coste salarial de los profesores por estudiante. Los signos positivo o negativo muestran si el factor aumenta o reduce el coste salarial de los profesores por estudiante.
Fuente: OCDE. Tablas B7.3, B7.4 y B7.5. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Consulte la Guía del lector para ver la lista de códigos de los países utilizada en este gráfico.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399940

larial de los profesores por estudiante en todos los niveles de educación (continuación del Cuadro B7.2, disponible en Internet).

B7

Metodología

Los datos que hacen referencia al año académico 2014, así como los datos de 2010 relativos a los salarios de los profesores y las horas lectivas, están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE y en el Estudio sobre Profesores y Currículo, ambos gestionados por la OCDE en 2014. El salario de los profesores se refiere al salario reglamentario de los profesores con 15 años de experiencia, convertidos a dólares estadounidenses utilizando el índice PPA para el consumo privado. Otros datos relativos al año académico 2010 están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE y en el Estudio sobre Profesores y Currículo, ambos gestionados por la OCDE y publicados en las ediciones de 2007 y 2012 de *Panorama de la educación* (datos sobre la ratio de estudiantes por personal docente y número de horas de enseñanza). Los datos sobre las horas de enseñanza de 2014 se han extraído de la edición de 2014 de *Panorama de la educación*. Se ha validado la coherencia de los datos relativos a 2010 y 2014 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

El **coste salarial de los profesores por estudiante** se calcula a partir de los salarios de los profesores, el número de horas de enseñanza de los estudiantes, el número de horas lectivas de los profesores y el tamaño estimado de las clases (un valor figurado del tamaño de las clases; véase Cuadro D2.2). En la mayor parte de los casos, los valores de estas variables proceden de *Panorama de la educación* (véase más arriba). En el nivel de educación secundaria superior, los salarios y las horas lectivas de los profesores se refieren a los programas generales. Los salarios de los profesores en las divisas nacionales se han convertido a su equivalente en dólares estadounidenses dividiendo la cantidad en divisa nacional por el índice de paridad de poder adquisitivo (PPA) para el consumo privado, aplicando la metodología utilizada en el Indicador D3 sobre los salarios de los profesores, que da como resultado el coste salarial por estudiante expresado en su equivalente a dólares estadounidenses. Para obtener más información sobre el análisis de estos factores, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*), Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports (2003), «Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001», *Education Statistics Bulletin*, No. 29, *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information*, Quebec, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf.

Indicador B7 Tablas

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398071

Tabla B7.1	Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2014)
Tabla B7.2a	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación primaria (2010 y 2014)
Tabla B7.2b	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria inferior (2010 y 2014)
Tabla B7.2c	Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria superior (2010 y 2014)
Tabla B7.3	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2014)
Tabla B7.4	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2014)
Tabla B7.5	Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior (2014)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

B7

Tabla B7.1. Coste salarial de los profesores por estudiante, por nivel de educación (2014)

Coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses, convertidos mediante PPA para el consumo privado y como porcentaje del PIB per cápita

		Coste salarial de los profesores por estudiante (en dólares estadounidenses)			Coste salarial de los profesores por estudiante (en porcentaje del PIB per cápita)		
		Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	4.101	5.181	5.586	8,8	11,1	12,0
	Australia	3.725	4.576	m	8,0	9,8	m
	Austria	3.650	5.379	5.002	7,6	11,2	10,4
	Bélgica (Fl,)	4.030	5.300	6.166	9,3	12,2	14,2
	Bélgica (Fr,)	3.920	5.156	5.993	9,0	11,8	13,8
	Canadá	3.981	3.981	4.739	9,1	9,1	10,9
	Chile	1.503	1.343	1.212	6,8	6,1	5,5
	Corea	2.824	2.882	m	8,5	8,6	m
	Dinamarca	4.542	4.752	m	9,8	10,3	m
	Escocia (Reino Unido)	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	2.379	4.548	m	7,8	15,0	m
	España	3.354	4.380	m	10,0	13,0	m
	Estados Unidos	m	3.846	m	m	7,0	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	2.960	4.788	m	7,3	11,7	m
	Francia	1.792	2.487	3.690	4,5	6,3	9,3
	Grecia	2.632	3.128	m	9,8	11,7	m
	Hungría	1.677	1.776	1.697	6,7	7,1	6,8
	Inglaterra (Reino Unido)	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	3.526	4.186	4.175	7,1	8,5	8,4
	Islandia	m	m	m	m	m	m
	Israel	1.912	2.560	2.355	5,6	7,5	6,9
	Italia	2.700	3.073	2.847	7,6	8,7	8,0
	Japón	2.878	3.552	m	7,9	9,7	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	12.377	11.506	12.172	12,4	11,5	12,2
	México	1.009	1.000	m	5,5	5,5	m
	Noruega	4.240	4.504	m	8,0	8,5	m
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	3.235	4.097	3.461	6,7	8,5	7,2
	Polonia	2.210	2.365	m	8,7	9,4	m
	Portugal	2.775	3.894	4.112	9,7	13,6	14,3
	República Checa	.973	1.540	m	3,1	4,9	m
	República Eslovaca	.969	1.333	1.205	3,4	4,7	4,3
	Suecia	m	m	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m
	Turquía	1.424	1.538	1.892	7,3	7,8	9,7
	Media de la OCDE[1]	2.832	3.389	3.776	7,5	8,8	9,2

1. La media de la OCDE para los costes salariales se calcula como la media de los salarios de los profesores de los países de la OCDE, dividida por la ratio media de alumnos por profesor. Solo incluye países con información de todos los factores utilizados para calcular el coste salarial y no se corresponde con la media de los costes salariales presentada en la tabla.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398080

Tabla B7.2a. [1/2] Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación primaria (2010 y 2014)

		Salario de los profesores (anual, en dólares estadounidenses, precios constantes de 2014)			Horas de enseñanza (de los estudiantes, horas anuales)			Horas lectivas (de los profesores, horas anuales)		
		2010	2014	Variación 2010-2014 (%)	2010	2014	Variación 2010-2014 (%)	2010	2014	Variación 2010-2014 (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	60.865	63.961	**5,1**	641	683	**6,5**	805	800	**-0,6**
OCDE	Australia	53.076	57.246	**7,9**	982	1 010	**2,9**	868	872	**0,4**
	Austria	44.344	43.276	**-2,4**	690	705	**2,2**	779	779	**0,0**
	Bélgica (Fl.)	47.821	48.757	**2,0**	m	821	**m**	752	744	**-1,1**
	Bélgica (Fr.)	46.111	47.435	**2,9**	840	849	**1,1**	732	728	**-0,5**
	Canadá	m	65.543	**m**	917	919	**0,3**	799	796	**-0,4**
	Chile	25.771	26.048	**1,1**	1.083	1.049	**-3,2**	1.105	1.146	**3,7**
	Corea	49.598	47.352	**-4,5**	667	648	**-2,9**	807	656	**-18,8**
	Dinamarca	54.558	52.481	**-3,8**	701	754	**7,6**	650	663	**2,0**
	Escocia (Reino Unido)	47.148	43.163	**-8,5**	a	a	**m**	855	855	**0,0**
	Eslovenia	41.882	37.751	**-9,9**	621	664	**7,0**	627	627	**0,0**
	España	47.288	41.940	**-11,3**	875	787	**-10,0**	880	880	**0,0**
	Estados Unidos	55.802	60.266	**8,0**	m	967	**m**	m	m	**m**
	Estonia	13.857	m	**m**	595	661	**11,0**	630	619	**-1,7**
	Finlandia	41.276	39.456	**-4,4**	608	632	**3,9**	680	673	**-1,1**
	Francia	34.804	34.149	**-1,9**	847	864	**2,0**	924	924	**0,0**
	Grecia	35.333	24.712	**-30,1**	720	783	**8,8**	589	569	**-3,4**
	Hungría	15.143	19.181	**26,7**	555	616	**11,0**	604	594	**-1,6**
	Inglaterra (Reino Unido)	50.317	46.390	**-7,8**	893	861	**-3,5**	684	722	**5,6**
	Irlanda	59.108	57.597	**-2,6**	915	915	**0,0**	915	915	**0,0**
	Islandia[3]	33.350	m	**m**	800	729	**-8,9**	624	624	**0,0**
	Israel	29.035	28.281	**-2,6**	914	957	**4,7**	820	838	**2,3**
	Italia	35.367	32.995	**-6,7**	891	891	**0,0**	770	752	**-2,3**
	Japón	48.139	49.378	**2,6**	735	762	**3,7**	707	742	**5,0**
	Letonia	m	m	**m**	m	592	**m**	882	m	**m**
	Luxemburgo	100.460	108.110	**7,6**	924	924	**0,0**	739	810	**9,5**
	México	25.097	28.262	**12,6**	800	800	**0,0**	800	800	**0,0**
	Noruega	41.099	44.136	**7,4**	701	748	**6,7**	741	741	**0,0**
	Nueva Zelanda	m	42.765	**m**	m	m	**m**	m	922	**m**
	Países Bajos	m	53.544	**m**	940	940	**0,0**	930	930	**0,0**
	Polonia	23.132	24.828	**7,3**	600	635	**5,8**	644	621	**-3,5**
	Portugal	42.528	38.166	**-10,3**	757	806	**6,5**	779	743	**-4,6**
	República Checa[2]	m	18.324	**m**	588	676	**15,0**	862	823	**-4,6**
	República Eslovaca	14.354	16.663	**16,1**	695	680	**-2,0**	841	828	**-1,6**
	Suecia[4]	m	37.391	**m**	741	754	**1,8**	m	a	**m**
	Suiza	61.677	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Turquía	27.122	28.740	**6,0**	720	720	**0,0**	720	720	**0,0**
	Media de la OCDE	42.112	42.675	**1,3**	773	788	**2,0**	774	771	**-0,3**
	Media de los países con todos los datos disponibles para 2010 y 2014	41.746	42.062	**0,8**	772	787	**1,9**	780	776	**-0,5**

Nota: Los datos de los salarios de los profesores, las horas lectivas y la ratio alumnos-personal docente proceden de *Panorama de la educación 2016* para los datos de 2014 y de *Panorama de la educación 2012* para los datos de 2010. Los datos de las horas de enseñanza proceden de *Panorama de la educación 2014* para los datos de 2014 y de *Panorama de la educación 2010* para los datos de 2010. Véanse las notas sobre estos datos en esas tablas.

El salario de los profesores se refiere al sueldo reglamentario después de 15 años de experiencia, convertidos en dólares estadounidenses mediante PPA para el consumo privado.

1. A diferencia de las ediciones anteriores de *Panorama de la educación*, la ratio de alumnos por profesor presentada en esta tabla es solo para instituciones públicas. Por lo tanto, las cifras de 2010 pueden variar ligeramente al compararse con ediciones anteriores que utilizaron los datos relativos a todas las instituciones.

2. Horas de enseñanza mínimas para 2014.

3. El año de referencia para las horas lectivas es 2013 en lugar de 2014.

4. El número estimado de horas de enseñanza mínimo por nivel de educación se basa en el número medio de horas por año, ya que la distribución de las horas de enseñanza en diversos cursos es flexible.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398093

Tabla B7.2a. [2/2] Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación primaria (2010 y 2014)

		Ratio alumnos-personal docente[1] (número de alumnos por profesor)			Tamaño estimado de la clase (tamaño medio de clases teniendo en cuenta las horas de enseñanza y lectivas)			Coste salarial de los profesores por estudiante (en dólares estadounidenses)		
		2010	2014	Variación 2010-2014 (%)	2010	2014	Variación 2010-2014 (%)	2010	2014	Variación 2010-2014 (%)
		(10)	(11)	(12)	(13) = (4)*(10) / (7)	(14) = (5)*(11) / (8)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	17	16	**-7,6**	13	13	**-0,9**	3.608	4.101	**13,7**
	Australia	15	15	**-0,4**	17	18	**2,1**	3.441	3.725	**8,2**
	Austria	12	12	**-2,3**	11	11	**-0,2**	3.654	3.650	**-0,1**
	Bélgica (Fl.)	12	12	**2,5**	m	13	**m**	4.052	4.030	**-0,6**
	Bélgica (Fr.)	12	12	**2,5**	14	14	**4,2**	3.907	3.920	**0,3**
	Canadá	18	16	**-7,7**	20	19	**-7,1**	m	3.981	**m**
	Chile	22	17	**-20,3**	21	16	**-25,6**	1.185	1.503	**26,9**
	Corea	21	17	**-20,3**	17	17	**-4,7**	2.358	2.824	**19,8**
	Dinamarca	11	12	**2,2**	12	13	**7,8**	4.828	4.542	**-5,9**
	Escocia (Reino Unido)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Eslovenia	16	16	**-2,4**	16	17	**4,5**	2.576	2.379	**-7,6**
	España	12	13	**5,5**	12	11	**-5,1**	3.990	3.354	**-15,9**
	Estados Unidos	15	16	**6,7**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Estonia	16	13	**-20,4**	15	14	**-10,1**	.847	m	**m**
	Finlandia	14	13	**-5,1**	13	13	**-0,3**	2.939	2.960	**0,7**
	Francia	19	19	**2,9**	17	18	**4,9**	1.879	1.792	**-4,7**
	Grecia	m	9	**m**	m	13	**m**	m	2.632	**m**
	Hungría	11	11	**5,5**	10	12	**19,1**	1.397	1.677	**20,0**
	Inglaterra (Reino Unido)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Irlanda	16	16	**2,4**	16	16	**2,4**	3.704	3.526	**-4,8**
	Islandia[3]	10	m	**m**	13	m	**m**	3.238	m	**m**
	Israel	21	15	**-28,1**	23	17	**-26,4**	1.412	1.912	**35,4**
	Italia	11	12	**7,8**	13	14	**10,3**	3.120	2.700	**-13,4**
	Japón	18	17	**-6,7**	19	18	**-7,9**	2.618	2.878	**9,9**
	Letonia	m	11	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Luxemburgo	10	9	**-13,3**	13	10	**-20,8**	9.977	12.377	**24,1**
	México	29	28	**-2,5**	29	28	**-2,5**	.874	1.009	**15,4**
	Noruega	10	10	**-0,4**	10	11	**6,2**	3.931	4.240	**7,9**
	Nueva Zelanda	16	16	**0,7**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Países Bajos	16	17	**5,1**	16	17	**5,1**	m	3.235	**m**
	Polonia	10	11	**11,4**	9	11	**22,1**	2.293	2.210	**-3,6**
	Portugal	11	14	**29,6**	10	15	**44,8**	4.009	2.775	**-30,8**
	República Checa[2]	19	19	**0,2**	13	15	**20,7**	m	.973	**m**
	República Eslovaca	17	17	**0,6**	14	14	**0,1**	.840	.969	**15,4**
	Suecia[4]	12	13	**13,1**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suiza	15	15	**-0,9**	m	m	**m**	4.129	m	**m**
	Turquía	22	20	**-10,1**	22	20	**-10,1**	1.209	1.424	**17,8**
	Media de la OCDE	15	15	**-4,0**	15	15	**-1,8**	2.622	2.832	**8,0**
	Media de los países con todos los datos disponibles para 2010 y 2014	16	15	**-4,1**	15	15	**-1,8**	2.686	2.822	**5,1**

Nota: Los datos de los salarios de los profesores, las horas lectivas y la ratio alumnos-personal docente proceden de *Panorama de la educación 2016* para los datos de 2014 y de *Panorama de la educación 2012* para los datos de 2010. Los datos de las horas de enseñanza proceden de *Panorama de la educación 2014* para los datos de 2014 y de *Panorama de la educación 2010* para los datos de 2010. Véanse las notas sobre estos datos en esas tablas.

El salario de los profesores se refiere al sueldo reglamentario después de 15 años de experiencia, convertidos en dólares estadounidenses mediante PPA para el consumo privado.

1. A diferencia de las ediciones anteriores de *Panorama de la educación*, la ratio de alumnos por profesor presentada en esta tabla es solo para instituciones públicas. Por lo tanto, las cifras de 2010 pueden variar ligeramente al compararse con ediciones anteriores que utilizaron los datos relativos a todas las instituciones.

2. Horas de enseñanza mínimas para 2014.

3. El año de referencia para las horas lectivas es 2013 en lugar de 2014.

4. El número estimado de horas de enseñanza mínimo por nivel de educación se basa en el número medio de horas por año, ya que la distribución de las horas de enseñanza en diversos cursos es flexible.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398093

Tabla B7.2b. [1/2] Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria inferior (2010 y 2014)

		Salario de los profesores (anual, en dólares estadounidenses, precios constantes de 2014)			Horas de enseñanza (de los estudiantes, horas anuales)			Horas lectivas (de los profesores, horas anuales)		
		2010	2014	Variación 2010-2014 (%)	2010	2014	Variación 2010-2014 (%)	2010	2014	Variación 2010-2014 (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	67.426	69.431	**3,0**	887	866	**-2,3**	756	750	**-0,8**
OCDE	Australia	53.076	57.293	**7,9**	997	1 015	**1,8**	819	812	**-0,9**
OCDE	Austria	47.996	46.852	**-2,4**	914	900	**-1,5**	607	607	**0,0**
OCDE	Bélgica (Fl.)	47.821	48.757	**2,0**	m	928	**m**	669	549	**-17,9**
OCDE	Bélgica (Fr.)	46.111	47.435	**2,9**	960	971	**1,1**	671	668	**-0,5**
OCDE	Canadá	m	65.543	**m**	922	921	**-0,1**	740	743	**0,4**
OCDE	Chile	25.771	26.048	**1,1**	1.083	1.062	**-2,0**	1.105	1.146	**3,7**
OCDE	Corea	49.485	47.257	**-4,5**	859	842	**-2,0**	627	548	**-12,5**
OCDE	Dinamarca	55.344	53.226	**-3,8**	900	930	**3,3**	650	663	**2,0**
OCDE	Escocia (Reino Unido)	47.148	43.163	**-8,5**	a	a	**m**	855	855	**0,0**
OCDE	Eslovenia	41.882	37.751	**-9,9**	817	767	**-6,1**	627	627	**0,0**
OCDE	España	53.880	46.865	**-13,0**	1.050	1.061	**1,1**	.713	.713	**0,0**
OCDE	Estados Unidos	59.163	61.918	**4,7**	m	1.011	**m**	m	981	**m**
OCDE	Estonia	13.857	m	**m**	802	823	**2,5**	630	619	**-1,7**
OCDE	Finlandia	44.578	42.613	**-4,4**	777	844	**8,7**	595	589	**-1,1**
OCDE	Francia	37.834	36.814	**-2,7**	971	991	**2,1**	648	648	**0,0**
OCDE	Grecia	35.333	24.712	**-30,1**	796	785	**-1,3**	415	459	**10,6**
OCDE	Hungría	15.143	19.181	**26,7**	671	710	**5,9**	604	594	**-1,6**
OCDE	Inglaterra (Reino Unido)	50.317	46.390	**-7,8**	925	911	**-1,5**	703	745	**5,9**
OCDE	Irlanda	59.749	58.190	**-2,6**	929	935	**0,7**	735	735	**0,0**
OCDE	Islandia[3]	33.350	m	**m**	969	839	**-13,4**	624	624	**0,0**
OCDE	Israel	26.428	30.977	**17,2**	981	1 004	**2,3**	598	682	**14,0**
OCDE	Italia	38.534	35.951	**-6,7**	1.023	.990	**-3,2**	.630	.616	**-2,3**
OCDE	Japón	48.139	49.378	**2,6**	877	895	**2,1**	602	611	**1,6**
OCDE	Letonia	m	m	**m**	m	794	**m**	882	m	**m**
OCDE	Luxemburgo	107.575	112.760	**4,8**	908	845	**-6,9**	634	739	**16,7**
OCDE	México	32.257	36.288	**12,5**	1.167	1.167	**0,0**	1.047	1.047	**0,0**
OCDE	Noruega	41.099	44.136	**7,4**	836	868	**3,8**	654	663	**1,5**
OCDE	Nueva Zelanda	m	44.424	**m**	m	m	**m**	m	.840	**m**
OCDE	Países Bajos	m	66.366	**m**	1.000	1.000	**0,0**	.750	.750	**0,0**
OCDE	Polonia	23.132	24.828	**7,3**	765	810	**5,9**	572	546	**-4,6**
OCDE	Portugal	42.528	38.166	**-10,3**	757	892	**17,8**	634	605	**-4,6**
OCDE	República Checa[2]	m	18.324	**m**	862	874	**1,3**	647	617	**-4,6**
OCDE	República Eslovaca	14.354	16.663	**16,1**	822	828	**0,7**	652	642	**-1,6**
OCDE	Suecia[4]	m	38.054	**m**	741	754	**1,8**	m	a	**m**
OCDE	Suiza	70.052	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
OCDE	Turquía	28.279	29.680	**5,0**	768	840	**9,4**	504	504	**0,0**
	Media de la OCDE	43.795	44.407	**1,4**	895	902	**0,8**	685	692	**1,1**
	Media de los países con todos los datos disponibles para 2010 y 2014	44.197	44.459	**0,6**	907	918	**1,2**	690	693	**0,5**

Nota: Los datos de los salarios de los profesores, las horas lectivas y la ratio alumnos-personal docente proceden de *Panorama de la educación 2016* para los datos de 2014 y de *Panorama de la educación 2012* para los datos de 2010. Los datos de las horas de enseñanza proceden de *Panorama de la educación 2014* para los datos de 2014 y de *Panorama de la educación 2010* para los datos de 2010. Véanse las notas sobre estos datos en esas tablas.

El salario de los profesores se refiere al sueldo reglamentario después de 15 años de experiencia, convertidos en dólares estadounidenses mediante PPA para el consumo privado.

1. A diferencia de las ediciones anteriores de *Panorama de la educación*, la ratio de alumnos por profesor presentada en esta tabla es solo para instituciones públicas. Por lo tanto, las cifras de 2010 pueden variar ligeramente al compararse con ediciones anteriores que utilizaron los datos relativos a todas las instituciones.

2. Horas de enseñanza mínimas para 2014.

3. El año de referencia para las horas lectivas es 2013 en lugar de 2014.

4. El número estimado de horas de enseñanza mínimo por nivel de educación se basa en el número medio de horas por año, ya que la distribución de las horas de enseñanza en diversos cursos es flexible.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398101

Tabla B7.2b. [2/2] Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria inferior (2010 y 2014)

		Ratio alumnos-personal docente[1] (número de alumnos por profesor)			Tamaño estimado de la clase (tamaño medio de clases teniendo en cuenta las horas de enseñanza y lectivas)			Coste salarial de los profesores por estudiante (en dólares estadounidenses)		
		2010	2014	Variación 2010-2014 (%)	2010	2014	Variación 2010-2014 (%)	2010	2014	Variación 2010-2014 (%)
		(10)	(11)	(12)	(13) = (4)*(10) / (7)	(14) = (5)*(11) / (8)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	15	13	**-10,1**	17	15	**-11,5**	4.525	5.181	**14,5**
OCDE	Australia	12	13	**1,8**	15	16	**4,6**	4.315	4.576	**6,0**
OCDE	Austria	9	9	**-5,3**	14	13	**-6,7**	5.217	5.379	**3,1**
OCDE	Bélgica (Fl.)	8	9	**22,7**	m	16	**m**	6.376	5.300	**-16,9**
OCDE	Bélgica (Fr.)	8	9	**22,7**	11	13	**24,6**	6.148	5.156	**-16,1**
OCDE	Canadá	18	16	**-7,5**	22	20	**-7,9**	m	3.981	**m**
OCDE	Chile	24	19	**-19,8**	24	18	**-24,2**	1.065	1.343	**26,1**
OCDE	Corea	20	16	**-16,8**	27	25	**-6,7**	2.512	2.882	**14,7**
OCDE	Dinamarca	11	11	**-0,9**	16	16	**0,4**	4.898	4.752	**-3,0**
OCDE	Escocia (Reino Unido)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
OCDE	Eslovenia	8	8	**3,8**	10	10	**-2,5**	5.235	4.548	**-13,1**
OCDE	España	9	11	**24,4**	13	16	**25,7**	6.265	4.380	**-30,1**
OCDE	Estados Unidos	14	16	**11,8**	m	17	**m**	m	3.846	**m**
OCDE	Estonia	15	10	**-33,3**	19	13	**-30,4**	.924	m	**m**
OCDE	Finlandia	10	9	**-9,2**	13	13	**-0,2**	4.549	4.788	**5,3**
OCDE	Francia	15	15	**0,7**	22	23	**2,8**	2.574	2.487	**-3,4**
OCDE	Grecia	m	8	**m**	m	14	**m**	m	3.128	**m**
OCDE	Hungría	11	11	**0,9**	12	13	**8,7**	1.415	1.776	**25,5**
OCDE	Inglaterra (Reino Unido)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
OCDE	Irlanda	14	14	**-3,5**	18	18	**-2,8**	4.149	4.186	**0,9**
OCDE	Islandia[3]	10	m	**m**	16	m	**m**	3.238	m	**m**
OCDE	Israel	13	12	**-5,5**	21	18	**-15,2**	2.065	2.560	**24,0**
OCDE	Italia	12	12	**-1,7**	19	19	**-2,6**	3.238	3.073	**-5,1**
OCDE	Japón	15	14	**-4,8**	21	20	**-4,3**	3.297	3.552	**7,7**
OCDE	Letonia	m	8	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
OCDE	Luxemburgo	9	10	**4,3**	13	11	**-16,8**	11.444	11.506	**0,5**
OCDE	México	36	36	**2,3**	40	40	**2,3**	909	1.000	**10,0**
OCDE	Noruega	10	10	**-1,0**	13	13	**1,3**	4.151	4.504	**8,5**
OCDE	Nueva Zelanda	17	16	**-0,6**	m	m	**m**	m	m	**m**
OCDE	Países Bajos	17	16	**-1,8**	22	22	**-1,8**	m	4.097	**m**
OCDE	Polonia	13	11	**-18,0**	17	16	**-8,9**	1.807	2.365	**30,8**
OCDE	Portugal	8	10	**27,3**	9	14	**57,2**	5.523	3.894	**-29,5**
OCDE	República Checa[2]	11	12	**5,3**	15	17	**11,8**	m	1.540	**m**
OCDE	República Eslovaca	14	13	**-8,1**	17	16	**-6,0**	1.055	1.333	**26,3**
OCDE	Suecia[4]	11	12	**5,4**	m	m	**m**	m	m	**m**
OCDE	Suiza	12	12	**0,0**	m	m	**m**	5.937	m	**m**
OCDE	Turquía	m	19	**m**	m	32	**m**	m	1.538	**m**
	Media de la OCDE	13	13	**-2,9**	17	17	**-3,1**	3.198	3389	**6,0**
	Media de los países con todos los datos disponibles para 2010 y 2014	13	13	**-3,0**	18	17	**-2,3**	3.313	3.436	**3,7**

Nota: Los datos de los salarios de los profesores, las horas lectivas y la ratio alumnos-personal docente proceden de *Panorama de la educación 2016* para los datos de 2014 y de *Panorama de la educación 2012* para los datos de 2010. Los datos de las horas de enseñanza proceden de *Panorama de la educación 2014* para los datos de 2014 y de *Panorama de la educación 2010* para los datos de 2010. Véanse las notas sobre estos datos en esas tablas.

El salario de los profesores se refiere al sueldo reglamentario después de 15 años de experiencia, convertidos en dólares estadounidenses mediante PPA para el consumo privado.

1. A diferencia de las ediciones anteriores de *Panorama de la educación*, la ratio de alumnos por profesor presentada en esta tabla es solo para instituciones públicas. Por lo tanto, las cifras de 2010 pueden variar ligeramente al compararse con ediciones anteriores que utilizaron los datos relativos a todas las instituciones.

2. Horas de enseñanza mínimas para 2014.

3. El año de referencia para las horas lectivas es 2013 en lugar de 2014.

4. El número estimado de horas de enseñanza mínimo por nivel de educación se basa en el número medio de horas por año, ya que la distribución de las horas de enseñanza en diversos cursos es flexible.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398101

Tabla B7.2c. Factores utilizados para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en instituciones públicas, en educación secundaria superior (2010 y 2014)

		Salario de los profesores (anual, en dólares estadounidenses, precios constantes de 2014)	Horas de enseñanza (de los estudiantes, horas anuales)	Horas lectivas (de los profesores, horas anuales)	Ratio alumnos-personal docente (número de alumnos por profesor)	Tamaño estimado de la clase (tamaño medio de clases teniendo en cuenta las horas de enseñanza y lectivas)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (4)*(2) /(3)
OCDE	Alemania[1]	73.632	933	714	13	17
	Australia	56.427	m	804	13	m
	Austria	50.508	936	589	10	16
	Bélgica (Fl.)	62.699	928	513	10	18
	Bélgica (Fr.)	60.934	849	606	10	14
	Canadá	65.833	908	744	14	17
	Chile	27.495	1.165	1.146	23	23
	Corea	47.257	a	550	14	m
	Dinamarca	58.317	a	386	13	m
	Escocia (Reino Unido)	43.163	a	855	m	m
	Eslovenia	37.751	a	570	14	m
	España	46.865	a	693	11	m
	Estados Unidos	60.884	1.038	m	16	m
	Estonia	m	a	568	15	m
	Finlandia	45.999	a	547	16	m
	Francia	37.103	1.036	648	10	16
	Grecia	24.712	a	459	m	m
	Hungría	21.016	832	590	12	17
	Inglaterra (Reino Unido)	46.390	.950	745	m	m
	Irlanda	58.190	935	735	14	18
	Islandia[2]	m	a	544	m	m
	Israel	24.853	1.011	543	11	20
	Italia	36.958	904	616	13	19
	Japón	49.378	a	513	11	m
	Letonia	m	m	m	10	m
	Luxemburgo	112.760	845	739	9	11
	México	51.527	a	848	23	m
	Noruega	49.842	a	523	10	m
	Nueva Zelanda	46.082	m	760	13	m
	Países Bajos	66.366	925	750	19	24
	Polonia	24.828	a	545	11	m
	Portugal	38.166	805	605	9	12
	República Checa	18.324	a	589	11	m
	República Eslovaca	16.663	79	614	14	20
	Suecia	39.896	a	a	14	m
	Suiza	m	m	m	m	m
	Turquía	29.680	838	504	16	26
	Media de la OCDE	46.379	.929	641	13	19

Nota: Los datos de esta tabla proceden de *Panorama de la educación 2016* o de *Panorama de la educación 2014* (para las horas de enseñanza). El salario de los profesores se refiere al sueldo reglamentario después de 15 años de experiencia, convertidos en dólares estadounidenses mediante PPA para el consumo privado.

1. Horas de enseñanza previstas en 2012, en lugar de horas de enseñanza en 2013.

2. El año de referencia para las horas lectivas es 2013 en lugar de 2014.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398112

B7

Tabla B7.3. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación primaria (2014)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Coste salarial de los profesores por estudiante (2014)	Diferencia (en dólares estadounidenses) con la media de la OCDE en 2014 de **2.832 dólares estadounidenses**	Contribución de los factores subyacentes a la diferencia con la media de la OCDE			
				Efecto (en dólares estadounidenses) del salario de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **42.083 dólares estadounidenses**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas de enseñanza (de los estudiantes) por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **794 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas lectivas (de los profesores) por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **775 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tamaño estimado de la clase por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **15 estudiantes por clase**
		(1)	(2)= (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	4.101	**1.270**	1.442	- 529	- 108	464
OCDE	Australia	3.725	**893**	1.011	791	- 389	- 520
OCDE	Austria	3.650	**818**	91	- 390	- 16	1.133
OCDE	Bélgica (Fl.)	4.030	**1.198**	499	114	142	442
OCDE	Bélgica (Fr.)	3.920	**1.089**	400	224	212	252
OCDE	Canadá	3.981	**1.149**	1.509	502	- 90	- 772
OCDE	Chile	1.503	**-1.328**	-1.020	614	- 834	- 89
OCDE	Corea	2.824	**- 8**	336	- 582	479	- 241
OCDE	Dinamarca	4.542	**1.711**	799	- 189	568	533
OCDE	Escocia (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Eslovenia	2.379	**- 453**	- 284	- 467	559	- 261
OCDE	España	3.354	**523**	- 11	- 27	- 394	955
OCDE	Estados Unidos	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Estonia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Finlandia	2.960	**128**	- 188	- 667	413	571
OCDE	Francia	1.792	**-1.040**	- 475	193	- 399	- 359
OCDE	Grecia	2.632	**- 200**	-1.499	- 40	874	465
OCDE	Hungría	1.677	**-1.155**	-1.791	- 593	635	594
OCDE	Inglaterra (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Irlanda	3.526	**694**	1.000	452	- 532	- 227
OCDE	Islandia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Israel	1.912	**- 920**	- 935	446	- 185	- 246
OCDE	Italia	2.700	**- 131**	- 676	320	84	141
OCDE	Japón	2.878	**46**	458	- 118	125	- 419
OCDE	Letonia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo	12.377	**9.546**	5.963	1.047	- 305	2.840
OCDE	México	1.009	**-1.822**	- 710	13	- 57	-1.068
OCDE	Noruega	4.240	**1.408**	168	- 214	160	1.294
OCDE	Nueva Zelanda	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Países Bajos	3.235	**403**	735	515	- 557	- 289
OCDE	Polonia	2.210	**- 622**	-1.360	- 582	581	739
OCDE	Portugal	2.775	**- 56**	- 274	42	122	54
OCDE	República Checa	973	**-1.859**	-1.427	- 293	- 109	- 31
OCDE	República Eslovaca	969	**-1.863**	-1.596	- 285	- 121	139
OCDE	Suecia	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Suiza	m	**m**	m	m	m	m
OCDE	Turquía	1.424	**-1.407**	- 780	- 204	156	- 579

Nota: Las medias de la OCDE presentadas en los encabezados de esta tabla solo tienen en cuenta los países para los que se encuentran disponibles todas las variables utilizadas en el cálculo del coste salarial de los profesores por estudiante. Por consiguiente, puede que no coincidan con las medias de la OCDE presentadas en las Tablas B7.2a.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398120

Tabla B7.4. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria inferior (2014)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Coste salarial de los profesores por estudiante (2014)	Diferencia (en dólares estadounidenses) con la media de la OCDE en 2014 de **3.389 dólares estadounidenses**	Contribución de los factores subyacentes a la diferencia con la media de la OCDE			
				Efecto (en dólares estadounidenses) del salario de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **44.600 dólares estadounidenses**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas de enseñanza (de los estudiantes) por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **916 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas lectivas (de los profesores) por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **685 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tamaño estimado de la clase por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **18 estudiantes por clase**
		(1)	(2)= (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Alemania**	5.181	**1.793**	1.874	- 239	- 394	552
OCDE	**Australia**	4.576	**1.188**	993	410	- 682	466
	Austria	5.379	**1.990**	214	- 75	523	1.328
	Bélgica (Fl.)	5.300	**1.911**	382	58	939	532
	Bélgica (Fr.)	5.156	**1.767**	261	247	104	1.155
	Canadá	3.981	**592**	1.429	23	- 306	- 554
	Chile	1.343	**-2.046**	-1.196	346	-1.148	- 48
	Corea	2.882	**- 507**	184	- 268	707	-1.130
	Dinamarca	4.752	**1.364**	712	63	130	459
	Escocia (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m
	Eslovenia	4.548	**1.160**	- 680	- 720	356	2.204
	España	4.380	**991**	192	570	- 157	386
	Estados Unidos	3.846	**457**	1.206	365	-1.332	218
	Estonia	m	**m**	m	m	m	m
	Finlandia	4.788	**1.399**	- 187	- 332	613	1.306
	Francia	2.487	**- 901**	- 562	233	162	- 735
	Grecia	3.128	**- 260**	-2.013	- 525	1.371	906
	Hungría	1.776	**-1.613**	-2.168	- 674	384	845
	Inglaterra (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m
	Irlanda	4.186	**798**	1.005	80	- 269	- 19
	Islandia	m	**m**	m	m	m	m
	Israel	2.560	**- 829**	-1.081	275	12	- 35
	Italia	3.073	**- 316**	- 699	254	345	- 216
	Japón	3.552	**164**	354	- 78	394	- 507
	Letonia	m	**m**	m	m	m	m
	Luxemburgo	11.506	**8.118**	6.132	- 584	- 559	3.128
	México	1.000	**-2.389**	- 427	524	- 862	-1.624
	Noruega	4.504	**1.115**	- 41	- 211	126	1.242
	Nueva Zelanda	m	**m**	m	m	m	m
	Países Bajos	4.097	**708**	1.501	335	- 347	- 780
	Polonia	2.365	**-1.024**	-1.697	- 360	671	362
	Portugal	3.894	**506**	- 571	- 97	452	722
	República Checa	1.540	**-1.849**	-2.103	- 116	261	110
	República Eslovaca	1.333	**-2.056**	-2.182	- 238	155	210
	Suecia	m	**m**	m	m	m	m
	Suiza	m	**m**	m	m	m	m
	Turquía	1.538	**-1.851**	- 979	- 211	770	-1.431

Nota: Las medias de la OCDE presentadas en los encabezados de esta tabla solo tienen en cuenta los países para los que se encuentran disponibles todas las variables utilizadas en el cálculo del coste salarial de los profesores por estudiante. Por consiguiente, puede que no coincidan con las medias de la OCDE presentadas en las Tablas B7.2b.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398130

B7

Tabla B7.5. Contribución de diversos factores al coste salarial de los profesores por estudiante en educación secundaria superior (2014)

En equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Coste salarial de los profesores por estudiante (2014)	Diferencia (en dólares estadounidenses) con la media de la OCDE en 2014 de **3.776 dólares estadounidenses**	Contribución de los factores subyacentes a la diferencia con la media de la OCDE			
				Efecto (en dólares estadounidenses) del salario de los profesores por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **48.929 dólares estadounidenses**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas de enseñanza (de los estudiantes) por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **921 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) de las horas lectivas (de los profesores) por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **666 horas**	Efecto (en dólares estadounidenses) del tamaño estimado de la clase por debajo o por encima de la media de la OCDE en 2014 de **18 estudiantes por clase**
		(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Alemania**	5.586	**1.810**	1.891	63	- 327	183
	Australia	m	**m**	m	m	m	m
	Austria	5.002	**1.226**	139	73	538	477
	Bélgica (Fl.)	6.166	**2.391**	1.210	40	1.275	- 133
	Bélgica (Fr.)	5.993	**2.217**	1.054	- 392	455	1.099
	Canadá	4.739	**963**	1.262	- 60	- 475	236
	Chile	1.212	**-2.563**	-1.311	576	-1.238	- 591
	Corea	m	**m**	m	m	m	m
	Dinamarca	m	**m**	m	m	m	m
	Escocia (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m
	Eslovenia	m	**m**	m	m	m	m
	España	m	**m**	m	m	m	m
	Estados Unidos	m	**m**	m	m	m	m
	Estonia	m	**m**	m	m	m	m
	Finlandia	m	**m**	m	m	m	m
	Francia	3.690	**- 85**	-1.041	445	103	408
	Grecia	m	**m**	m	m	m	m
	Hungría	1.697	**-2.079**	-2.208	- 278	335	72
	Inglaterra (Reino Unido)	m	**m**	m	m	m	m
	Irlanda	4.175	**400**	690	63	- 393	40
	Islandia	m	**m**	m	m	m	m
	Israel	2.355	**-1.421**	-2.073	295	645	- 289
	Italia	2.847	**- 929**	- 924	- 59	261	- 207
	Japón	m	**m**	m	m	m	m
	Letonia	m	**m**	m	m	m	m
	Luxemburgo	12.172	**8.396**	5.997	- 670	- 818	3.886
	México	m	**m**	m	m	m	m
	Noruega	m	**m**	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	m	**m**	m	m	m	m
	Países Bajos	3.461	**- 315**	1.122	19	- 436	-1.019
	Polonia	m	**m**	m	m	m	m
	Portugal	4.112	**337**	-1.000	- 541	385	1.492
	República Checa	m	**m**	m	m	m	m
	República Eslovaca	1.205	**-2.571**	-2.414	- 114	203	- 246
	Suecia	m	**m**	m	m	m	m
	Suiza	m	**m**	m	m	m	m
	Turquía	1.892	**-1.884**	-1.378	- 265	802	-1.043

Nota: Las medias de la OCDE presentadas en los encabezados de esta tabla solo tienen en cuenta los países para los que se encuentran disponibles todas las variables utilizadas en el cálculo del coste salarial de los profesores por estudiante. Por consiguiente, puede que no coincidan con las medias de la OCDE presentadas en las Tablas B7.2c.

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

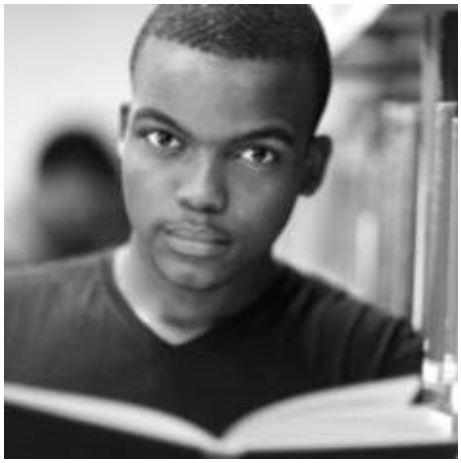
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398140

Capítulo

C

Acceso a la Educación, Participación y Progresión



Indicador C1 ¿Quién participa en la educación?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398199

Indicador C2 ¿En qué se diferencian los sistemas de educación de la primera infancia del mundo?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398287

Indicador C3 ¿Cuántos estudiantes se espera que accedan a la educación terciaria?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398399

Indicador C4 ¿Quién estudia en el extranjero y dónde?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398477

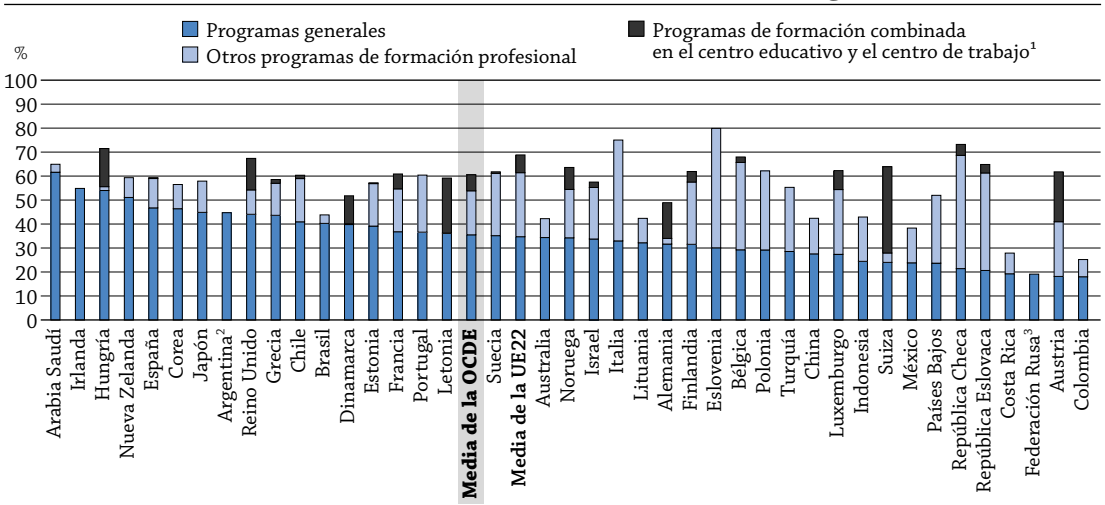
Indicador C5 Transición de la educación al trabajo: ¿dónde están los jóvenes de 15 a 29 años?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398587

Indicador C6 ¿Cuántos adultos participan en la educación y el aprendizaje?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398691

¿QUIÉN PARTICIPA EN LA EDUCACIÓN?

- De media en los países de la OCDE en 2014, un 35 % de los jóvenes de 15 a 19 años estaban matriculados en programas generales de educación secundaria superior y un 25 % en programas de formación profesional de secundaria superior. Más del 60 % del total de estudiantes de educación secundaria superior en este grupo de edad estaban matriculados en programas de formación profesional en Austria, Eslovenia, República Checa, República Eslovaca y Suiza.
- En los países de la OCDE de 2005 a 2014, la tasa de matriculación media en educación terciaria de las personas de 20 a 24 años aumentó de un 29 % a un 33 %. Dinamarca experimentó el mayor incremento (de 10 puntos porcentuales), seguida por Alemania (de 8 puntos porcentuales).
- Como promedio en los países de la OCDE, un 40 % de los estudiantes de educación secundaria superior mayores de 25 años estaban matriculados en programas a tiempo parcial, en comparación con un 9 % en todos los grupos de edad. En Bélgica, Eslovenia, Hungría y Polonia, prácticamente todos los estudiantes de este grupo de edad matriculados en educación secundaria superior lo hicieron en programas a tiempo parcial.

Gráfico C1.1. Tasas de matriculación en educación secundaria superior de estudiantes de 15 a 19 años, por orientación del programa (2014)



1. Estimación basada en la tasa de matriculación en programas de formación profesional y la proporción de estudiantes en programas de formación combinada en el centro educativo y en el lugar de trabajo en relación con la matriculación total en formación profesional para todas las edades. La tasa de matriculación de los estudiantes de 15 a 19 años en programas de formación combinada en el centro educativo y en el lugar de trabajo posiblemente esté sobreestimada, ya que estos programas a menudo se dirigen a estudiantes mayores.
2. Año de referencia 2013.
3. Las matriculaciones en programas de educación secundaria superior de formación profesional (CINE 3-formación profesional) están en parte incluidas en los indicadores de educación postsecundaria no terciaria y educación terciaria.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de estudiantes matriculados en programas generales.

Fuente: OCDE. Tabla C1.3a. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398250

Contexto

Los itinerarios de un sistema educativo pueden ser muy diversos, tanto en los distintos países como para las diferentes personas dentro de un mismo país. Las etapas iniciales de escolarización en el sistema educativo (dejando aparte la educación de la primera infancia) son probablemente las que más similitudes muestran en todos los países. En esta etapa, por lo general la educación es obligatoria y no está muy diferenciada; la especificidad empieza a surgir según los alumnos van progresando hacia la educación primaria o secundaria inferior. Pero las personas tienen capacidades, necesidades y preferencias muy distintas, por lo que la mayoría de los sistemas educativos tratan de ofrecer distintos tipos de programas educativos y modos de participación, especialmente en los niveles de educación más avanzados (secundaria superior y posteriores) y para los adultos.

Garantizar que las personas dispongan de oportunidades adecuadas para alcanzar unos niveles de educación aptos plantea un desafío fundamental. Completar con éxito un programa de educación se-

cundaria superior es esencial para abordar los problemas de equidad (OECD, 2010a; OECD, 2011); sin embargo, las tasas de graduación varían considerablemente entre los países de la OCDE (véase Indicador A2). Desarrollar y fortalecer la educación secundaria superior, tanto general como de formación profesional, puede hacer que esta resulte más integradora y atractiva para los individuos con distintas preferencias e inclinaciones. En numerosos sistemas educativos, la formación profesional (FP) permite que algunos adultos se reintegren en entornos de aprendizaje y desarrollen competencias que aumentarán su empleabilidad. Además, los programas de FP son a menudo los que eligen los estudiantes que han encontrado dificultades para progresar en los niveles de educación anteriores y que, por tanto, corren un riesgo mayor que otros de no finalizar la educación secundaria superior. Algunos países utilizan también programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo para ofrecer una opción educativa válida a los estudiantes que desean integrar el aprendizaje práctico y el teórico.

Para contribuir a garantizar un retorno económico adecuado para las personas, los sistemas educativos tienen que ser capaces de ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias que necesitan, tanto para que estén en condiciones de trabajar a corto plazo como para permitirles participar en el aprendizaje a lo largo de toda su vida laboral (OECD, 2010b). Las personas abandonan el sistema educativo en diferentes etapas y por distintos motivos, y es posible que deseen volver a él en un momento posterior de sus vidas (véase también el Indicador C6). Los profundos cambios estructurales que han tenido lugar en el mercado laboral mundial en las últimas décadas sugieren que los individuos con una mejor educación seguirán contando con ventaja, a medida que el mercado laboral se base cada vez más en el conocimiento.

Otros resultados

- En la gran mayoría de los países de la OCDE y países asociados, más de nueve de cada diez niños o jóvenes de 4 a 17 años estaban matriculados en programas educativos en 2014. Este modelo coincide en líneas generales con los requisitos normativos: en casi todos los países de la OCDE, la educación obligatoria comienza a los 6 años y finaliza a los 16 o 17.
- Sobre la base de los modelos de matriculación de 2013, un niño de 5 años de un país de la OCDE puede esperar participar de media en más de 17 años de educación a tiempo completo o parcial antes de cumplir 40 años. La duración prevista de la educación va desde menos de 15 años en México a 19 años o más en Australia, Dinamarca, Finlandia y Suecia.
- En los países de la OCDE de los que se dispone de datos, solamente alrededor de un 1,4 % de los jóvenes de 15 a 24 años están matriculados en programas de educación postsecundaria no terciaria generales o de formación profesional. En Chile, Dinamarca, Eslovenia, México, Reino Unido y Turquía, estos tipos de programas no se ofrecen en absoluto, mientras que en Irlanda (donde un 8 % de los jóvenes de 15 a 24 años están matriculados en este nivel), Alemania (un 7 %) y Hungría (un 5 %) desempeñan un papel más destacado.
- Casi tres cuartas partes (72 %) de los estudiantes de educación secundaria superior que han sobrepasado la edad típica de matriculación –es decir, tienen más de 24 años– están matriculados en programas de formación profesional, de media en los países de la OCDE. En Francia, Eslovenia, Letonia y Países Bajos, prácticamente todos los adultos mayores de 24 años que están matriculados en este nivel de educación cursan programas de formación profesional.

Tendencias

La tasa de matriculación de las personas de 20 a 24 años en educación terciaria se incrementó en 3 puntos porcentuales de media en la década de 2005 a 2014 en los países de la OCDE. Este aumento, que superó el 6 %, resultó especialmente notable en Alemania, Australia, Bélgica, Dinamarca y Suiza, mientras que Finlandia, Hungría y Noruega experimentaron un descenso en la tasa de matriculación durante ese periodo (Gráfico C1.2). La tasa de matriculación de las personas de 15 a 19 años en educación secundaria superior también aumentó 4 puntos porcentuales de media en los países de la OCDE en el mismo plazo.

La matriculación en educación tras la edad típica no constituye la norma, pero aumentó ligeramente en educación terciaria entre 2005 y 2014, como promedio en los países de la OCDE de los que se dispone de datos. La tasa de matriculación media de la OCDE en programas de educación terciaria para los adultos de 30 a 64 años avanzó de un 1,8 % a un 2,1 %. En educación secundaria superior, la tasa de matriculación media de la OCDE para los adultos de 25 a 64 años se redujo ligeramente, de un 1,0 % a un 0,8 %.

C1

Análisis

Matriculación en educación en edades tempranas

En 20 de los 43 países de los que se dispone de datos para 2014, la tasa de matriculación supera el 90 % para los niños de 3 y 4 años, una situación que en este capítulo se define como matriculación completa. La matriculación completa en educación comienza incluso antes (a los 2 años) en Dinamarca y Noruega. Esto se debe al hecho de que, en esos países, la matriculación tanto en los programas de educación preprimaria como en los de primaria es muy habitual (véase Indicador C2). En los otros 23 países, la matriculación completa comienza entre los 5 y los 6 años, excepto en Federación Rusa y Colombia, donde sucede a los 7 y 9 años, respectivamente. De media en los países de la OCDE, la matriculación completa finaliza a los 17 años, aunque termina significativamente antes en India (12 años), México (13 años), Colombia y Costa Rica (14 años), y Argentina, Brasil, Indonesia y Turquía (15 años). No hay ningún país en el que más de un 90 % de las personas de 19 años estén matriculadas en educación.

Hasta cierto punto, este modelo sigue los requisitos normativos de los países, ya que, en la mayoría de los que componen la OCDE, en 2014 la educación obligatoria comenzaba a los 6 años y finalizaba a los 16 o 17. La edad típica de comienzo de la educación obligatoria oscilaba desde los 4 años en Brasil, Luxemburgo y México a los 7 años en Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Indonesia, Sudáfrica y Suecia. En Reino Unido, la edad de comienzo iba de los 4 a los 5 años, y en Estados Unidos de los 4 a los 6.

La educación obligatoria abarca los programas de educación primaria y secundaria inferior en todos los países de la OCDE, así como la educación secundaria superior en la mayoría de ellos, según los rangos de edad teóricos que se asocian con los diferentes niveles de educación en cada país. Las tasas de matriculación para los niños y adolescentes de 5 a 14 años superan el 90 % (es decir, se da cobertura universal a la educación básica) en casi todos los países de la OCDE y países asociados de los que se dispone de datos. En 2014, las tasas de matriculación en 35 de los 42 países con datos disponibles para ese rango de edad fueron de alrededor de un 95 % o más altas (Tabla C1.1, y Tabla X1.3 en el Anexo 1).

Cuadro C1.1. **Años de educación previstos**

Los años de educación previstos desde los 5 a los 39 años de edad se estiman como la suma de las tasas de matriculación para una edad específica desde los 5 a los 39 años en cada país del que se dispone de datos. Esto significa que los años de educación previstos se pueden interpretar como el número medio de años que se espera que un individuo que ahora tiene 5 años esté matriculado en educación, en caso de mantenerse las actuales tasas de matriculación durante los próximos 35 años. No se puede interpretar, sin embargo, como una medida del nivel de educación alcanzado.

Basándose en los modelos de matriculación de 2014, un niño de 5 años de un país de la OCDE puede esperar participar en la educación más de 17 años de media antes de cumplir 40 años. Se espera que las mujeres estén matriculadas en educación alrededor de medio año más que los hombres, como promedio en los países de la OCDE.

En los países de los que se dispone de datos, el número de años previstos en educación va desde 15 o menos en México a 19 o más en Australia, Dinamarca, Finlandia y Suecia (Tabla C1.1).

Incluso después de los 40 años, las tasas de matriculación pueden seguir siendo considerables. Por ejemplo, sobre la base de los datos de 2014, en Australia, Finlandia, Nueva Zelanda y Suecia, más de un 4 % de las personas de 40 a 64 años estaban matriculadas en un programa educativo (OECD base de datos de educación). La explicación para ello puede ser un mayor número de matriculaciones a tiempo parcial o los programas de aprendizaje permanente en estos países. Por ejemplo, en Suecia los sistemas de créditos permiten que los adultos estudien determinadas partes de un programa de educación formal como modo de mejorar sus competencias en un área específica.

Participación de las personas de 15 a 24 años en la educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria

En los últimos años, los países han incrementado la diversidad de sus programas de educación secundaria superior. Esta diversificación supone una respuesta tanto a la creciente demanda de educación secundaria superior como

a los cambios en los currículos. Estos han evolucionado gradualmente desde una separación de los programas generales y los de formación profesional a una oferta de programas con un carácter más integral, que incluyen ambos tipos de aprendizaje y que conducen a la educación superior o al mercado laboral a través de unos itinerarios más flexibles.

Según los datos de 2014, las tasas de matriculación en los jóvenes de 15 a 19 años (es decir, los que habitualmente cursan programas de secundaria superior o se encuentran en transición a los niveles de educación superiores) alcanzaron al menos un 80 % en 29 de los 41 países de los que se dispone de datos. En Bélgica, Eslovenia, Irlanda, Letonia, Lituania, Países Bajos y República Checa, estas tasas superaron el 90 % (Tabla C1.1). En cambio, la proporción de personas de este grupo de edad que no estaban matriculadas en educación superaba el 20 % en Austria, Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Italia, Indonesia, Luxemburgo y Turquía. En Israel, alrededor de un 35 % de los individuos que pertenecían a este grupo de edad no estaban matriculados en educación, debido fundamentalmente al servicio militar obligatorio, mientras que en Colombia, Costa Rica y México la proporción superaba el 40 % (Tabla C1.1).

De media en los países de la OCDE, un 60 % de los jóvenes de 15 a 19 años están matriculados en programas de educación secundaria superior. La tasa de matriculación de jóvenes de esas mismas edades y en ese nivel de educación alcanza al 70 % en 4 países (Eslovenia, Hungría, Italia y República Checa), de los 44 de los que se dispone de datos (Tabla C1.5). A medida que se hacen mayores, los estudiantes por lo general se pasan a otros tipos de programas y la tasa de matriculación en la educación secundaria superior (general y de formación profesional en conjunto) disminuye. En las personas de 20 a 24 años, la tasa de matriculación es de un 6 % de media en la OCDE, aunque se da una variación significativa en los distintos países. En Chile, Colombia, Corea, Indonesia, Irlanda, Israel, México y República Eslovaca, menos de un 2 % de los jóvenes de este grupo de edad están matriculados en educación secundaria superior. En cambio, en Alemania, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Suecia y Suiza, esta tasa supera el 10 % (Tabla C1.3a).

Los programas de educación postsecundaria no terciaria desempeñan un papel menor en la mayoría de países de la OCDE. En Chile, Dinamarca, Eslovenia, México y Turquía, este tipo de programas no forman parte de la oferta educativa (Tabla C1.5). En los demás países de la OCDE de los que se dispone de datos, alrededor de un 1,5 % de las personas de 15 a 24 años están matriculadas en programas de este nivel, tanto generales como de formación profesional. Sin embargo, en otros, la matriculación en este tipo de estudios es más destacable. En Irlanda, la proporción de personas de 15 a 24 años que están matriculadas en educación postsecundaria no terciaria es casi de un 8 %, mientras que en Alemania y Hungría supera el 7 % y el 5 %, respectivamente (Tabla C1.5).

Participación de las personas de 20 a 29 años en la educación

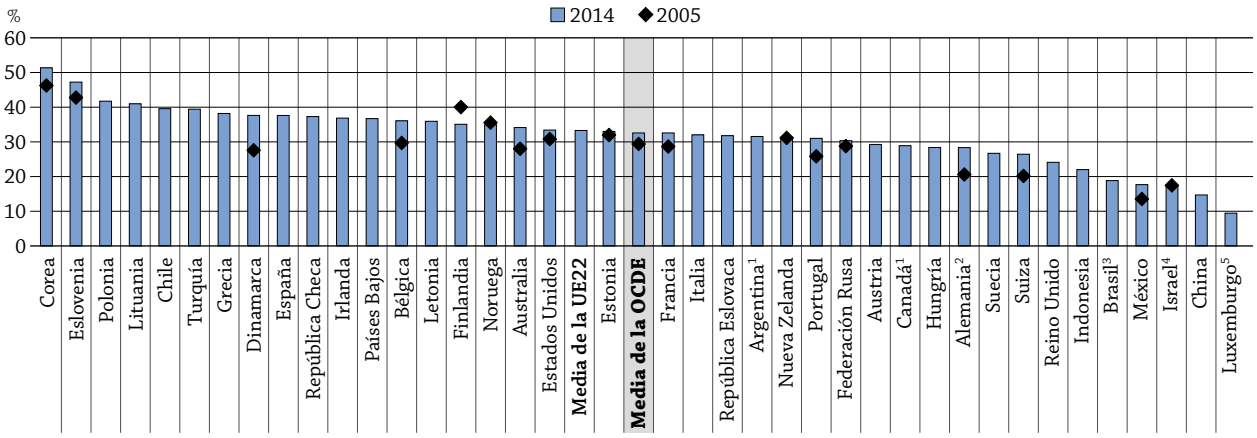
En 2014, una media de más del 28 % de las personas de 20 a 29 años en los países de la OCDE estaban matriculadas en programas de educación secundaria superior, postsecundaria no terciaria o terciaria. Las mayores proporciones de personas de este grupo de edad matriculadas en educación (más de un 40 %) se observaron en Dinamarca y Finlandia. Por otra parte, en Luxemburgo y México, menos de un 15 % de los adultos jóvenes de estas edades estaban matriculados (Tabla C1.1).

En Dinamarca y Finlandia, la elevada tasa de matriculación en este grupo de edad se debe en parte a que la tasa de matriculación en educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria es alta en ambos países (entre un 13 % y un 14 %). Junto con Alemania (12 %), estas son las tasas más altas de los países de la OCDE y países asociados y suponen más del doble de la media de la OCDE (5 %). En todas las naciones, incluidas estas tres, hay una proporción mucho mayor de personas matriculadas en programas de educación terciaria: un 22 % de media. La educación terciaria constituye el nivel típico de matriculación para los individuos de este grupo de edad (Tabla C1.1).

De media en los países de la OCDE, un 33 % de las personas de 20 a 24 años están matriculadas en educación terciaria. La proporción más alta se observa en Corea (51 %), seguida por Eslovenia, Lituania y Polonia (más del 40 %). En cambio, esta tasa es inferior a un 25 % en Brasil, China, Indonesia, Israel, Luxemburgo, México y Reino Unido (Tabla C1.5 y Gráfico C1.2).

De 2005 a 2014, la tasa de matriculación en educación terciaria de las personas de 20 a 24 años avanzó desde un 29 % hasta un 33 % como promedio en los países miembros de la OCDE que disponen de datos para ambos años. El mayor aumento se observó en Dinamarca (más de 10 puntos porcentuales), seguida por Alemania (casi 8 puntos porcentuales), mientras que en tres países se dio un descenso en la tasa de matriculación en esos diez años: Finlandia (5 puntos porcentuales) y Hungría y Noruega (1 punto porcentual) (Tabla C1.5).

Gráfico C1.2. Cambio en las tasas de matriculación en educación terciaria de personas de 20 a 24 años (2005 y 2014)



1. Último año de referencia 2013.
2. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
3. Subestimado, porque excluye las matrículas en máster y doctorado o programas equivalentes (niveles CINE 7 y 8).
4. Subestimado, porque excluye matriculaciones en educación terciaria de ciclo corto (nivel CINE 5).
5. Subestimado, porque muchos estudiantes residentes acuden a centros escolares en los países vecinos.

Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación en educación terciaria de personas de 20 a 24 años en 2014.

Fuente: OCDE. Tabla C1.5. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398261

Programas de formación profesional

Muchos países han renovado recientemente su interés por los programas de formación profesional, ya que se los considera eficaces para desarrollar competencias en aquellas personas que, de otro modo, carecerían de las titulaciones necesarias para garantizar una transición fluida y exitosa al mercado laboral (OECD, 2010a). Los países con programas consolidados de FP y de aprendices han sido más eficaces en el control del desempleo juvenil (véase Indicador C5). Al mismo tiempo, algunos países consideran la formación profesional como una opción menos atractiva que la formación académica; y hay estudios que sugieren que la participación en la formación profesional aumenta el riesgo de desempleo en edades más avanzadas (Hanushek, Woessmann y Zhang, 2011).

En muchos países, a un estudiante que completa satisfactoriamente un programa de aprendices se le concede una cualificación de educación secundaria superior o postsecundaria. En otros, es posible obtener una titulación superior, como el Diploma Avanzado concedido en Australia. Los programas de formación profesional de los países de la OCDE ofrecen distintas combinaciones de formación profesional con programas de aprendices. Los estudiantes de educación secundaria superior de muchos sistemas educativos pueden matricularse en programas de formación profesional, pero algunos países de la OCDE retrasan este tipo de itinerarios hasta que los estudiantes se gradúan en educación secundaria superior. Por ejemplo, mientras que los programas de formación profesional se ofrecen como educación secundaria superior en Austria, España y Hungría, en Canadá se ofrecen unos programas similares que habitualmente pertenecen a la educación postsecundaria (véase Indicador A2).

De media en 2014 en los países de la OCDE, un 35 % de los jóvenes de 15 a 19 años estaban matriculados en programas generales de educación secundaria superior y un 25 % en programas de educación secundaria superior de formación profesional (Gráfico C1.1 y Tabla C1.3a). Dicho de otro modo, alrededor de un 40 % de los estudiantes de 15 a 19 años matriculados en secundaria superior cursaban programas de formación profesional (Tabla C1.3a). En más de una cuarta parte de los países de cuyos datos se dispone para 2014, más de la mitad de los estudiantes de educación secundaria superior participaron en programas de formación profesional. La proporción de estudiantes de secundaria superior en este grupo de edad matriculados en programas de formación profesional era de un 71 % en Austria y República Checa, mientras que en Bélgica, Eslovenia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, República Eslovaca y Suiza superó el 50 %. En el resto de países, más del 50 % de los estudiantes de educación secundaria superior estaban matriculados en programas generales en lugar de en FP. Esta proporción superaba el 80 % en Arabia Saudí, Australia, Brasil, Corea, Hungría y Nueva Zelanda (Tabla C1.3a).

En programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo, como mínimo un 10 % y como máximo un 75 % del currículo se ofrece en el entorno escolar o mediante educación a distancia (véase Cuadro C1.2). De los 20 países de la OCDE que ofrecen este tipo de programas y de los que se dispone de datos, de media una tercera parte de los estudiantes matriculados en programas de formación profesional en educación secundaria superior lo han hecho en programas impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo. Esta proporción supera el 47 % en Austria y Reino Unido, y el 85 % en Alemania, Dinamarca, Letonia y Suiza.

Estudiantes por encima de la edad típica de matriculación

La educación para adultos tiene el objetivo de mejorar las cualificaciones técnicas o profesionales de los adultos, desarrollar sus capacidades y enriquecer sus conocimientos. Es posible que los participantes en la educación para adultos completen un nivel de educación formal o no, pero en cualquier caso se benefician de la adquisición o actualización de conocimientos y competencias. Resulta fundamental proporcionar a los adultos unas oportunidades de aprendizaje organizadas más allá de la educación formal inicial y garantizarles el acceso a ellas. Por ejemplo, esto puede ayudar a aquellos adultos que necesitan adaptarse a cambios a lo largo de su carrera profesional, a los que quieren incorporarse a la fuerza de trabajo y consideran que carecen de las cualificaciones necesarias, o a quienes creen que deben mejorar sus competencias y conocimientos para tener una participación más activa en la vida social. La educación para adultos adopta numerosas formas, entre otras la educación formal y no formal, la formación en el trabajo y la educación informal. Esta sección aborda los programas de educación formal (es decir, la educación institucionalizada, intencionada y planificada que proporcionan las organizaciones públicas y los organismos privados reconocidos). En el Indicador C6 se puede obtener una perspectiva más amplia de la educación para adultos, incluida la educación no formal.

Cuadro C1.2 **Los programas mixtos centro educativo-lugar de trabajo desde una perspectiva transnacional**

Los sistemas de FP nacionales son el resultado del desarrollo institucional específico de cada país. Se encuentran diferencias de diversa índole respecto a los sistemas de FP entre los distintos países como, por ejemplo, la gestión de la educación, las especificaciones de los currículos, los procedimientos de control de calidad o la participación de interlocutores sociales.

Un tipo muy generalizado de FP en los países de la OCDE y de la Unión Europea son los programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo, al menos en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria. Un programa mixto impartido en el centro educativo y en el lugar de trabajo consiste en un tipo de formación profesional en el que los periodos de escolarización y de trabajo constituyen una educación formal o actividad formativa integrada. Entre un 25 % y un 90 % de las actividades de aprendizaje deben realizarse en el entorno laboral (véase la sección *Definiciones* al final de este indicador).

La combinación de aprendizaje en el trabajo y en el centro educativo ofrece un gran número de ventajas. Los participantes reciben una educación que combina el aprendizaje práctico con el teórico. Las empresas se benefician en cuanto que la educación se puede adaptar a las necesidades del lugar de trabajo y los estudiantes se familiarizan con los procedimientos específicos de la empresa. Así pues, los programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo reducen el desajuste de competencias y ofrecen a las empresas la posibilidad de contratar personal.

Este tipo de programas mixtos pueden mostrar grandes diferencias en cuanto a su organización práctica. Los periodos de trabajo y de estudio se alternan de manera continua a lo largo de los programas, con proporciones variables de estudio y trabajo en cada país. En Alemania, por ejemplo, la ratio es de un 30 % del tiempo en el centro educativo y un 70 % del tiempo de formación en el medio laboral. Bélgica ha establecido un umbral mínimo de un 50 % de formación en la compañía (Cedefop, 2014a; Cedefop, 2014c). En otros sistemas, el aprendizaje en el centro educativo y en el lugar de trabajo puede ser consecutivo, en lugar de paralelo. El modelo noruego 2 + 2, por ejemplo, divide los programas de formación profesional de cuatro años en un periodo de dos años de aprendizaje en el centro educativo y otro periodo de dos años en el lugar de trabajo.

Además, los programas mixtos pueden diferir en lo que se refiere a modelos de costes. En algunos países, como Islandia, República Checa o Suecia, los estudiantes no reciben unos pagos sistemáticos. En otros, como en el caso de Austria, Dinamarca y Suiza, el empleo remunerado forma parte del sistema de FP (en este caso

...

se clasifican como «programas de trabajo-estudio») (véase la sección *Definiciones* al final de este indicador). La obligación de pagar un salario repercute en el diseño de la formación en el medio laboral, ya que los empleadores deben tener en cuenta la productividad de los estudiantes. Básicamente, se distinguen dos modelos de costes (Merrilees, 1983). Los modelos de FP orientados a la productividad consideran a los estudiantes como fuerza de trabajo productiva. En este caso, los estudiantes de FP comienzan a proporcionar un rendimiento productivo general durante su educación. En cambio, en los modelos orientados a la inversión, los empleadores obtienen un rendimiento productivo de sus empleados solo tras su educación. Dependiendo de factores como las normativas institucionales o las particularidades específicas de cada sector, en las empresas o países prevalece un modelo de costes u otro. En Alemania se constató que alrededor de un tercio de los aprendices generan un rendimiento productivo durante su educación (Wenzelmann *et al*., 2009).

La proporción de personas de 25 a 64 años matriculadas en educación secundaria superior disminuyó de media, entre 2005 y 2014, de un 1 % a un 0,8 % en los países de la OCDE que disponen de datos para ambos años. En el caso de la educación postsecundaria no terciaria, aumentó desde un 0,2 % a un 0,3 %. No obstante, en algunos países la proporción de adultos que se matricularon en educación secundaria superior y postsecundaria no terciaria combinadas en 2014 fue más importante. Por ejemplo, en el caso de Australia, Bélgica, Finlandia y Nueva Zelanda, esta proporción alcanzó o superó el 3 %. Esto refleja que, a pesar de que la matriculación en los programas en este nivel de educación no suele darse tras la edad típica (de 15 a 19 años), muchos adultos siguen aprovechando la oportunidad que les ofrece la educación formal para mejorar sus competencias y profundizar en sus conocimientos académicos (Tabla C1.5).

Casi tres cuartas partes (72 %) de los estudiantes de 25 a 64 años de educación secundaria superior se matricularon en programas de formación profesional, de media en los países de la OCDE. Esta proporción es similar a la de personas de 20 a 24 años (66 %), pero mucho mayor que en las que tienen de 15 a 19 años (40 %) (Tabla C1.3a). En algunos países, como por ejemplo Eslovenia, Francia y Letonia, prácticamente todos los adultos mayores de 24 años matriculados en educación secundaria superior cursan programas de formación profesional. En Alemania, Australia, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca, de cada diez estudiantes adultos matriculados, nueve (o más) lo están en programas de formación profesional. Los programas generales cuentan con una mayoría de adultos mayores de 24 años solo en 10 de los 30 países de los que se dispone de datos (Tabla C1.3a).

El motivo de ello es que, en numerosos sistemas educativos, la FP se adapta a las necesidades que tienen algunos adultos de reintegrarse a un entorno de aprendizaje y de desarrollar competencias que aumenten su empleabilidad. Por ejemplo, el sistema de FP australiano es flexible y capaz de satisfacer distintas necesidades en diferentes etapas de las vidas de las personas, tanto si se preparan para una primera carrera como si tratan de obtener competencias adicionales que los ayuden en su trabajo o de alcanzar un nivel de educación determinado. La mayor proporción de estudiantes de más edad matriculados en programas de formación profesional se explica también en parte por el hecho de que los programas de FP tienden además a ofrecerse a los estudiantes que han encontrado dificultades en los niveles de educación anteriores y que en ocasiones se han graduado en esos niveles previos a una edad más tardía.

En el nivel de educación terciaria, la matriculación de personas de 30 a 64 años aumentó desde un 1,8 % a un 2,1 % entre 2005 y 2014, de media en los países de la OCDE de los que se dispone de datos. Sin embargo, en Federación Rusa, la tasa de matriculación en educación terciaria de los individuos de 30 a 64 años se triplicó con creces en ese periodo (a pesar de un punto de partida de tan solo 0,4 %), mientras que en Alemania aumentó en un 54 %. En cambio, se redujo en una cuarta parte en Hungría y a la mitad en Eslovenia. Los países con más personas de 30 a 64 años matriculadas en educación terciaria, como proporción de la población de este grupo de edad, son Australia (3,7 %), Nueva Zelanda (3,6 %) y Estados Unidos, Noruega, Suecia y Turquía (3,0 % o más).

Estudios a tiempo parcial

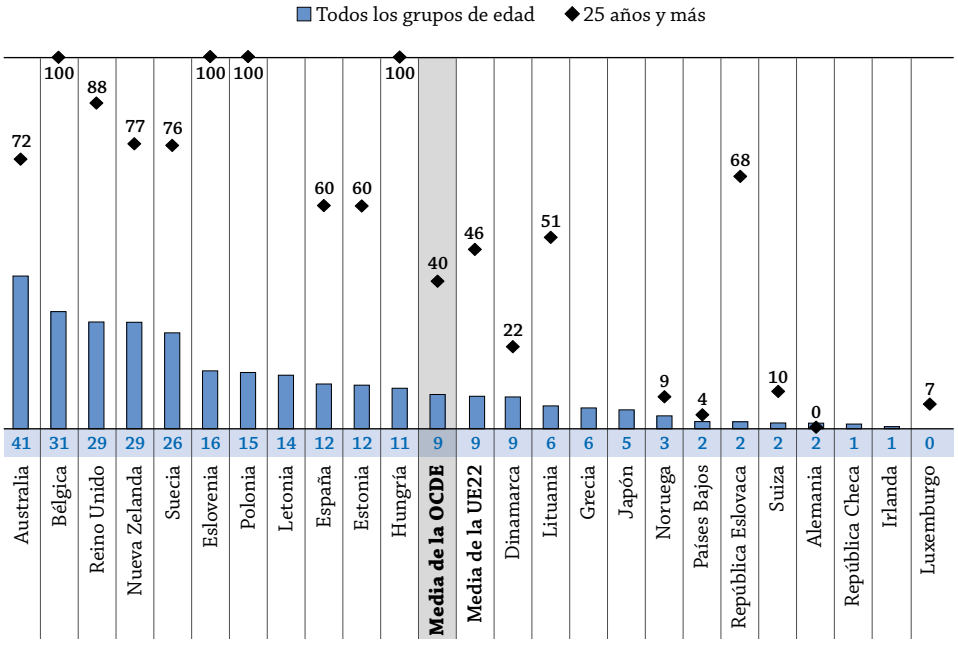
En algunos países, determinadas instituciones educativas ofrecen programas formales a tiempo parcial que atienden las necesidades de diversos grupos de alumnos. En otros, los programas formales a tiempo parcial no existen, aunque los estudiantes pueden cursar estudios a tiempo parcial, si la carga lectiva prevista es inferior a un 75 % de la carga lectiva normal anual a tiempo completo. En cualquier caso, se espera que los estudiantes a tiempo parcial necesiten un periodo de tiempo más prolongado que quienes estudian a tiempo completo para completar un programa equivalente.

La disponibilidad y la oferta de estudios a tiempo parcial flexibilizan los sistemas educativos, en el sentido de que incrementan el número de opciones mediante las cuales los estudiantes pueden compaginar las necesidades económicas, profesionales y familiares. Son muchas las personas a las que les gustaría estudiar para adquirir unos conocimientos y competencias relevantes, pero no como ocupación principal. Por ejemplo, en los países europeos, un 11 % de las personas de 20 a 24 años que están matriculadas en educación terciaria no se consideran estudiantes, sino trabajadores que además estudian, y esta proporción aumenta hasta un 70 % en las que tienen 30 años o más (Beblavý y Fabo, 2015). Los objetivos, expectativas y actitudes de los estudiantes a tiempo parcial resultan muy heterogéneos. Tal como constató un extenso proyecto de investigación realizado en Reino Unido (Callender, Hopkin y Wilkinson, 2010), suelen orientarse hacia la formación profesional, pero también valoran las motivaciones propias y deciden estudiar a tiempo parcial por motivos tanto económicos como pragmáticos.

Así pues, no resulta sorprendente que los adultos que han superado la edad típica de matriculación, quienes con más probabilidad tienen problemas de tiempo a causa del trabajo y la vida familiar, sean más propensos a estudiar a tiempo parcial que las personas más jóvenes. Como promedio en los países de la OCDE, un 40 % de los estudiantes de educación secundaria superior de 25 a 64 años estaban matriculados en un programa a tiempo parcial en 2014, en comparación con un 9 % del total de los estudiantes. La práctica totalidad de los estudiantes de educación secundaria superior de más de 25 años en Bélgica, Eslovenia, Hungría y Polonia estaban matriculados a tiempo parcial. En algunos países, como es el caso de Bélgica, esto se debe fundamentalmente a la existencia de programas específicos de educación para adultos. En cambio, en todos los países, más de dos tercios de los estudiantes de educación secundaria superior de todas las edades están matriculados en programas a tiempo completo (Gráfico C1.3 y Tabla C1.4).

En la educación postsecundaria no terciaria se da una situación similar. En general, la incidencia de los estudios a tiempo parcial es bastante elevada en este nivel de educación, lo que probablemente refleje la naturaleza de formación profesional que tienen muchos programas. De media en los países de la OCDE, un 25 % de los estudiantes de educación postsecundaria no terciaria estaban matriculados a tiempo parcial en 2014, pero este porcentaje aumentó hasta un 32 % en el caso de los que tenían entre 25 y 64 años. La educación terciaria de ciclo corto mostró una situación similar, con un 22 % de todos sus estudiantes (de todos los grupos de edad) matriculados a tiempo parcial; en el caso de los estudiantes de 30 a 64 años, la proporción ascendía a un 38 %.

Gráfico C1.3. Proporción de estudiantes en educación secundaria superior matriculados en programas a tiempo parcial, por grupo de edad (2014)



Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de estudiantes en educación secundaria superior de todas las edades matriculados en programas a tiempo parcial.

Fuente: OCDE. Tabla C1.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398277

En todos los grupos de edad, alrededor de un 18 % de los estudiantes de grado y un 24 % de los que cursan un máster o nivel equivalente están matriculados a tiempo parcial, como promedio en los países de la OCDE. La proporción de estudiantes a tiempo parcial fue incluso mayor en los de 30 a 64 años: un 47 % en el nivel de grado y un 43 % en el nivel de máster, de media en los miembros de la OCDE. En algunos países, los estudios a tiempo parcial son incluso más frecuentes. Por ejemplo, en Federación Rusa, Finlandia, Hungría, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Polonia y Reino Unido, alrededor de cuatro de cada cinco (o más) estudiantes mayores de 30 años seguían programas a tiempo parcial en el nivel de máster o equivalente. En cambio, Austria, Brasil, Italia, México y Turquía no ofrecían programas formales a tiempo parcial en los niveles de grado, máster o equivalentes.

Cuadro C1.3 **Tamaño relativo de los sectores público y privado**

Tal como refleja la información de la base de datos de la OCDE, en la mayoría de los países que la componen y en los países asociados, la mayor parte de los estudiantes de educación primaria a terciaria están matriculados en instituciones públicas. Como promedio en los países de la OCDE en 2014, alrededor de un 89 % de los estudiantes de educación primaria y un 80 % de los de secundaria superior estaban matriculados en centros públicos. De todos los países de la OCDE y países asociados, solamente en cuatro (Colombia, India, Indonesia y Japón) había menos de un 80 % del total de estudiantes de educación secundaria superior matriculados en instituciones públicas o en instituciones privadas dependientes del gobierno.

Sobre la base de la nueva clasificación CINE 2011, un 72 % de los estudiantes de educación terciaria estaban matriculados en instituciones públicas en 2014, como promedio en los países de la OCDE. Al menos un 90 % de los estudiantes de educación terciaria se habían matriculado en instituciones públicas en Alemania, Australia, Dinamarca, Irlanda, Italia, Suecia y Turquía. En cambio, estos mismos estudiantes representaban menos de un 20 % en ese tipo de instituciones en Chile, Corea, Estonia, Israel, Letonia y Reino Unido (donde el 100 % de los estudiantes estaban matriculados en instituciones privadas dependientes del gobierno).

Definiciones

Los datos de este capítulo abarcan los programas de educación formal que representan al menos el equivalente a un semestre (o la mitad de un curso académico o escolar) de estudios a tiempo completo y que tienen lugar únicamente en instituciones educativas, o que se ofrecen como programa mixto impartido en el centro educativo y en el lugar de trabajo.

En los **programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo**, como mínimo un 10 % y como máximo un 75 % del currículo se ofrece en el entorno escolar o mediante educación a distancia. Así pues, el componente laboral de un programa impartido en el centro educativo y en el lugar de trabajo debe ser de un 25 % como mínimo y de un 90 % como máximo. Estos programas pueden organizarse en colaboración con las autoridades o instituciones educativas e incluyen programas de prácticas que conllevan una formación simultánea en el centro educativo y en el lugar de trabajo, así como programas que alternan los periodos de asistencia a las instituciones educativas y la participación en una formación en el medio laboral (que en ocasiones se denominan programas «sándwich»). Los programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo, en los que también se incluyen los programas de trabajo-estudio, forman parte de un grupo más amplio de programas de FP (véase más abajo en esta misma sección de *Definiciones*).

Los **programas de educación general** se han diseñado para desarrollar los conocimientos generales de los participantes y, a menudo, para prepararlos para otros programas educativos de formación profesional o generales en el mismo nivel CINE o en otro superior. La educación general no prepara para conseguir empleo en una ocupación u oficio concretos.

El **estatus a tiempo parcial o a tiempo completo de los estudiantes**, también denominado intensidad de participación, se refiere a la carga lectiva prevista de los estudiantes (incluidas las actividades relacionadas con el estudio dentro y fuera de la institución educativa). Un estudiante a tiempo completo es aquel cuya carga lectiva representa al menos un 75 % de la carga lectiva normal anual a tiempo completo. Para un estudiante a tiempo parcial, la carga lectiva prevista es menor. Estas definiciones claramente dependen del concepto de carga lectiva normal a tiempo completo, que es el tiempo de estudio o de recursos comprometidos durante un solo curso escolar o académico que se espera de un estudiante a tiempo completo matriculado en un programa educativo determinado.

En los **programas impartidos en el centro educativo**, la enseñanza tiene lugar (parcial o totalmente) en instituciones educativas. Estas incluyen centros de formación especiales dirigidos por autoridades públicas o privadas, o centros de formación especiales de empresas, si están habilitados como instituciones educativas. Estos programas pueden incluir un componente de formación que conlleve alguna experiencia práctica en el lugar de trabajo. Los programas se clasifican como impartidos en el centro educativo si al menos el 75 % de su currículo se imparte en el entorno del centro educativo; aquí puede incluirse la formación a distancia.

Los **programas de formación profesional (FP)** preparan a los participantes para el acceso directo a profesiones específicas sin más formación. Al finalizar estos programas se obtiene una titulación profesional o técnica conducente al mercado laboral. Los programas de formación profesional se dividen además en dos categorías: impartidos en el centro educativo y programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo; esta distinción se establece sobre la base de la cantidad de formación recibida en cada uno de estos entornos. El grado en que un programa tiene una orientación general o de formación profesional no determina necesariamente si los participantes pueden acceder a la educación terciaria. En varios países de la OCDE, los programas orientados a la formación profesional se han diseñado para preparar a los estudiantes para continuar los estudios de educación terciaria, mientras que en otros los programas generales no siempre ofrecen acceso directo a unos estudios superiores.

Según se expone en la definición del Capítulo C5, los **programas de trabajo-estudio** son un tipo de programas mixtos impartidos en el centro educativo y en el lugar de trabajo que requieren que los estudiantes reciban unos ingresos al menos por una parte de sus periodos de trabajo.

Metodología

Los datos de matriculación son del curso escolar 2013-2014, a menos que se indique lo contrario, y están basados en la recopilación UOE de datos sobre sistemas educativos, que gestionan anualmente la UNESCO, la OCDE y Eurostat. Excepto cuando se especifica lo contrario, las cifras se basan en el número de personas, debido a la dificultad que tienen algunos países para cuantificar los estudios a tiempo parcial. En algunos países de la OCDE, la educación a tiempo parcial solo está cubierta parcialmente en los datos proporcionados. Las tasas netas de matriculación, expresadas como porcentajes en la Tabla C1.1a, se calculan dividiendo el número de estudiantes de un grupo de edad concreto matriculado en todos los niveles de educación por el tamaño de la población de dicho grupo de edad.

Los años de educación previstos se han calculado como la proporción de la población matriculada en cada edad específica de los 5 a los 39 años (véase Cuadro C1.1). Así pues, esta estimación representa el número de años que se prevé que una persona esté matriculada en un programa educativo (ya sea a tiempo parcial o a tiempo completo) de los 5 a los 39 años de edad. Esta interpretación asume que los modelos actuales de matriculación no sufrirán cambios con el tiempo. En cualquier caso, esta estimación no supone una medida de los años efectivos en equivalentes a tiempo completo que se dedican a la educación.

Para el cálculo de las medias de la OCDE, la UE22 y el G20 en las tablas incluidas en este capítulo, la indicación «a» (no aplicable) se ha considerado como 0. Por ejemplo, si en un país no existen programas de educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 4), el trato que se le da a ese país con el fin de calcular las medias de los distintos países es como si no hubiera estudiantes matriculados en ese nivel. En las tablas diseñadas para analizar tendencias, en el cálculo de las medias solamente se han tenido en cuenta los países con datos para todos los años.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Beblavý, M. y B. Fabo (2015), *Students in Work and their Impact on the Labour Market*, Centre for European Policy Studies (CEPS) Working Document No. 410, CEPS, Bruselas, https://www.ceps.eu/publications/students-work-and-their-impact-labour-market.

Callender, C., R. Hopkin y D. Wilkinson (2010), *Careers Decision-making and Career Development of Part-time Higher Education Students, A Report to the Higher Education Careers Services Unit (HECSU)*, HECSU, Manchester, http://www.hecsu.ac.uk/careers_decision-making_and%20_career_development_of_parttime_he_students.htm.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2014a), «Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Belgium», Cedefop, Tesalónica, https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_BE_2014_WBL.pdf.

Cedefop (2014b), «Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Italy», Cedefop, Tesalónica, https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_IT_2014_WBL.pdf.

Cedefop (2014c), «Spotlight on VET: Germany», Cedefop, Tesalónica.

European Commission (2012), *Apprenticeship Supply in the Member States of the European Union: Final Report*, Publications Office of the European Union, Luxemburgo, http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6633&visible.

Hanushek, E., L. Woessmann y L. Zhang (2011), «General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle», *IZA Discussion Paper,* No. 6083, October 2011, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, http://ftp.iza.org/dp6083.pdf.

Merrilees, W. J. (1983), «Alternative models of apprentice recruitment: with special reference to the British engineering industry» *Applied Economics*, Vol. 15(1), pp. 1-21.

OECD (2011), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

OECD (2010a), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II),* PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en.

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

Wenzelma nn, F. et al. (2009), *Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe* [Company Vocational Training: A Worthwhile Investment for Enterprises, BIBB Report (Vol. 8), *Bundesinstitut für Berufsbildung*, Bonn, https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2268.

Tablas del Indicador C1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398199

	Tabla C1.1	**Tasas de matriculación y años esperados en educación, por grupo de edad (2014)**
	Tabla C1.2	**Estudiantes matriculados como porcentaje de la población con edades comprendidas entre 15 y 20 años (2014)**
	Tabla C1.3a	**Matriculación de estudiantes en educación secundaria superior por orientación del programa y grupo de edad (2014)**
WEB	**Tabla C1.3b**	**Matriculación en educación postsecundaria no terciaria por orientación del programa y grupo de edad (2014)**
	Tabla C1.4	**Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial, por nivel de educación y grupo de edad (2014)**
	Tabla C1.5	**Cambio en las tasas de matriculación de los grupos de edad seleccionados (2005 y 2014)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

C1

Tabla C1.1. Tasas de matriculación y años esperados en educación, por grupo de edad (2014)

Estudiantes en programas a tiempo completo y a tiempo parcial tanto en instituciones públicas como privadas

		Número de años en los que al menos el 90% de la población en edad escolar está matriculada	Rango de edad en el que al menos el 90% de la población en edad escolar está matriculada	Estudiantes como porcentaje de la población de un grupo específico de edad				Tasa de matriculación de la población total	Años esperados en educación de los 5 a los 39 años de edad		
						De los 20 a los 29 años			Todos los niveles de educación combinados		
				De los 5 a los 14 años	De los 15 a los 19 años	Secundaria superior o postsecundaria no terciaria	Educación terciaria		H+M	Hombres	Mujeres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	15	3-17	99	90	12	23	21	18	19	18
OCDE	Australia	13	5-17	100	87	9	23	30	19	19	19
OCDE	Austria	13	4-16	98	80	3	23	21	17	17	17
OCDE	Bélgica	15	3-17	98	92	6	22	27	18	18	19
OCDE	Canadá[1, 2]	12	5-16	91	73	3	19	18	16	16	17
OCDE	Chile	13	5-17	97	80	1	27	28	17	17	17
OCDE	Corea	14	4-17	98	87	0	31	23	17	18	17
OCDE	Dinamarca	16	2-17	99	87	14	32	29	20	19	20
OCDE	Eslovenia	14	5-18	97	93	4	28	21	18	18	19
OCDE	España	15	3-17	97	87	5	24	22	18	18	18
OCDE	Estados Unidos	12	5-16	97	82	1	24	25	17	17	18
OCDE	Estonia	10	8-17	73	90	6	23	17	16	15	17
OCDE	Finlandia	13	6-18	97	86	13	28	27	20	19	20
OCDE	Francia	15	3-17	99	85	2	19	23	16	16	17
OCDE	Grecia[3]	13	5-17	96	83	2	26	21	17	17	17
OCDE	Hungría	14	4-17	97	86	6	19	20	17	17	17
OCDE	Irlanda	15	4-18	100	95	6	21	27	18	18	18
OCDE	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	15	3-17	98	65	1	21	33	16	15	16
OCDE	Italia[4]	15	3-17	98	77	2	22	18	16	16	17
OCDE	Japón	14	4-17	100	94	m	m	16	16	16	16
OCDE	Letonia	15	4-18	98	92	5	23	20	18	17	18
OCDE	Luxemburgo	13	4-16	97	76	6	7	19	15	15	15
OCDE	México	9	5-13	100	56	1	11	30	15	15	15
OCDE	Noruega	16	2-17	99	87	6	25	28	18	18	19
OCDE	Nueva Zelanda	14	4-17	99	82	7	22	30	18	17	18
OCDE	Países Bajos	14	4-17	99	92	8	24	24	18	18	18
OCDE	Polonia	14	5-18	96	89	6	25	21	18	17	18
OCDE	Portugal	14	4-17	100	89	4	20	20	17	17	17
OCDE	Reino Unido[5]	14	4-17	99	85	6	15	23	17	17	17
OCDE	República Checa	12	6-17	98	90	m	23	20	17	17	18
OCDE	República Eslovaca	10	7-16	94	85	2	19	19	16	16	17
OCDE	Suecia	16	3-18	98	85	9	21	27	19	18	20
OCDE	Suiza	13	5-17	100	85	7	20	19	17	18	17
OCDE	Turquía	10	6-15	96	72	5	29	30	17	18	17
	Media de la OCDE	14	4-17	97	84	5	22	24	17	17	18
	Media de la UE21	14	4-17	97	87	6	22	22	17	17	18
Países asociados	Arabia Saudí	12	6-17	m	m	m	m	31	16	17	15
Países asociados	Argentina[1]	11	5-15	100	72	m	m	33	18	17	19
Países asociados	Brasil[6]	11	5-15	97	69	5	14	28	16	16	16
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m
Países asociados	Colombia	6	m	82	44	1	m	24	m	m	m
Países asociados	Costa Rica	10	5-14	99	51	3	m	22	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	11	7-17	93	83	1	18	20	16	16	16
Países asociados	India	7	6-12	87	m	m	m	24	m	m	m
Países asociados	Indonesia	10	6-15	89	71	m	m	27	m	m	m
Países asociados	Lituania	13	6-18	99	93	5	27	23	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica[1]	m	m	m	m	m	m	27	m	m	m
	Media del G20	12	5-16	96	~	~	~	25	~	~	~

1. Año de referencia 2013.
2. Excluye educación de la primera infancia y educación postsecundaria no terciaria.
3. En el nivel de grado y para los 29 años de edad, solo se incluyen los estudiantes matriculados en la Universidad a Distancia.
4. Los datos sobre matriculación en educación primaria y secundaria inferior por edad se refieren a 2012.
5. Los datos de la población de 3 años solo incluye a niños con plaza financiada.
6. Excluye las matrículas en máster y doctorado y programas equivalentes (niveles CINE 7 y 8).

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398206

C1

Tabla C1.2. Estudiantes matriculados como porcentaje de la población con edades comprendidas entre 15 y 20 años (2014)

Porcentaje de la población matriculada por edad y nivel de educación

		15 años de edad	16 años de edad	17 años de edad			18 años de edad			19 años de edad			20 años de edad		
		Secundaria	Secundaria	Secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria	Secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria	Secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria	Secundaria	Postsecundaria no terciaria	Terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	99	96	90	3,4	0,3	73	5,2	6	38	16,7	18	23	15,2	27
	Australia	100	99	84	1,0	5,8	38	3,3	33	23	3,8	44	19	3,5	45
	Austria	95	91	75	0,6	13,2	44	1,3	29	19	1,6	31	9	1,8	31
	Bélgica	98	98	96	0,1	1,1	50	2,2	37	26	4,1	50	12	4,2	53
	Canadá[1]	93	91	77	m	2,8	27	m	29	11	m	39	7	m	38
	Chile	95	92	91	a	0,2	34	a	29	11	a	46	4	a	48
	Corea	99	99	95	m	1,0	8	m	63	0	m	74	0	m	68
	Dinamarca	99	95	91	a	0,0	86	a	1	57	a	8	31	a	23
	Eslovenia	97	97	96	a	0,0	87	a	4	33	a	52	7	a	57
	España	96	97	90	0,0	0,0	44	0,0	35	28	0,0	45	18	0,0	48
	Estados Unidos	100	94	83	0,1	1,1	30	1,4	38	6	2,3	52	0	2,2	47
	Estonia	98	98	95	0,0	0,2	88	0,2	1	34	6,6	29	12	8,8	37
	Finlandia	98	94	94	0,0	0,1	94	0,0	1	36	0,0	16	20	0,1	28
	Francia	97	93	87	0,1	2,7	38	0,8	38	15	0,7	48	6	0,4	47
	Grecia	93	94	93	0,0	0,8	19	0,4	47	12	2,9	54	7	2,8	55
	Hungría	98	94	91	0,2	0,4	71	5,9	5	31	16,8	22	13	14,4	32
	Irlanda	100	100	89	4,7	3,7	45	14,8	31	3	15,4	58	1	10,2	61
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	97	95	90	0,0	0,4	16	0,1	8	2	0,6	13	1	0,8	14
	Italia	98	95	92	0,0	0,0	77	0,0	0	21	0,1	2	8	0,1	31
	Japón	98	97	95	0,0	m	3	1,0	m	1	0,1	m	m	m	m
	Letonia	98	97	96	0,0	0,4	89	0,3	3	38	3,0	36	14	3,1	44
	Luxemburgo	94	91	80	0,0	0,0	70	0,0	1	44	0,1	3	25	0,3	9
	México	74	67	55	a	2,9	24	a	18	11	a	24	6	a	25
	Noruega	100	95	93	0,0	0,0	89	0,0	0	38	0,4	19	20	0,6	34
	Nueva Zelanda	97	97	85	2,4	2,4	28	6,7	33	11	6,3	42	7	5,1	44
	Países Bajos	99	98	89	0,0	7,3	63	0,0	25	42	0,0	37	27	0,0	43
	Polonia[2]	96	96	95	0,0	0,0	92	0,1	0	41	3,9	24	11	7,6	43
	Portugal	98	99	96	0,0	0,5	54	1,3	25	29	2,0	35	15	1,7	40
	Reino Unido	99	100	96	a	1,0	42	a	21	22	a	37	14	a	40
	República Checa	100	98	96	m	0,1	88	m	1	49	m	24	15	m	42
	República Eslovaca	97	93	89	0,0	0,1	77	3,1	3	33	5,4	24	6	3,6	36
	Suecia	99	99	98	0,0	0,2	94	0,0	1	23	1,2	17	14	1,4	24
	Suiza	98	93	90	0,6	0,3	79	0,9	4	50	1,1	11	25	1,2	21
	Turquía	91	85	71	a	1,5	28	a	24	14	a	41	10	a	46
	Media de la OCDE	97	95	89	0,4	1,5	56	1,6	18	25	3,1	33	12	3,0	39
	Media de la UE21	98	96	92	0,4	1,5	68	1,7	14	31	3,8	30	14	3,6	39
Países asociados	Arabia Saudí	100	100	100	m	m	37	m	m	20	m	m	18	m	m
	Argentina[1]	94	88	76	a	0,9	36	a	18	18	a	30	9	a	33
	Brasil[3]	89	87	66	1,1	5,0	34	2,7	14	18	2,7	18	12	2,5	22
	China	69	68	65	m	2,5	38	m	17	12	m	30	m	3,1	26
	Colombia	79	67	38	0,3	m	19	0,3	m	9	0,2	m	5	0,1	m
	Costa Rica	75	72	49	a	m	33	a	m	20	a	m	14	a	m
	Federación Rusa[3]	87	58	39	13,7	39,0	3	12,1	61	0	5,6	60	0	2,4	53
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	91	81	83	a	0,0	47	a	7	15	a	28	6	a	26
	Lituania	100	99	98	0,0	0,4	87	0,9	7	23	6,1	48	7	7,1	52
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	93	88	80	~	4,4	34	~	26	19	~	36	~	2,3	~

1. Año de referencia 2013,

2. La matriculación de jóvenes de 18 años en educación terciaria incluye a estudiantes más jóvenes.

3. Las matriculaciones en programas de educación secundaria superior de formación profesional (CINE 3-formación profesional) están en parte incluidas en los indicadores de educación postsecundaria no terciaria y educación terciaria.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398218

Tabla C1.3a. Matriculación de estudiantes en educación secundaria superior por orientación del programa y grupo de edad (2014)

Tasa de matriculación y proporción de estudiantes por orientación del programa, de los grupos de edad seleccionados

		Proporción de estudiantes por orientación del programa, todas las edades			Tasa de matriculación entre personas de 15 a 19 años			Tasa de matriculación entre personas de 20 a 24 años			Proporción de estudiantes en programas de formación profesional, por grupo de edad		
		General	Formación profesional	De los cuales, en programas de formación combinada en el centro educativo y en el lugar de trabajo	General	Formación profesional	De los cuales, en programas de formación combinada en el centro educativo y en el lugar de trabajo	General	Formación profesional	De los cuales, en programas de formación combinada en el centro educativo y en el lugar de trabajo	General	Formación profesional	De los cuales, en programas de formación combinada en el centro educativo y en el lugar de trabajo
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	52	48	41	32	17	15	1,3	9,6	8,3	35	88	97
	Australia	49	51	x(2)	34	8	x(5)	1,5	8,3	x(8)	19	85	95
	Austria	30	70	33	18	44	21	0,4	3,4	1,6	71	89	87
	Bélgica	40	60	4	29	39	2	1,4	3,2	0,2	57	70	61
	Canadá[2]	95	5	x(2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	70	30	2	41	19	1	1,5	0,3	0,0	32	18	18
	Corea[4]	82	18	a	46	10	a	0,0	0,0	a	18	20	
	Dinamarca	58	42	42	40	12	12	6,3	13,1	13,0	23	68	75
	Eslovenia	33	67	a	30	50	a	0,4	5,6	a	62	94	99
	España	66	34	0,4	47	13	0	2,7	5,4	0,1	21	66	88
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	65	35	0	39	18	0	1,8	2,6	0,0	32	59	42
	Finlandia	30	70	10	32	30	q	1,2	14,6	q	49	92	98
	Francia	57	43	11	37	24	6	0,1	2,8	0,7	40	95	100
	Grecia[3]	69	31	3	44	15	2	0,3	3,0	0,3	25	88	m
	Hungría	75	25	23	54	18	16	3,0	2,1	1,9	24	41	23
	Irlanda	100	a	a	55	a	a	1,0	a	a	a	a	a
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[4]	59	41	4	34	24	2	0,2	0,0	0,0	41	8	
	Italia	44	56	x(2)	33	42	x(5)	0,3	2,2	x(8)	56	88	93
	Japón	77	23	a	45	13	a	m	m	m	22	m	m
	Letonia	60	40	40	36	23	23	5,2	3,2	3,2	39	38	99
	Luxemburgo	40	60	14	27	35	8	0,9	9,1	2,1	56	91	87
	México	62	38	0	24	14	0	0,9	0,7	0,0	38	45	44
	Noruega	49	51	16	34	29	9	2,1	6,4	2,0	46	75	69
	Nueva Zelanda	66	34	x(2)	51	8	m	0,4	4,4	m	14	91	94
	Países Bajos[5]	m	m	m	24	28	m	0,3	12,7	m	54	98	99
	Polonia	51	49	x(2)	29	33	m	3,1	1,2	m	53	27	7
	Portugal	54	46	a	37	24	a	0,9	5,9	a	39	87	90
	Reino Unido	57	43	24	44	23	13	0,3	8,0	4,5	35	96	97
	República Checa	27	73	6	21	52	5	0,2	5,4	0,5	71	96	98
	República Eslovaca	31	69	6	21	44	4	0,2	1,5	0,1	68	91	93
	Suecia	56	44	1	35	27	1	6,3	3,9	0,1	43	39	50
	Suiza	34	66	59	24	40	36	2,4	8,4	7,6	62	78	88
	Turquía	54	46	a	29	27	a	4,5	1,7	a	48	27	15
	Media de la OCDE	56	44	13	35	25	7	1,6	4,8	1,8	40	66	72
	Media de la UE21	52	48	14	35	28	7	1,8	5,4	2,0	43	73	75
Países asociados	Arabia Saudí	95	5	0	62	3	m	6,1	0,3	m	5	5	m
	Argentina[2]	100	a	a	45	a	a	3,0	a	a	a	a	a
	Brasil	92	8	a	40	4	a	4,4	0,4	a	8	9	12
	China	56	44	m	28	15	m	0,2	2,1	m	35	91	m
	Colombia	74	26	0	18	7	m	1,4	0,1	m	28	7	m
	Costa Rica	70	30	0	19	9	m	3,7	1,6	m	31	31	31
	Federación Rusa[6]	m	m	m	19	m	m	0,0	m	m	m	m	m
	India	97	3	m	m	m	m	m	m	m	m	31	m
	Indonesia	58	42	m	24	18	m	1,4	0,5	m	43	28	m
	Lituania	73	27	a	32	10	a	1,1	1,5	a	24	59	31
	Sudáfrica[2]	88	12	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	71	29	~	36	16	~	1,7	2,8	~	29	51	~

1. Estimación basada en la tasa de matriculación en programas de formación profesional de un grupo de edad determinado y la proporción de estudiantes en programas de formación combinada en el centro educativo y en el lugar de trabajo, en relación con la matriculación total en formación profesional presentada en la Columna (3). Esta estimación probablemente sobreestime la tasa de matriculación en los programas de formación combinada basados en el centro educativo y el lugar de trabajo para el grupo de edad entre 15 y 19 años, porque dichos programas a menudo se dirigen a estudiantes mayores que aquellos que están en el tramo de edad típico de la educación secundaria superior de formación profesional.

2. Año de referencia 2013.

3. De 20 a 22 años, en lugar de 20 a 24 años.

4. El número de estudiantes de 25 años y más en educación secundaria superior es insignificante, por lo que no es posible calcular la estadística en la Columna (12).

5. Los datos se refieren únicamente a las instituciones públicas, lo que podría afectar en especial a las estimaciones de las Columnas (10)-(12).

6. Los programas de educación secundaria superior de formación profesional se incluyen en parte en los programas de educación postsecundaria no terciaria y educación terciaria.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398228

C1

Tabla C1.4. Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial, por nivel de educación y grupo de edad (2014)

Porcentaje de estudiantes matriculados a tiempo parcial en relación con el número total de estudiantes matriculados en un nivel de educación determinado, de todas las edades y edades superiores a las típicas de matriculación

		Educación secundaria superior		Educación postsecundaria no terciaria		Programas de educación terciaria de ciclo corto		Grado o equivalente		Máster o equivalente	
		A tiempo parcial		A tiempo parcial		A tiempo parcial		A tiempo parcial		A tiempo parcial	
		Todos los grupos de edad	De 25 a 64 años	Todos los grupos de edad	De 25 a 64 años	Todos los grupos de edad	De 30 a 64 años	Todos los grupos de edad	De 30 a 64 años	Todos los grupos de edad	De 30 a 64 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	2	0	1	2	51	51	10	33	5	18
	Australia	41	72	73	76	52	65	26	62	43	70
	Austria	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica	31	100	76	93	70	81	16	35	25	26
	Canadá[1]	m	m	m	m	12	28	21	64	31	49
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	9	22	a	a	29	67	10	42	5	19
	Eslovenia	16	100	a	a	40	92	17	82	10	36
	España	12	60	m	m	9	30	28	74	38	58
	Estados Unidos	a	a	42	47	54	63	23	53	45	60
	Estonia	12	60	9	10	a	a	15	23	15	26
	Finlandia	a	a	a	a	a	a	33	52	60	80
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	11	100	36	99	33	93	32	95	26	82
	Irlanda	1	m	15	m	58	87	6	35	42	68
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	a	a	a	a	20	43	6	8
	Italia	0	m	0	m	a	a	a	a	a	a
	Japón	5	m	a	m	3	m	10	m	3	m
	Letonia	14	0	13	32	52	73	24	58	15	35
	Luxemburgo	0	7	a	a	0	0	2	18	61	80
	México	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	3	9	91	98	41	66	37	66	29	55
	Nueva Zelanda	29	77	65	67	60	76	37	68	64	78
	Países Bajos	2	4	a	a	30	73	7	69	12	53
	Polonia	15	100	87	99	a	a	31	39	45	87
	Portugal	a	a	1	0	a	a	6	15	4	8
	Reino Unido	29	88	a	a	13	14	13	60	47	79
	República Checa	1	m	100	m	a	m	1	m	10	m
	República Eslovaca	2	68	33	71	16	49	28[d]	92[d]	x(7)	x(8)
	Suecia	26	76	7	10	9	9	54	78	39	72
	Suiza	2	10	52	71	27	46	30	71	14	26
	Turquía	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Media de la OCDE	9	40	25	32	22	38	18	47	24	43
	Media de la UE21	9	46	20	26	21	38	17	47	24	46
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	China	0	m	68	m	44	m	30	m	3	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[2]	0	0	0	0	19	78	x(9)	x(10)	50[d]	93[d]
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	6	51	a	a	a	a	28	81	21	48
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	7	~	17	~	21	~	12	~	19	~

1. Año de referencia 2013.
2. Los programas de educación secundaria superior de formación profesional se incluyen en parte en los programas de educación postsecundaria no terciaria y educación terciaria.

Fuente: OCDE. Argentina, China, Colombia, India, Indonesia, Arabia Saudí and Sudáfrica: UNESCO Institute for Statistics. Lituania: Eurostat. See Annex 3 for notes (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398238

Tabla C1.5. Cambio en las tasas de matriculación de los grupos de edad seleccionados (2005 y 2014)

		Tasa de matriculación, rangos de edad seleccionados						Tasa de matriculación, por encima de los rangos de edad seleccionados					
		Educación secundaria superior, de 15 a 19 años		Educación postsecundaria no terciaria, de 15 a 24 años		Educación terciaria, de 20 a 24 años		Educación secundaria superior, de 25 a 64 años		Educación postsecundaria no terciaria, de 25 a 64 años		Educación terciaria, de 30 a 64 años	
		2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania[2]	42	49	6,8	7,3	21	28	0,2	0,2	0,2	0,3	0,8	1,2
	Australia	42	42	1,8	2,3	28	34	4,3	2,5	1,0	1,5	3,1	3,7
	Austria	m	62	m	1,1	m	29	m	0,2	m	0,2	m	2,3
	Bélgica	71	68	1,7	2,1	30	36	3,6	2,3	0,4	0,7	0,7	0,8
	Canadá[1]	m	58	m	m	m	29	m	0,5	m	m	m	1,5
	Chile	m	60	a	a	m	40	m	0,3	a	a	m	2,4
	Corea	56	57	m	m	46	51	0,0	0,0	m	m	1,1	0,9
	Dinamarca	48	52	a	a	28	38	1,8	1,9	a	a	2,8	2,9
	Eslovenia	81	80	a	a	43	47	1,0	0,5	a	a	1,8	0,9
	España	37	59	m	0,0	m	38	m	0,7	m	0,0	m	1,7
	Estados Unidos	52	55	0,9	1,2	31	33	0,0	0,0	0,3	0,4	3,2	3,4
	Estonia	m	57	m	3,5	32	33	m	0,3	m	0,8	2,3	2,3
	Finlandia	61	62	0,1	0,2	40	35	3,2	3,8	0,6	0,8	3,3	4,0
	Francia	61	61	0,3	0,3	29	33	0,1	0,0	0,0	0,0	0,7	0,6
	Grecia	57	59	m	m	m	38	m	m	m	0,1	m	0,8
	Hungría	68	72	4,8	5,3	29	28	0,6	0,5	0,2	0,2	1,8	1,3
	Irlanda	47	55	m	7,7	m	37	m	0,2	m	0,7	m	1,9
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[3]	56	58	0,8	0,9	17	17	0,0	0,0	0,1	0,1	2,3	2,8
	Italia	71	75	0,1	0,1	m	32	m	0,1	m	0,0	m	0,9
	Japón	58	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	55	59	8,8	1,3	m	36	0,0	0,1	0,7	0,1	m	1,7
	Luxemburgo[4]	60	62	m	0,3	m	9	m	0,2	m	0,2	m	0,5
	México	31	38	a	a	14	18	0,1	0,2	a	a	0,4	0,5
	Noruega	65	64	0,5	0,3	36	35	0,7	0,5	0,1	0,2	3,4	3,3
	Nueva Zelanda	56	59	2,5	3,5	31	31	m	2,0	m	1,0	1,1	3,6
	Países Bajos	47	52	0,2	0,0	m	37	0,6	0,7	0,0	0,0	m	0,7
	Polonia	62	62	3,6	3,7	m	42	0,3	0,3	0,2	0,4	m	1,4
	Portugal	48	60	0,0	0,8	26	31	0,5	0,3	0,0	0,0	1,3	1,4
	Reino Unido	m	67	m	a	m	24	m	1,7	m	a	m	1,9
	República Checa	75	73	m	m	m	37	m	0,4	m	m	m	1,1
	República Eslovaca	67	65	2,2	1,5	m	32	m	0,1	m	0,2	m	1,1
	Suecia	m	62	m	0,8	m	27	m	2,0	m	0,3	m	3,0
	Suiza	59	64	1,5	0,9	20	26	0,2	0,3	0,2	0,1	1,3	1,6
	Turquía	32	55	a	a	m	39	m	1,1	a	a	m	3,1
	Media de la OCDE	56	60	1,7	1,4	29	33	1,0	0,8	0,2	0,3	1,8	2,1
	Media de la UE21	59	63	2,4	1,9	~	33	1,1	1,0	0,2	0,3	~	1,6
Países asociados	Arabia Saudí	m	65	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m
	Argentina[1]	m	45	m	a	m	32	m	a	m	0,1	m	3,6
	Brasil[5]	m	44	m	1,6	m	19	m	0,8	m	0,5	m	2,5
	China	m	42	m	m	m	15	m	0,0	m	m	m	0,0
	Colombia	m	25	m	0,1	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	28	m	a	m	m	m	0,3	m	m	m	m
	Federación Rusa	23	19	7,4	4,1	29	30	0,0	0,0	0,0	0,1	0,4	1,3
	India	m	29	m	m	m	m	m	0,0	m	m	m	m
	Indonesia	m	43	m	m	m	22	m	0,0	m	m	m	0,0
	Lituania	m	42	m	2,9	m	41	m	0,3	m	0,4	m	1,3
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	~	50	~	~	~	29	~	0,4	~	~	~	1,7

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2014.
2. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
3. Subestimado, porque excluye matriculaciones en educación terciaria de ciclo corto (nivel CINE 5).
4. Subestimado, porque muchos estudiantes residentes acuden a centros escolares en los países vecinos.
5. Subestimado, porque excluye las matrículas en máster y doctorado y programas equivalentes (niveles CINE 7 y 8).

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

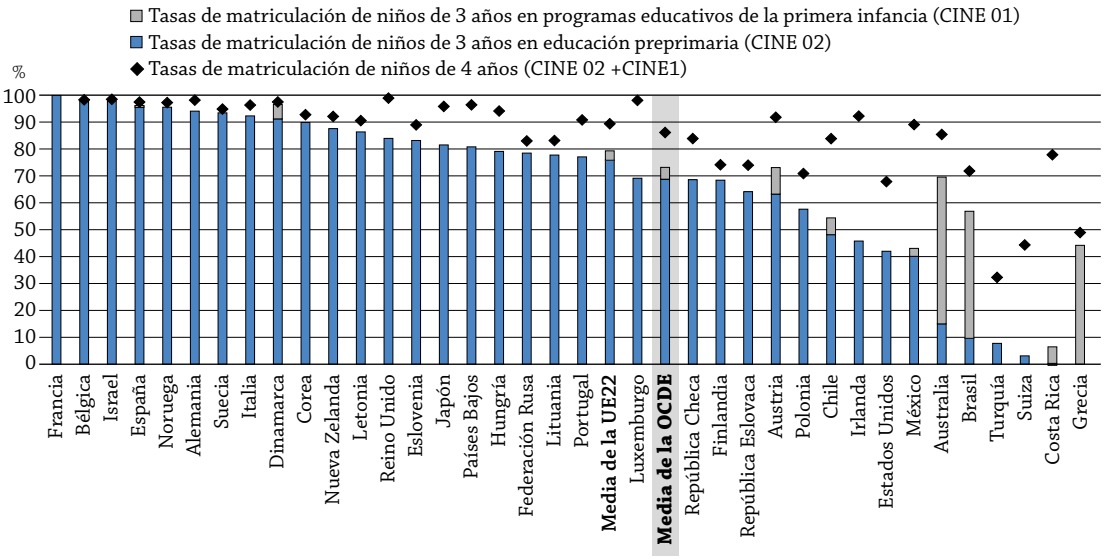
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398245

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA DEL MUNDO?

- Los estudiantes de 15 años que han asistido al menos durante un año a educación preprimaria obtienen unos mejores resultados en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE que los que no lo han hecho, incluso tras haber tenido en cuenta su entorno socioeconómico.
- La educación de la primera infancia resulta especialmente beneficiosa para los estudiantes de origen inmigrante. Los estudiantes inmigrantes que asistieron a educación preprimaria superaron por 49 puntos en la prueba de comprensión lectora de PISA a los estudiantes del mismo origen que no asistieron a preprimaria; esta diferencia se corresponde aproximadamente con un año adicional de escolarización.
- En la mayoría de los países de la OCDE, actualmente la educación de la mayoría de los niños comienza mucho antes de que tengan 5 años. Alrededor del 71 % de los niños de 3 años de los países de la OCDE están matriculados en educación de la primera infancia. En los países de la OCDE que forman parte de la Unión Europea, están matriculados un 77 % de los niños de 3 años.

Gráfico C2.1. Tasas de matriculación de niños de 3 y 4 años en educación de la primera infancia y primaria (2014)



Los países están clasificados en orden descendente de las tasas de matriculación de niños de 3 años en programas de preprimaria.

Fuente: OCDE. Tabla C2.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398347

Contexto

Puesto que los padres tienen en la actualidad más probabilidades de formar parte del mercado laboral, existe una mayor necesidad de educación de la primera infancia. Además, cada vez se tiene más conciencia de la función esencial que la educación de la primera infancia desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Como resultado, garantizar la calidad de la educación y cuidado de la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en numerosos países.

Matricular a los niños en educación de la primera infancia también puede contribuir a mitigar la desigualdad social y a favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes. Muchas de las desigualdades que se observan en los sistemas educativos se hacen patentes cuando los niños comienzan la escolarización formal y persisten (o aumentan) a medida que progresan en el sistema escolar. Además, la educación preprimaria ayuda a prepararlos para comenzar la escolarización formal y tener éxito en ella.

Existen numerosos sistemas y estructuras de educación y cuidado de la primera infancia dentro de los países de la OCDE. Como consecuencia, también hay una gran variedad de enfoques distintos para identificar el límite entre educación de la primera infancia y cuidado de la infancia (véase la sección *Definiciones* al final de este indicador). Estas diferencias se deben tener en cuenta al sacar conclusiones de las comparaciones internacionales.

Otros resultados

- Casi nueve de cada diez niños de 4 años (86 %) están matriculados en educación preprimaria (o primaria en unos pocos casos) en los países de la OCDE.
- Alrededor de un 77 % de los niños en educación preprimaria en los países de la OCDE europeos están matriculados en instituciones públicas, en comparación con un 68 % de media en todos los países de la OCDE.
- El gasto en educación preprimaria representa una media del 0,6 % del PIB, mientras que el gasto en desarrollo educacional de la primera infancia supone de media el 0,2 % del PIB.
- En la mayoría de los países, la proporción de niños matriculados en instituciones privadas de educación de la primera infancia es considerablemente mayor que la proporción de matriculados en instituciones privadas de educación primaria y secundaria. Así pues, como promedio, más del 50 % de los niños matriculados en programas de desarrollo educacional de la primera infancia y un tercio de los matriculados en educación preprimaria estudian en instituciones privadas.
- La ratio de alumnos por profesor constituye un indicador de los recursos que se destinan a la educación de la primera infancia. Esta ratio alumnos-profesor en el nivel de educación preprimaria, excluidos los auxiliares docentes, va desde más de 20 alumnos por profesor en Chile, China, Francia y México a menos de 10 en Australia, Eslovenia, Nueva Zelanda y Suecia.
- Algunos países hacen un uso generalizado de los auxiliares docentes en la educación preprimaria, lo que se refleja en unas ratios menores de alumnos por auxiliar docente que de alumnos por profesor. En Chile, Francia y Reino Unido, hay un auxiliar docente por cada 14 alumnos o menos en educación preprimaria.

Tendencias

A lo largo de la última década, muchos países han ampliado la educación de la primera infancia. El aumento de la atención a este ámbito ha dado lugar en algunos de ellos a la ampliación de la educación obligatoria a edades más bajas, a la gratuidad de la educación de la primera infancia, a la prestación universal de educación de la primera infancia y a la creación de programas que integran el cuidado con la educación preprimaria formal.

Como media en los países de la OCDE con datos correspondientes a 2005 y 2014, la matriculación en educación preprimaria creció desde un 54 % de los niños de 3 años en 2005 hasta un 69 % en 2014, y desde un 73 % de los niños de 4 años en 2005 hasta un 85 % en 2014. Las tasas de matriculación de los niños de 4 años en educación preprimaria se incrementaron en 30 puntos porcentuales o más en Australia, Chile, Corea, Federación Rusa y Polonia entre 2005 y 2014.

Análisis

En la mayoría de los países de la OCDE, las medidas políticas respecto a la educación y cuidado de la primera infancia han evolucionado en paralelo a la participación de la mujer en el mercado laboral. Desde los años setenta, cada vez más mujeres son empleadas asalariadas, debido a la expansión de las economías basadas en los servicios y en el conocimiento. Puesto que la prosperidad económica depende de que se mantenga una ratio elevada de empleo por población, para animar a más mujeres a incorporarse al mercado laboral, los gobiernos se han interesado cada vez más por ampliar los servicios de educación y cuidado de la primera infancia. Concretamente, en los años setenta y ochenta los gobiernos europeos instauraron políticas en materia de familia y cuidado de la primera infancia con el fin de promover la natalidad y garantizar que para las mujeres fuera viable combinar las responsabilidades laborales y familiares (OECD, 2013a; OECD, 2011a).

Existen cada vez más pruebas de que los niños que tienen un buen comienzo en su desarrollo, aprendizaje y bienestar obtendrán mejores resultados a medida que se hagan mayores. Esas pruebas han llevado a los responsables políticos a diseñar intervenciones tempranas y a replantearse los modelos de gasto en educación para obtener una mejor «relación coste-beneficio».

Matriculación en educación de la primera infancia

Mientras que los modelos de matriculación en educación primaria y secundaria inferior son bastante similares en todos los países de la OCDE, se observa una variación significativa en los programas de educación de la primera infancia tanto en los que componen la OCDE como en los países del G20. En ellos se incluye la financiación, el nivel general de participación en los programas, la edad típica de comienzo de los niños y la duración de los programas (véase Tabla C2.5).

En la mayoría de los países de la OCDE, para la mayor parte de los niños la educación de la primera infancia comienza actualmente antes de que tengan 5 años. Casi nueve de cada diez niños de 4 años (86 %) están matriculados en educación preprimaria y primaria en los países de la OCDE. En los países de la OCDE que forman parte de la Unión Europea, están matriculados un 89 % de los niños de 4 años. Las tasas de matriculación en educación preprimaria y primaria a esta edad van desde el 95 % o más en Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Suecia hasta menos del 60 % en Grecia, Suiza y Turquía. La educación de la primera infancia se puede impartir en entornos de tipo escolar o mediante un enfoque integrado, como es más habitual, por ejemplo, en los países nórdicos y Alemania.

Los programas de educación de la primera infancia para niños aún más pequeños no están tan generalizados. En algunos países, la demanda de educación de la primera infancia para los niños de 3 años o menos supera con creces la oferta, incluso en aquellos países que ofrecen unos permisos de maternidad y paternidad prolongados. Casi cuatro de cada diez (36 %) niños de 2 años están matriculados en educación de la primera infancia en todos los países de la OCDE, y esta tasa aumenta a casi tres de cada cuatro (71 %) en el caso de los niños de 3 años. Las tasas de matriculación más altas de niños de 3 años en educación de la primera infancia se dan en Dinamarca, España, Francia, Israel y Noruega. En los países en los que la financiación pública de los permisos de maternidad y paternidad es limitada, muchos padres trabajadores tienen que recurrir al mercado privado, en el que la capacidad de los padres para pagar influye significativamente en el acceso a servicios de calidad, o dependen de arreglos informales con familiares, amigos y vecinos (Tabla C2.1, Gráfico C2.1 y OECD, 2011b).

Matriculación en educación de la primera infancia y rendimiento en la evaluación PISA a los 15 años

Como promedio en los países de la OCDE, el 74 % de los estudiantes de 15 años que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE manifestaron haber asistido durante más de un año a educación preprimaria. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, la matriculación en más de un curso de educación preprimaria era prácticamente universal hace diez años en Bélgica, Francia, Hungría, Islandia, Japón y Países Bajos, donde más del 90 % de los jóvenes de 15 años señalaron que habían asistido a educación preprimaria durante más de un año. La educación preprimaria resulta excepcional en Turquía, donde menos de un 30 % de los jóvenes de 15 años habían asistido a este nivel de educación durante algún periodo de tiempo. En Australia, Chile, Irlanda y Polonia, pasar más de un año en educación preprimaria es poco común; en estos países menos de un 52 % de los estudiantes declararon haber estado escolarizados en ese nivel durante el periodo de tiempo indicado (véase OECD, 2013b, Tabla IV.3.33).

Los análisis de PISA han observado que, en la mayoría de los países, los estudiantes que han asistido a educación preprimaria al menos un año tienden a obtener mejores resultados que los que no lo han hecho, incluso tras haber

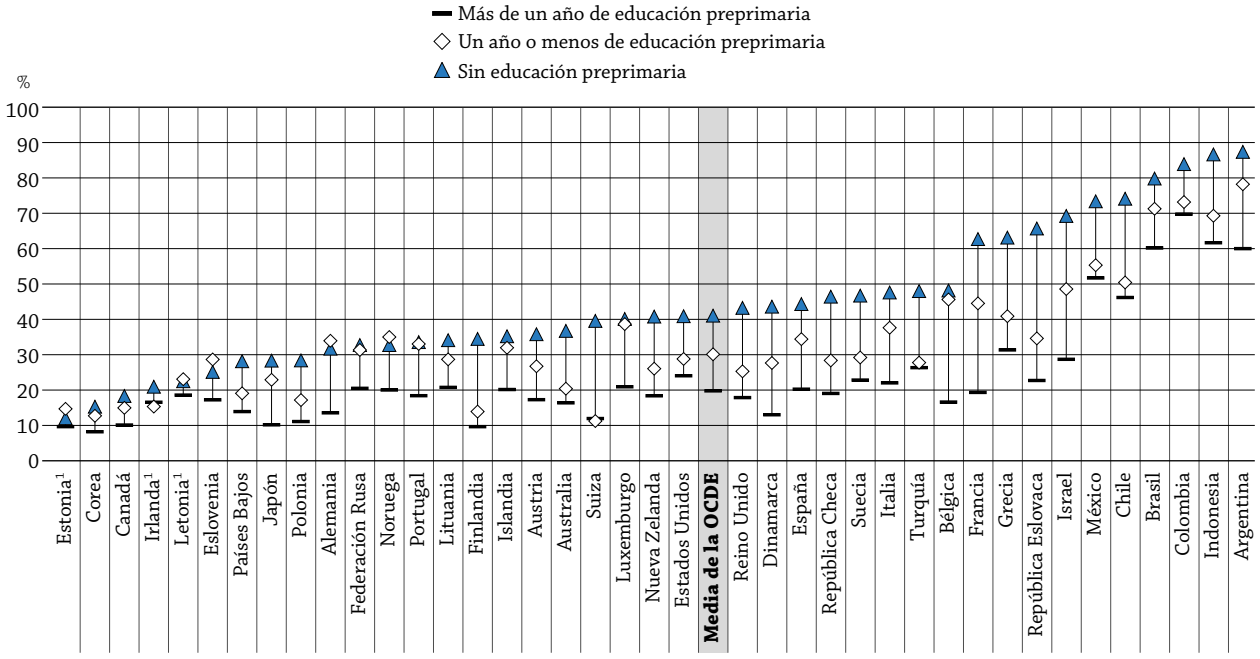
tenido en cuenta su entorno socioeconómico. Las investigaciones de PISA también muestran que la relación entre la asistencia a la educación preprimaria y el rendimiento tiende a ser más fuerte en sistemas escolares con una mayor duración de la educación en este nivel, unas ratios alumnos-profesor inferiores y un mayor gasto público por niño en educación preprimaria (OECD, 2013c, Tabla II.4.12).

La educación de la primera infancia es especialmente importante para los estudiantes de origen inmigrante. De media, los estudiantes inmigrantes que manifestaron haber asistido a educación preprimaria superaron por 49 puntos a los estudiantes con el mismo origen que no habían participado en ese tipo de programas en la evaluación de lectura de PISA. Esta diferencia de puntuación en la evaluación de lectura de PISA se corresponde aproximadamente con un año adicional de escolarización. Sin embargo, la disparidad en cuanto a desempeño de los estudiantes inmigrantes que han asistido a educación preprimaria se debe interpretar con cautela. Las preferencias de los padres, además de la disponibilidad de la educación de la primera infancia y el acceso a esta, pueden repercutir tanto en la probabilidad de asistir a educación preprimaria como en los resultados de aprendizaje reflejados en PISA.

En la mayoría de los países, los estudiantes que han asistido a educación preprimaria en algún momento tienen muchas menos probabilidades de mostrar un bajo rendimiento en matemáticas que los que no lo han hecho (Gráfico C2.2). Es más, asistir a educación preprimaria durante más de un año también favorece su rendimiento en matemáticas, con lo que se reducen sus posibilidades de tener un bajo rendimiento.

Gráfico C2.2. Porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas, por asistencia a centros de educación preprimaria (2012)

Proporción de estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas



1. Las diferencias en puntos porcentuales entre la proporción de estudiantes con bajo rendimiento que no asistieron a un centro de educación preprimaria y los que habían asistido durante al menos un año no son estadísticamente significativas.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento que no habían asistido a un centro de educación preprimaria.

Fuente: OCDE, *Low-Performing Students Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA (http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en), Figura 2.13. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398359

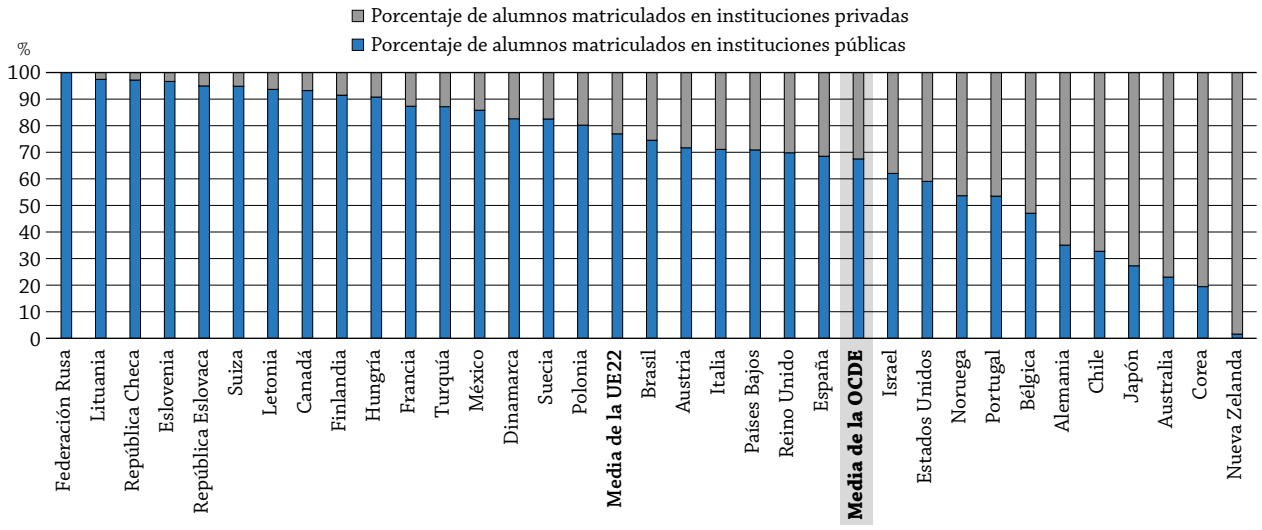
Educación de la primera infancia, por tipo de institución

A medida que los países continúen ampliando sus programas de educación de la primera infancia, será importante tener en cuenta las necesidades y expectativas de los padres con respecto a la accesibilidad, coste, programa y calidad del personal, así como la rendición de cuentas. Cuando las instituciones públicas no satisfacen las necesidades de calidad, accesibilidad y rendición de cuentas de los padres, algunos están más dispuestos a enviar a sus hijos a instituciones privadas de educación preprimaria (Shin, Young y Park, 2009).

En la mayoría de los países, los niños que asisten a escuelas privadas desde el nivel de educación primaria hasta secundaria superior constituyen una minoría. Sin embargo, la proporción de niños matriculados en instituciones privadas de educación de la primera infancia es considerablemente mayor. Las instituciones privadas de educación de la primera infancia también incluyen en algunos países a las instituciones con financiación pública o dependientes del gobierno. En la mitad de los 17 países con datos disponibles sobre programas de desarrollo educacional de la primera infancia, la mayoría de los alumnos están matriculados en instituciones privadas. En Nueva Zelanda, por ejemplo, casi todas las instituciones de educación de la primera infancia son privadas y dependientes del gobierno, y abarcan al 98 % de los niños matriculados en el nivel CINE 01. Por otra parte, en países como Eslovenia, Federación Rusa, Finlandia, Lituania y Suecia, más del 80 % de los alumnos de ese nivel están matriculados en instituciones públicas.

En educación preprimaria, alrededor del 10 % de los niños están matriculados en escuelas independientes privadas, como promedio en los países de la OCDE. Si en educación preprimaria se tienen en cuenta las escuelas independientes privadas y las privadas dependientes del gobierno en conjunto, el 32 % de los niños están matriculados en programas de este nivel privados. Esta proporción supera el 50 % en Alemania, Australia, Bélgica, Chile, Corea, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido (Tabla C2.2 y Gráfico C2.3).

Gráfico C2.3. Porcentaje de alumnos matriculados en instituciones públicas y privadas en educación preprimaria (2014)



Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de alumnos matriculados en instituciones públicas en educación preprimaria.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398366

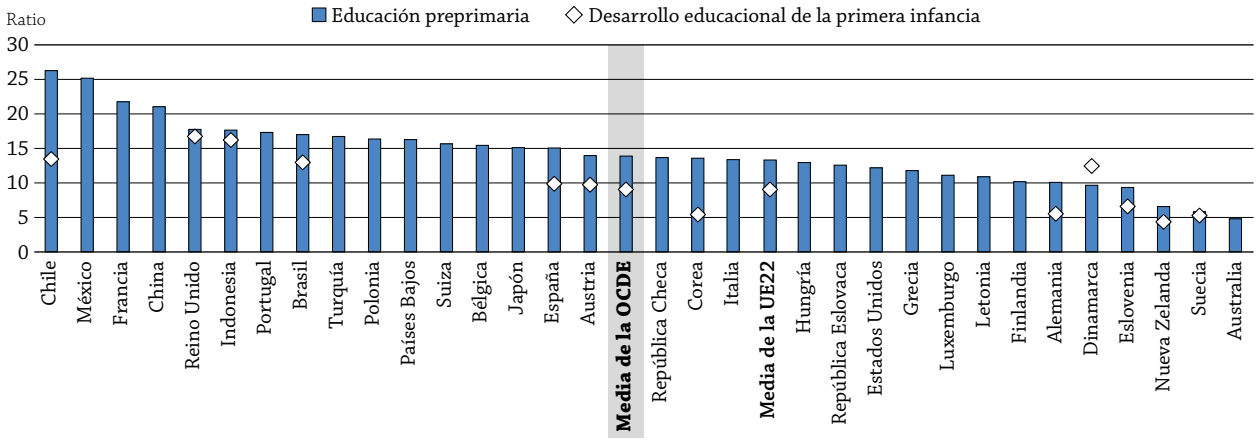
Variación en las ratios alumnos-profesor en los países de la OCDE

Las investigaciones demuestran que unos profesionales mejor cualificados fomentan entornos enriquecedores y estimulantes y una pedagogía de gran calidad, y que una mejor interacción entre los niños y el profesorado facilita mejores resultados de aprendizaje. Aunque la cualificación es uno de los predictores más poderosos de la calidad del profesorado, el nivel de cualificación es solo una parte de la realidad. Las cualificaciones indican cuánta especialización y formación práctica se incluye en la educación inicial del profesorado, de qué tipos de desarrollo profesional y de formación dispone y participa el profesorado y cuántos años de experiencia ha acumulado. Además, las condiciones laborales pueden influir en la satisfacción profesional, lo que es probable que afecte a la capacidad y disposición de los profesionales para construir relaciones e interactuar atentamente con los niños. Unos niveles altos de rotación del profesorado perturban la continuidad de los cuidados, debilitan los esfuerzos de desarrollo profesional, reducen la calidad global y afectan de forma negativa a los resultados de los niños.

La ratio alumnos-profesor es también un indicador importante de los recursos que se destinan a la educación. Esta ratio se obtiene dividiendo el número de alumnos en equivalentes a tiempo completo en un nivel de educación dado entre el número de profesores en equivalentes a tiempo completo en ese nivel y en tipos de instituciones similares.

Gráfico C2.4. Ratio alumnos-personal docente en educación de la primera infancia (2014)

Instituciones públicas y privadas, cálculo basado en equivalentes a tiempo completo



Nota: Las cifras deben interpretarse con cierta cautela, ya que el indicador compara las ratios alumnos-personal docente en países con programas de «solo educación» y programas integrados «de educación y guardería». En algunos países, los requisitos para el personal de estos dos tipos de programa son muy diferentes.

Los países están clasificados en orden descendente de las ratios alumnos-personal docente en educación preprimaria.

Fuente: OCDE. Tabla C2.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398370

Sin embargo, no se puede interpretar en términos del tamaño del grupo o clase. El número de alumnos por grupo o clase resume diferentes factores, pero distinguir entre ellos contribuye a identificar diferencias en la calidad de los sistemas educativos (véase Indicador D2).

La Tabla C2.2 muestra la ratio alumnos-profesor, así como la ratio alumnos-auxiliar docente en educación de la primera infancia. Algunos países hacen un gran uso de los auxiliares docentes en el nivel de educación preprimaria. En Chile y Reino Unido, alrededor de la mitad del profesorado está compuesto por auxiliares docentes. De media en los países de la OCDE, hay 14 alumnos por cada profesor de educación preprimaria. La ratio alumnos-profesor, excluidos los auxiliares docentes, va desde más de 20 alumnos por profesor en Chile, China, Francia y México a menos de 10 en Australia, Eslovenia, Nueva Zelanda y Suecia (Tabla C2.2 y Gráfico C2.4).

Financiación de la educación de la primera infancia

Una financiación pública sostenida es imprescindible para apoyar el crecimiento y la calidad de los programas de educación de la primera infancia. Una financiación apropiada contribuye a la contratación de personal profesional cualificado para apoyar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Invertir en instalaciones y materiales para la educación de la primera infancia ayuda también a promover el desarrollo de ambientes centrados en los niños, que fomenten su bienestar y aprendizaje. En aquellos países que no dedican suficiente financiación pública para cubrir la educación de la primera infancia, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo, los padres pueden estar más dispuestos a enviar a sus hijos a servicios privados de educación de la primera infancia, lo que implica grandes cargas económicas (OECD, 2011b); otros pueden preferir quedarse en casa, lo que puede obstaculizar la participación de los padres en el mercado laboral (OECD, 2011a).

El gasto público para educación preprimaria se destina principalmente a apoyar a las instituciones públicas, pero en algunos países también financia a instituciones privadas en distintos grados. En el nivel de educación preprimaria, el gasto anual por niño, tanto de fuentes públicas como privadas, en instituciones públicas y privadas, supone de media 8.070 dólares estadounidenses en los países de la OCDE. Sin embargo, ese gasto va desde los 4.000 dólares estadounidenses o menos en Letonia y Turquía hasta más de 14.000 en Luxemburgo y Noruega (Tabla C2.3).

En la mayoría de los países, el gasto por niño es mucho mayor en las instituciones públicas que en las privadas. La educación preprimaria financiada por el sector público dentro de la OCDE tiende a estar más desarrollada en los países europeos que en los no europeos. En Europa, el concepto de acceso universal a la educación para niños de 3 a 6 años está generalmente aceptado. La mayoría de los países de esta zona proporcionan a todos los niños al menos dos años de educación preprimaria gratuita financiada por el sector público en los centros escolares antes de comenzar la educación primaria. Con la excepción de Irlanda y Países Bajos, ese acceso es, por lo general, un derecho legal

a partir de los 3 años, y en algunos países incluso antes de esa edad. En otros, sin embargo, la financiación privada es mucho más importante que la pública. Por ejemplo, en Países Bajos, el gasto por alumno en educación de la primera infancia en instituciones privadas prácticamente duplica el de las instituciones públicas, y en Nueva Zelanda, el gasto en instituciones privadas es once veces mayor que en las públicas, dado que el único proveedor público de educación de la primera infancia se regula en función de la distancia y la práctica totalidad de las instituciones de educación de la primera infancia son privadas. En Nueva Zelanda, toda la educación preprimaria hasta un máximo de 20 horas semanales corre a cargo del gobierno y es gratuita para los padres.

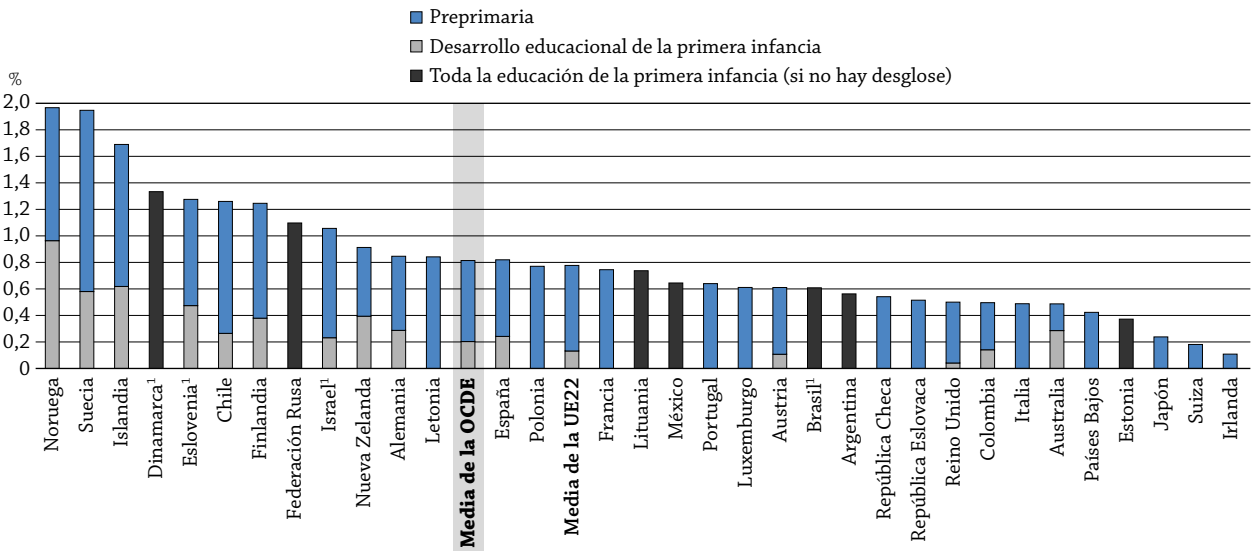
En el desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01), las fuentes públicas representan el 69 % del gasto total, mientras que en educación preprimaria (CINE 02) la proporción de gasto público es de un 83 % del total. En países como Australia, Colombia e Israel, la proporción de gasto privado es de un 75 % o más, mientras que en Finlandia, Noruega y Suecia más del 90 % del gasto procede de fuentes públicas. En la educación preprimaria, hay una mayor financiación pública, y en 11 de los 32 países de cuyos datos se dispone, el 90 % o más del gasto procede del gobierno. Australia y Japón son los únicos países en los que las fuentes privadas suponen más del 50 % del gasto total en el nivel de educación preprimaria. En el caso de Australia, gran parte de la financiación privada en realidad está subvencionada por el gobierno en forma de ayudas a los hogares. Aunque estas ayudas se utilizan como financiación privada de los programas de educación de la primera infancia, proceden inicialmente de las subvenciones del gobierno.

En el nivel de desarrollo educacional de la primera infancia, el gasto anual por niño, tanto de fuentes públicas como privadas, en instituciones públicas y privadas, supone de media 12.501 dólares estadounidenses en los países de la OCDE. En educación preprimaria, el gasto es inferior, con una media de 8.070 dólares estadounidenses para la OCDE. En casi todos los países, el gasto por niño es mucho mayor en el desarrollo educacional de la primera infancia que en educación preprimaria.

El gasto para toda la educación de la primera infancia supone de media un 0,8 % del PIB colectivo, un 0,2 % del cual se destina a desarrollo educacional de la primera infancia y un 0,6 % a educación preprimaria. Las diferencias entre países son significativas. Por ejemplo, mientras que en Irlanda y Suiza se gasta un 0,2 % del PIB o menos en educación preprimaria, en Chile, Islandia, Noruega y Suecia se gasta un 1,0 % o más (Tabla C2.3 y Gráfico C2.5). Estas diferencias se explican en gran medida por las tasas de matriculación, las disposiciones legales y los costes, así como por las diferentes edades de comienzo de la educación primaria; también influye la educación de la primera infancia en instituciones privadas al estar incluida en este indicador. Las diferencias en el gasto como porcentaje del PIB pueden estar afectadas por la duración de los programas (Tabla C2.5), que repercute en el nivel de gasto que se dedica a la educación de la primera infancia.

Gráfico C2.5. Gasto en instituciones educativas de la primera infancia (2013)

Como porcentaje del PIB, por categoría



1. Incluye algún gasto en guardería.

Los países están clasificados en orden descendente del gasto público y privado en instituciones educativas.

Fuente: OCDE. Tabla C2.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398383

Definiciones

Los **programas de solo educación** de educación de la primera infancia son aquellos que ofrecen principalmente servicios educativos durante un breve periodo del día. Los padres que trabajan tienen normalmente que utilizar servicios de guardería adicionales por la mañana o por la tarde.

Los **programas integrados** de educación de la primera infancia son los que proporcionan tanto educación de la primera infancia como guardería en el mismo programa.

No es posible presentar algunas variaciones a nivel nacional, ya que la información sobre las características de los programas se ha simplificado en algunos casos. Por ejemplo, en ciertos países, la edad de comienzo de los programas de educación de la primera infancia difiere dependiendo de la jurisdicción o región. En esos casos, se utiliza la información que sea más común o típica.

El **nivel CINE 0** se refiere a los programas de educación de la primera infancia que tienen un componente educativo intencionado. Los programas de nivel CINE 0 abarcan la educación de la primera infancia en todas las edades y están dirigidos a los niños con una edad inferior a la de comienzo de la educación primaria (nivel CINE 1).

Los programas de nivel CINE 0 se diseñan habitualmente con un enfoque integral que apoye el desarrollo temprano de los niños a nivel cognitivo, lingüístico, físico, social y emocional y que los introduzca en una enseñanza organizada en un entorno institucionalizado. En este nivel, los programas no están necesariamente muy estructurados, sino que se han ideado para ofrecer un conjunto de actividades de aprendizaje organizado y con un objetivo en un entorno seguro. Estas actividades permiten que los niños aprendan mediante la interacción con otros niños bajo la supervisión del personal y educadores, por lo general mediante actividades creativas y basadas en el juego.

El nivel CINE 0 se refiere a aquellos programas de educación de la primera infancia que tienen un componente educativo intencionado. Su objetivo es desarrollar las competencias socioemocionales que se necesitan para participar en la escuela y en la sociedad, desarrollar algunas de las competencias necesarias para la preparación académica y preparar a los niños para comenzar la educación primaria.

Junto con el enfoque intencionado en el desarrollo y la educación del niño, un factor clave que define los programas de nivel CINE 0 es la intensidad sostenida y la duración de la impartición de actividades educativas intencionadas, que son las que distinguen el nivel CINE 0 de otros programas como la guardería y el cuidado ocasional, extraescolar o vacacional.

Hay algunos países que definen internamente la educación de la primera infancia de un modo más amplio que otros. Así pues, la comparabilidad de las estadísticas internacionales sobre programas de nivel CINE 0 depende de la voluntad y capacidad de cada país para aportar datos sobre este nivel de acuerdo con una definición internacional estándar, incluso si dicha definición difiere de la que el país utilice a la hora de recopilar sus propias estadísticas nacionales. En este sentido, los datos incluidos en *Panorama de la educación* como programas de nivel CINE 0 pueden diferir de los informes nacionales sobre educación de la primera infancia.

Los programas de nivel CINE 0 pueden recibir numerosas denominaciones en los distintos países, por ejemplo: educación y desarrollo de la primera infancia, ludoteca, acogida, preprimaria, preescolar o jardín de infancia. En el caso de los programas que se ofrecen en guarderías, centros diurnos o domicilios particulares, es importante asegurarse de que cumplen los criterios de clasificación de nivel CINE 0 que se especifican a continuación. A los efectos de las comparaciones internacionales, el término «educación de la primera infancia» se utiliza para denominar el nivel CINE 0 (véase ISCED 2011, manual de funcionamiento).

Con el fin de garantizar la comparabilidad de los datos a nivel internacional, es necesario que se cumplan diversos criterios para determinar si un programa debe clasificarse o no como nivel CINE 0 e incluirse en el informe. Para que un programa se considere nivel CINE 0 debe:

- Tener unas adecuadas propiedades educativas intencionadas.
- Estar institucionalizado.
- Estar dirigido a niños dentro del rango de edad adecuado (a partir de 0 años hasta la edad de comienzo de la educación de nivel CINE 1).
- Cumplir con la intensidad y duración mínima (una intensidad de al menos 2 horas al día y una duración de al menos 100 días al año).

Los programas también deben contar, en la medida de lo posible, con:

- Un marco normativo reconocido por las autoridades nacionales pertinentes.
- Personal formado o acreditado de acuerdo con el marco normativo correspondiente.

Los programas que solamente ofrecen servicio de guardería (es decir, supervisión, nutrición o salud) se excluyen de este indicador. En los casos en que existen tanto programas educativos como no educativos y es posible matricularse en ellos independientemente, en este indicador solo se han incluido los programas educativos. Por ejemplo, en una institución que ofrece un programa educativo diurno, así como programas extraescolares de tarde o de guardería nocturna, y en el caso en el que los padres pueden elegir matricular a su hijo en cualquiera de estos programas o en ambos, solo se utiliza la información acerca del programa educativo diurno. Los programas integrados en los que el componente no educativo es mayor que el componente educativo se pueden incluir, siempre y cuando ese componente educativo cumpla determinados criterios.

El nivel CINE 0 también excluye los arreglos de carácter puramente familiar, que pueden tener un objetivo, pero que no cumplen con la definición de «programa» de la UOE (es decir, el aprendizaje informal que los niños reciben de sus padres, otros familiares o amigos no se incluye en el nivel CINE 0). Las actividades de aprendizaje ofrecidas en domicilios particulares u otros centros institucionalizados que estén fuera de la jurisdicción de una autoridad u organismo normativo adecuado en materia de educación de la primera infancia de ámbito nacional también quedan excluidas, independientemente de si las actividades se organizan del mismo modo que un programa de educación de la primera infancia aprobado. Entre los ejemplos de programas que se excluyen del informe, cabe mencionar los siguientes:

- Programas en los que la asistencia puede ser *ad hoc* o con un estilo informal, en los que los niños no experimentarán la continuidad de unas oportunidades de aprendizaje estructurado.
- Programas de corta duración, como el cuidado vacacional, que pueden contar con un currículo educativo, pero no con un periodo de enseñanza ni oportunidades de aprendizaje continuadas.
- Programas con propiedades educativas intencionadas, pero sin un nivel de asistencia mínima, como aquellos en los que los padres tienen la libertad de decidir para sus hijos una intensidad y duración de la asistencia que no cumplen los criterios del nivel CINE 0.
- Servicios de educación de la primera infancia que están abiertos durante muchas horas seguidas y que ofrecen actividades educativas intencionadas durante ese horario, pero que no requieren una intensidad y duración mínima de la asistencia ni matriculación.

Categorías de CINE 0

Existen dos categorías de programas de nivel CINE 0, que se clasifican en función de la edad y del nivel de complejidad del contenido educativo: CINE 01, desarrollo educacional de la primera infancia, y CINE 02, educación preprimaria. CINE 01 tiene un contenido educativo intencionado diseñado para los niños más pequeños (por lo general en el rango de edad de 0 a 2 años), mientras que CINE 02 está ideado habitualmente para niños a partir de 3 años y hasta el comienzo de la educación primaria (nivel CINE 1). Además de lo expuesto anteriormente, las propiedades educativas de los programas del nivel CINE 0 se pueden describir del modo siguiente:

- CINE 01: Desarrollo educacional de la primera infancia

Por lo general se dirige a niños muy pequeños, de 0 a 2 años. El entorno de aprendizaje es estimulante a nivel visual y rico en el aspecto lingüístico; además se fomenta la propia expresión insistiendo en la adquisición del lenguaje y en su uso para una comunicación significativa. Ofrece oportunidades para jugar activamente, de modo que los niños puedan ejercitar su coordinación y sus habilidades motoras bajo la supervisión del personal e interactuando con él. Los programas de desarrollo educacional de la primera infancia no se incluyen en Bélgica (Comunidad Francesa), Francia, Estados Unidos, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, República Eslovaca y Suiza. En estos países, existen otras estructuras, pero los programas que ofrecen el desarrollo educacional de la primera infancia están fuera del ámbito de CINE 2011 o fuera del ámbito de la recopilación de estadísticas UOE.

- CINE 02: Educación preprimaria

Se dirige a los niños en la edad inmediatamente anterior al comienzo de la escolarización obligatoria, que por lo general tienen entre 3 y 5 años. Mediante la interacción con los compañeros y los educadores, los niños mejoran su uso del lenguaje y sus habilidades sociales, comienzan a desarrollar sus competencias lógicas y de razonamiento y a hablar sobre sus procesos mentales. También se les presentan conceptos sobre el alfabeto, matemáticas y comprensión y uso del lenguaje y se los anima a estudiar el mundo y el entorno que los rodea. Las actividades de motricidad gruesa (es decir, el ejercicio físico mediante juegos y otras actividades) y las actividades basadas en el juego se pueden utilizar como oportunidades de aprendizaje para favorecer la interacción social con los compañeros y para desarrollar las competencias, la autonomía y la preparación para la escuela.

Inclusión de datos en los niveles CINE 01 y 02

Con el fin de presentar los datos a la UOE, los países separan los datos del nivel CINE 0 en CINE 01 y CINE 02 solamente por edades del modo siguiente: los datos de los programas de edades integradas que se han creado para incluir a los niños de menos y más de 3 años se asignan a los niveles 01 y 02 de acuerdo con la edad de los niños, tal como se explicaba anteriormente. Esto puede implicar una estimación de los gastos y del personal en los niveles 01 y 02.

Metodología

Los programas de nivel CINE 0 por lo general se realizan en un centro educativo o están institucionalizados de algún otro modo para un *grupo* de niños. Dado que las instituciones autorizadas para ofrecer programas de nivel CINE 0 varían dependiendo de las jurisdicciones (por ejemplo, realizados en un centro, en una comunidad o en un domicilio), para que se incluyan en la recopilación UOE, tanto el *programa* como el *modo* o la *institución de enseñanza* deben estar reconocidos por el sistema de educación de la primera infancia del país. Se ha prestado una especial atención a los programas impartidos en domicilios: si los programas cumplen los criterios expuestos anteriormente *y además* cuentan con un reconocimiento de acuerdo con la normativa nacional, se han incluido en el informe.

Con el fin de garantizar aún más la comparabilidad de los datos a nivel internacional, una vez que un programa se ha identificado como programa de educación de la primera infancia de nivel CINE 0 porque cumple los criterios mencionados con anterioridad, se han aplicado las siguientes normas en la recopilación de datos sobre los programas para los fines de la UOE. Estas normas se aplican a la totalidad de los programas (y no solamente al componente educativo intencionado):

Equivalentes a tiempo completo de la matriculación

Los conceptos utilizados para definir la participación a tiempo completo y a tiempo parcial en otros niveles CINE, como la carga lectiva, la participación del alumno y el valor académico o el progreso que representan los estudios, no son fácilmente aplicables al nivel CINE 0. Además, el número de horas diarias o semanales que representan la matriculación a tiempo completo típica en un programa educativo en el nivel CINE 0 varía significativamente entre países. Debido a esto, no es posible calcular los equivalentes a tiempo completo para los programas de nivel CINE 0 del mismo modo que para otros niveles CINE.

No se ha logrado alcanzar un consenso acerca de la metodología para calcular el equivalente a tiempo completo de la matriculación en el nivel CINE 0, pero en los informes UOE se recomienda calcular los alumnos matriculados a tiempo completo según el recuento de personas matriculadas en CINE 0 (es decir, todas las matriculaciones se cuentan como matriculaciones a tiempo completo). El recuento de personas no es un criterio satisfactorio para los equivalentes a tiempo completo en indicadores como el gasto por niño (ni siquiera aunque se acepte para las comparaciones de la matriculación), pero la mayoría de países se muestran favorables a esta solución, ya que otros métodos de estimación no ofrecen las mismas garantías.

En algunos países, las instituciones que imparten la educación de la primera infancia también ofrecen programas de guardería extraescolar o nocturna. Los programas educativos que tradicionalmente se impartían durante el día pueden ahora ofrecerse fuera de ese horario con el fin de proporcionar aún más flexibilidad a los padres y cuidadores de los niños; en el informe reciben una consideración especial.

En los casos en los que los componentes del servicio de guardería están claramente diferenciados de los de educación de la primera infancia (por ejemplo, ambos se ofrecen como programas independientes en los que los niños deben matricularse por separado), los componentes correspondientes a guardería se han excluido del informe. Si los programas se ofrecen en forma de programas extraescolares de día o de tarde que cumplen todos los criterios enumerados con anterioridad, se incluyen en el informe como programas educativos.

En los casos en que existen tanto programas educativos como no educativos y es posible matricularse en ellos independientemente, en este indicador solo se han incluido los programas educativos. Los programas integrados se incluyen cuando el componente no educativo es mayor que el componente educativo, solo si el componente educativo cumple los criterios enumerados anteriormente. Por ejemplo, en una institución que ofrece un programa educativo diurno, así como programas extraescolares de tarde o de guardería nocturna, y en el caso en el que los padres pueden elegir matricular a su hijo en cualquiera de estos programas o en ambos, solo se utiliza la información acerca del programa educativo diurno en la recopilación de estadísticas UOE.

C2

Inclusión de datos en los niveles CINE 01 y 02

Con el fin de presentar los datos a la UOE, los países separan los datos del nivel CINE 0 en CINE 01 y CINE 02 solamente por edades del modo siguiente: los datos de los programas de edades integradas que se han creado para incluir a los niños de menos y más de 3 años se asignan a los niveles 01 y 02 de acuerdo con la edad de los niños, tal como se explicaba anteriormente. Esto puede implicar una estimación de los gastos y del personal en los niveles 01 y 02.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OECD (2013a), «How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?» *Education Indicators in Focus*, No. 11, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV)*: *ReFuentes, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

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

OECD (2011a), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en

OECD (2011b), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en.

OECD/European Union (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en.

Shin, E., M. Jung y E. Park (2009), «A Survey on the Development of the Pre-school Free Service Model», Research Report of the Korean Educational Development Institute, Seúl.

Tablas del Indicador C2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398287

Tabla C2.1	**Tasas de matriculación en educación de la primera infancia y primaria, por edad (2005 y 2014)**
Tabla C2.2	**Perfil de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2014)**
Tabla C2.3	**Gasto en instituciones educativas de la primera infancia (2013)**
Tabla C2.4	**Perfil de los programas solo educativos y de los programas integrados de educación preprimaria (2014)**
Tabla C2.5	**Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en la OCDE y los países asociados**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tabla C2.1. Tasas de matriculación en educación de la primera infancia y primaria, por edad (2005 y 2014)

		Tasas de matriculación (2014)															Tasas de matriculación (2005)			
		2 años de edad			3 años de edad			4 años de edad			5 años de edad			6 años de edad			3 años de edad	4 años de edad		
		CINE 01	CINE 02	Total	CINE 01	CINE 02	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 1	Total	CINE 02	CINE 02	CINE 1	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	Alemania	65	0	65	0	94	94	98	0	98	99	0	99	35	63	98	80	89	0	89
	Australia	54	0	54	54	15	69	83	2	85	18	83	101	1	103	104	17	51	2	53
	Austria	30	6	36	10	63	73	92	0	92	96	0	96	41	58	99	m	m	m	m
	Bélgica	m	52	m	m	98	m	98	0	98	97	1	98	4	94	98	100	100	0	100
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(12)	x(12)	93	m	98	m	m	m	m	m
	Chile	29	2	30	6	48	54	84	0	84	94	0	94	15	83	97	23	30	12	42
	Corea	89	0	89	0	90	90	92	0	92	94	0	94	0	96	96	14	30	0	30
	Dinamarca	92	1	93	5	91	96	97	0	97	96	2	98	8	92	99	m	m	m	m
	Eslovenia	66	0	66	0	83	83	89	0	89	90	0	90	5	93	98	67	76	0	76
	España	52	0	52	0	96	96	97	0	97	97	0	97	1	96	97	94	99	0	99
	Estados Unidos	m	0	m	m	42	42	68	0	68	84	6	90	21	80	101	39	68	0	68
	Estonia	x(3)	x(3)	58	x(6)	x(6)	86	m	0	m	m	0	m	m	1	m	80	84	0	84
	Finlandia	52	0	52	0	68	68	74	0	74	79	0	79	97	0	98	62	69	0	69
	Francia	a	12	12	a	100	100	100	0	101	100	1	101	1	99	101	101	101	0	101
	Grecia	29	0	29	44	0	44	49	0	49	91	0	91	3	95	98	0	56	0	56
	Hungría	m	11	m	m	79	m	94	0	94	96	0	96	62	30	92	73	91	0	91
	Irlanda	a	0	0	a	46	46	56	36	92	3	98	100	0	100	100	m	m	44	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	46	0	46	0	98	98	98	0	98	97	0	98	16	81	97	66	84	0	84
	Italia	a	15	15	a	92	92	96	0	96	88	9	97	1	97	98	99	102	0	102
	Japón	a	0	0	a	81	81	96	0	96	96	0	96	0	102	102	69	95	0	95
	Letonia	m	0	m	m	86	m	90	0	90	96	0	96	93	4	97	66	73	0	73
	Luxemburgo	a	5	5	a	69	69	98	0	98	93	6	99	5	93	98	62	95	0	95
	México	5	0	5	3	40	43	89	0	89	85	28	113	1	103	103	23	69	0	69
	Noruega	91	0	91	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	99	100	m	m	0	m
	Nueva Zelanda	63	0	63	0	87	87	92	0	92	3	95	98	0	99	99	m	m	0	m
	Países Bajos	a	0	0	a	81	81	96	0	96	99	0	99	0	99	99	m	98	0	98
	Polonia	a	6	6	a	57	57	71	0	71	94	0	94	79	16	95	28	38	0	38
	Portugal	m	0	m	m	77	m	91	0	91	96	0	96	6	93	99	61	84	3	87
	Reino Unido	20	0	20	0	84	84	95	3	99	0	99	99	0	98	98	m	m	32	m
	República Checa	a	12	12	a	68	68	84	0	84	89	0	89	45	49	94	66	91	0	91
	República Eslovaca	a	12	12	a	64	64	74	0	74	81	0	81	40	50	90	m	m	0	m
	Suecia	89	0	89	0	93	93	95	0	95	95	0	95	97	1	98	m	m	m	m
	Suiza	a	0	0	a	3	3	44	0	44	98	0	98	59	41	100	9	39	0	39
	Turquía	0	0	0	0	8	8	32	0	32	43	27	71	0	98	98	2	5	0	5
	Media de la OCDE	34	4	36	4	69	71	85	1	86	81	14	95	23	74	98	54	73	3	76
	Media de la UE21	31	6	35	3	76	77	87	2	89	85	10	95	30	65	97	69	84	4	84
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	33	1	34	47	10	57	72	0	72	86	8	94	10	87	97	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	1	m	m	21	m	m	78	m	m	m	m	m
	Costa Rica	4	0	4	6	0	6	78	0	78	101	0	102	3	101	103	m	m	m	m
	Federación Rusa	47	0	47	0	78	78	83	0	83	82	1	83	76	12	88	42	42	0	42
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	55	0	55	0	78	78	83	0	83	86	0	86	91	5	96	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La educación de la primera infancia se dirige a niños por debajo de la edad de acceso al nivel CINE 1. Existen dos categorías del nivel CINE 0: desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01) y educación preprimaria (CINE 02). Las tasas de matriculación a edades tempranas han de interpretarse con cautela; la falta de coincidencia entre la cobertura de los datos de población y los datos de matriculación significa que las tasas de participación se han podido subestimar para países como Luxemburgo, que son exportadores netos de estudiantes, y se han podido sobreestimar para los países que son importadores netos.

1. Año de referencia 2013.

Fuente: OCDE. Argentina, China, Colombia, Indonesia: Instituto de Estadística de la UNESCO. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398291

C2

Tabla C2.2. Perfil de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia y de educación preprimaria (2014)

Programas de desarrollo educacional de la primera infancia = CINE 01, educación preprimaria = CINE 02

		Alumnos matriculados en educación preprimaria (CINE 02) como porcentaje de la matriculación total en educación de la primera infancia (CINE 01+ CINE 02)	Distribución de alumnos en CINE 01, por tipo de institución				Distribución de alumnos en CINE 02, por tipo de institución				Ratio alumnos-personal docente en equivalentes a tiempo completo					
				Privada				Privada			CINE 01		CINE 02		Total (CINE 0)	
			Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Total	Pública	Privada dependiente del gobierno	Privada independiente	Total	Alumnos por personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Alumnos por personal docente	Alumnos por personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Alumnos por personal docente	Alumnos por personal de contacto (profesores y asistentes educativos)	Alumnos por personal docente
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	75	27	x(5)	x(5)	73	35	x(9)	x(9)	65	5	5	9	10	7	8
	Australia	41	m	m	a	m	23	77	a	77	m	m	4	5	m	m
	Austria	85	33	x(5)	x(5)	67	72	x(9)	x(9)	28	7	9	9	14	9	13
	Bélgica	100	m	m	m	m	47	53	0	53	m	m	15	15	15	15
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	93	x(9)	x(9)	7	m	m	m	m	m	m
	Chile	80	69	29	2	31	33	61	7	67	5	13	12	26	12	26
	Corea	64	8	92	0	92	19	81	0	81	5	5	14	14	9	9
	Dinamarca	64	47	10	43	53	83	17	0	17	4	12	6	10	5	10
	Eslovenia	71	95	4	0	5	97	3	0	3	6	6	9	9	8	8
	España	76	52	16	33	48	69	28	4	31	m	9	m	15	m	13
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	59	a	41	41	m	m	10	12	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	80	88	12	a	12	91	9	a	9	m	m	m	10	m	m
	Francia	100	a	a	a	a	87	12	0	13	a	a	15	22	15	22
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12	12	m	m
	Hungría	m	m	m	m	m	91	6	3	9	m	m	13	13	m	m
	Irlanda	100	a	a	a	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	75	a	71	29	100	62	30	8	38	m	m	m	m	m	m
	Italia	100	a	a	a	a	71	0	29	29	a	a	13	13	13	13
	Japón	100	a	a	a	a	27	a	73	73	a	a	14	15	14	15
	Letonia	100	a	a	a	a	94	a	6	6	a	a	m	11	m	11
	Luxemburgo	100	a	m	m	m	m	m	m	m	a	a	11	11	11	11
	México	95	37	a	63	63	86	a	14	14	24	m	25	25	25	26
	Noruega	65	49	51	a	51	54	46	a	46	m	m	m	m	5	11
	Nueva Zelanda	61	2	98	0	98	2	98	0	98	m	4	m	7	m	5
	Países Bajos	100	a	a	a	a	71	a	29	29	a	a	14	16	14	16
	Polonia	100	a	a	a	a	80	2	18	20	a	a	m	16	m	16
	Portugal	100	m	m	m	m	54	31	16	46	m	m	m	17	m	17
	Reino Unido	90	41	50	9	59	70	26	5	30	12	16	10	18	10	18
	República Checa	100	a	a	a	a	97	3	a	3	a	a	13	14	13	14
	República Eslovaca	100	a	a	a	a	95	5	a	5	a	a	12	13	12	13
	Suecia	74	80	20	0	20	83	17	0	17	5	5	6	6	5	5
	Suiza	100	a	a	a	a	95	1	4	5	a	a	m	16	m	16
	Turquía	100	a	a	100	100	87	a	13	13	m	m	m	17	m	m
	Media de la OCDE	86	42	m	m	58	68	23	10	32	8	9	12	14	11	14
	Media de la UE21	90	58	m	m	42	77	14	7	23	6	9	11	13	11	13
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	63	a	37	37	75	a	25	25	8	12	15	17	11	15
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	16	21	16	21
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	85	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m	4	10
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	16	16	18	m	17
	Lituania	84	95	a	5	5	97	a	3	3	m	m	m	m	7	10
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran las características de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia (columnas 16-22) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase StatLink más abajo).

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398305

Tabla C2.3. Gasto en instituciones educativas de la primera infancia (2013)

		Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB			Gasto anual de instituciones educativas por estudiante (en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)					Proporciones del gasto total procedente de fuentes públicas		
		Desarrollo educacional de la primera infancia	Pre-primaria	Toda la educación de la primera infancia	Desarrollo educacional de la primera infancia	Pre-primaria	Toda la educación de la primera infancia			Desarrollo educacional de la primera infancia	Pre-primaria	Toda la educación de la primera infancia
							Pública	Privada	Total			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	0,3	0,6	0,8	14.886	9.167	11.923	9.863	10.542	71	79	76
	Australia	0,3	0,2	0,5	11.852	13.171	x(8)	x(8)	12.364	4	42	20
	Austria	0,1	0,5	0,6	10.307	8.737	8.888	9.142	8.977	73	88	85
	Bélgica	m	0,7	m	m	7.576	m	m	m	m	96	m
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	0,3	1,0	1,3	7.032	6.408	5.447	7.249	6.530	86	85	85
	Corea	m	0,4	m	m	6.227	m	m	m	m	78	m
	Dinamarca[2]	x(3)	x(3)	1,3	x(8)	x(8)	16.341	a	16.341	x(11)	x(11)	81
	Eslovenia[2]	0,5	0,8	1,3	11.857	8.101	9.337	4.978	9.177	75	76	76
	España	0,2	0,6	0,8	8.160	6.021	7.134	5.406	6.523	58	82	75
	Estados Unidos[2]	m	0,4	m	m	9.986	m	m	m	m	74	m
	Estonia	x(3)	x(3)	0,4	x(8)	x(8)	1.940	3.186	1.987	x(11)	x(11)	94
	Finlandia	0,4	0,9	1,2	18.668	10.477	12.057	13.103	12.092	91	89	89
	Francia	a	0,7	0,7	a	7.507	7.957	4.267	7.507	a	93	93
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría[2]	m	0,7	m	m	5.074	m	m	m	m	91	m
	Irlanda	a	0,1	0,1	a	6.532	16.249	6.352	6.532	a	100	100
	Islandia	0,6	1,1	1,7	14.167	10.956	11.948	11.946	11.948	89	84	86
	Israel[2]	0,2	0,8	1,1	4.219	4.302	5.983	2.889	4.282	25	90	75
	Italia	a	0,5	0,5	a	6.233	8.183	1.534	6.233	a	92	92
	Japón	a	0,2	0,2	a	6.247	8.129	5.841	6.247	a	44	44
	Letonia	a	0,8	0,8	a	4.854	4.809	5.528	4.854	a	98	98
	Luxemburgo	a	0,6	0,6	a	19.233	19.286	18.753	19.233	a	98	98
	México	x(3)	x(3)	0,6	x(8)	x(8)	2.601	2.440	2.575	x(11)	x(11)	83
	Noruega	1,0	1,0	2,0	24.329	14.704	22.416	14.153	18.240	93	93	93
	Nueva Zelanda	0,4	0,5	0,9	13.579	10.252	1.020	11.671	11.465	72	86	80
	Países Bajos	a	0,4	0,4	a	8.305	7.795	14.490	8.305	a	88	88
	Polonia	a	0,8	0,8	a	5.552	x(8)	x(8)	5.552	a	77	77
	Portugal	a	0,6	0,6	a	6.604	6.684	6.511	6.604	a	65	65
	Reino Unido	0,0	0,5	0,5	8.668	8.727	8.541	9.074	8.722	60	66	65
	República Checa	a	0,5	0,5	a	4.655	4.699	3.124	4.655	a	92	92
	República Eslovaca	a	0,5	0,5	a	4.996	5.049	3.968	4.996	a	85	85
	Suecia	0,6	1,4	1,9	14.787	12.833	13.448	12.939	13.356	94	94	94
	Suiza	a	0,2	0,2	a	5.479	5.524	799	5.479	a	m	m
	Turquía	m	0,2	m	m	3.172	m	m	m	m	73	m
	Media de la OCDE	0,2	0,6	0,8	12.501	8.070	8.976	7.568	8.618	69	83	81
	Media de la UE21	0,1	0,6	0,8	12.476	7.957	9.462	7.777	8.536	75	87	86
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	x(3)	x(3)	0,6	m	m	x(8)	x(8)	3.395	x(11)	x(11)	76
	Brasil[2]	x(3)	x(3)	0,6	m	m	3.747	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	0,1	0,4	0,5	m	m	m	m	1.748	10	72	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	66	m
	Federación Rusa	x(3)	x(3)	1,1	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	5.588	x(11)	x(11)	90
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	0,1	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	x(3)	x(3)	0,7	x(8)	x(8)	5.043	7.333	5.093	x(11)	x(11)	85
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2012.
2. Incluye algún gasto en guardería.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398316

C2

Tabla C2.4. Perfil de los programas solo educativos y de los programas integrados de educación preprimaria (2014)

		Programas solo educativos			Programas integrados (incluye educación y guardería)			Proporción relativa de matriculaciones comunicadas en *Panorama de la educación* (%)		
		Existen a nivel nacional	Impartidos por profesores cualificados	Tienen un currículo oficial	Existen a nivel nacional	Impartidos por profesores cualificados	Tienen un currículo oficial	Programas de solo educación	Programas integrados	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Australia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	x(9)	x(9)	100
	Austria	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	3	97	100
	Bélgica	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Canadá	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	m	m
	Chile	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	x(9)	x(9)	100
	Corea	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	x(9)	x(9)	100
	Dinamarca	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Eslovenia	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	España	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Estados Unidos	Sí	Varía	Varía	Sí	Varía	Varía	x(9)	x(9)	100
	Estonia	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Finlandia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	31	69	100
	Francia	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Grecia	Sí	Sí	Sí	Sí	m	m	100	m	100
	Hungría	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Irlanda	No	a	a	Sí	a	a	a	100	100
	Islandia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	1	99	100
	Israel	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	98	2	100
	Italia	No	a	a	Sí	m	m	a	100	m
	Japón	Sí	Sí	Sí	Sí	Varía	Varía	x(9)	x(9)	100
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	México	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	99	1	100
	Noruega	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Nueva Zelanda	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Países Bajos	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Varía	70	30	100
	Polonia	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Portugal	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Reino Unido	Sí	Sí	Sí	Sí	Varía	Sí	x(9)	x(9)	100
	República Checa	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	República Eslovaca	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
	Suecia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	17	83	100
	Suiza	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	m	100	m	100
	Turquía	Sí	Sí	Sí	No	a	a	100	a	100
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	x(9)	x(9)	100
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	No	a	a	Sí	Sí	Sí	a	100	100
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Fuente: OCDE, Grupo de trabajo INES, recopilación de datos especiales de programas educativos de la primera infancia. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398321

Tabla C2.5. [1/3] Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en la OCDE y los países asociados

CINE 01 y CINE 02, basados en las clasificaciones CINE 2011

		CINE 01: Programas de desarrollo educacional de la primera infancia				CINE 02: Educación preprimaria			
		Nombre del programa en el idioma nacional	Nombre del programa en español	Edad de inicio teórica	Duración teórica del programa (años)	Nombre del programa en el idioma nacional	Nombre del programa en español	Edad de inicio teórica	Duración teórica del programa (años)
OCDE	**Alemania**	Krippen	Guardería	0	2 - 3	01 Kindergärten	Jardín de infancia	3	3
						02 Schulkindergärten	Jardín de infancia escolar	6	1
						03 Vorklassen	Clases de preescolar	5	1
	Australia	Early childhood education	Educación de la primera infancia	0	2 - 4	Pre-primary, preschool	Programas preescolares impartidos en instituciones educativas o en centros educativos de guardería.	4	1
	Austria	Kinderkrippe	Guardería	0	3	Kindergarten	Jardín de infancia	3	3
						Vorschulstufe	Fase preprimaria (de educación primaria)	6	1
	Bélgica (Fl.)	Kinderopvang van baby's en peuters	Guardaría de bebés y niños	0	2.5 - 3	Gewoon kleuteronderwijs	Educación preescolar habitual	2.5 - 3	3
						Buitengewoon kleuteronderwijs	Educación preescolar especial	2.5 - 3	3
	Bélgica (Fr.)	a				Enseignement maternel ordinaire	Educación preprimaria habitual	2.5 - 3	3
						Enseignement maternel spécialisé	Educación preprimaria especial	2.5 - 3	3
	Canadá	Early childhood development or equivalent	Educación previa a elemental o equivalente - desarrollo de la primera infancia	3 - 4	1 - 2	Kindergarten	Educación previa a elemental o equivalente - jardín de infancia	4 - 5	1
	Chile	Educación parvularia (sala cuna y nivel medio menor)	Educación preprimaria (guardería y nivel medio inferior)	0 - 2	3	Educación parvularia (nivel medio mayor, nivel de transición 1 y nivel de transición 2)	Educación preprimaria (nivel medio superior, nivel de transición 1 y nivel de transición 2)	3 - 5	3
	Corea	어린이집 (0 - 2세) (Eorinyijip, age 0 - 2)	Curso de la primera infancia, centro de guardería	0 - 2	1 - 3	어린이집 (3 - 5세) (Eorinyijip, age 3 - 5)	Curso de jardín de infancia, centro de guardería	3 - 5	1 - 3
		특수학교 (Teuksu-hakgyo), 영아과정 (Younga kwajeong)	Curso de la primera infancia, centro educativo especial	0 - 2	1 - 3	유치원 (Yuchiwon)	Jardín de infancia	3 - 5	1 - 3
						특수학교 (Teuksu-hakgyo), 유치원과정 (Yuchiwon-kwajeong)	Curso de jardín de infnacia, centro educativo especial	3 - 5	1 - 3
	Dinamarca	Vuggestue	Preescolar	0 - 2	3	Børnehave	Jardín de infancia	3 - 5	2
	Eslovenia	Pedšolska vzgoja (1.starostno obdobje)	Educación preescolar (periodo de la primera edad)	1	2	Predšolska vzgoja (2. starostno obdobje)	Educación preescolar (periodo de la segunda edad)	3	3
	España	Educación infantil primer ciclo (0-2 años)	Educación de la primera infancia	0	3	Educación infantil segundo ciclo (3+ años)	Educación preprimaria	3	3
	Estonia	Incluido con CINE-02				Alusharidus (alushariduse raamõppekava)	Educación preprimaria (programa de estudio general de educación preprimaria)	0	6
	Estados Unidos	a				Preschool or pre-kindergarten	Educación preescolar o previa al jardín de infancia	2 - 4	1 - 2
						Kindergarten	Jardín de infancia	4 - 6	1
	Finlandia	0-2-v. lapset päiväkodeissa	Jardines de infancia (niños de 0 a 2 años), incluidos programas de educación especial	0 - 2	1 - 3	3-5-v. lapset päiväkodeissa	Jardines de infancia (niños de 3 a 5 años), incluidos programas de educación especial	3 - 5	1 - 3
		0-2-v. lapset perhepäivähoidossa	Guardería familiar (niños de 0 a 2 años), incluidos programas de educación especial	0 - 2	1 - 3	6-v. lasten esiopetus	Educación preprimaria para niños de 6 años en jardines de infancia y centros educativos integrados, incluidos programas de educación especial	6	1
						3-5-v. lapset perhepäivähoidossa	Guardería familiar (niños de 3 a 5 años), incluidos programas de educación especial	3 - 5	1 - 3
	Francia	a				Enseignement préélémentaire	Educación previa a elemental	2 - 3	3
	Grecia	Vrefonipiakos stathmos	Jardín de infancia Primera infancia	0	1 - 3	Nipiagogio	Preprimaria	4 - 5	1 - 2

Fuente: ISCED 2011 *mappings*. Para obtener más detalles, consulte la clasificación CINE-2011 y el Anexo 3 para ver notas (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398338

C2

Tabla C2.5. [2/3] Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en la OCDE y los países asociados

CINE 01 y CINE 02, basados en las clasificaciones CINE 2011

		CINE 01: Programas de desarrollo educacional de la primera infancia				CINE 02: Educación preprimaria			
		Nombre del programa en el idioma nacional	Nombre del programa en español	Edad de inicio teórica	Duración teórica del programa (años)	Nombre del programa en el idioma nacional	Nombre del programa en español	Edad de inicio teórica	Duración teórica del programa (años)
OCDE	**Hungría**	Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás	Consultoría de educación especial, desarrollo temprano, educación y guardería	0	5	Óvoda	Jardín de infancia (del cual, un año es educación preescolar)	3	3
		Egységes óvoda-bölcsőde	Guarderías con jardín de infancia integrado	2	1				
		Óvoda (3 év alatt)	Jardín de infancia (menores de 3 años)	2 - 5	0 - 5				
	Irlanda	a				Early start	Educación temprana	3 - 4	1
						Traveller Pre-School Programmes	Programas de educación preescolar para comunidades nómadas (*Travellers*)	3 - 4	1
						Privately provided pre-primary education – Early Childhood Care and Education (ECCE) Scheme and the Community Childcare Subvention (CCS) Programme	Educación preprimaria impartida de forma privada - Esquema de formación de la primera infancia (ECCE) y programa de subvención de guardería comunitaria (CCS)	3 años y 2 meses a 4 años y 6 meses	1
	Islandia	Leikskóli I	Centros de preprimaria I	0	1 - 3	Leikskóli II	Centros de preprimaria II	3	0 a 3 años, variable
						5 ára bekkur	0. curso para niños de 5 años	5	1
	Israel	Hinuh be ganey misrad ha kalkala or harevacha	Educación de la primera infancia supervisada por el Ministerio de Economía o el Ministerio de Bienestar	0	3	Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-ziburi (misrad ha kalkala, misrad ha revacha ve misrad ha hinuh)	Educación preprimaria - pública (supervisada por el Ministerio de Economía, el Ministerio de Bienestar o el Ministerio de Educación)	3	3
						Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-prati	Educación preprimaria - privada e independiente	3	3
	Italia	a				Scuola dell'infanzia	Educación preprimaria	3	3
	Japón	a				Yohorenkeigata-Nintei-Kodomo-En	Centro integrado de guardería y educación de la primera infancia	3-5	1-3
						Yochien	Jardín de infancia	3-5	1-3
						Tokubetsu-shien-gakko Yochi-bu	Centro educativo para necesidades especiales, departamento de jardín de infancia	3-5	1-3
						Hoikusho	Guardería	3-5	1-3
	Letonia	Pirmskolas izglitibas programmas (līdz 2 gadu vecumam)	Programas de educación preprimaria (parte del programa hasta la edad de 2 años) (educación de la primera infancia)	0	1 - 2	Pirmskolas izglitibas programmas (no 3 gadu vecuma)	Programas de educación preprimaria (parte del programa a partir de los 3 años en adelante)	3	1 - 4
	Luxemburgo	a				Enseignement fondamental/ cycle 1 – éducation précoce	Educación de madurez temprana	3	1
						Éducation précoce	Educación de madurez temprana (instituciones privadas e independientes)	<4	1
						Enseignement fondamental/cycle 1 – éducation préscolaire (Spillschoul)	Educación preprimaria	4	2
						Éducation préscolaire	Educación preprimaria (instituciones privadas e independientes)	4	2
	México	Educación inicial	Educación de la primera infancia	0	3	Educación preescolar	Educación preprimaria	3	2 - 3

Fuente: ISCED 2011 mappings. Para obtener más detalles, consulte la clasificación CINE-2011 y el Anexo 3 para ver notas (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398338

Tabla C2.5. [3/3] Cobertura de los programas de educación de la primera infancia en la OCDE y los países asociados

CINE 01 y CINE 02, basados en las clasificaciones CINE 2011

		CINE 01: Programas de desarrollo educacional de la primera infancia				CINE 02: Educación preprimaria			
		Nombre del programa en el idioma nacional	Nombre del programa en español	Edad de inicio teórica	Duración teórica del programa (años)	Nombre del programa en el idioma nacional	Nombre del programa en español	Edad de inicio teórica	Duración teórica del programa (años)
OCDE	**Nueva Zelanda**	Early childhood education	Educación de la primera infancia	0	<= 3	Early childhood education	Educación de la primera infancia	3	2
	Noruega	Barnehage, 0 - 2 åringer	Jardín de infancia	0	2	Barnehage, 3 - 5 åringer	Jardín de infancia	3	3
	Países Bajos	a				Voorschools onderwijs	Educación preescolar en centros de guardería y grupos de juego	3	1
						Basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, groep 1 en 2	Educación preprimaria en centros educativos, incluido el grupo de educación preprimaria de necesidades especiales (clase) 1 y 2	4	2
	Polonia	a				Wychowanie przedszkolne	Educación preescolar	3	4
						Wychowanie przedszkolne specjalne	Educación especial preescolar	3	4
	Portugal	a				Educação pré-escolar	Educación preprimaria	3 - 5	3
	República Eslovaca	a				Materská škola	Jardín de infancia	3	3
						Špeciálna materská škola	Jardín de infancia especial	3	3
						Prípravné triedy na základnej škole	Clases preparatorias en centro básico	6	1
						Prípravné triedy v špeciálnej škole	Clases preparatorias en centro especial	6	1
	Reino Unido	Children's centres (including Sure Start centres)	Centros de la primera infancia (incluidos centros Sure Start)	0	2	Reception and nursery classes in schools	Formación introductoria y guardería en centros educativos	3	1-2
		Registered childminders	Asistencia materna por parte de profesionales registrados	0	2	Preschool or pre-kindergarten	Educación preescolar o previa al jardín de infancia	2 - 4	1 - 2
		Day nurseries	Guarderías	0	2				
	Suecia	Förskola för barn/elever under 3 år	Educación preescolar para niños/alumnos menores de 3 años	0	0 - 2	Förskola för barn/elever 3 år eller äldre	Educación preescolar para niños o alumnos de 3 años o más	3	3
						Förskoleklass	Clases de preescolar	6	1
	Suiza	a				Vorschule, préscolarité, prescolarità	Kindergarten	4 - 6	2
						Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale	Special needs education programmes	4 - 6	2
	Turquía	Erken çocukluk dönemi eğitimi (0-2 yaş)	Educación y guardería de la primera infancia (edades 0-2)	0 - 2	1 - 2	Okul öncesi eğitimi (3-5 yaş)	Educación preprimaria (edades 3-5)	3 - 5	1 - 3
Países asociados	**Brasil**	Educação infantil – creche	Educación de la primera infancia/guardería	0	3	Educação Infantil – pré-escola	Educación preescolar	4	2
	Colombia	Atención integral a la primera infnacia	Desarrollo educacional de la primera infancia	0	3	Pre-jardin (3-year-olds), jardin (4-year-olds) and transicicón (5-year-olds)	Educación preprimaria	3 - 5	1 - 3
	Federación Rusa	Программы развития детей младшего возраста	Desarrollo educacional de la primera infancia	0	2	Дошкольное образование	Educación preprimaria	3	3
	Lituania	Ikimokyklinio ugdymo programos	Desarrollo educacional de la primera infancia	0	1 - 2	Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programos	Educación preprimaria	3	1 - 4

Fuente: ISCED 2011 *mappings*. Para obtener más detalles, consulte la clasificación CINE-2011 y el Anexo 3 para ver notas (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

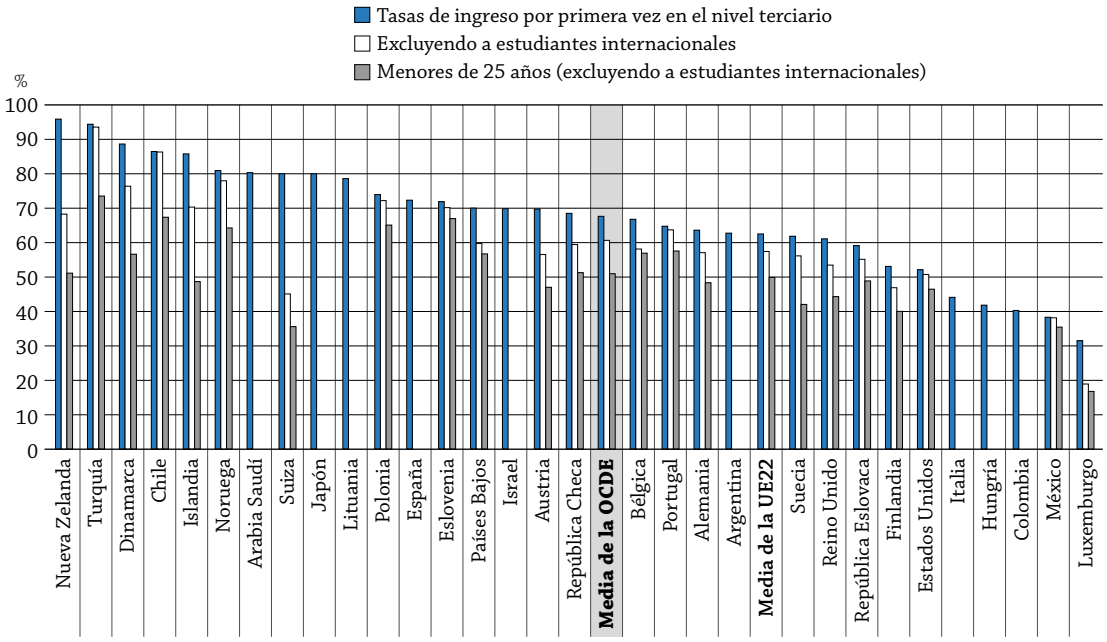
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398338

¿CUÁNTOS ESTUDIANTES SE ESPERA QUE ACCEDAN A LA EDUCACIÓN TERCIARIA?

- Se espera que aproximadamente el 59 % de los adultos jóvenes en los países de la OCDE comiencen un grado o programa equivalente a lo largo de sus vidas, mientras que la estimación de nuevos ingresados en un máster o programa equivalente es del 23 %.
- De media en los países de la OCDE, el 82 % de los nuevos ingresados en educación terciaria son menores de 25 años y el 54 % son mujeres.
- Los estudiantes internacionales representan cerca del 13 % de los nuevos ingresados en educación terciaria y el 28 % en el nivel de doctorado.

Gráfico C3.1. Tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria (2014)



Nota: La falta de equivalencia entre la cobertura de los datos de la población y los datos de nuevos ingresados significa que las tasas de ingreso pueden estar subestimadas en países que son exportadores netos de estudiantes y sobreestimadas en aquellos países que son importadores netos. Las tasas de ingreso ajustadas pretenden compensar este desajuste. Consulte el Anexo 3 para obtener información específica por países.
1. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa de ingreso por primera vez en el nivel terciario.

Fuente: OCDE. Tabla C3.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398440

Contexto

Las tasas de ingreso estiman la proporción de personas que se espera que accedan a un tipo específico de programa de educación terciaria durante sus vidas. También ofrecen alguna indicación sobre la accesibilidad de la educación terciaria, el valor percibido de asistir a programas de educación terciaria y la medida en la que la población adquiere las competencias y conocimientos de alto nivel que pueden crear e impulsar las economías basadas en el conocimiento. Unas elevadas tasas de ingreso y de matriculación en educación terciaria implican que se está desarrollando y manteniendo una población activa muy cualificada.

En los países de la OCDE, la convicción de que las competencias adquiridas mediante la educación superior se valoran más que las que poseen las personas con un nivel educativo inferior se deriva de la percepción, tanto real como temida, de que los empleos «rutinarios» pueden exportarse a países de bajos salarios o mecanizarse. También hay una conciencia cada vez mayor de que el conocimiento y la innovación son clave para mantener el crecimiento económico. Las instituciones de educación

terciaria deben no solo satisfacer la creciente demanda ampliando el número de plazas que ofrecen, sino también adaptar sus programas y métodos de enseñanza para cubrir la diversidad de necesidades de la nueva generación de estudiantes.

Otros resultados

- Aunque se espera que 1 de cada 25 estudiantes acceda a programas de doctorado a lo largo de su vida en Alemania, Reino Unido y Suiza, menos de 1 de cada 200 estudiantes lo hará en Arabia Saudí, Chile, China, Colombia, Indonesia y México.
- Sobre la base de los modelos actuales, se estima que una media del 18 % de los adultos jóvenes de los países de la OCDE accederán a programas de educación terciaria de ciclo corto a lo largo de sus vidas, y un 23 % comenzarán un máster o programa equivalente.
- En Austria, Luxemburgo, Nueva Zelanda y Suiza, más de uno de cada cinco ingresados en un programa de grado son estudiantes internacionales, muy por encima de la media del 10 % de la OCDE.

Nota

Las tasas de ingreso representan el porcentaje de una cohorte de edad que se prevé que acceda a un programa terciario a lo largo de su vida. Esta estimación se basa en el número de nuevos ingresados en 2014 y en la distribución por edades de este grupo. Por tanto, las tasas de ingreso se basan en un supuesto de «cohorte sintética», según el cual el modelo actual de ingreso constituye la mejor estimación del comportamiento de los adultos jóvenes de hoy a lo largo de sus vidas.

Estas tasas de ingreso son sensibles a los cambios en el sistema educativo, tales como la introducción de nuevos programas. Por ejemplo, durante la aplicación del Proceso de Bolonia, algunos estudiantes de los países europeos completaron la educación terciaria en más tiempo del esperado, mientras que otros pospusieron su ingreso hasta que se llevara a cabo la adaptación de las titulaciones a la nueva clasificación. Las tasas de ingreso pueden ser muy elevadas, e incluso superiores al 100 % (lo que indica claramente que el supuesto de la cohorte sintética es poco probable), durante un periodo en el que haya un gran número de ingresos inesperados.

En algunos países, las elevadas tasas de ingreso pueden reflejar un fenómeno temporal, es decir, los efectos de los ciclos y crisis económicos, durante los cuales los estudiantes adaptan sus expectativas a la realidad del mercado laboral o a los incentivos gubernamentales. Los programas de segunda oportunidad, que surgen por la acción de los gobiernos para promover la vuelta a la educación de estudiantes de mayor edad, también pueden impulsar las tasas de ingreso.

Un repunte en el número de estudiantes internacionales puede inflar temporalmente las tasas de ingreso. El porcentaje de nuevos ingresados previstos en los programas de educación terciaria varía drásticamente cuando se excluye del cálculo a los estudiantes internacionales. Junto con los estudiantes de más edad, los estudiantes internacionales conforman una proporción significativa de la población estudiantil total en algunos países, y su número puede exagerar artificialmente la proporción de adultos jóvenes que previsiblemente ingresarán en un programa de educación terciaria.

C3

Análisis

Acceso global a la educación terciaria

La transición a CINE 2011 ayuda a distinguir los diferentes niveles de educación terciaria, en los que se incluyen los programas de ciclo corto y las titulaciones de grado, máster y doctorado.

Se estima que el 68 % de los adultos jóvenes en los países de la OCDE comenzarán la educación terciaria al menos una vez a lo largo de sus vidas, si se mantienen los actuales modelos de ingreso. Esta cifra desciende hasta el 61 % cuando se excluye a los estudiantes internacionales, y al 51 % si se cuenta solo con los estudiantes nacionales menores de 25 años (Gráfico C3.1). En algunos países los programas de ciclo corto son muy populares, lo que se traduce en unas tasas de ingreso en educación terciaria muy elevadas. Por ejemplo, en Chile se prevé que cerca del 87 % de los jóvenes comiencen la educación terciaria al menos una vez a lo largo de sus vidas; de estos, un 48 % iniciarán un programa de ciclo corto (Tablas C3.1 y C3.2).

Se espera que alrededor del 18 % de los adultos jóvenes de los países de la OCDE ingresen en un programa de ciclo corto, al igual que el 13 % de los adultos jóvenes en los 22 países miembros de la Unión Europea que también forman parte de la OCDE.

En la mayoría de los países, la mayor parte de los estudiantes de educación terciaria ingresan en titulaciones de grado (CINE 6). En los que componen la OCDE, el 59 % de los jóvenes comenzarán dicho nivel a lo largo de sus vidas, a pesar de que esta cifra varía mucho de un país a otro. En Luxemburgo, por ejemplo, las tasas de ingreso por primera vez representan tan solo un 18 % en el nivel de grado, ya que gran parte de la población estudia fuera del país. En cambio, Australia cuenta con una elevada población de estudiantes internacionales en educación terciaria y con una tasa de ingreso por primera vez del 94 %. Cuando se excluye del cálculo a los ingresados internacionales, esta tasa descience hasta el 79 %.

Muchos países de la OCDE realizan inversiones considerables para proporcionar educación más allá del nivel de grado. Las tasas de ingreso de algunos países alcanzan el 42 % en los programas de máster, por ejemplo, en Polonia, y el 5 % en los programas de doctorado, como en Alemania y Suiza.

Se prevé que cerca del 23 % de los estudiantes en los países de la OCDE comiencen un programa de máster a lo largo de sus vidas y que un 14 % de los estudiantes nacionales lo hagan antes de los 30 años. Tras excluir a los estudiantes internacionales del cálculo, las tasas de ingreso en los programas de máster oscilan entre el 35 % de Islandia y República Eslovaca y el 3 % de China y Luxemburgo.

Solo un 2,5 % de los adultos jóvenes ingresarán en programas de doctorado a lo largo de sus vidas, y se espera que solo un 0,9 % de los estudiantes nacionales lo hagan antes de los 30 años.

Estudiantes internacionales

Según lo visto anteriormente, los estudiantes internacionales tienen una gran relevancia para comprender de qué modo las tasas de ingreso describen el sistema educativo de un país. Muchos de aquellos que ingresan en un determinado nivel de educación pueden proceder del extranjero o puede que hayan completado su educación previa en otro país, lo que altera sustancialmente los indicadores. Por ejemplo, cuando se excluye a los estudiantes internacionales, las tasas de ingreso en los programas de grado descienden una media de 5 puntos porcentuales.

En los niveles de máster y doctorado, cuando se tiene en cuenta a los estudiantes internacionales, las variaciones en las tasas de ingreso también son relevantes. La tasa de ingreso por primera vez en los programas de máster es, de media, 4 puntos porcentuales menor si se tiene en cuenta solo a los estudiantes nacionales que cuando se calcula incluyendo a todos los estudiantes. Las tasas de ingreso por primera vez en el nivel de doctorado descienden desde un 2,5 % a un 1,7 %, lo que también representa una diferencia relativamente importante. El Indicador C4 analiza con mayor detalle la motivación de los estudiantes para cursar estudios superiores, especialmente programas de máster y doctorado, en otros países.

Estudiantes por encima de la edad típica

La «edad típica» es la edad a la que la mayoría de los estudiantes ingresan en un nivel educativo dado. Tras excluir a los estudiantes que comienzan con una edad superior a la edad típica, se encuentran diferencias significativas en las estimaciones para las tasas de ingreso por primera vez en educación terciaria de los estudiantes nacionales, que oscilan entre el 61 % y el 51 %, de media en los países de la OCDE. Esto significa que en ellos se prevé que más de la mitad de los jóvenes comiencen un programa de nivel terciario antes de los 25 años (Tabla C3.1). Sin embargo, en

algunos países los nuevos ingresados en este nivel educativo son mayores. Por ejemplo, en Islandia, Israel y Suiza, al menos el 30 % de quienes ingresan en educación terciaria tienen más de 25 años (Tabla C3.2).

Asimismo, este ajuste en los cálculos afecta a las tasas de ingreso en los programas de doctorado. A pesar de que se prevé que el 1,7 % de los jóvenes nacionales inicien un programa de doctorado, solo el 0,9 % lo harán antes de cumplir los 30 años.

Perfil de los ingresados por primera vez en educación terciaria

Por nivel de educación

Conocer el nivel de educación terciaria en el que los estudiantes ingresan por primera vez ayuda a determinar la profundidad y la duración de los estudios en los que participan. En muchos sistemas educativos la educación terciaria comienza en el nivel de grado.

En los países de la OCDE, el 74 % de los nuevos ingresados en educación terciaria comienzan en una titulación de grado, mientras que el 9 % lo hacen en un máster o programa equivalente, que básicamente se corresponden con las primeras titulaciones largas. De media, cerca del 17 % de los nuevos estudiantes comienzan programas de educación terciaria de ciclo corto. En Austria, Chile, Estados Unidos, Federación Rusa y Turquía la cifra alcanza un 40 % o más. En Luxemburgo, Suecia y Suiza, más de uno de cada cinco nuevos ingresados en educación terciaria ingresa en un programa de máster (Tabla C3.2).

Participación de las mujeres en la educación terciaria

La mayoría de las personas ingresadas en educación terciaria son mujeres en todos los países excepto Arabia Saudí, India, México, Suiza y Turquía. De media en los países que componen la OCDE, el 54 % de los nuevos ingresados son mujeres. Las mayores proporciones de mujeres en los nuevos ingresados (un 58 %) se encuentran en Islandia, República Checa y República Eslovaca. No obstante, una participación igualitaria en un determinado nivel educativo no implica una distribución equilibrada en los distintos ámbitos de estudio.

Proporción de mujeres en los nuevos ingresados, por ámbito de estudio

La representación de las mujeres es superior en aquellos programas que conducen a trabajos con un nivel salarial relativamente inferior, como la docencia y la enfermería, frente a la fuerte representación masculina en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

En todos los países de los que se dispone de datos, la proporción de mujeres en los nuevos ingresados en el ámbito de la educación es de más de dos tercios. En el ámbito de la salud y servicios sociales, Japón es el único país en el que menos de dos tercios de los nuevos ingresados son mujeres. Se observa un desequilibrio similar en el ámbito de las humanidades y las artes, donde las mujeres representan la mayoría de los nuevos ingresados en todos los países, con una media del 64 %. En la mayor parte de los países la proporción se acerca mucho a esa media. La diferencia entre el decil superior y el decil inferior es de solo 12 puntos porcentuales (Gráfico C3.2).

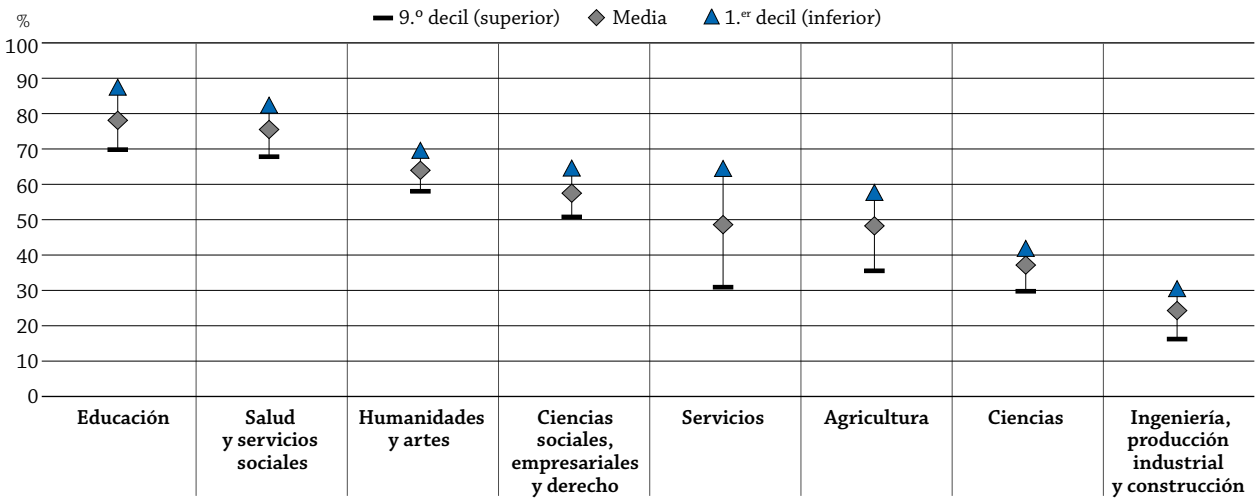
En cambio, menos de uno de cada cuatro nuevos ingresados en el ámbito de la ingeniería, producción industrial y construcción es mujer. En más de 9 países de 10, la proporción de nuevos ingresados mujeres en este ámbito es de un tercio o menos. En el ámbito de las ciencias, la proporción media de mujeres en los nuevos ingresados es de poco más de un tercio, y no existen grandes variaciones entre los diferentes países. En el 80 % de ellos, la proporción de mujeres que se dedican a las ciencias se encuentra entre el 30 % y el 42 % (Gráfico C3.2 y Tabla C3.2).

Proporción de nuevos ingresados por encima de la edad típica

La edad de los nuevos ingresados en educación terciaria varía en los países de la OCDE debido a las diferencias en la edad típica de graduación en educación secundaria superior, las plazas disponibles en las instituciones (admisiones con *numerus clausus*, uno de los muchos métodos utilizados para limitar el número de estudiantes que pueden estudiar en una institución de educación terciaria), el coste de oportunidad de incorporarse al mercado laboral antes de matricularse en educación terciaria y las expectativas culturales.

Durante la reciente crisis económica, algunos jóvenes han aplazado su incorporación al mercado laboral y han seguido estudiando. Algunos gobiernos también han desarrollado programas de segunda oportunidad, dirigidos a las personas que abandonaron los estudios de manera temprana, con el fin de mejorar el nivel de competencias de la población activa y aumentar las oportunidades de obtener una educación y competencias prácticas. No obstante, ingresar en educación terciaria en una etapa más tardía también es más costoso tanto desde el punto de vista público como personal. Significa que durante un periodo de tiempo, el potencial productivo de una persona no se aprovecha.

Gráfico C3.2. Porcentaje de mujeres en los nuevos ingresados en programas de educación terciaria en países de la OCDE y asociados, por ámbito de estudio (2014)



Cómo leer este gráfico
De media, en los países con datos disponibles, el 49 % de los nuevos ingresados en el ámbito de los servicios en educación terciaria son mujeres (indicado con el triángulo). En el 10 % de los países, la proporción de mujeres en los nuevos ingresados en el ámbito de los servicios es del 65 % o más (decil inferior, indicado con el círculo). En el otro extremo del espectro, en el 10 % de los países, la proporción de mujeres en los nuevos ingresados es del 31 % o menos (indicado con la barra).

Fuente: OCDE. Tabla C3.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398455

Por consiguiente, se recaudan menos impuestos y el gasto público puede ser mayor (véase Indicador B7). Los estudiantes de más edad pueden enfrentarse a mayores dificultades para compaginar los estudios con el trabajo y, por tanto, no ser capaces de completar los programas a tiempo. Al comprender que un retraso en la finalización de los estudios aumenta su coste, los gobiernos están introduciendo medidas para fomentar su finalización en plazo.

La proporción de ingresados por primera vez de más edad en los programas de educación terciaria puede reflejar la flexibilidad de esos programas y su idoneidad para los estudiantes que están fuera del grupo de edad típica. También puede poner de relieve el valor que se otorga a la experiencia laboral antes de acceder a la educación superior, que es característico de los países con una proporción escasa de ingresados por debajo de la edad típica (menos del 75 %), es decir, Dinamarca, Islandia, Israel, Luxemburgo, Suecia y Suiza. La cifra de ingresados de más edad puede reflejar una respuesta a las políticas destinadas a facilitar el aprendizaje permanente y un acceso más flexible a la educación terciaria. Los motivos difieren significativamente de un país a otro. Por ejemplo, en Australia tomarse un año sabático antes de comenzar la educación terciaria se ha convertido en una tendencia: en el curso escolar 2009-2010 casi uno de cada cuatro estudiantes lo hizo, y el 51 % declararon que el «trabajo» había sido el motivo principal para dejar de estudiar durante un año (Lumsden y Stanwick, 2012).

Proporción de estudiantes internacionales

En la mayor parte de los países, todos los estudiantes internacionales que se matriculan en un país por primera vez se cuentan como nuevos ingresados, con independencia de su educación previa. Para destacar el impacto que tienen los estudiantes internacionales en las tasas de ingreso, el Gráfico C3.1 muestra estas tasas tanto sin ajustar como ajustadas (es decir, la tasa de ingreso cuando se excluye a los estudiantes internacionales).

La proporción total de estudiantes internacionales que comienzan un programa de educación terciaria por primera vez va desde casi cero en Chile, México y Turquía a más del 40 % en Luxemburgo y Suiza. Con un 20 % o más, la proporción también es alta en Austria y Nueva Zelanda. Sin embargo, una media del 13 % de todos los nuevos ingresados en los países de la OCDE proceden del extranjero (Tabla C3.2).

Programas de ciclo corto

En comparación con los de otros niveles, los programas de educación terciaria de ciclo corto cuentan con el perfil de ingresados más diverso. A pesar de que una media del 52 % de los nuevos ingresados en este tipo de programas son mujeres, esta proporción abarca desde menos de un 25 % en Arabia Saudí, Italia y Noruega a un 77 % en Polonia.

De media en los países de la OCDE, el 66 % de quienes comienzan un programa de ciclo corto (CINE 5) tienen menos de 25 años. La media de edad de los nuevos ingresados en este nivel es de 25 años, y oscila entre los 18 años en Japón, los 31 años en Dinamarca y Reino Unido, y los 33 años en Islandia.

Los estudiantes internacionales que ingresan en programas de educación terciaria de ciclo corto suman una proporción reducida, a pesar de que en Nueva Zelanda e Irlanda los porcentajes rondan el 28 % y el 30 %, respectivamente.

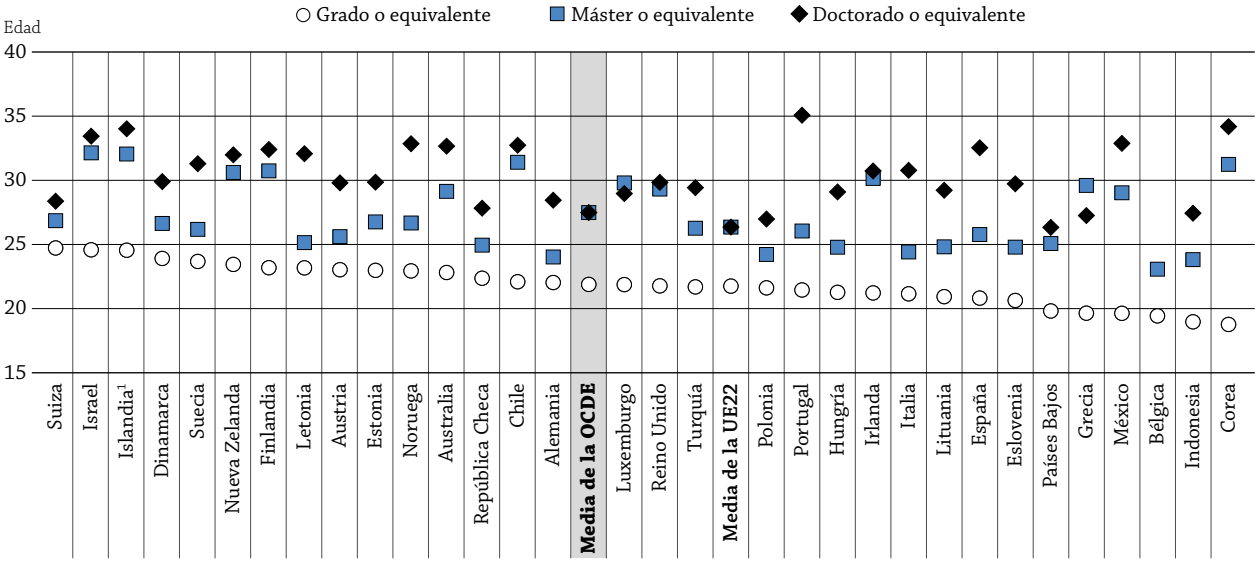
Programas de grado

Las titulaciones de grado son los programas de educación terciaria más populares en todos los países, ya que los estudiantes tienen más probabilidades de ingresar en este nivel de educación que en cualquier otro de la educación terciaria. Casi tres de cada cuatro personas que comienzan la educación terciaria por primera vez se matricularán en un programa de grado (Tabla C3.2). En los países de la OCDE, se prevé que alrededor del 59 % de los jóvenes ingresen en una titulación de grado en algún momento de sus vidas (Tabla C3.1).

En 26 de los 32 países de la OCDE de los que se dispone de datos, es más probable que las mujeres comiencen un programa de grado que los hombres. En Suecia, el 60 % del conjunto de los ingresados en el nivel de grado son mujeres, al igual que el 45 % de los nuevos ingresados en este nivel en Japón (Tabla C3.3).

Tradicionalmente, los estudiantes ingresan en programas de grado inmediatamente después de completar la educación secundaria superior, y esto se sigue cumpliendo en muchos países. El 83 % de los nuevos ingresados en programas de grado son menores de 25 años, con un promedio de edad de 22 años. Sin embargo, en algunos países la transición de la educación secundaria superior a la terciaria puede ocurrir a una edad más tardía debido al tiempo dedicado al mercado laboral o al servicio militar. Por ejemplo, hay países en los cuales se exige que los jóvenes realicen el servicio militar, lo que pospone su inicio de la educación terciaria. Este es el caso de Israel y Suiza, que cuentan con un servicio militar obligatorio y donde la edad media de los nuevos ingresados en los programas de grado es de 25 años (Gráfico C3.2).

Gráfico C3.3. Media de edad de los nuevos ingresados, por nivel de educación (2014)



1. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente de la media de edad de los nuevos ingresados en grado o nivel equivalente.

Fuente: OCDE. Tabla C3.3. See Annex 3 for notes (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398460

La proporción de ingresados internacionales en el nivel de grado varía mucho en los países de la OCDE: desde un 45 % en Suiza a menos de un 1 % en Chile y México (Tabla C3.3). Los países con las mayores proporciones de estudiantes internacionales experimentan una fuerte disminución en sus tasas de ingreso cuando los cálculos excluyen a estos estudiantes. Por ejemplo, en Suiza, las tasas de ingreso por primera vez en los programas de grado descienden desde el 60 % al 34 % cuando se excluye del cálculo a los estudiantes internacionales (Tabla C3.1).

Programas de máster

De media en los países de la OCDE, el 56 % de los nuevos ingresados en los programas de máster son mujeres. Las proporciones más bajas de mujeres que ingresan en programas de máster se encuentran en Arabia Saudí (47 %), China (46 %), India (47 %), Indonesia (48 %), Japón (34 %) y Turquía (44 %).

En los países de la OCDE, la media de edad de los nuevos ingresados en un máster o programa equivalente es de 28 años. En Islandia e Israel esta media se establece en los 32 años, a pesar de que poco más del 50 % de los nuevos ingresados en un máster o programa equivalente son menores de 30 años. En Bélgica son relativamente más jóvenes, con 23 años de media.

Los másteres o programas equivalentes atraen a más estudiantes internacionales que los niveles inferiores de educación terciaria. De media en los países de la OCDE, casi uno de cada cinco nuevos ingresados es un estudiante internacional. Esta proporción es considerablemente mayor en Australia (48 %), Reino Unido (42 %) y Suiza (40 %), y alcanza su máximo en Luxemburgo, donde casi tres de cada cuatro nuevos ingresados son estudiantes internacionales.

Los estudiantes que ingresan en un programa de máster pueden haberse graduado en un programa de grado o pueden comenzar la educación terciaria a través de primeras titulaciones largas. Existen diversas diferencias en el perfil de estos ingresados, especialmente en lo referente al promedio de edad y a la proporción de estudiantes internacionales que se da en ellos. Para obtener más información sobre los estudiantes de cada uno de esos programas en el nivel de máster, véase el Indicador A3 de la presente publicación.

Programas de doctorado

La investigación de postgrado, en particular en el nivel de doctorado, desempeña un papel fundamental para impulsar la innovación y el crecimiento económicos, y contribuye de manera significativa a la base de conocimiento nacional e internacional. Las empresas se interesan por los países donde ese grado de investigación es fácilmente accesible (Halse y Mowbray, 2011; Smith *et al*., 2010), mientras que los individuos que alcanzan este nivel de educación se benefician de salarios más altos y una mayor tasa de empleo (véanse Indicadores A5 y A6).

Varios países están desarrollando programas de doctorado o modificando su política de financiación para atraer a estudiantes internacionales. Atraer a los mejores estudiantes de todo el mundo ayuda a garantizar que un país desempeñe un papel primordial en la investigación y la innovación (Smith, 2010). No es de extrañar que en 6 de los 28 países de los que se dispone de datos, más del 40 % de los estudiantes que ingresan en un programa de doctorado sean estudiantes internacionales, cifra que crece hasta más del 80 % en Luxemburgo.

De media en los países de la OCDE, el 59 % de los ingresados en el nivel de doctorado son menores de 30 años (Tabla C3.3). En los países que componen la OCDE, la media de edad para comenzar este nivel educativo oscila entre los 26 años en Japón y Países Bajos y los 35 en Portugal. Una mayor proporción de ingresados más jóvenes podría reflejar una tasa de abandono más baja y un mayor énfasis en adquirir competencias especializadas mediante una primera titulación de educación terciaria. Algunos países ofrecen incentivos –como ayudas, becas, programas de movilidad internacional, empleos a tiempo parcial y formación a distancia– para animar a los estudiantes a cursar estudios avanzados inmediatamente después de completar su primera titulación de educación terciaria. En cambio, el hecho de que algunos de los nuevos estudiantes sean de mayor edad puede guardar relación con las tasas académicas, la disponibilidad de becas o las expectativas culturales, como tener que incorporarse al mercado laboral a una edad determinada u obtener experiencia profesional antes de comenzar una educación más avanzada.

Definiciones

La **tasa de ingreso** es la suma de las tasas de ingreso para una edad específica y se obtiene dividiendo el número de nuevos ingresados de esa edad en un nivel de educación determinado por la población total en dicho grupo de edad.

La **tasa de ingreso ajustada** es la tasa de ingreso que se obtiene una vez se excluye a los estudiantes internacionales del numerador de cada tasa de ingreso para una edad específica.

La **tasa de ingreso a edad inferior a la edad típica** es la suma de las tasas de ingreso para una edad específica por grupos de edad inferiores a la edad típica.

Estudiantes internacionales son aquellos que dejaron su país de origen y se mudaron a otro país con fines académicos. Los estudiantes internacionales que se matriculan por primera vez en un programa se consideran ingresados por primera vez.

Los **nuevos ingresados** son los estudiantes que se matriculan por primera vez en el nivel de educación correspondiente.

La **tasa de ingreso en la educación terciaria** es una probabilidad estimada, basada en los actuales modelos de ingreso, de que un adulto joven comience la educación terciaria a lo largo de su vida.

Metodología

Los datos hacen referencia al curso académico 2013-2014 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los ámbitos de estudio utilizados en los instrumentos de recopilación de datos de UOE siguen la clasificación revisada CINE 11 por ámbito de estudio. Se utiliza la misma clasificación en todos los niveles de educación.

Las Tablas C3.1 y C3.4 muestran la suma de las tasas de ingreso netas en todas las edades. Las Tablas C3.2 y C3.3 contienen datos sobre la proporción de ingresados según sus diferentes perfiles.

La tasa neta de ingreso para una edad específica se obtiene dividiendo el número de nuevos ingresados por primera vez de esa edad en cada tipo de educación terciaria por la población total en el grupo de edad correspondiente. La suma de las tasas de ingreso netas se calcula sumando las tasas de cada año de edad. El resultado representa una estimación de la probabilidad de que un joven comience la educación terciaria a lo largo de su vida, si persisten las actuales tasas de ingreso para esa edad concreta.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Halse C. y S. Mowbray (2011), «The impact of the doctorate», *Studies in Higher Education*, 36:5, pp. 513-525, http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.594590.

Lumsden, M. y J. Stanwick (2012), «Who takes a gap year and why?» Longitudinal Surveys of Australian Youth, *Briefing Paper* 28, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaida, Australia, http://www.lsay.edu.au/publications/2496.html.

Smith, A. *et al*. (2010), *One Step Beyond: Making the Most of Postgraduate Education,* Report for UK Department for Business, Innovation and Skills, Londres, http://dera.ioe.ac.uk/470/7/10-704-one-step-beyond-postgraduate-education_Redacted.pdf.

OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2013: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Madrid).

Tablas del Indicador C3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398399

Tabla C3.1	**Tasas de ingreso por primera vez, por nivel de educación terciaria (2014)**
Tabla C3.2	**Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en educación terciaria (2014)**
Tabla C3.3	**Perfil de un nuevo ingresado por primera vez en un programa de educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2014)**
Tabla C3.4	**Tendencias en las tasas de ingreso, por nivel de educación terciaria (2005, 2010 y 2014)**

Fecha de cierra para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

C3

Tabla C3.1. Tasas de ingreso por primera vez, por nivel de educación terciaria (2014)

Suma de las tasas de ingreso específicas de cada edad, por grupos demográficos

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)			Grado o equivalente			Máster o equivalente			Doctorado o equivalente			Primera titulación terciaria		
			Excluyendo a estudiantes internacionales			Excluyendo a estudiantes internacionales			Excluyendo a estudiantes internacionales			Excluyendo a estudiantes internacionales			Excluyendo a estudiantes internacionales	
		Total	Total	Menores de 25 años	Total	Total	Menores de 25 años	Total	Total	Menores de 30 años	Total	Total	Menores de 30 años	Total	Total	Menores de 30 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0	0	0	52	49	41	28	21	19	5,5	3,9	4,0	64	57	48
	Australia	m	m	m	94	79	62	33	18	9	3,6	2,2	0,9	m	m	m
	Austria	35	35	30	41	32	26	28	21	18	3,7	2,5	1,7	70	57	47
	Bélgica	m	m	m	69	62	61	27	23	23	m	m	m	67	58	57
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	50	50	34	55	55	44	12	12	5	0,5	0,4	0,2	87	86	67
	Corea	33	m	m	56	m	m	14	m	m	3,5	m	m	m	m	m
	Dinamarca	32	28	11	71	66	50	35	28	23	3,7	2,4	1,2	89	76	57
	Eslovenia	30	30	19	75	73	69	29	28	26	2,1	1,9	1,4	72	70	67
	España	26	m	m	48	47	43	11	9	8	2,0	1,5	0,9	72	m	m
	Estados Unidos	38	38	26	m	m	m	13	11	7	1,2	0,7	0,4	52	51	47
	Estonia	a	a	a	65	62	50	25	23	17	2,0	1,7	1,1	m	m	m
	Finlandia	a	a	a	53	49	40	11	8	4	2,5	1,7	0,8	53	47	40
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,5	m	m	m	m	m
	Grecia	a	a	a	65	m	m	13	m	m	2,1	m	m	m	m	m
	Hungría	4	m	m	32	m	m	15	m	m	1,7	m	m	42	m	m
	Irlanda	9	9	5	81	77	68	28	23	14	3,0	2,2	1,3	m	m	m
	Islandia[1]	6	4	1	80	68	48	39	35	17	2,5	1,8	0,5	86	70	49
	Israel	20	m	m	57	55	36	21	20	9	1,7	1,6	0,6	70	m	m
	Italia	0	m	m	37	m	m	24	m	m	1,6	m	m	44	m	m
	Japón	29	m	m	49	m	m	9	m	m	1,2	1,0	0,7	80	m	m
	Letonia	28	m	m	70	m	m	21	m	m	1,9	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	4	4	4	18	13	13	11	3	2	1,2	0,2	0,1	32	19	17
	México	4	4	3	35	34	32	4	4	2	0,4	0,4	0,2	38	38	35
	Noruega	5	5	3	68	65	54	30	27	22	2,6	1,9	0,7	81	78	64
	Nueva Zelanda	39	28	13	77	59	43	11	8	4	3,1	1,4	0,6	96	68	51
	Países Bajos	2	1	1	65	58	56	21	17	15	1,4	0,8	0,7	70	60	57
	Polonia	0	0	0	68	m	m	42	m	m	3,1	m	m	74	72	65
	Portugal	a	a	a	54	53	47	36	34	28	3,7	2,8	1,3	65	64	58
	Reino Unido	22	20	8	64	54	45	32	19	9	4,1	2,3	1,3	61	54	44
	República Checa	0	0	0	63	56	48	31	27	24	3,5	2,9	2,4	69	59	51
	República Eslovaca	1	1	1	57	53	m	37	35	m	2,7	2,4	1,9	59	55	49
	Suecia	10	10	4	45	43	32	28	24	18	2,6	1,6	0,7	62	56	42
	Suiza	4	m	m	60	34	29	22	13	12	4,8	2,1	1,6	80	45	36
	Turquía	41	41	30	52	51	42	6	6	4	0,8	0,7	0,5	94	94	74
	Media de la OCDE	18	16	10	59	54	45	23	19	14	2,5	1,7	0,9	68	61	51
	Media de la UE21	13	12	7	57	53	46	26	21	17	2,7	2,1	1,2	63	57	50
Países asociados	Arabia Saudí	14	m	m	66	m	m	3	m	m	0,4	m	m	80	m	m
	Argentina[1]	53	m	m	50	m	m	5	m	m	0,6	m	m	63	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	35	35	m	30	30	m	3	3	m	0,3	0,3	m	m	m	m
	Colombia	14	m	m	25	m	m	5	m	m	0,1	m	m	40	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	38	38	m	71	67	m	13	13	m	1,7	1,6	m	m	m	m
	India[1]	a	a	a	44	m	m	9	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	29	m	m	2	m	m	0,1	m	m	m	m	m
	Lituania	a	a	a	75	m	m	25	m	m	1,5	m	m	79	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	26	25	m	52	51	m	13	11	m	1,9	1,5	m	m	m	m

Nota: La falta de equivalencia entre la cobertura de los datos de la población y los datos de nuevos ingresados significa que las tasas de ingreso pueden estar subestimadas en países que son exportadores netos de estudiantes y sobreestimadas en aquellos países que son importadores netos. Las tasas de ingreso ajustadas pretenden compensar este desajuste. Consulte el Anexo 3 para obtener información específica por países.

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398407

C3

Tabla C3.2. Perfil de los nuevos ingresados por primera vez en educación terciaria (2014)

		Porcentaje de mujeres en los nuevos ingresados	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 25 años	Media de edad	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales	Proporción de nuevos ingresados por nivel de educación			Porcentaje de mujeres entre los nuevos ingresados							
						Terciaria de ciclo corto (2-3 años)	Grado o equivalente	Máster o equivalente	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias	Ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	50	82	22	11	0	82	18	74	68	56	36	21	43	72	52
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	54	78	23	20	46	35	19	77	68	58	36	22	51	68	77
	Bélgica	56	95	20	14	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
	Chile	52	79	22	1	48	51	1	80	53	58	23	16	49	79	47
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	77	64	49	39	23	41	69	45
	Dinamarca	54	74	24	14	24	70	7	67	65	53	36	36	56	76	25
	Eslovenia	54	94	20	2	16	79	5	87	68	66	40	26	53	78	54
	España	53	84	21	m	37	54	9	81	58	58	30	23	43	72	46
	Estados Unidos	52	92	20	3	45	55	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	90	70	65	37	31	46	86	46
	Finlandia	55	82	22	12	a	94	6	83	70	62	38	19	52	84	64
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	79	70	59	40	32	45	68	54
	Hungría	56	88	21	m	9	76	14	81	64	63	37	22	48	71	58
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	68	58	51	34	16	42	75	39
	Islandia[1]	58	69	25	18	5	89	6	80	66	60	41	29	50	86	66
	Israel	56	70	24	m	24	76	a	84	61	59	40	27	48	77	27
	Italia	55	90	21	m	1	84	15	92	69	57	50	30	49	68	44
	Japón	51	87	18	m	36	62	2	71	67	39	26	13	41	62	77
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	88	73	64	31	21	36	82	48
	Luxemburgo	53	69	25	42	13	55	32	69	61	55	34	14	33	71	a
	México	49	94	20	0	10	90	a	73	55	56	42	27	35	65	30
	Noruega	54	80	23	4	7	82	11	76	60	57	33	21	61	80	31
	Nueva Zelanda	54	75	23	31	31	69	1	83	61	56	41	27	65	78	45
	Países Bajos	53	92	20	15	1	93	6	76	57	51	27	23	52	74	48
	Polonia	55	89	21	3	m	m	m	80	69	64	40	34	52	79	52
	Portugal	56	88	21	2	a	80	20	80	61	60	51	30	56	77	45
	Reino Unido	55	83	22	13	13	85	2	74	62	54	44	21	60	79	60
	República Checa	58	84	22	13	1	91	9	83	68	65	40	28	57	82	48
	República Eslovaca	58	85	22	7	2	98[d]	x(6)	77	67	65	40	30	47	77	41
	Suecia	57	74	24	9	14	64	22	76	59	63	38	29	58	80	59
	Suiza	50	64	25	45	5	69	26	72	62	51	33	17	35	74	52
	Turquía	47	80	22	1	43	55	2	70	59	45	42	24	43	67	34
	Media de la OCDE	54	82	22	13	17	74	9	78	64	57	37	24	48	75	49
	Media de la UE21	55	84	22	13	11	77	12	79	65	59	38	25	49	76	51
Países asociados	Arabia Saudí	46	m	m	m	18	82	1	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina[1]	57	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	52	m	m	m	36	64	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	50	m	m	m	40	51	9	m	m	m	m	m	m	m	m
	India[1]	46	m	m	m	a	100	0	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	54	90	21	m	a	95	5	76	69	64	34	20	47	82	43
	Sudáfrica[1]	m	78	22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas 1 a 7 se refieren a estudiantes que ingresan en educación terciaria por primera vez, mientras que las columnas 8 a 14 se refieren a la suma de todos los estudiantes que ingresan por primera vez en un nivel terciario determinado.

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398415

C3

Tabla C3.3. Perfil de un nuevo ingresado por primera vez en educación terciaria, por nivel de educación terciaria (2014)

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)				Grado o equivalente				Máster o equivalente				Doctorado o equivalente			
		Porcentaje de mujeres en los nuevos ingresados	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 25 años	Media de edad	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales	Porcentaje de mujeres en los nuevos ingresados	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 25 años	Media de edad	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales	Porcentaje de mujeres en los nuevos ingresados	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 30 años	Media de edad	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales	Porcentaje de mujeres en los nuevos ingresados	Porcentaje de nuevos ingresados menores de 30 años	Media de edad	Porcentaje de nuevos ingresados internacionales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	74	52	26	0	47	81	22	5	52	91	24	25	42	73	28	29
	Australia	m	m	m	m	57	77	23	16	53	67	29	48	50	49	33	39
	Austria	53	81	22	1	55	78	23	21	54	82	26	25	49	64	30	32
	Bélgica	m	m	m	m	56	96	19	11	53	95	23	14	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	51	69	24	0	52	80	22	0	57	49	31	5	41	45	33	11
	Corea	51	92	20	m	48	98	19	m	51	57	31	m	40	40	34	m
	Dinamarca	52	42	31	11	56	77	24	7	56	84	27	20	49	59	30	36
	Eslovenia	48	58	24	1	54	92	21	2	64	88	25	4	51	69	30	7
	España	48	79	23	m	55	88	21	2	58	78	26	20	50	49	33	26
	Estados Unidos	53	71	24	2	m	m	m	m	62	66	30	14	52	73	29	45
	Estonia	a	a	a	a	57	77	23	4	60	76	27	8	48	63	30	15
	Finlandia	a	a	a	a	56	80	23	7	56	55	31	28	52	47	32	30
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46	69	29	m
	Grecia	a	a	a	a	54	89	20	m	57	55	30	m	49	50	27	m
	Hungría	64	84	22	1	54	89	21	5	59	84	25	16	52	71	29	9
	Irlanda	43	54	27	2	50	85	21	6	54	59	30	16	52	59	31	28
	Islandia[1]	50	24	33	30	59	71	25	14	67	52	32	9	55	34	34	29
	Israel	49	68	24	m	58	68	25	4	60	50	32	5	52	39	33	6
	Italia	24	77	23	m	54	89	21	m	58	88	24	m	51	55	31	m
	Japón	61	77	18	m	45	95	18	m	34	m	m	m	31	60	26	14
	Letonia	62	54	27	m	52	75	23	m	63	86	25	m	57	50	32	m
	Luxemburgo	57	95	21	12	51	90	22	27	53	63	30	73	40	67	29	82
	México	39	94	20	0	50	94	20	0	53	65	29	1	47	42	33	3
	Noruega	20	58	26	1	56	80	23	4	56	78	27	8	52	45	33	27
	Nueva Zelanda	50	56	27	28	58	75	23	23	57	60	31	29	51	51	32	55
	Países Bajos	46	59	26	2	53	95	20	11	57	90	25	21	48	89	26	41
	Polonia	77	61	24	a	54	87	22	m	65	90	24	m	52	86	27	m
	Portugal	a	a	a	a	57	86	21	2	57	76	26	7	52	36	35	23
	Reino Unido	62	40	31	7	55	84	22	16	59	66	29	42	47	62	30	45
	República Checa	59	81	22	5	58	83	22	10	59	86	25	13	46	79	28	18
	República Eslovaca	65	75	24	1	57	m	m	6	61	m	m	6	48	72	29	9
	Suecia	49	47	27	0	60	75	24	4	57	78	26	16	47	55	31	39
	Suiza	61	54	27	m	48	68	25	45	50	81	27	40	46	75	28	57
	Turquía	48	74	23	0	46	84	22	1	44	77	26	4	44	65	29	7
	Media de la OCDE	52	66	25	5	54	83	22	10	56	73	28	19	48	59	30	28
	Media de la UE21	55	65	25	4	55	85	22	9	58	79	26	21	49	63	30	29
Países asociados	Arabia Saudí	24	m	m	m	50	m	m	m	47	m	m	m	34	m	m	m
	Argentina[1]	40	m	m	m	57	m	m	m	60	m	m	m	54	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	46	m	m	m	55	m	m	m	46	m	m	1	38	m	m	4
	Colombia	47	m	m	m	54	m	m	m	56	m	m	m	42	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	47	m	m	3	52	m	m	m	52	m	m	20	44	m	m	m
	India[1]	a	a	a	m	46	m	m	m	47	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	51	100	19	m	48	100	24	m	41	89	27	m
	Lituania	a	a	a	a	53	89	21	m	64	87	25	m	57	66	29	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	48	m	m	2	51	m	m	6	52	m	m	19	44	m	m	23

1. Año de referencia 2013.

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia y Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398427

Tabla C3.4. Tendencias en las tasas de ingreso, por nivel de educación terciaria (2005, 2010, 2014)

Suma de las tasas de ingreso específicas de cada edad, por año

		Terciaria de ciclo corto (2-3 años)			Grado o equivalente			Máster o equivalente			Doctorado o equivalente			Primera titulación terciaria		
		2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0	0	0	23	38	52	23	20	28	m	m	5,5	44	51	64
	Australia	m	m	m	72	85	94	21	26	33	2,5	3,4	3,6	m	m	m
	Austria	m	34	35	14	47	41	31	22	28	4,0	7,7	3,7	m	72	70
	Bélgica	m	m	m	m	m	69	m	m	27	m	m	m	m	m	67
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	50	m	m	55	m	m	12	m	m	0,5	m	m	87
	Corea	40	35	33	58	56	56	12	14	14	2,1	2,7	3,5	m	m	m
	Dinamarca	22	25	32	57	63	71	21	28	35	1,9	3,6	3,7	69	77	89
	Eslovenia	m	m	30	m	m	75	m	m	29	0,6	5,4	2,1	m	m	72
	España	m	m	26	m	m	48	m	m	11	4,4	1,8	2,0	m	m	72
	Estados Unidos	m	35	38	m	m	m	m	13	13	m	1,5	1,2	m	51	52
	Estonia	a	a	a	m	m	65	m	m	25	m	2,8	2,0	m	m	m
	Finlandia	0	0	a	46	57	53	26	8	11	m	m	2,5	59	55	53
	Francia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,5	m	m	m
	Grecia	a	a	a	m	m	65	m	m	13	m	m	2,1	m	m	m
	Hungría	11	16	4	47	49	32	21	5	15	1,7	1,6	1,7	m	m	42
	Irlanda	m	m	9	m	m	81	m	m	28	m	m	3,0	m	m	m
	Islandia[1]	m	m	6	m	m	80	m	m	39	m	m	2,5	m	m	86
	Israel	m	26	20	53	58	57	17	21	21	2,0	1,9	1,7	m	m	70
	Italia	m	m	0	m	m	37	m	m	24	m	m	1,6	m	m	44
	Japón	m	m	29	m	m	49	m	m	9	m	1,0	1,2	m	m	80
	Letonia	m	20	28	m	69	70	m	8	21	m	2,2	1,9	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	4	m	m	18	m	m	11	m	m	1,2	m	m	32
	México	2	3	4	27	32	35	3	4	4	0,3	0,4	0,4	29	34	38
	Noruega	m	m	5	m	m	68	m	m	30	2,7	2,9	2,6	m	m	81
	Nueva Zelanda	50	48	39	75	81	77	8	9	11	1,8	2,9	3,1	89	99	96
	Países Bajos	a	1	2	54	62	65	8	18	21	m	m	1,4	57	66	70
	Polonia	1	1	0	m	m	68	m	m	42	m	m	3,1	76	84	74
	Portugal	a	a	a	m	53	54	m	30	36	m	3,3	3,7	m	m	65
	Reino Unido	m	m	22	m	m	64	m	m	32	m	m	4,1	m	m	61
	República Checa	m	m	0	m	m	63	m	m	31	3,2	3,9	3,5	m	m	69
	República Eslovaca	m	m	1	m	m	57	m	m	37	3,3	4,1	2,7	m	m	59
	Suecia	m	12	10	m	58	45	m	36	28	m	m	2,6	m	74	62
	Suiza	m	m	4	m	m	60	m	m	22	4,4	5,0	4,8	m	m	80
	Turquía	19	28	41	24	34	52	3	6	6	0,9	1,4	0,8	43	62	94
	Media de la OCDE[2]	16	16	17	46	55	57	16	15	19	2,4	3,2	2,7	m	m	m
	Media de la UE21	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	14	m	m	66	m	m	3	m	m	0,4	m	m	80
	Argentina[1]	m	m	53	m	m	50	m	m	5	m	m	0,6	m	m	63
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	35	m	m	30	m	m	3	m	m	0,3	m	m	m
	Colombia	m	m	14	m	m	25	m	m	5	m	m	0,1	m	m	40
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	38	m	m	71	m	m	13	m	m	1,7	m	m	m
	India[1]	a	a	a	m	m	44	m	m	9	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	29	m	m	2	m	m	0,1	m	m	m
	Lituania	a	a	a	m	m	75	m	m	25	m	m	1,5	m	m	79
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2014.

2. Las medias se calculan únicamente para los países con datos disponibles de todos los años de referencia y pueden ser distintas de la Tabla C3.1.

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

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

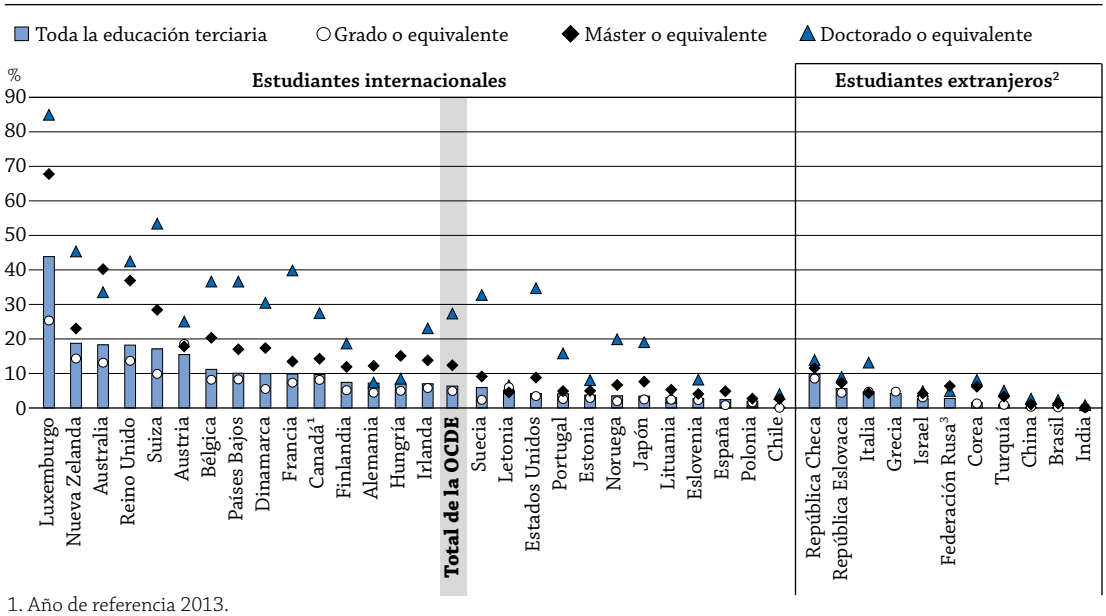
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398438

¿QUIÉN ESTUDIA EN EL EXTRANJERO Y DÓNDE?

- Dentro de la OCDE, el 6 % de los estudiantes matriculados en educación terciaria en 2014 fueron estudiantes internacionales. La mayor proporción de estudiantes internacionales entre los matriculados en educación terciaria se observa en Luxemburgo (44 %).
- Los estudiantes procedentes de Asia representan más de la mitad (53 %) de los estudiantes internacionales matriculados en países de la OCDE en los niveles de máster, doctorado o equivalentes. China es el país con más ciudadanos matriculados en el extranjero, seguido por la India y Alemania.
- Entre todos los países de la OCDE, Estados Unidos acoge al mayor número de estudiantes internacionales en los niveles de máster, doctorado o equivalentes (26 % del total), seguido por el Reino Unido (15 %), Francia (10 %), Alemania (10 %) y Australia (8 %).

Gráfico C4.1. Movilidad de los estudiantes en educación terciaria, por nivel CINE (2014)

Matriculaciones de estudiantes internacionales y extranjeros como porcentaje de toda la educación terciaria



1. Año de referencia 2013.

2. Los estudiantes extranjeros se definen según su país de ciudadanía. Estos datos no son comparables con los datos sobre estudiantes internacionales y, por lo tanto, se presentan por separado en el gráfico.

3. Los estudiantes internacionales en grado o nivel equivalente se incluyen en el nivel de máster o equivalente.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros en educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla C4.1. See Annex 3 for notes (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398531

Contexto

A medida que las economías nacionales están cada vez más interconectadas y se amplía la participación en la educación, la educación terciaria surge como una forma de expandir los horizontes de los estudiantes y de ayudarlos a comprender mejor las lenguas, culturas y métodos empresariales del mundo. La educación terciaria se está volviendo más internacional a través de diversos medios, entre los que se incluyen la educación a distancia, las becas y experiencias formativas relacionadas con la educación internacional, la impartición transfronteriza de programas académicos y los campus satélite deslocalizados. Entre los fenómenos relacionados con la internacionalización de la educación terciaria, matricularse en un programa de estudios en el extranjero está recibiendo una atención considerable por parte de los estudiantes y de los responsables políticos. Estudiar en otro país es una experiencia personal y cultural importante para los estudiantes, ya que les ofrece una oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre otras sociedades e idiomas, además de ser un modo de mejorar su empleabilidad en los sectores globalizados del mercado laboral.

La movilidad de los estudiantes ha aumentado drásticamente en los últimos años, debido a diversos factores. La explosión de la demanda de educación terciaria en todo el mundo y el valor percibido de

estudiar en instituciones de educación postsecundaria de prestigio en el extranjero han contribuido a un flujo de estudiantes internacionales que va en aumento y que también es muy diverso: desde aquellos que no consiguen plaza para cursar la educación postsecundaria en su país a los estudiantes con un elevado rendimiento académico que estudian en programas e instituciones de gran calidad. Además, el valor educativo que se asocia a un conjunto de estudiantes diverso, los ingresos sustanciales que se pueden obtener extendiendo la educación a los estudiantes extranjeros, junto con otras consideraciones de índole económica y política han llevado a algunos gobiernos e instituciones a realizar grandes esfuerzos por atraer a estudiantes más allá de sus fronteras nacionales (Altbach y Knight, 2007; Knight, 2008).

Desde el punto de vista de los países de acogida, atraer a estudiantes internacionales resulta atractivo por diversas razones, entre otras las tasas y los gastos de manutención que los estudiantes abonan y las redes sociales y empresariales que ayudan a crear con sus países de origen. Además, los estudiantes internacionales, especialmente en el nivel de máster, doctorado o equivalente, pueden contribuir a la investigación y desarrollo en el país de acogida, como estudiantes en un primer momento y más adelante, en potencia, como investigadores o profesionales altamente cualificados. Los estudiantes de doctorado, por ejemplo, constituyen una parte esencial del personal investigador de un país.

Los países que «exportan» individuos a otros países con el fin de estudiar se arriesgan a perder permanentemente a muchos de sus ciudadanos con más talento (lo que habitualmente se conoce como «fuga de cerebros»). Sin embargo, el hecho de que muchos países en desarrollo patrocinen a un conjunto de estudiantes internacionales sugiere que al menos algunos de ellos regresarán a su país de origen o establecerán vínculos sociales y empresariales entre este y el país de acogida, desarrollando lo que algunos autores (p. ej., Solimano, 2002) han denominado «circulación de cerebros».

Otros resultados

- La proporción de estudiantes internacionales entre el total de matriculaciones tiende a ser mucho mayor en los niveles más avanzados de la educación terciaria. Dentro de los países de la OCDE, el 27 % de los estudiantes matriculados en programas de doctorado o equivalentes y el 12 % de los matriculados en programas de máster o equivalentes son estudiantes internacionales.
- Las mujeres representan la mayoría de estudiantes en todos los países de la OCDE (54 %), pero suponen poco menos de la mitad (48 %) de los estudiantes internacionales.
- Las proporciones de graduados que se marchaban tras los estudios reflejaron una variación notable en los ocho países de cuyos datos se dispone, aunque los graduados en un máster mostraron, de modo sistemático, más probabilidades de dejar sus países que los que habían obtenido un grado.
- Dinamarca, Nueva Zelanda y Suecia han observado un cambio sustancial en el número de nuevos ingresados internacionales en educación terciaria, como respuesta a sus reformas en el nivel de tasas académicas que se aplican a los estudiantes internacionales.

Tendencias

El aumento de la demanda de educación terciaria a nivel mundial, la reducción del coste del transporte y las comunicaciones, y la internacionalización de los mercados laborales para las personas altamente cualificadas les han aportado a los estudiantes unos mayores incentivos para estudiar en el extranjero como parte de su educación terciaria. Además, numerosos gobiernos e instituciones supranacionales han mostrado interés por promover los vínculos académicos, culturales, sociales y políticos entre países. Esto resulta especialmente evidente en la Unión Europea, que, en 2011, estableció el ambicioso objetivo de que en 2020, el 20 % de sus graduados en educación superior tuviesen la experiencia de haber cursado estudios o realizado formación de nivel terciario en el extranjero (Consejo de la Unión Europea, 2011). Así pues, no resulta sorprendente que cada vez sean más los estudiantes que optan por realizar al menos una parte de sus estudios en el extranjero.

La movilidad de estudiantes en los países de la OCDE creció un 5 % entre 2013 y 2014, con grandes variaciones entre países. Los mayores aumentos (alrededor del 20 % o más) se observaron en Bélgica, Estonia, Letonia, Nueva Zelanda y Polonia. Por el contrario, hubo otros países en los que la tasa de crecimiento fue negativa (Austria, Corea, Eslovenia, Japón y Turquía). Aunque los datos de 2013 y 2014 no son directamente comparables con los datos sobre tendencias de años anteriores, los datos de la OCDE muestran que el número de estudiantes extranjeros matriculados en educación terciaria en todo el mundo aumentó en un 50 % entre 2005 y 2012 (OECD, 2015).

Análisis

Alcance de la movilidad de los estudiantes internacionales en educación terciaria

En este indicador, el término «estudiantes internacionales» designa a estudiantes que abandonaron su país de origen y se trasladaron a otro país con fines académicos, según los estándares correspondientes a país de educación previa o a país de residencia habitual. (Ver la sección de *Definiciones* al final de este indicador). El término «estudiantes extranjeros» designa a los estudiantes que no son ciudadanos de los países en los que están matriculados, pero pueden ser residentes de larga duración o haber nacido en esos países. En general, los estudiantes internacionales son una subcategoría de los estudiantes extranjeros. (Ver la sección de *Definiciones* al final de este indicador).

En 2014, los países de la OCDE acogieron a tres estudiantes internacionales por cada estudiante que estudiaba fuera de su país de origen. Por países, este balance muestra grandes variaciones. En Australia, hay más de 20 estudiantes internacionales por cada estudiante australiano en el extranjero, mientras que esta ratio no llega a la mitad de esa cifra en Chile, Corea, Estonia, Luxemburgo, México y República Eslovaca y, de entre los países con datos sobre estudiantes extranjeros, en Argentina y Brasil.

Entre los países para los que se dispone de datos sobre estudiantes internacionales, Luxemburgo muestra los mayores niveles de movilidad de estudiantes entrantes, medida como la proporción de estudiantes internacionales en el número total de matriculaciones terciarias. En Luxemburgo, el 44 % de los estudiantes matriculados en educación terciaria proceden de otro país. De modo similar, los estudiantes internacionales representan el 18 % o más de las matriculaciones totales en educación terciaria en Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido. En cambio, en Chile, España y Polonia suponen el 2 % o menos de las matriculaciones totales en ese nivel de educación y, entre los países que utilizan la definición de estudiantes internacionales basada en el país de ciudadanía, en Brasil, China, Corea, India y Turquía (Tabla C4.1 y Gráfico C4.1).

Proporción de estudiantes internacionales en los distintos niveles de educación terciaria

La proporción de estudiantes internacionales varía en los distintos niveles de la educación terciaria. Es más alta en los programas más avanzados dentro de este nivel, como los de máster, doctorado o equivalentes. Son varios los factores que podrían explicar esto: las limitaciones de capacidad en los países de origen pueden ser especialmente estrictas en estos niveles de educación; el retorno económico de estudiar en el extranjero y en instituciones con mayor prestigio puede ser más alto para los programas de máster o doctorado que en los niveles de educación terciaria inferiores; y los estudiantes de estos programas pueden constituir un subgrupo determinado de la población que tiene más probabilidades de viajar y vivir en el extranjero, con independencia de sus opciones educativas. Atraer a estudiantes internacionales en los programas de doctorado o equivalentes resulta particularmente atractivo para los países de acogida debido a la contribución potencial que estos pueden hacer a la investigación y desarrollo, ya sea como estudiantes o más adelante, como inmigrantes altamente cualificados.

La comparación de la distribución de los estudiantes internacionales y extranjeros en los distintos países según el nivel de educación terciaria nos ofrece una indicación fiable de qué programas resultan relativamente más atractivos en cada uno de ellos.

En 2014, dentro de los países de la OCDE, la proporción de estudiantes internacionales en programas de educación terciaria de ciclo corto (de formación profesional, por lo general) fue menor que en ningún otro nivel terciario, concretamente un 3 %. Sin embargo, en algunos países los estudiantes internacionales contaban con una representación mayor en los programas de ciclo corto que en el nivel de grado o equivalente. Este es el caso de Australia, Canadá, Dinamarca, España, Japón y Nueva Zelanda. De media en estos seis países, la proporción de estudiantes internacionales en programas de educación terciaria de ciclo corto (un 12 %) es mucho más elevada con respecto a la media total de la OCDE, que es del 3 % ((Tabla C4.1 y Gráfico C4.2).

Las matriculaciones internacionales en el nivel de grado también fueron relativamente bajas (un 5 %) en todos los países de la OCDE. Entre aquellos para los que se dispone de datos, superan ligeramente (con una diferencia de 1 punto porcentual), las matriculaciones en el nivel de máster en Austria, donde los estudiantes internacionales supusieron el 19 % del total de matriculaciones en el nivel de grado o equivalente, y en Letonia, donde representaron el 6 % de las matriculaciones en este nivel. Entre los países que disponen de datos sobre estudiantes extranjeros, solo en Italia la proporción de estudiantes internacionales (5 %) fue superior en los grados que en los másteres o equivalentes (Tabla C4.1).

La proporción de estudiantes internacionales fue mucho mayor en los niveles más avanzados de la educación. Dentro de la OCDE, el 12 % de los estudiantes de programas de máster o equivalentes fueron estudiantes internacionales,

al igual que el 27 % en el nivel de doctorado. Luxemburgo mostró la mayor proporción de estudiantes internacionales en el nivel de máster o equivalente (68 %), seguido por Australia (40 %), Reino Unido (37 %) y Suiza (28 %) (Tabla C4.1 y Gráfico C4.1).

Para todos los países que han aportado datos, a excepción de Alemania, Australia, Hungría, Lituania y Polonia, la mayor proporción de estudiantes internacionales se encuentra en los programas de doctorado o equivalentes. En Luxemburgo y Suiza, la mayoría de estudiantes matriculados en este nivel son internacionales. La proporción de estudiantes internacionales matriculados en programas de doctorado o equivalentes también es grande (superior al 35 %) en Bélgica, Francia, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido. Por el contrario, esta proporción es del 5 % o menos en Chile, Lituania, Polonia y, entre los países que han aportado datos basados en los criterios de ciudadanía, en Brasil, China, Federación Rusa, India e Israel (Tabla C4.1 y Gráfico C4.1).

Proporción de mujeres en los estudiantes internacionales en distintos ámbitos de estudio

Aunque las mujeres representan la mayoría de estudiantes en todos los países de la OCDE (54 %), suponen poco menos de la mitad (48 %) de los estudiantes internacionales; es decir, una diferencia de 6 puntos porcentuales. Esta discrepancia es especialmente notable en Nueza Zelanda, con una variación de 15 puntos porcentuales. La proporción de mujeres dentro de los estudiantes internacionales es de un 31 % en Turquía y de un 45 % o menos en Canadá, Chile, Estados Unidos, Finlandia, Letonia y Nueva Zelanda. En todos esos países, esta tasa es al menos 10 puntos porcentuales inferior a la proporción general de mujeres entre los estudiantes de educación terciaria. En cambio, en Corea las mujeres representan el 52 % de los estudiantes internacionales, 12 puntos porcentuales por encima de su tasa de matriculación total en este país (Tabla C4.2).

Dentro de los países de la OCDE, la proporción de mujeres entre los estudiantes internacionales en ciencias, ingeniería, producción industrial y construcción (31 %) es ligeramente superior a su porcentaje de matriculación global en esos ámbitos (28 %). En Eslovenia, las mujeres suponen cerca del 40 % de los estudiantes internacionales de ciencias, ingeniería, producción industrial y construcción y, entre los países que han aportado datos sobre estudiantes extranjeros, en Israel representan un 39 %, lo que está cerca de 8,5 puntos porcentuales por encima de su tasa de matriculación total en educación terciaria en esos ámbitos de estudio (Tabla C4.2).

En cambio, las mujeres parecen mucho menos propensas que los hombres a estudiar en el extranjero en el conjunto de estos tres ámbitos: agricultura, salud y servicios sociales y servicios. Entre los países de la OCDE, las mujeres representan el 68 % del total de matriculaciones en educación terciaria en estos tres ámbitos, pero solo el 59 % de los estudiantes internacionales (Tabla C4.2). El Indicador A3 amplía este análisis mostrando el número de estudiantes internacionales en cada ámbito de estudio con relación a su número total de estudiantes, por nivel de educación terciaria.

Movilidad de los estudiantes en los programas de máster, doctorado o equivalentes

Los programas de máster, doctorado o equivalentes son los programas educativos más avanzados y que avalan las investigaciones o prácticas profesionales de vanguardia. Con el surgimiento de la economía del conocimiento y de las comunidades del conocimiento (OECD, 2004), la investigación y los mejores servicios profesionales se han ido internacionalizando cada vez más (OECD, 2009; OECD, 2012). En consecuencia, muchos estudiantes buscan oportunidades para estudiar en el extranjero en los niveles de máster y doctorado. La experiencia internacional se considera valiosa en los investigadores y profesionales. Por ejemplo, la European University Association (2015) recomienda que «los ingresados de doctorado sean capaces de participar en actividades de investigación internacionales»; esto puede suceder mediante colaboraciones internacionales o cursando estudios en el extranjero durante un programa de estudios o parte de él.

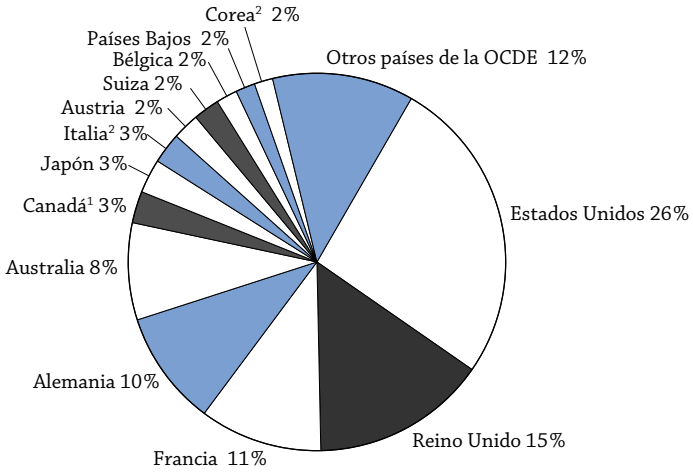
Principales destinos de los estudiantes internacionales en el nivel de máster y doctorado o equivalente

Alrededor de 1,3 millones de estudiantes internacionales se matricularon en programas de máster, doctorado o equivalentes en los países de la OCDE en 2014 (OECD Education Database). Los países de la UE22 acogen a poco más de la mitad de ellos (53 %). La movilidad intraeuropea explica una proporción significativa de los estudiantes internacionales en la UE22: el 25 % de los estudiantes internacionales matriculados en países de la UE22 proceden de otro país comunitario (Tablas C4.4 y C4.5).

América del Norte también resulta una región atractiva para los estudiantes internacionales, ya que Estados Unidos y Canadá en conjunto representan casi un 30 % del total. La movilidad regional desempeña aquí un papel menos importante que en el grupo de la UE22. En Canadá, el 7 % de los estudiantes internacionales llegan de América del Norte, mientras que en Estados Unidos esta cifra es el 3 %. Tanto en Canadá como en Estados Unidos, alrededor

Gráfico C4.2. Distribución de estudiantes extranjeros e internacionales en los países de la OCDE en niveles de máster y doctorado o equivalentes, por país de destino (2014)

Estudiantes internacionales de educación terciaria en cada país de destino, como porcentaje del total de la OCDE



1. Los datos se refieren a los estudiantes extranjeros en lugar de los internacionales.
2. Año de referencia 2013.

Fuente: OCDE. Tabla C4.5. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398548

del 6 % de los estudiantes internacionales proceden de América Latina. Debido a esto, otros modelos de movilidad también desempeñan un papel destacado. Por ejemplo, el 35 % de los estudiantes internacionales de los Estados Unidos proceden exclusivamente de China (Tablas C4.4 y C4.5).

Australia y Nueva Zelanda juntos atraen a casi un 9 % de los estudiantes internacionales matriculados en los programas de máster, doctorado o equivalentes en la OCDE. En ambos países, los estudiantes que proceden de Asia y Oceanía (más de tres cuartas partes) constituyen la gran mayoría de todos los estudiantes internacionales. La movilidad de entrada en Japón depende aún más del continente asiático, ya que más del 90 % de los estudiantes internacionales en el nivel de máster, doctorado o equivalente proceden de otros países de Asia (Tablas C4.4 y C4.5).

En cuanto a los países a nivel individual, Estados Unidos acoge al 26 % de todos los estudiantes internacionales matriculados en programas de máster y doctorado o de niveles equivalentes en los países de la OCDE. Esta proporción es la más alta que se observa, seguida por las de Reino Unido (15 %), Francia (11 %), Alemania (10 %) y Australia (8 %). A pesar de que estos destinos suponen más de dos tercios de todos los estudiantes que cursan estudios de máster y doctorado (o equivalente) en el extranjero, hay otros países que también desempeñan un papel destacado en el mercado de la educación internacional (Gráfico C4.2). Junto con los ocho destinos más importantes, un número significativo de estudiantes procedentes del extranjero se matricularon en Austria, Canadá, Italia, Japón y Suiza (2 % o más del total en la OCDE) en 2014 (Tabla C4.5).

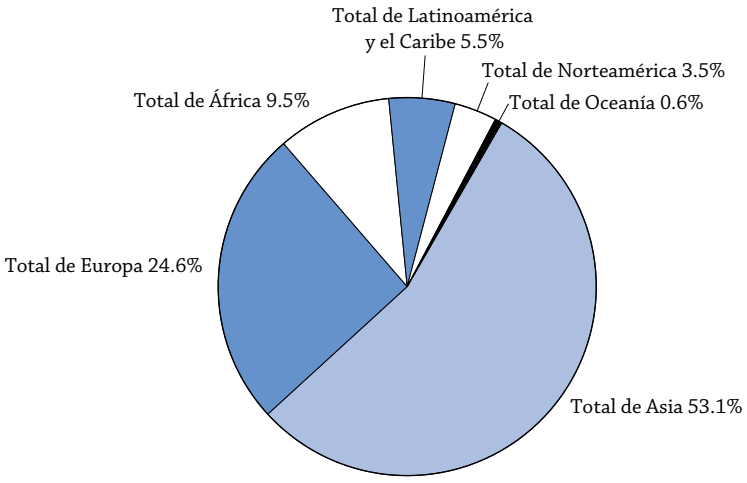
Regiones de origen más destacadas

Los estudiantes asiáticos componen el grupo más numeroso de estudiantes internacionales matriculados en la OCDE en los niveles de máster, doctorado o equivalentes: un 53 % del total en todos los posibles destinos que han compartido información (Gráfico C4.3). En particular, los estudiantes de China representan un 22 % de todos los estudiantes internacionales matriculados en los niveles de máster, doctorado o equivalentes en toda la zona de la OCDE; esta es la proporción más elevada entre todos los países que han aportado datos (Tabla C4.4). Alrededor del 41 % del total de estudiantes chinos matriculados en estos niveles de educación en la zona de la OCDE se encuentran en los Estados Unidos, aunque un 39 % eligen Alemania, Australia, Francia o Reino Unido (Tabla C4.5). El segundo puesto con respecto a la proporción de estudiantes internacionales matriculados en el extranjero en estos niveles de educación dentro de la OCDE lo ocupan los procedentes de Alemania (3,5 %), casi tres cuartas partes de los cuales van a otros países de la UE22.

Estados Unidos atrae a más de la mitad de los estudiantes de la India, que es el segundo país en cuanto al número de estudiantes en países de la OCDE (8,6 %). Otros países pertenecientes a la OCDE y países asociados, cuyos estudiantes componen una proporción superior al 1,5 % del número total de estudiantes internacionales en los niveles de máster, doctorado o equivalentes en la OCDE, son Arabia Saudí, Canadá, Francia, Estados Unidos e Italia.

Gráfico C4.3. Distribución de estudiantes móviles internacionalmente que estudian en países de la OCDE en niveles de máster y doctorado o equivalentes, por región de origen (2014)

Porcentaje de estudiantes móviles matriculados en países de la OCDE



Fuente: OCDE. Tabla C4.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398558

En algunos casos, la movilidad desde los países vecinos refleja modelos de movilidad locales: estudiantes de regiones fronterizas que estudian en el extranjero pero relativamente cerca de sus hogares. Por ejemplo, aunque no se dispone de datos precisos, en Luxemburgo muchos de los estudiantes de origen belga, francés o alemán podrían tener a familiares que viviesen a unos pocos centenares de kilómetros de la ubicación en la que estudian. En otros casos, la movilidad desde los países vecinos podría reflejar unos modelos de movilidad históricos que se han desarrollado dentro de un país que anteriormente estuvo unificado y que se ha dividido en dos o más Estados. Por ejemplo, el 57 % de los estudiantes extranjeros de la República Checa proceden de la República Eslovaca (Tabla C4.4). Entre los países de la OCDE y países asociados, un 60 % o más de los estudiantes internacionales o extranjeros en Japón, Polonia y República Checa llega desde países vecinos.

Factores subyacentes en la elección del país de estudio por parte de los estudiantes

Lengua de enseñanza

La lengua hablada y utilizada en la enseñanza probablemente afecte a las decisiones de los estudiantes internacionales con respecto a los posibles países de destino. Los países cuya lengua de enseñanza hablan y leen muchas personas, como los de habla inglesa, francesa, alemana, rusa y española, pueden resultar especialmente atractivos para los estudiantes extranjeros, tanto en términos absolutos como relativos. Japón constituye una excepción notable: pese a que su lengua de enseñanza no está muy extendida en el mundo, acoge a un gran número de estudiantes internacionales, de los que el 91 % proceden de Asia (Tabla C4.4).

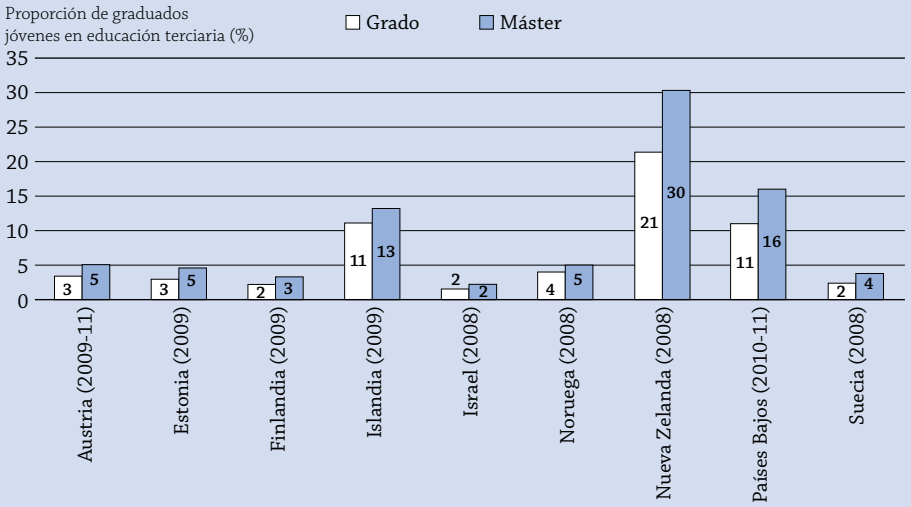
Cuadro C4.1. Movilidad de los graduados en educación terciaria en los países de la OCDE

Son numerosos los jóvenes que viajarán a distintos países una vez que hayan finalizado sus estudios; algunos lo harán temporalmente, de vacaciones y para ver mundo; otros, para tener la experiencia de vivir y trabajar en un país diferente durante algo más de tiempo. Muchos de los jóvenes cualificados que se marchan al extranjero regresan en algún momento futuro, y a menudo traen consigo unas competencias y experiencias valiosas adquiridas durante el tiempo que han pasado en otros países.

Por otra parte, algunos estudiantes abandonarán su país de origen de forma permanente tras obtener su cualificación. Esto se puede compensar a través de la inmigración de graduados extranjeros que aportan sus cualificaciones y competencias al país. No obstante, en los casos en los que la pérdida permanente de graduados cualificados es significativa, o se centra en algunas áreas con unas competencias que son importantes o valiosas, y cuando esa pérdida no se compensa a través de una inmigración que tiene competencias en

...

Gráfico C4.a. Graduados jóvenes en educación terciaria que han salido de su país de origen tres años después de la graduación



Notas: El año o los años entre paréntesis se refieren al año o los años que la cohorte de graduados en educación terciaria dejó los estudios. Los rangos utilizados para las edades típicas de graduación de los jóvenes graduados varían por nivel y país. Todos los graduados son menores de 30 años.

Fuente: 2015 INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398561

las mismas áreas, puede suponer un problema para los gobiernos. Estos a menudo han invertido una cantidad significativa de fondos públicos en la educación de su población y desean asegurarse de que cuentan con el conjunto de competencias adecuado para su mercado laboral y de que pueden retener a los candidatos más prometedores en beneficio de su país.

Un reducido número de países, aunque cada vez mayor, disponen actualmente de un registro administrativo o datos estadísticos asociados con los que se puede llevar un seguimiento en el tiempo de los graduados tras finalizar sus estudios. Estos datos pueden ofrecer información valiosa sobre cuántos graduados en educación terciaria se marchan tras los estudios y con qué tipos de cualificaciones y, a la larga, se podría observar cuántos de ellos regresan. Este cuadro destaca algunos resultados de una encuesta realizada en 2015 en los países de la OCDE que disponen de esos datos asociados. Muestra cuántos graduados en un grado o máster han dejado su país de origen tres años después de obtener su titulación.

Las proporciones de graduados que se marcharon tras los estudios reflejaron una gran variación en los ocho países de los que se dispone de datos, aunque los graduados en un máster mostraron de modo sistemático más probabilidades de dejar su país que los que obtuvieron una titulación de grado. Esto coincide con una investigación realizada en Nueva Zelanda que indica que la probabilidad de que un graduado se marche tras los estudios guarda una relación positiva con su nivel de cualificación. En ese país, es relativamente habitual que los estudiantes viajen tras concluir sus estudios. Esta cultura de experimentar la vida en el extranjero puede conllevar periodos prolongados en los que se reside y trabaja en otro país. Otra investigación sobre Nueva Zelanda apunta a que alrededor de un 26 % de los graduados en un máster y un 23 % de los graduados en un grado que en 2003 se habían marchado del país tras completar sus estudios habían regresado al cabo de cinco años.

En los cinco países con la ratio más elevada de entrada de estudiantes internacionales por cada estudiante nacional, el inglés es la lengua oficial (ya sea legalmente o *de facto*): Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido y Sudáfrica (Tabla C4.3). Esto podría reflejar la adopción progresiva del inglés como lengua internacional. Muchos estudiantes que pretendan estudiar en el extranjero probablemente hayan aprendido inglés en su país de origen o deseen mejorar sus competencias lingüísticas en inglés por medio de la inmersión en un contexto nativo de habla inglesa. Un número cada vez mayor de instituciones en los países de habla no inglesa intentan ofrecer pro-

gramas de educación terciaria impartidos en inglés, que probablemente resulten más atractivos a los estudiantes internacionales. En Europa, la difusión del inglés como medio de enseñanza es especialmente apreciable en los países nórdicos (véase Wächter y Maiworm, 2014 y Cuadro C4.1 en OECD, 2015).

Calidad de los programas

Los estudiantes internacionales seleccionan sus destinos para realizar estudios basándose, al menos en parte, en la calidad de la educación que ofrecen, tal como la perciben a partir de una amplia selección de información, así como de tablas clasificatorias de los programas de educación superior de las que se dispone hoy día tanto impresas como en Internet. La gran proporción de instituciones educativas que ostentan puestos altos en las clasificaciones y que se encuentran entre los destinos principales, así como el aumento en el número de estas instituciones situadas en destinos que cada vez acogen a más estudiantes, ponen de relieve la creciente importancia de la calidad a la hora de atraer a los estudiantes. Existe una fuerte relación entre los puestos que ocupan las universidades en el *ranking* de universidades internacionales y su atractivo para los estudiantes internacionales (p. ej., Marconi, 2013). Aparte de las clasificaciones, las otras fuentes de información y la reputación académica general de las instituciones o programas concretos probablemente desempeñen también un papel destacado.

Tasas académicas

Las tasas académicas constituyen una parte sustancial del coste de los estudios (véase Indicador A7). Las pruebas relacionadas con las reformas en las tasas académicas que se aplican a los estudiantes internacionales en algunos países de la OCDE sugieren que los estudiantes las tienen en cuenta a la hora de decidir dónde estudiar en el extranjero (Cuadro C4.2).

Los países que les cobran a los estudiantes internacionales el coste íntegro de la educación pueden obtener unos beneficios económicos significativos, siempre que consigan seguir resultando destinos atractivos. Varios países de la región Asia-Pacífico, de hecho, han convertido la educación internacional en una parte explícita de su estrategia de desarrollo socioeconómico y han iniciado políticas para atraer a estudiantes internacionales sobre la base de obtener beneficios o, al menos, cubrir gastos. Nueva Zelanda ha adoptado con éxito unas tasas académicas diferenciadas para los estudiantes internacionales (salvo para los que se matriculan en doctorados en Filosofía) y continúa atrayendo a un gran número de estos estudiantes (Tabla C4.1). Esto indica que las tasas académicas no necesariamente desaniman a los eventuales estudiantes internacionales, siempre que la calidad de la educación que se proporciona sea alta y el retorno económico potencial haga que la inversión merezca la pena.

Cuadro C4.2 Cambios en el número de estudiantes internacionales tras las reformas de las tasas académicas en Dinamarca, Nueva Zelanda y Suecia

Desde 2005, Dinamarca, Nueva Zelanda y Suecia han aplicado reformas que han modificado en varios miles de dólares las tasas académicas que las instituciones públicas les cobran a algunos de sus estudiantes internacionales. El efecto de estas reformas en el número de nuevos ingresados internacionales que se matriculan en programas de educación terciaria muestra que los estudiantes internacionales están menos dispuestos a trasladarse a países con unas tasas académicas elevadas. No obstante, los estudiantes más motivados se matriculan con independencia de las tasas, atraídos probablemente por la calidad de la educación, las perspectivas del mercado laboral o las circunstancias de vida en los países de acogida.

A partir de enero de 2006, el gobierno de Nueva Zelanda aplicó una serie de disposiciones para animar a los estudiantes internacionales a matricularse en sus programas de doctorado en Filosofía, entre las que se incluían la subvención de las tasas académicas en la misma medida que para los estudiantes nacionales (además de otras medidas, como concederles determinados derechos de trabajo a ellos y a sus parejas).

Como consecuencia de ello, el número de nuevos ingresados internacionales de los programas de doctorado (entre ellos el doctorado en Filosofía), se duplicó con creces en 2006.

Mientras tanto, el número de nuevos ingresados internacionales en otros niveles de educación se había ido reduciendo, y continuó haciéndolo en 2006. A partir de 2007, el recuento de nuevos ingresados internacionales ha aumentado de manera constante tanto en el nivel de doctorado como en el resto.

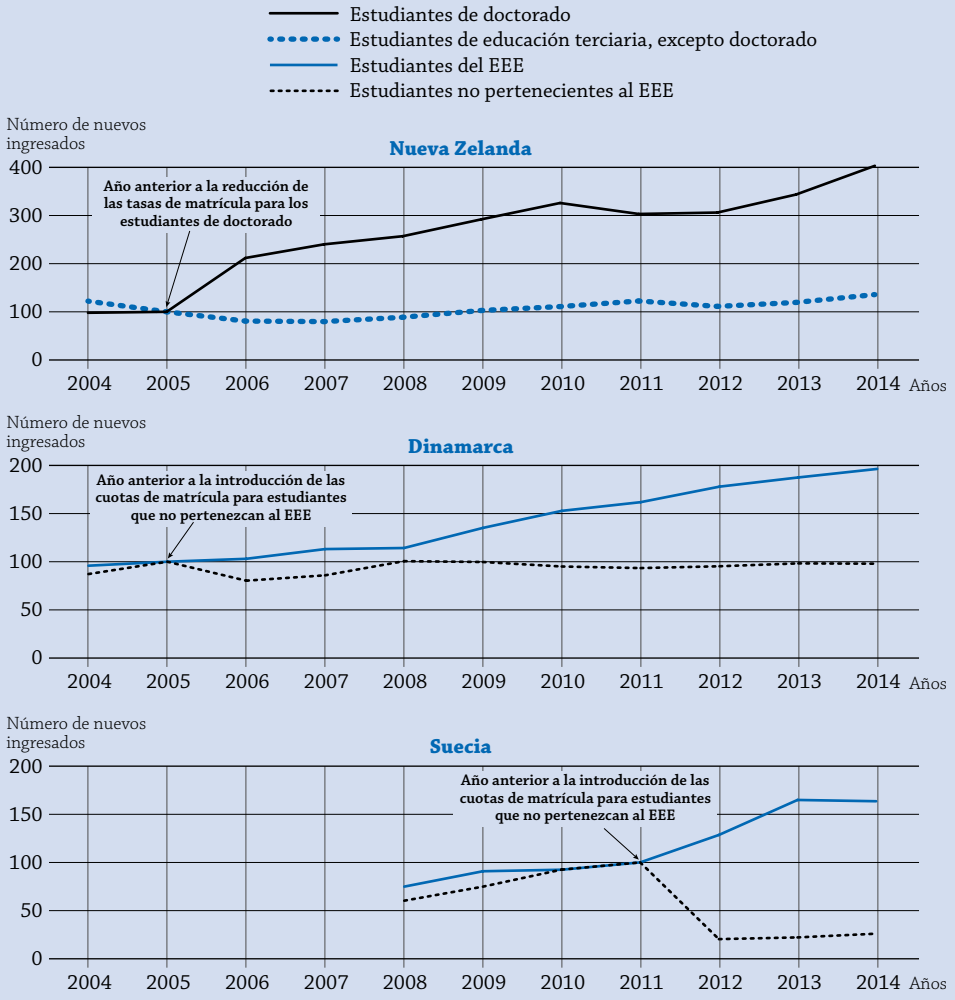
...

En 2006, Dinamarca introdujo tasas académicas para los estudiantes internacionales de programas de educación terciaria de ciclo corto, grado, máster y equivalentes. En estos niveles, el número de nuevos ingresados procedentes de fuera del Espacio Económico Europeo (EEE) se redujo en una quinta parte en 2006. De 2006 a 2014, creció solo un 22 %, mientras que el número de estudiantes del EEE, a los que no afecta la reforma, casi se duplicaron en el mismo periodo.

El efecto más drástico de una reforma similar se observó quizás en Suecia, país donde entró en vigor en el año académico 2011-2012. El número de nuevos ingresados procedentes de fuera del EEE en los programas de educación terciaria de ciclo corto, grado, máster o equivalentes cayó casi un 80 % en 2012. Posteriormente se recuperó ligeramente, con un incremento de 6 puntos porcentuales de 2012 a 2014. Al igual que había ocurrido en Dinamarca pocos años antes, hubo un aumento en el número de ingresados nuevos procedentes del EEE, de un 28 % en el año en el que entró en vigor la reforma.

Gráfico C4.b. Número de nuevos ingresados en educación terciaria antes de la reforma de las tasas de matrícula en Nueva Zelanda, Dinamarca y Suecia

Con relación al número de nuevos ingresados en el año anterior a la reforma (2005 = 100 para Nueva Zelanda y Dinamarca, 2011 = 100 para Suecia).



Notas: Los nuevos ingresados se definen como nuevos ingresados en educación terciaria para los niveles CINE 5 a 7; y como nuevos ingresados en el nivel CINE para el nivel CINE 8. Véase el indicador C3 para obtener más detalles sobre la definición de nuevos ingresados.
Fuente: Dinamarca y Suecia: oficinas nacionales de estadística de Dinamarca y Suecia; Nueva Zelanda: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398577

El coste de la educación muestra variaciones significativas entre países, al igual que el nivel de ayudas públicas (véanse Indicadores B3 y B5). Es más, en algunos países las ayudas públicas pueden estar destinadas en su mayoría a los estudiantes nacionales, de modo que haya unas tasas académicas diferenciadas para estos y los estudiantes internacionales. En otros casos, a los estudiantes que proceden de un subgrupo específico de países se les aplican las mismas tasas académicas que a los estudiantes nacionales. Por ejemplo, en los países de la Unión Europea, los estudiantes internacionales procedentes de la Unión Europea reciben el mismo trato que los estudiantes nacionales con respecto a las tasas académicas (Comisión Europea, 2010). Por último, los hay que no realizan distinciones entre los estudiantes nacionales e internacionales de ningún país en cuanto a tasas académicas.

Política de inmigración

En los últimos años, varios países de la OCDE han suavizado sus políticas de inmigración para fomentar la entrada temporal o permanente de estudiantes internacionales (OECD, 2014b), con lo que se han vuelto más atractivos para los estudiantes, al mejorar sus perspectivas de empleo, y han aumentado la bolsa de talentos que sus economías pueden aprovechar. Por ejemplo, a los estudiantes internacionales se les permite permanecer en el país tras sus estudios para buscar trabajo un máximo de tres años en Canadá y de cuatro en Australia. La mayoría del resto de países de la OCDE conceden a los estudiantes internacionales unos permisos de trabajo similares con una duración más breve. A los estudiantes se les concede un permiso de trabajo solamente en caso de que, dentro del plazo de su permiso para buscar trabajo, encuentran un empleo que se ajuste a sus cualificaciones según unos criterios específicos. Algunos países en los que esos criterios eran especialmente estrictos, como es el caso de Francia, los han suavizado recientemente (OECD, 2014b), lo que presumiblemente contribuirá a que atraigan y conserven a los estudiantes internacionales.

Otros factores

Las decisiones sobre estudiar en el extranjero y dónde hacerlo a menudo son complejas, y los estudiantes se basan en un conjunto de otros factores como: la reputación académica de las titulaciones extranjeras y la carga de trabajo que se realiza en esos países (incluidas las políticas gubernamentales para facilitar la transferencia de créditos entre las instituciones de origen y las de acogida); la calidad y las políticas de admisión de la educación terciaria en el país de origen; las futuras oportunidades de regresar a trabajar en el país de origen y las aspiraciones culturales. Además, los vínculos geográficos, comerciales o migratorios entre países pueden desempeñar un papel destacado. Esto se cumple tanto en áreas geopolíticas actuales, como la Unión Europea o la zona del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, como en aquellas relacionadas por vínculos históricos, como la antigua Unión Soviética, la Commonwealth o la Francofonía.

Definiciones

El **país donde se ha cursado la educación anterior** es el país en el que los estudiantes obtuvieron la cualificación necesaria para matricularse en su actual nivel de educación. Las definiciones operativas de los estudiantes internacionales para cada país en concreto se indican en las tablas y en el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Estudiantes extranjeros son aquellos que no son ciudadanos del país en el que se recogen los datos. Aun siendo pragmática y operativa, esta clasificación es inapropiada para reflejar la movilidad de los estudiantes, debido a las diferentes políticas nacionales en materia de regularización de los inmigrantes. Por ejemplo, Australia tiene una propensión mayor que Suiza a conceder la residencia permanente a su población inmigrante. Esto implica que, aunque la proporción de estudiantes extranjeros en la matriculación de educación terciaria es similar en ambos países, la proporción de estudiantes internacionales matriculados en este nivel de educación es menor en Suiza que en Australia. Por ello, las interpretaciones de datos basados en el concepto de estudiantes extranjeros en términos de movilidad estudiantil y las comparaciones bilaterales han de realizarse con cautela.

Estudiantes internacionales son aquellos que abandonaron su país de origen y se trasladaron a otro país con el fin de estudiar. Dependiendo de la legislación de cada país en materia de inmigración, de los convenios de movilidad, como la libre circulación de personas en la Unión Europea y el Espacio Económico Europeo, y de la disponibilidad de datos, se puede definir a los estudiantes internacionales como estudiantes que no son residentes permanentes o habituales en el país donde cursan sus estudios o, de forma alternativa, como estudiantes que obtuvieron su educación anterior en un país diferente.

La **residencia permanente** o **habitual** en el país que proporciona los datos se define de acuerdo con la legislación nacional. En la práctica, esto significa que el estudiante posee un visado o permiso de estudiante, o que se ha domiciliado en el país extranjero el año anterior a ingresar en el sistema educativo del país que presenta los datos.

Metodología

Los datos sobre estudiantes internacionales y extranjeros se refieren al curso académico 2013-2014, a menos que se indique lo contrario, y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2014.

Los ámbitos de estudio utilizados en los instrumentos de la recopilación UOE siguen la clasificación revisada de CINE. La misma clasificación se utiliza para todos los niveles de educación (para más detalles, véase el Anexo 3 www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). También se incluyen datos adicionales del Instituto de Estadística de la UNESCO.

Los datos sobre los estudiantes internacionales y extranjeros proceden de las matriculaciones en los países de destino. Por tanto, el método de obtención de datos 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 un programa educativo.

Se suele contabilizar a los estudiantes nacionales y a los internacionales en una fecha o periodo específico del año. Este procedimiento posibilita calcular la proporción de estudiantes internacionales que se matriculan en un sistema educativo. Sin embargo, el número real de individuos implicados puede ser mucho mayor, ya que son muchos los que 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.

Los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en países que no han proporcionado datos sobre estudiantes internacionales o extranjeros ni a la OCDE ni al Instituto de Estadística de la UNESCO. Así pues, todas las observaciones sobre estudiantes matriculados en el extranjero a nivel mundial pueden subestimar el número real de ciudadanos que estudian en otros países (Tabla C4.3), especialmente en casos en los que un número elevado de ciudadanos estudian en países que no informan a la OCDE ni al Instituto de Estadística de la UNESCO sobre sus estudiantes extranjeros, como es el caso de la India.

Los datos sobre el número total de estudiantes matriculados en el extranjero se basan en el recuento de estudiantes internacionales y, para los países en los que no se dispone de él, en el recuento de estudiantes extranjeros. Los datos no incluyen a los estudiantes matriculados en países que no han proporcionado datos sobre estudiantes internacionales o extranjeros ni a la OCDE ni al Instituto de Estadística de la UNESCO. Los datos agregados, las cuotas de mercado y las proporciones de estudiantes internacionales procedentes de determinados países dependen del total en esta estimación (Tablas C4.4 y C4.5, Gráficos C4.2 y C4.3).

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Altbach, P.G. y J. Knight (2007), «The internationalization of higher education: Motivations and realities», *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, pp. 290-305.

Arslan, C. *et al.* (2014), «A new profile of migrants in the aftermath of the recent economic crisis», *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 160, OECD Publishing, París http://dx.doi.org/10.1787/5jxt2t3nnjr5-en.

Council of the European Union (2011), «Council conclusions on the modernisation of higher education», 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting, Brussels, 28 and 29 November 2011, Council of the European Union, Bruselas, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf.

European Commission (2010), *Youth on the Move: A Guide to the Rights of Mobile Students in the European Union*, European Commission, Bruselas, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2010:1047:FIN:EN:PDF.

European University Association (2015), *Principles and Practices for International Doctoral Education,* European University Association, Bruselas, http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_frindoc_leaflet_08_15_web.

Knight, J. (2008), *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*, *Global Perspectives On Higher Education*, Vol. 13, Sense Publishers, Rotterdam, https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf.

Marconi, G. (2013), «Rankings, Accreditations and International Exchange Students», *IZA Journal of European Labour Studies*, Vol. 2(5), http://izajoels.springeropen.com/articles/10.1186/2193-9012-2-5.

OECD Education Database, http://www.oecd.org/education/database.htm.

OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/ 10.1787/eag-2015-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE,* Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Madrid).

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

OECD (2014b), *International Migration Outlook 2014*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en.

OECD (2012), *Policy Priorities for International Trade and Jobs*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264180178-en.

OECD (2009), *Higher Education to 2030: Volume 2, Globalisation,* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264075375-en.

OECD (2004), *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*, Knowledge Management, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264105621-en.

Papadopoulos, T. (2012) «Who left, who returned and who was still away?: Migration patterns of 2003 graduates, 2004-2010», *Labour, Employment and Work in New Zealand*, Victoria University of Wellington, Wellington, https://ojs.victoria.ac.nz/LEW/article/view/1979.

Park, Z. (2014), *What Young Graduates Do When They Leave Study: New Data on the Destinations of Young Graduates*, New Zealand Ministry of Education, Wellington, https://www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/what-young-graduates-do-when-they-leave-study.

Solimano, A. (2002), *Globalizing Talent and Human Capital: Implications for Developing Countries*, United Nations, Economic Development Division, Santiago, http://www.rrojasdatabank.info/lcl1773i.pdf.

Wächter, B. y F. Maiworm (eds.) (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014,* ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn, http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf.

Tablas del Indicador C4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398477

Tabla C4.1	**Movilidad de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2014)**
Tabla C4.2	**Mujeres estudiantes matriculadas en educación terciaria como proporción de la matriculación total, por ámbito de estudio y estado de movilidad (2014)**
Tabla C4.3	**Patrones de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2014)**
Tabla C4.4	**Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de origen (2014)**
Tabla C4.5	**Estudiantes en el extranjero en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de destino (2014)**

Fecha de cierra para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

C4

Tabla C4.1. Movilidad de estudiantes internacionales y estudiantes extranjeros en educación terciaria (2014)

Estudiantes internacionales y extranjeros matriculados como porcentaje de todos los estudiantes (internacionales más nacionales)

Lectura de la primera columna de la sección superior de la tabla (estudiantes internacionales): El 18 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Australia son estudiantes internacionales y el 17 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Suiza son estudiantes internacionales. Los datos presentados en esta tabla de la movilidad estudiantil internacional representan la mejor aproximación disponible para cada país.

Lectura de la primera columna de la sección inferior de la tabla (estudiantes extranjeros): El 10 % de todos los estudiantes en educación terciaria en República Checa no son ciudadanos checos y el 2 % de todos los estudiantes en educación terciaria en Corea no son ciudadanos coreanos.

		Proporción de estudiantes internacionales o extranjeros por nivel de educación terciaria					Tasa de crecimiento del número de estudiantes internacionales o extranjeros entre 2013 y 2014, en toda la educación terciaria
		Toda la educación terciaria	Programas de educación terciaria de ciclo corto	Grado o nivel equivalente	Máster o nivel equivalente	Doctorado o nivel equivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
		Estudiantes internacionales					
OCDE	Alemania	7	0,0	4,4	12	7	7
OCDE	Australia	18	13,3	13,1	40	34	6
OCDE	Austria	15	1,0	18,6	18	25	-8
OCDE	Bélgica[1]	11	4,9	8,2	20	37	24
OCDE	Canadá[2]	10	9,0	8,1	14	27	12
OCDE	Chile	0	0,1	0,1	3	4	8
OCDE	Dinamarca	10	13,1	5,5	17	30	2
OCDE	Eslovenia	3	0,9	2,3	4	8	-3
OCDE	España[3]	2	5,0	0,8	5	m	-8
OCDE	Estados Unidos	4	2,0	3,5	9	35	7
OCDE	Estonia	4	a	2,9	5	8	19
OCDE	Finlandia	7	a	5,2	12	19	4
OCDE	Francia	10	4,4	7,3	13	40	3
OCDE	Hungría	7	0,6	5,0	15	8	12
OCDE	Irlanda	7	1,1	5,8	14	23	11
OCDE	Islandia	m	m	m	m	m	m
OCDE	Japón	3	3,4	2,5	8	19	-2
OCDE	Letonia	5	1,6	6,0	5	7	28
OCDE	Luxemburgo	44	11,3	25,3	68	85	3
OCDE	México	m	m	m	m	m	m
OCDE	Noruega	3	0,6	2,0	7	20	0
OCDE	Nueva Zelanda	19	27,4	14,3	23	45	18
OCDE	Países Bajos	10	1,7	8,3	17	37	3
OCDE	Polonia	2	0,0	1,6	3	2	25
OCDE	Portugal	4	a	2,6	5	16	2
OCDE	Reino Unido	18	5,5	13,7	37	42	3
OCDE	Suecia	6	0,2	2,4	9	33	0
OCDE	Suiza	17	0,0	9,9	28	53	5
	Total de la OCDE	6	3,0	4,9	12	27	5
	Total de la UE22	8	4,5	6,1	13	22	4
Países asociados	Lituania	3	a	2,4	5	3	m
		Estudiantes extranjeros[4]					
OCDE	Corea	2	0,2	1,3	6	8	-6
OCDE	Grecia	4	a	4,7	m	m	m
OCDE	Israel	3	m	3,1	4	5	m
OCDE	Italia	5	a	4,7	4	13	m
OCDE	República Checa	10	4,6	8,5	12	14	3
OCDE	República Eslovaca	6	0,5	4,4	7	9	9
OCDE	Turquía	1	0,2	0,9	3	5	-11
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	0	0,3	0,2	1	2	m
Países asociados	China	0	0,0	0,4	1	3	12
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	3	1,9	x(4)	6[d]	5	54
Países asociados	India	0	a	0,1	0	1	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m

Nota: Los países que utilizan la definición de «estudiantes extranjeros» no se tienen en cuenta en los totales de la OCDE y de la UE22.

1. Los datos de educación terciaria de ciclo corto se refieren a los estudiantes extranjeros.
2. Año de referencia 2013.
3. El total de educación terciaria excluye a los estudiantes de doctorado.
4. Mientras que los estudiantes internacionales incluyen únicamente a aquellos que se trasladan a un país con la finalidad de estudiar, los estudiantes extranjeros incluyen a todos los estudiantes que tienen un país de ciudadanía distinto al país en el que estudian; estos datos no son comparables con los estudiantes internacionales y, por lo tanto, se presentan de forma separada en la tabla.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398488

C4

Tabla C4.2. Mujeres estudiantes matriculadas en educación terciaria como proporción de la matriculación total, por ámbito de estudio y estado de movilidad (2014)

Proporción de mujeres estudiantes en los estudiantes internacionales y en todos los estudiantes, por todos los ámbitos de estudio y por tres amplias categorías de ámbitos de estudio

		Estudiantes internacionales				Todos los estudiantes			
		Educación, humanidades y artes, ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias, ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura, salud y servicios sociales, servicios	Todos los ámbitos de estudio	Educación, humanidades y artes, ciencias sociales, empresariales y derecho	Ciencias, ingeniería, producción industrial y construcción	Agricultura, salud y servicios sociales, servicios	Todos los ámbitos de estudio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		Estudiantes internacionales							
OCDE	Alemania[2]	61	28	50	49	59	27	60	47
OCDE	Australia	52	26	63	47	60	28	71	57
OCDE	Austria	60	37	55	53	62	28	66	53
OCDE	Bélgica	58	36	66	57	59	23	70	56
OCDE	Canadá[1]	52	29	57	45	60	31	71	56
OCDE	Chile	47	28	50	44	61	19	65	52
OCDE	Dinamarca	59	39	68	54	59	34	72	57
OCDE	Eslovenia	65	40	65	57	71	31	64	58
OCDE	España[2]	61	28	60	53	62	28	62	53
OCDE	Estados Unidos	52	30	57	45	58	30	70	56
OCDE	Estonia	47	26	74	47	71	32	67	59
OCDE	Finlandia	55	26	57	43	65	24	74	54
OCDE	Francia	61	35	55	52	62	31	65	55
OCDE	Hungría	57	26	51	50	67	25	62	55
OCDE	Irlanda	55	28	54	50	57	27	63	51
OCDE	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Japón	52	28	57	48	50	15	63	47
OCDE	Letonia	45	19	50	43	68	25	66	58
OCDE	Luxemburgo	55	28	68	50	57	24	70	51
OCDE	México	m	m	m	m	59	30	57	49
OCDE	Noruega	61	33	57	51	63	27	68	58
OCDE	Nueva Zelanda	49	32	49	43	62	36	71	57
OCDE	Países Bajos	56	34	66	54	53	22	65	51
OCDE	Polonia	58	26	55	53	69	36	62	59
OCDE	Portugal	58	37	59	52	61	32	66	54
OCDE	Reino Unido	56	35	64	51	59	36	74	56
OCDE	Suecia	60	33	59	48	66	34	75	59
OCDE	Suiza	58	33	63	50	55	24	67	50
	Total de la OCDE	55	31	59	48	59	28	68	54
	Total de la UE22	58	33	60	51	62	30	66	54
Países asociados	Lituania	60	16	40	51	68	25	69	58
		Estudiantes extranjeros[3]							
OCDE	Corea	59	30	60	52	51	21	51	40
OCDE	Grecia	61	34	61	53	57	31	57	49
OCDE	Israel	63	39	66	59	65	31	75	56
OCDE	Italia	69	36	63	59	64	37	60	57
OCDE	República Checa	63	33	60	53	67	32	65	57
OCDE	República Eslovaca	48	37	68	58	68	35	66	60
OCDE	Turquía	34	20	38	31	48	30	54	46
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	51	29	57	44	62	33	70	57
Países asociados	China	m	m	m	45	m	m	m	51
Países asociados	Colombia	m	m	m	m	61	32	59	53
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	63	38	67	58
Países asociados	Federación Rusa	m	m	m	m	67	27	52	53
Países asociados	India	37	21	53	37	50	38	54	46
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los países que utilizan la definición de «estudiantes extranjeros» no se tienen en cuenta en los totales de la OCDE y de la UE22.

1. Año de referencia 2013.

2. Los datos excluyen a los estudiantes en programas de doctorado o equivalente.

3. Mientras que los estudiantes internacionales incluyen únicamente a aquellos que se trasladan a un país con la finalidad de estudiar, los estudiantes extranjeros incluyen a todos los estudiantes que tienen un país de ciudadanía distinto al país en el que estudian; estos datos no son comparables con los estudiantes internacionales y, por lo tanto, se presentan de forma separada en la tabla.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398492

C4

Tabla C4.3. Patrones de movilidad de los estudiantes extranjeros e internacionales (2014)

Porcentaje de estudiantes nacionales matriculados en el extranjero (toda la educación terciaria), equilibrio de movilidad (toda la educación terciaria) y movilidad transfronteriza (programas de máster y doctorado o equivalentes)

		Porcentaje de estudiantes nacionales de educación terciaria matriculados en el extranjero (toda la educación terciaria)	Número de estudiantes extranjeros por cada estudiante nacional en el extranjero (toda la educación terciaria)	Porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros procedentes de países vecinos (programas de máster y doctorado o equivalentes)[1]
		(1)	(2)	(3)
OCDE	Alemania	4,5	1,6	13
	Australia	1,0	20,7	5
	Austria	4,3	4,4	58
	Bélgica	2,8	3,5	22
	Canadá[2]	3,4	2,8	7
	Chile	0,8	0,3	8
	Corea[3]	3,3	0,5	52
	Dinamarca	2,0	5,5	43
	Eslovenia	2,7	1,0	37
	España[4]	1,5	1,9	27
	Estados Unidos	0,3	11,8	5
	Estonia	6,6	0,4	43
	Finlandia	2,9	2,6	12
	Francia	3,5	3,0	13
	Grecia[3]	m	m	m
	Hungría	2,6	2,3	21
	Irlanda	8,0	0,8	8
	Islandia	13,7	0,4	m
	Israel[3]	4,4	0,6	2
	Italia[3]	2,8	1,7	29
	Japón	0,9	4,1	69
	Letonia	7,0	0,5	m
	Luxemburgo	68,4	0,3	57
	México	0,8	0,3	m
	Noruega	6,8	0,5	13
	Nueva Zelanda	2,5	7,5	5
	Países Bajos	2,3	4,9	23
	Polonia	1,2	1,2	66
	Portugal	3,1	1,3	4
	Reino Unido	1,5	14,3	10
	República Checa[3]	3,1	3,2	60
	República Eslovaca[3]	14,2	0,3	44
	Suecia	4,2	1,4	18
	Suiza	4,9	3,9	46
	Turquía[3]	1,0	1,1	50
	Total de la OCDE[5]	1,6	3,1	~
	Total de la UE22[5]	3,0	2,6	~
Países asociados	Arabia Saudí[3]	5,7	0,8	m
	Argentina[3]	0,3	0,3	m
	Brasil	0,4	0,5	m
	China	2,1	m	m
	Colombia	1,3	m	m
	Costa Rica	m	m	m
	Federación Rusa[3, 6]	0,7	2,5	m
	India	m	m	m
	Indonesia	0,7	m	m
	Lituania	m	m	m
	Sudáfrica[3]	0,8	5,7	m

1. Los países vecinos se consideran aquellos con fronteras terrestres o marítimas con el país anfitrión.
2. Año de referencia 2013.
3. Los estudiantes nacionales de educación terciaria se calculan como el total de matriculaciones menos los estudiantes extranjeros, en lugar del total de matriculaciones menos los estudiantes internacionales.
4. Los datos excluyen a los estudiantes en programas de doctorado o equivalente.
5. El total de la OCDE y el total de la UE22 no son directamente relevantes para la columna (3). El número de estudiantes que estudian en países vecinos se incluye en la estadística de cada uno de los Estados miembros.
6. El porcentaje de estudiantes extranjeros procedentes de países vecinos incluye a aquellos de países de la antigua Unión Soviética, sobre todo de Asia central.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayoría de datos de países que no pertenecen a la OCDE. Lituania: Eurostat (UOE2014). CIA World Factbook 2014 para las lenguas oficiales mundiales. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398504

C4

Tabla C4.4. [1/2] Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de origen (2014)

Estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en programas de máster y doctorado o equivalentes procedentes de un país de origen determinado, como porcentaje de todos los estudiantes internacionales o extranjeros en el país de destino, basado en recuentos

La tabla muestra en cada país la proporción de estudiantes internacionales en programas de máster y doctorado o equivalentes que son residentes o han recibido su educación anterior en un país de origen concreto. Si no se dispone de datos sobre la movilidad de los estudiantes, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes que tienen la ciudadanía de un país de origen concreto.

Lectura de la columna 2: El 0,8 % de los estudiantes internacionales en programas de máster y doctorado o equivalentes en Australia proceden de Corea, el 1,5 % proceden de Estados Unidos, etc.

Lectura de la columna 11: El 28,4 % de los estudiantes internacionales en programas de máster y doctorado o equivalentes en Estonia proceden de Finlandia, el 4,8 % proceden de Turquía, etc.

Lectura de la columna 33: El 57,0 % de los estudiantes extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes en República Checa son ciudadanos eslovacos, el 1,7 % son ciudadanos noruegos, etc.

		Países de destino de la OCDE																	
		Estudiantes internacionales																	
	Países de origen	Alemania[2]	Australia	Austria	Bélgica	Canadá[1]	Chile	Dinamarca	Eslovenia	España[3]	Estados Unidos	Estonia	Finlandia	Francia	Hungría	Irlanda	Islandia	Japón	Letonia	Luxemburgo
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	Alemania	a	0,7	38,7	1,3	1,3	0,0	11,4	1,8	3,8	0,9	2,3	3,4	2,3	19,0	6,1	m	0,5	9,0	14,7
	Australia	0,3	a	0,2	0,2	0,4	0,0	0,5	0,1	0,2	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,6	m	0,2	0,1	0,0
	Austria	2,2	0,1	a	0,1	0,1	0,0	0,8	1,4	0,3	0,1	0,3	0,6	0,1	1,0	0,7	m	0,1	2,1	0,8
	Bélgica	0,5	0,1	0,3	a	0,3	0,0	0,5	0,1	0,8	0,1	0,2	0,3	0,8	0,1	1,0	m	0,1	0,6	14,7
	Canadá	0,4	1,8	0,3	0,4	a	0,0	0,7	0,3	0,6	3,4	0,4	1,0	0,5	1,3	0,9	m	0,2	0,0	0,5
	Chile	0,4	0,4	0,1	0,3	0,5	a	0,2	0,0	1,9	0,4	0,2	0,3	0,4	0,0	0,1	m	0,0	0,0	0,0
	Corea	2,1	0,8	0,3	0,2	0,8	0,0	0,0	0,1	0,3	5,7	0,4	0,8	0,4	2,3	0,2	m	7,4	0,3	0,0
	Dinamarca	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	a	0,3	0,2	0,1	0,2	0,3	0,0	0,1	0,3	m	0,0	0,8	0,3
	Eslovenia	0,2	0,0	0,7	0,1	0,0	0,0	0,3	a	0,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1	0,0	m	0,0	0,0	0,5
	España	3,1	0,1	0,9	1,9	0,3	0,4	3,3	1,2	a	0,5	1,7	1,6	1,8	1,8	1,9	m	0,2	3,4	1,5
	Estados Unidos	2,6	1,5	1,4	0,9	7,1	0,2	2,9	0,4	2,8	a	2,9	2,0	0,9	1,6	11,1	m	0,8	2,5	1,3
	Estonia	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,7	0,1	0,0	0,0	a	3,0	0,0	0,0	0,1	m	0,0	1,8	0,2
	Finlandia	0,4	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,9	0,2	0,3	0,0	28,4	a	0,1	0,3	0,2	m	0,1	1,5	0,2
	Francia	3,1	0,5	0,9	14,8	8,0	0,0	1,8	0,6	5,9	0,7	0,6	1,0	a	0,9	3,5	m	0,8	3,7	27,7
	Grecia	1,3	0,1	0,8	1,1	0,2	0,0	3,3	0,4	0,6	0,3	0,9	1,0	0,9	1,0	0,7	m	0,1	0,3	1,9
	Hungría	0,9	0,0	2,1	0,2	0,1	0,0	1,1	0,2	0,3	0,1	0,4	1,0	0,2	a	0,1	m	0,1	0,1	0,6
	Irlanda	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,0	0,4	0,3	0,2	0,1	0,3	0,2	0,1	1,8	a	m	0,0	0,1	0,1
	Islandia	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	3,5	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,0	0,9	0,2	m	0,0	0,1	0,1
	Israel	0,8	0,1	0,2	0,1	0,5	0,0	0,1	0,2	0,1	0,4	0,0	0,2	0,1	5,6	0,3	m	0,0	0,1	0,0
	Italia	2,7	0,4	12,5	3,3	0,6	0,1	4,9	6,5	14,0	0,6	1,4	2,0	3,0	0,6	3,4	m	0,2	2,8	3,5
	Japón	1,0	0,5	0,3	0,1	0,6	0,0	0,2	0,2	0,5	1,1	0,6	0,8	0,4	2,1	0,2	m	a	0,0	0,2
	Letonia	0,3	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,9	0,1	0,1	0,0	5,0	0,4	0,0	0,0	0,1	m	0,0	a	0,2
	Luxemburgo	0,9	0,0	0,8	1,5	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,1	m	0,0	0,3	a
	México	1,2	0,4	0,2	0,3	1,5	1,4	0,7	0,3	5,5	1,3	0,6	1,0	0,9	0,1	0,2	m	0,3	0,0	0,3
	Noruega	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	12,0	0,0	0,3	0,1	0,5	0,3	0,1	6,8	0,3	m	0,0	1,8	0,1
	Nueva Zelanda	0,1	1,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	m	0,1	0,0	0,0
	Países Bajos	0,5	0,2	0,7	3,5	0,2	0,1	1,8	0,5	0,7	0,2	0,3	0,7	0,2	0,2	1,9	m	0,1	1,7	1,0
	Polonia	2,6	0,1	1,5	0,8	0,3	0,0	3,0	0,8	0,7	0,2	0,6	1,3	0,7	0,2	1,3	m	0,2	2,8	1,4
	Portugal	0,3	0,1	0,2	0,7	0,1	0,0	1,0	0,5	4,5	0,1	0,3	0,5	0,4	0,5	0,7	m	0,1	1,3	1,3
	Reino Unido	1,1	0,6	1,4	1,2	1,0	0,0	2,8	0,2	1,7	0,7	1,3	1,3	0,4	2,9	7,7	m	0,2	1,3	0,8
	República Checa	0,8	0,0	0,7	0,2	0,1	0,0	0,6	0,3	0,2	0,1	0,3	0,5	0,2	0,1	0,1	m	0,1	1,3	0,2
	República Eslovaca	0,5	0,0	1,4	0,2	0,1	0,0	0,7	0,3	0,2	0,0	0,3	0,3	0,2	6,5	0,0	m	0,0	1,1	0,0
	Suecia	0,3	0,1	0,3	0,3	0,1	0,0	8,8	0,5	0,4	0,1	0,6	1,2	0,1	2,8	0,1	m	0,2	1,8	0,1
	Suiza	0,9	0,2	1,3	0,4	0,3	0,0	0,4	0,1	0,7	0,1	0,1	0,3	0,3	0,2	0,3	m	0,1	0,3	0,3
	Turquía	2,5	0,2	2,3	0,7	0,6	0,0	0,5	0,4	0,7	1,7	4,8	1,3	0,5	1,7	0,3	m	0,3	5,8	0,7
	Total de la OCDE	34,6	10,3	71,0	35,4	25,6	2,3	70,7	18,2	48,6	19,6	51,2	28,4	16,7	62,6	44,9	m	12,5	48,9	75,6
	Total de la UE22	23,4	3,3	63,8	26,4	13,9	2,0	49,1	15,8	38,5	7,0	49,0	19,9	12,5	42,5	21,1	m	3,2	37,8	71,2
Países asociados	Arabia Saudí	0,1	2,1	0,1	0,0	4,7	0,0	0,0	0,1	0,2	3,4	0,0	0,0	0,2	1,3	3,4	m	0,3	0,0	0,0
	Argentina	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	1,7	0,1	0,1	1,8	0,3	0,1	0,1	0,3	0,0	0,1	m	0,1	0,0	0,3
	Brasil	1,8	0,4	0,3	0,6	0,9	7,8	0,7	0,2	1,9	0,9	0,6	0,6	2,0	0,2	0,7	m	0,4	0,0	0,3
	China	11,6	35,2	1,0	2,5	18,9	0,1	5,0	1,2	4,7	35,1	3,7	11,2	10,8	1,4	15,1	m	60,9	0,7	2,5
	Colombia	0,9	0,7	0,3	0,4	0,8	42,5	0,3	0,1	6,9	0,9	0,5	0,4	1,3	0,1	0,1	m	0,1	0,0	0,4
	Costa Rica	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,9	0,0	0,0	0,4	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	m	0,0	0,0	0,0
	Federación Rusa	4,1	0,4	1,8	0,6	0,4	0,1	0,7	1,6	1,1	0,6	8,8	7,7	1,6	0,4	0,6	m	0,4	9,3	1,6
	India	5,6	15,2	1,0	1,2	8,3	0,0	1,3	1,6	1,6	18,5	3,9	5,7	1,3	0,4	11,3	m	1,0	2,8	1,0
	Indonesia	0,7	3,1	0,1	0,3	0,2	0,0	0,2	0,2	0,1	0,5	0,4	0,3	0,2	0,0	0,6	m	4,1	0,0	0,1
	Lituania	0,3	0,0	0,2	0,2	0,0	0,0	3,2	0,5	0,1	0,0	1,3	0,7	0,1	0,1	0,2	m	0,0	6,2	0,4
	Sudáfrica	0,1	0,2	0,1	0,3	0,2	0,0	0,2	0,4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,4	m	0,0	0,0	0,2
	Total de otros países del G20 y asociados	25,8	57,5	5,1	6,2	34,7	53,1	12,4	6,0	19,2	60,4	24,3	27,4	17,9	4,0	32,8	m	67,4	19,0	7,0
	Principales regiones geográficas																			
	Total de África	5,8	2,8	1,6	11,8	9,8	0,3	3,1	1,6	4,8	3,6	3,8	8,3	41,9	6,2	5,5	m	2,2	0,7	6,8
	Total de Asia	39,6	84,5	10,1	9,6	52,2	0,2	12,4	6,0	11,2	79,9	27,0	38,5	23,1	27,3	38,2	m	90,8	31,2	8,9
	Total de Europa	41,7	4,4	81,1	36,1	14,9	0,8	77,7	90,8	40,5	6,7	62,6	33,0	17,9	62,7	35,4	m	4,1	65,4	80,9
	Total de Norteamérica	3,2	3,2	1,6	1,3	7,1	0,2	3,6	0,8	3,4	3,4	3,3	2,9	1,3	2,9	11,9	m	1,1	2,5	1,8
	Total de Oceanía	0,4	1,7	0,3	0,3	0,6	0,0	0,8	0,1	0,2	0,5	0,4	0,3	0,1	0,1	5,8	m	0,4	0,1	0,1
	Total de Latinoamérica y el Caribe	6,3	3,0	1,5	3,0	5,9	80,0	2,5	0,8	39,3	6,0	2,8	3,2	6,6	0,5	3,1	m	1,5	0,0	1,5
	Sin especificar	2,9	0,3	3,7	38,0	9,5	18,5	0,0	0,0	0,4	0,0	0,1	13,7	9,1	0,1	0,0	m	0,0	0,0	0,0
	Total de todos los países	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	m	100,0	100,0	100,0

1. Año de referencia 2013. 2. Excluye programas de doctorado o equivalentes (en Alemania, estos programas se incluyen únicamente en las principales regiones geográficas). 3. Los datos excluyen a los estudiantes en programas de doctorado o equivalente. 4. Mientras que los estudiantes internacionales incluyen únicamente a aquellos que se trasladan a un país con la finalidad de estudiar, los estudiantes extranjeros incluyen a todos los estudiantes que tienen un país de ciudadanía distinto al país en el que estudian; estos datos no son comparables con los estudiantes internacionales y, por lo tanto, se presentan de forma separada en la tabla. 5. Solo estudiantes de doctorado.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayoría de datos de países que no pertenecen a la OCDE. Lituania: Eurostat (UOE2014). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398515

C4

Tabla C4.4. [2/2] Distribución de estudiantes internacionales y extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de origen (2014)

Estudiantes internacionales y extranjeros matriculados en programas de máster y doctorado o equivalentes procedentes de un país de origen determinado, como porcentaje de todos los estudiantes internacionales o extranjeros en el país de destino, basado en recuentos

La tabla muestra en cada país la proporción de estudiantes internacionales en programas de máster y doctorado o equivalentes que son residentes o han recibido su educación anterior en un país de origen concreto. Si no se dispone de datos sobre la movilidad de los estudiantes, la tabla muestra la proporción de estudiantes extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes que tienen la ciudadanía de un país de origen concreto.

Lectura de la columna 2: El 0,8% de los estudiantes internacionales en programas de máster y doctorado o equivalentes en Australia proceden de Corea, el 1,5% proceden de Estados Unidos, etc.

Lectura de la columna 11: El 28,4% de los estudiantes internacionales en programas de máster y doctorado o equivalentes en Estonia proceden de Finlandia, el 4,8% proceden de Turquía, etc.

Lectura de la columna 33: El 57,0% de los estudiantes extranjeros en programas de máster y doctorado o equivalentes en República Checa son ciudadanos eslovacos, el 1,7% son ciudadanos noruegos, etc.

		Países de destino																
		Estudiantes internacionales								Estudiantes extranjeros[4]								
Países de origen	México	Noruega	Nueva Zelanda	Países Bajos	Polonia	Portugal	Suecia	Suiza	Reino Unido	Corea	Grecia	Israel	Italia	República Checa	República Eslovaca[5]	Turquía	Total en destinos de la OCDE	Total en destinos de la UE22
	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)
OCDE																		
Alemania	m	4,3	2,7	16,6	2,0	1,6	7,5	22,8	3,5	0,3	m	3,9	1,5	1,7	32,9	0,9	**3,5**	**4,9**
Australia	m	0,3	3,9	0,2	0,0	0,1	0,3	0,3	0,7	0,2	m	0,5	0,1	0,1	0,0	0,1	**0,3**	**0,3**
Austria	m	0,3	0,3	0,7	0,1	0,2	0,7	2,3	0,4	0,0	m	0,4	0,2	0,2	4,2	0,0	**0,5**	**0,7**
Bélgica	m	0,2	0,1	3,8	0,1	0,8	0,4	0,6	0,5	0,0	m	0,5	0,2	0,0	0,2	0,1	**0,4**	**0,6**
Canadá	m	0,5	1,6	0,6	0,9	0,2	0,5	1,1	1,6	1,3	m	3,3	0,2	0,2	0,4	0,1	**1,5**	**0,8**
Chile	m	0,2	0,8	0,2	0,0	0,1	0,1	0,3	0,3	0,0	m	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	**0,4**	**0,3**
Corea	m	0,0	0,6	0,4	0,2	0,0	0,2	0,4	0,9	a	m	1,2	1,0	0,1	0,1	0,3	**2,3**	**0,9**
Dinamarca	m	1,2	0,1	0,3	0,1	0,1	0,8	0,2	0,3	0,0	m	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	**0,1**	**0,2**
Eslovenia	m	0,2	0,1	0,4	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1	0,0	m	0,0	0,3	0,1	0,0	0,0	**0,1**	**0,2**
España	m	0,9	0,3	2,8	3,3	4,2	2,0	1,8	1,4	0,0	m	0,5	1,2	0,3	0,6	0,1	**1,2**	**1,9**
Estados Unidos	m	2,4	4,8	1,8	1,9	1,1	2,0	2,5	4,7	4,4	m	32,8	0,6	0,8	0,3	0,9	**2,0**	**2,5**
Estonia	m	0,2	0,0	0,2	0,0	0,0	0,6	0,1	0,1	0,0	m	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	**0,1**	**0,2**
Finlandia	m	0,8	0,1	0,4	0,1	0,1	3,9	0,2	0,2	0,1	m	0,2	0,1	0,0	0,2	0,0	**0,2**	**0,4**
Francia	m	0,8	1,1	1,8	1,1	1,8	2,4	11,5	2,1	0,2	m	2,0	1,9	0,4	0,6	0,1	**2,0**	**2,3**
Grecia	m	0,9	0,0	7,7	0,0	0,3	3,3	2,1	2,8	0,0	m	0,3	8,2	1,7	0,3	2,7	**1,4**	**2,2**
Hungría	m	0,4	0,1	0,9	0,2	0,1	0,4	0,5	0,2	0,0	m	0,4	0,3	0,1	1,9	0,0	**0,3**	**0,5**
Irlanda	m	0,1	0,2	0,5	0,2	0,1	0,3	0,1	2,5	0,1	m	0,1	0,1	0,2	0,0	0,0	**0,5**	**0,9**
Islandia	m	1,0	0,0	0,3	0,0	0,0	1,1	0,1	0,1	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,1**	**0,2**
Israel	m	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2	0,0	m	a	3,3	0,6	0,1	0,1	**0,4**	**0,5**
Italia	m	1,7	0,9	4,7	0,8	3,0	2,5	9,0	2,5	0,0	m	2,0	a	0,3	0,6	0,2	**2,2**	**3,3**
Japón	m	0,3	0,7	0,2	0,2	0,1	0,3	0,6	0,9	1,7	m	0,4	0,4	0,2	0,2	0,1	**0,7**	**0,6**
Letonia	m	0,4	0,0	0,4	0,2	0,0	0,4	0,2	0,1	0,0	m	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	**0,1**	**0,2**
Luxemburgo	m	0,0	0,0	0,1	0,0	0,4	0,1	0,7	0,2	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,2**	**0,4**
México	m	0,5	0,6	1,2	0,2	0,4	0,6	0,7	0,7	0,2	m	1,0	0,7	0,2	0,2	0,0	**0,9**	**0,9**
Noruega	m	a	0,1	0,4	3,1	0,1	1,1	0,2	0,6	0,0	m	0,4	0,1	1,7	0,0	0,0	**0,5**	**0,8**
Nueva Zelanda	m	0,1	a	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,2	0,2	m	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,2**	**0,1**
Países Bajos	m	0,8	0,4	a	0,1	0,6	1,6	0,8	0,9	0,1	m	1,1	0,2	0,2	0,2	0,1	**0,5**	**0,7**
Polonia	m	1,8	0,1	2,0	a	0,8	1,3	1,3	0,7	0,1	m	0,8	1,6	1,0	15,3	0,1	**0,8**	**1,3**
Portugal	m	0,4	0,1	1,1	0,4	a	0,6	0,6	0,6	0,0	m	0,0	0,3	2,1	0,1	0,0	**0,4**	**0,6**
Reino Unido	m	0,9	2,5	2,7	0,6	0,6	1,5	1,2	a	0,3	m	3,6	0,3	2,5	0,6	0,2	**0,8**	**0,8**
República Checa	m	0,4	0,1	0,6	2,1	0,1	0,3	0,4	0,2	0,0	m	0,2	0,2	a	20,5	0,0	**0,3**	**0,4**
República Eslovaca	m	0,6	0,0	0,5	0,4	0,1	0,3	0,3	0,2	0,0	m	0,1	0,2	57,0	a	0,1	**1,0**	**1,9**
Suecia	m	3,5	0,1	0,4	2,4	0,1	a	0,4	0,4	0,0	m	0,2	0,1	0,8	0,1	0,0	**0,4**	**0,6**
Suiza	m	0,5	0,2	0,5	0,1	0,4	0,3	a	0,6	0,1	m	0,3	0,8	0,1	0,7	0,0	**0,4**	**0,6**
Turquía	m	0,5	0,2	1,6	2,0	0,5	1,1	1,4	1,1	0,3	m	0,5	1,4	0,4	0,2	a	**1,2**	**1,3**
Total de la OCDE	m	26,9	23,0	56,1	23,0	18,1	38,0	65,2	32,3	9,9	m	57,4	25,8	73,4	80,5	6,5	**27,8**	**34,8**
Total de la UE22	m	16,6	7,2	48,7	16,7	14,3	30,3	56,5	20,8	1,5	m	13,7	18,5	67,6	77,7	4,6	**16,9**	**25,0**
Países asociados																		
Arabia Saudí	m	0,1	1,5	0,1	1,4	0,0	0,1	0,1	2,5	0,3	m	0,0	0,1	0,4	0,1	0,4	**1,7**	**0,9**
Argentina	m	0,2	0,1	0,1	0,0	0,2	0,1	0,3	0,1	0,0	m	0,5	0,6	0,0	0,0	0,0	**0,2**	**0,2**
Brasil	m	0,9	0,4	0,4	0,2	41,8	0,6	1,1	0,5	0,1	m	0,8	1,3	0,1	0,0	0,1	**1,2**	**1,6**
China	m	10,3	28,7	9,9	2,2	1,4	10,4	3,5	23,8	50,1	m	1,8	10,8	0,9	0,6	2,1	**22,3**	**12,8**
Colombia	m	0,6	0,4	0,8	0,1	0,4	0,5	0,8	0,4	0,1	m	0,4	1,6	0,1	0,0	0,1	**0,9**	**0,9**
Costa Rica	m	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	**0,1**	**0,1**
Federación Rusa	m	5,9	0,8	1,4	2,5	0,6	1,5	2,4	0,8	0,6	m	5,6	2,5	6,2	1,7	1,7	**1,4**	**2,0**
India	m	3,6	10,8	3,9	1,5	1,0	5,3	2,1	6,3	2,9	m	2,4	2,1	0,9	0,3	0,2	**8,6**	**3,8**
Indonesia	m	1,1	2,8	2,0	0,1	0,2	0,3	0,1	0,7	1,9	m	0,0	0,3	0,1	0,0	0,8	**0,8**	**0,5**
Lituania	m	1,2	0,1	1,2	2,3	0,1	0,8	0,2	0,2	0,0	m	0,2	0,2	0,1	0,0	0,1	**0,2**	**0,4**
Sudáfrica	m	0,3	0,1	0,2	0,0	0,2	0,2	0,2	0,4	0,2	m	0,5	0,1	0,0	0,2	0,0	**0,2**	**0,2**
Total de otros países del G20 y asociados	m	24,6	45,7	20,5	10,6	46,0	20,2	11,2	35,7	56,2	m	12,4	19,7	8,9	2,9	5,4	**37,6**	**23,3**
Principales regiones geográficas																		
Total de África	m	15,2	3,2	2,3	2,1	25,9	4,6	4,0	10,0	4,8	m	2,0	10,5	2,1	5,2	11,3	**9,5**	**14,2**
Total de Asia	m	41,2	70,4	23,6	16,0	9,4	32,7	13,0	54,6	85,4	m	10,3	33,1	11,8	5,4	71,6	**53,1**	**33,9**
Total de Europa	m	36,6	11,0	58,7	78,2	18,6	39,2	66,4	25,2	2,5	m	29,2	47,5	83,7	88,3	15,1	**24,6**	**37,4**
Total de Norteamérica	m	3,0	6,5	2,4	2,8	1,3	2,5	3,6	6,3	5,8	m	36,1	0,8	1,1	0,8	1,0	**3,5**	**3,4**
Total de Oceanía	m	0,5	5,8	0,3	0,1	0,2	0,4	0,5	0,9	0,5	m	0,6	0,1	0,1	0,0	0,1	**0,6**	**0,5**
Total de Latinoamérica y el Caribe	m	3,5	3,1	4,2	0,8	44,7	3,0	4,6	3,0	1,0	m	4,3	7,7	0,8	0,3	0,3	**5,5**	**5,8**
Sin especificar	m	0,0	0,0	8,4	0,0	0,0	17,7	8,0	0,1	0,0	m	17,5	0,3	0,4	0,0	0,7	**3,2**	**4,8**
Total de todos los países	m	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	m	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**	**100,0**

1. Año de referencia 2013. 2. Excluye programas de doctorado o equivalentes (en Alemania, estos programas se incluyen únicamente en las principales regiones geográficas). 3. Los datos excluyen a los estudiantes en programas de doctorado o equivalente. 4. Mientras que los estudiantes internacionales incluyen únicamente a aquellos que se trasladan a un país con la finalidad de estudiar, los estudiantes extranjeros incluyen a todos los estudiantes que tienen un país de ciudadanía distinto al país en el que estudian; estos datos no son comparables con los estudiantes internacionales y, por lo tanto, se presentan de forma separada en la tabla. 5. Solo estudiantes de doctorado.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayoría de datos de países que no pertenecen a la OCDE. Lituania: Eurostat (UOE2014). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398515

C4

Tabla C4.5. [1/2] Estudiantes en el extranjero en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de destino (2014)

Número de estudiantes extranjeros e internacionales matriculados en programas de máster y doctorado o equivalentes en un país de destino concreto, como porcentaje del total de la OCDE, basado en recuentos

La tabla muestra por cada país la proporción de estudiantes que estudian en el extranjero en programas de máster y doctorado o equivalentes en un país de destino concreto.

Lectura de la columna 3: El 6,4 % de los ciudadanos checos matriculados en programas de máster y doctorado en otros países de la OCDE estudian en Austria, el 13,1 % de los ciudadanos italianos matriculados en programas de máster y doctorado o equivalente en otros países de la OCDE estudian en Austria, etc.

Lectura de la fila segunda: El 2,7 % de los ciudadanos australianos matriculados en programas de máster y doctorado o equivalentes en otro país de la OCDE estudian en Francia, el 7,0 % de los ciudadanos australianos matriculados en programas de máster y doctorado o equivalentes en otro país de la OCDE estudian en Nueva Zelanda, etc.

		Países de destino																				
		OCDE																				
	País de origen	Alemania[3]	Australia	Austria	Bélgica	Canadá[1]	Chile	Corea[2]	Dinamarca	Eslovenia	España[5]	Estados Unidos	Estonia	Finlandia	Francia	Grecia[2]	Hungría	Irlanda	Islandia	Israel[2]	Italia[2]	Japón
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	Alemania	a	1,7	25,2	0,7	1,0	0,0	0,1	3,6	0,0	1,6	6,4	0,1	0,8	6,9	m	4,7	0,7	m	0,2	1,1	0,4
	Australia	10,5	a	1,4	1,2	3,3	0,0	1,3	2,0	0,0	0,9	27,3	0,1	0,7	2,7	m	0,1	0,7	m	0,4	0,7	1,4
	Austria	47,2	2,3	a	0,5	0,7	0,0	0,1	2,1	0,3	1,1	5,3	0,0	1,1	3,3	m	1,9	0,6	m	0,2	1,0	0,3
	Bélgica	12,3	1,3	1,4	a	1,9	0,0	0,1	1,5	0,0	2,9	5,9	0,0	0,6	21,2	m	0,2	0,9	m	0,3	1,3	0,5
	Canadá	2,8	9,5	0,4	0,5	a	0,0	1,4	0,5	0,0	0,6	58,0	0,0	0,5	3,2	m	0,7	0,2	m	0,5	0,3	0,5
	Chile	9,9	10,4	0,6	1,7	3,8	a	0,2	0,5	0,0	7,7	32,1	0,0	0,6	10,5	m	0,1	0,1	m	0,2	1,9	0,4
	Corea	8,8	2,8	0,3	0,1	1,0	0,0	a	0,0	0,0	0,2	65,4	0,0	0,3	2,0	m	0,9	0,0	m	0,1	1,2	9,4
	Dinamarca	15,5	4,3	1,8	1,6	1,6	0,0	0,4	a	0,2	2,0	11,2	0,1	1,4	3,0	m	0,5	0,7	m	0,4	1,0	0,8
	Eslovenia	22,2	1,1	17,8	1,2	0,2	0,0	0,1	3,5	a	1,8	5,7	0,1	1,4	2,8	m	0,9	0,0	m	0,1	9,1	0,3
	España	25,0	1,0	1,6	2,8	0,7	0,1	0,1	3,0	0,1	a	10,9	0,1	1,1	15,4	m	1,3	0,6	m	0,1	2,6	0,4
	Estados Unidos	13,1	6,3	1,6	0,8	10,3	0,0	3,6	1,7	0,0	2,1	a	0,1	0,8	4,7	m	0,7	2,1	m	3,7	0,8	1,2
	Estonia	19,5	0,6	1,7	1,3	0,5	0,0	0,0	8,5	0,1	0,5	5,0	a	25,8	2,9	m	0,2	0,3	m	0,2	1,9	0,7
	Finlandia	18,7	1,7	2,2	0,9	0,7	0,0	0,4	4,6	0,1	1,6	5,4	9,7	a	3,2	m	1,0	0,4	m	0,2	0,6	1,6
	Francia	15,3	2,0	1,0	13,4	11,6	0,0	0,2	1,0	0,0	4,3	9,4	0,0	0,4	a	m	0,4	0,7	m	0,2	2,5	1,2
	Grecia	9,6	0,4	1,4	1,5	0,5	0,0	0,0	2,8	0,0	0,6	6,6	0,1	0,6	7,0	m	0,6	0,2	m	0,0	15,8	0,1
	Hungría	28,7	1,4	15,6	1,5	0,7	0,0	0,2	4,3	0,0	1,3	7,7	0,1	2,7	7,3	m	a	0,1	m	0,3	2,6	1,2
	Irlanda	4,4	1,6	0,4	0,5	1,1	0,0	0,2	0,8	0,0	0,5	5,7	0,0	0,4	1,9	m	3,0	a	m	0,0	0,4	0,2
	Islandia	4,5	1,2	0,6	0,3	1,9	0,0	0,0	36,7	0,0	0,5	11,3	0,1	0,7	1,2	m	7,5	0,7	m	0,0	0,3	0,4
	Israel	19,3	1,2	0,9	0,3	3,4	0,0	0,1	0,3	0,0	0,4	26,0	0,0	0,3	1,9	m	11,8	0,3	m	a	21,2	0,3
	Italia	12,3	1,4	13,1	2,8	0,8	0,0	0,0	2,5	0,3	9,3	6,7	0,1	0,7	14,5	m	0,2	0,6	m	0,2	a	0,3
	Japón	13,7	6,0	0,8	0,3	2,7	0,0	3,7	0,4	0,0	1,0	38,5	0,1	0,9	6,1	m	2,4	0,1	m	0,1	1,3	a
	Letonia	25,7	0,0	1,8	1,6	0,5	0,0	0,0	10,3	0,1	0,8	6,7	4,1	3,4	5,1	m	0,2	0,3	m	0,0	2,5	0,8
	Luxemburgo	37,8	0,2	7,5	11,7	0,4	0,0	0,0	1,1	0,0	0,4	0,9	0,0	0,1	19,8	m	0,1	0,2	m	0,0	0,2	0,1
	México	12,5	3,3	0,5	0,7	4,8	0,3	0,3	0,8	0,0	8,6	36,2	0,0	0,9	10,3	m	0,1	0,1	m	0,2	1,9	0,9
	Noruega	4,7	4,1	0,4	0,4	0,4	0,0	0,1	29,2	0,0	0,9	6,3	0,1	0,5	2,1	m	12,7	0,2	m	0,2	0,5	0,2
	Nueva Zelanda	3,7	47,3	0,9	0,5	2,8	0,0	1,7	1,3	0,0	0,5	18,5	0,0	0,3	0,9	m	0,2	0,5	m	0,1	0,2	1,1
	Países Bajos	10,7	2,7	3,7	13,6	1,1	0,0	0,3	4,3	0,1	2,2	8,6	0,0	1,2	3,8	m	0,4	1,6	m	0,5	1,3	0,5
	Polonia	32,5	1,0	4,3	1,9	1,1	0,0	0,2	4,3	0,1	1,3	5,2	0,1	1,3	9,9	m	0,3	0,7	m	0,2	5,5	0,6
	Portugal	7,3	1,6	1,4	3,2	0,5	0,0	0,0	3,0	0,1	17,0	7,3	0,1	1,0	10,4	m	1,1	0,7	m	0,0	2,1	0,4
	Reino Unido	13,3	6,5	4,1	2,8	3,1	0,0	0,5	4,0	0,0	3,1	24,8	0,1	1,4	5,7	m	3,2	3,7	m	1,0	1,1	0,7
	República Checa	29,8	1,2	6,4	1,2	0,9	0,0	0,2	2,4	0,1	1,2	5,9	0,1	1,5	9,6	m	0,3	0,1	m	0,2	1,6	0,7
	República Eslovaca	4,4	0,2	3,1	0,3	0,1	0,0	0,0	0,8	0,0	0,3	0,7	0,0	0,2	1,7	m	5,4	0,0	m	0,0	0,5	0,1
	Suecia	8,1	1,9	1,6	1,5	0,8	0,0	0,1	26,4	0,1	1,5	8,1	0,1	2,7	3,3	m	6,5	0,1	m	0,1	0,8	1,2
	Suiza	24,1	3,4	7,9	1,7	2,5	0,0	0,3	1,3	0,0	2,7	8,6	0,0	0,6	9,0	m	0,5	0,3	m	0,2	5,9	0,6
	Turquía	20,3	1,4	4,3	1,0	1,5	0,0	0,4	0,5	0,0	0,8	36,3	0,3	0,9	4,2	m	1,2	0,1	m	0,1	3,0	0,7
	Total de la OCDE	12,3	3,1	5,8	2,3	2,6	0,0	0,6	2,9	0,1	2,5	18,6	0,2	0,9	6,3	m	1,9	0,6	m	0,5	2,5	1,3
	Total de la UE22	12,9	1,6	8,7	3,4	2,2	0,0	0,1	3,3	0,1	3,0	7,6	0,2	1,0	7,6	m	2,0	0,7	m	0,2	2,7	0,5
Países asociados	Arabia Saudí	0,8	10,5	0,1	0,0	7,8	0,0	0,3	0,0	0,0	0,2	52,1	0,0	0,0	1,5	m	0,7	0,8	m	0,0	0,1	0,6
	Argentina	9,7	2,5	1,0	0,8	2,4	1,4	0,2	0,5	0,0	12,3	33,5	0,0	0,3	14,9	m	0,0	0,1	m	0,5	7,1	0,8
	Brasil	14,2	2,6	0,6	0,8	1,8	1,2	0,1	0,6	0,0	2,3	20,3	0,0	0,4	16,9	m	0,1	0,2	m	0,1	2,9	1,0
	China	5,1	13,1	0,1	0,2	1,9	0,0	3,6	0,2	0,0	0,3	41,4	0,0	0,4	5,1	m	0,1	0,3	m	0,0	1,3	8,0
	Colombia	9,9	6,5	0,7	0,9	2,4	8,8	0,2	0,3	0,0	11,4	25,7	0,0	0,4	14,9	m	0,1	0,1	m	0,1	4,9	0,4
	Costa Rica	8,0	3,8	0,7	1,2	3,2	2,1	0,3	0,7	0,0	8,4	44,1	0,0	1,0	8,3	m	0,1	0,0	m	0,5	2,1	1,5
	Federación Rusa	28,5	2,4	2,8	0,7	0,8	0,0	0,7	0,5	0,1	1,1	11,4	0,5	4,5	11,7	m	0,3	0,2	m	0,9	4,5	0,7
	India	6,4	14,7	0,3	0,3	2,4	0,0	0,5	0,2	0,0	0,3	56,7	0,0	0,6	1,6	m	0,0	0,5	m	0,1	0,6	0,3
	Indonesia	8,0	31,5	0,4	0,6	0,6	0,0	3,6	0,2	0,0	0,2	14,7	0,0	0,3	3,0	m	0,0	0,3	m	0,0	1,1	14,7
	Lituania	16,0	0,5	2,0	1,3	0,2	0,0	0,1	17,1	0,2	1,0	2,7	0,5	3,0	4,9	m	0,4	0,3	m	0,2	2,8	0,5
	Sudáfrica	7,9	10,6	1,7	2,8	2,8	0,0	1,4	1,1	0,2	0,9	22,9	0,0	0,6	2,2	m	0,1	0,9	m	0,6	0,9	0,7
	Total de todos los países	9,8	8,3	2,3	1,8	2,7	0,2	1,6	1,1	0,1	1,4	26,3	0,1	0,8	10,5	m	0,9	0,4	m	0,2	2,6	2,9

Nota: La proporción de estudiantes en el extranjero se basa en el total de estudiantes matriculados en países que aportan datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO.

1. Año de referencia 2013.
2. Los datos se refieren a estudiantes extranjeros en lugar de internacionales (móviles).
3. Excluye programas de doctorado o equivalentes (en Alemania, estos programas se incluyen únicamente en las principales regiones geográficas).
4. Solo estudiantes de doctorado.
5. Los datos excluyen a los estudiantes en programas de doctorado o equivalente.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayoría de datos de países que no pertenecen a la OCDE. Lituania: Eurostat (UOE2014). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398522

C4

Tabla C4.5. [2/2] Estudiantes en el extranjero en programas de máster y doctorado o equivalentes, por país de destino (2014)

Número de estudiantes extranjeros e internacionales matriculados en programas de máster y doctorado o equivalentes en un país de destino concreto, como porcentaje del total de la OCDE, basado en recuentos

La tabla muestra por cada país la proporción de estudiantes que estudian en el extranjero en programas de máster y doctorado o equivalentes en un país de destino concreto.

Lectura de la columna 3: El 6,4 % de los ciudadanos checos matriculados en programas de máster y doctorado en otros países de la OCDE estudian en Austria, el 13,1 % de los ciudadanos italianos matriculados en programas de máster y doctorado o equivalente en otros países de la OCDE estudian en Austria, etc.

Lectura de la fila segunda: El 2,7 % de los ciudadanos australianos matriculados en programas de máster y doctorado o equivalentes en otro país de la OCDE estudian en Francia, el 7,0 % de los ciudadanos australianos matriculados en programas de máster y doctorado o equivalentes en otro país de la OCDE estudian en Nueva Zelanda, etc.

		Países de destino															
		OCDE															
	País de origen	Letonia	Luxemburgo	México	Noruega	Nueva Zelanda	Países Bajos	Polonia	Portugal	Reino Unido	República Checa[2]	República Eslovaca[2,4]	Suecia	Suiza	Turquía[2]	Total en destinos de la OCDE	Total en destinos de la UE22
		(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)
OCDE	Alemania	0,1	0,6	m	0,5	0,4	7,9	0,6	0,3	15,0	0,7	0,6	3,0	14,6	0,3	**100,0**	**74,2**
	Australia	0,0	0,0	m	0,4	7,0	1,1	0,2	0,1	32,1	0,2	0,0	1,2	2,6	0,2	**100,0**	**56,0**
	Austria	0,2	0,3	m	0,3	0,4	2,5	0,3	0,3	12,9	0,7	0,6	2,1	11,4	0,1	**100,0**	**78,7**
	Bélgica	0,1	5,6	m	0,2	0,2	15,7	0,3	1,3	19,3	0,1	0,0	1,3	3,3	0,2	**100,0**	**86,1**
	Canadá	0,0	0,0	m	0,1	0,6	0,7	0,7	0,1	15,7	0,2	0,0	0,5	1,7	0,1	**100,0**	**27,7**
	Chile	0,0	0,0	m	0,2	1,2	1,0	0,0	0,2	14,4	0,2	0,0	0,5	1,7	0,1	**100,0**	**49,9**
	Corea	0,0	0,0	m	0,0	0,1	0,3	0,1	0,0	6,1	0,1	0,0	0,1	0,4	0,2	**100,0**	**20,5**
	Dinamarca	0,3	0,3	m	3,3	0,4	3,4	1,1	0,2	33,6	0,3	0,0	7,2	2,9	0,1	**100,0**	**74,2**
	Eslovenia	0,0	0,8	m	0,8	0,3	6,5	0,8	0,2	14,3	1,0	0,0	2,4	4,3	0,4	**100,0**	**86,3**
	España	0,1	0,2	m	0,3	0,2	3,8	3,0	2,3	17,3	0,4	0,0	2,3	3,4	0,1	**100,0**	**82,8**
	Estados Unidos	0,1	0,1	m	0,5	1,3	1,6	1,1	0,4	35,9	0,6	0,0	1,5	2,8	0,5	**100,0**	**69,1**
	Estonia	1,0	0,3	m	1,0	0,0	4,2	0,5	0,1	11,6	0,4	0,0	8,5	2,6	0,2	**100,0**	**88,2**
	Finlandia	0,4	0,2	m	1,4	0,2	3,2	0,6	0,2	14,0	0,3	0,1	24,2	2,3	0,1	**100,0**	**85,8**
	Francia	0,1	2,1	m	0,2	0,3	1,5	0,6	0,6	15,6	0,3	0,0	1,7	13,0	0,1	**100,0**	**61,7**
	Grecia	0,0	0,2	m	0,3	0,0	9,4	0,0	0,1	31,3	1,7	0,0	3,4	3,4	2,2	**100,0**	**86,4**
	Hungría	0,0	0,3	m	0,5	0,2	5,0	0,9	0,1	10,1	0,6	0,4	1,9	3,9	0,2	**100,0**	**83,6**
	Irlanda	0,0	0,0	m	0,1	0,3	1,7	0,4	0,1	74,3	0,6	0,0	0,7	0,4	0,1	**100,0**	**90,4**
	Islandia	0,1	0,1	m	3,8	0,1	4,1	0,1	0,1	7,5	0,2	0,0	14,1	1,9	0,0	**100,0**	**79,4**
	Israel	0,0	0,0	m	0,1	0,1	0,8	0,3	0,2	6,4	2,1	0,0	0,3	1,4	0,4	**100,0**	**67,0**
	Italia	0,1	0,2	m	0,3	0,2	3,6	0,4	0,9	17,2	0,2	0,0	1,7	9,2	0,1	**100,0**	**80,6**
	Japón	0,0	0,0	m	0,2	0,5	0,5	0,3	0,0	17,4	0,4	0,0	0,7	1,8	0,1	**100,0**	**46,5**
	Letonia	a	0,3	m	1,8	0,0	6,8	2,8	0,3	14,6	0,4	0,0	5,4	3,7	0,2	**100,0**	**86,4**
	Luxemburgo	0,1	a	m	0,0	0,0	1,0	0,0	1,2	9,8	0,0	0,0	0,4	6,9	0,0	**100,0**	**91,3**
	México	0,0	0,0	m	0,2	0,3	2,2	0,2	0,3	11,4	0,3	0,0	0,9	1,7	0,0	**100,0**	**51,8**
	Noruega	0,2	0,0	m	a	0,1	1,4	7,6	0,2	18,1	5,2	0,0	3,4	0,8	0,0	**100,0**	**87,7**
	Nueva Zelanda	0,0	0,0	m	0,3	a	0,8	0,0	0,0	15,5	0,1	0,0	0,5	1,9	0,0	**100,0**	**26,4**
	Países Bajos	0,2	0,3	m	0,7	0,5	a	0,4	0,9	30,7	0,6	0,0	4,8	3,9	0,3	**100,0**	**80,8**
	Polonia	0,2	0,3	m	1,0	0,1	4,2	a	0,7	13,7	1,9	1,3	2,3	3,8	0,2	**100,0**	**86,4**
	Portugal	0,2	0,5	m	0,4	0,1	4,6	1,3	a	22,0	7,6	0,0	2,3	3,6	0,1	**100,0**	**85,7**
	Reino Unido	0,1	0,2	m	0,5	1,7	5,8	0,8	0,5	a	4,6	0,0	2,7	3,5	0,3	**100,0**	**56,8**
	República Checa	0,3	0,1	m	0,6	0,1	3,9	9,2	0,2	11,2	a	5,3	1,5	3,8	0,1	**100,0**	**85,9**
	República Eslovaca	0,1	0,0	m	0,2	0,0	0,8	0,5	0,1	2,5	77,0	a	0,4	0,6	0,1	**100,0**	**98,0**
	Suecia	0,3	0,1	m	3,8	0,1	1,7	7,4	0,2	15,5	3,1	0,0	a	2,5	0,1	**100,0**	**81,1**
	Suiza	0,0	0,1	m	0,5	0,3	2,4	0,2	0,6	24,4	0,2	0,1	1,3	a	0,1	**100,0**	**83,6**
	Turquía	0,2	0,1	m	0,2	0,1	2,2	1,8	0,3	13,9	0,5	0,0	1,3	2,5	a	**100,0**	**56,9**
	Total de la OCDE	0,1	0,4	m	0,4	0,5	3,4	1,0	0,4	17,5	3,7	0,2	2,0	5,3	0,3	**100,0**	**67,0**
	Total de la UE22	0,1	0,7	m	0,5	0,3	4,8	1,0	0,6	17,7	5,8	0,3	2,6	7,6	0,3	**100,0**	**79,0**
Países asociados	Arabia Saudí	0,0	0,0	m	0,0	0,5	0,1	0,9	0,0	22,2	0,3	0,0	0,1	0,1	0,3	**100,0**	**27,9**
	Argentina	0,0	0,2	m	0,3	0,3	0,7	0,2	0,5	4,9	0,1	0,0	0,9	3,3	0,1	**100,0**	**54,4**
	Brasil	0,0	0,0	m	0,3	0,2	0,5	0,1	23,0	6,7	0,1	0,0	0,7	2,0	0,0	**100,0**	**70,3**
	China	0,0	0,0	m	0,2	0,7	0,7	0,1	0,0	16,0	0,1	0,0	0,7	0,4	0,1	**100,0**	**30,7**
	Colombia	0,0	0,1	m	0,3	0,2	1,6	0,1	0,3	6,7	0,2	0,0	0,8	2,1	0,1	**100,0**	**53,2**
	Costa Rica	0,0	0,0	m	0,0	0,1	2,4	0,2	1,1	5,1	0,1	0,0	1,2	3,8	0,0	**100,0**	**40,6**
	Federación Rusa	0,3	0,2	m	1,7	0,3	1,6	2,0	0,3	8,3	6,2	0,1	1,5	3,8	1,3	**100,0**	**75,7**
	India	0,0	0,0	m	0,2	0,7	0,8	0,2	0,1	11,0	0,2	0,0	0,9	0,6	0,0	**100,0**	**23,8**
	Indonesia	0,0	0,0	m	0,5	1,9	4,0	0,1	0,1	11,9	0,2	0,0	0,5	0,4	1,0	**100,0**	**31,1**
	Lituania	1,5	0,3	m	2,4	0,1	9,2	12,6	0,2	11,5	0,4	0,0	5,3	2,2	0,4	**100,0**	**89,1**
	Sudáfrica	0,0	0,2	m	0,7	0,2	2,4	0,3	0,8	32,2	0,3	0,1	1,3	3,0	0,1	**100,0**	**56,9**
	Total de todos los países	0,1	0,2	m	0,4	0,5	1,7	1,1	0,7	15,0	1,4	0,1	1,4	2,2	1,1	**100,0**	**53,4**

Nota: La proporción de estudiantes en el extranjero se basa en el total de estudiantes matriculados en países que aportan datos a la OCDE y al Instituto de Estadística de la UNESCO.

1. Año de referencia 2013.
2. Los datos se refieren a estudiantes extranjeros en lugar de internacionales (móviles).
3. Excluye programas de doctorado o equivalentes (en Alemania, estos programas se incluyen únicamente en las principales regiones geográficas).
4. Solo estudiantes de doctorado.
5. Los datos excluyen a los estudiantes en programas de doctorado o equivalente.

Fuente: OCDE e Instituto de Estadística de la UNESCO para la mayoría de datos de países que no pertenecen a la OCDE. Lituania: Eurostat (UOE2014). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

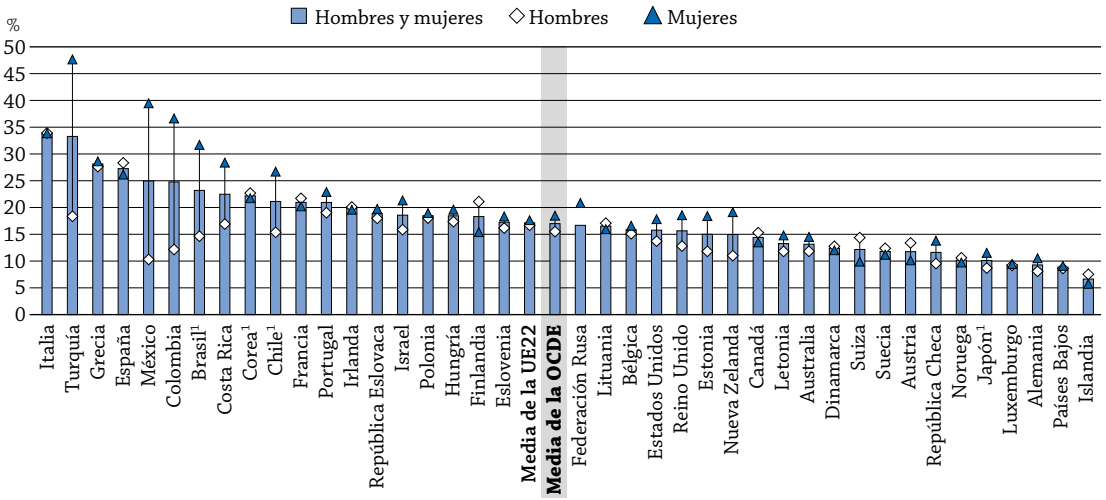
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398522

TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN AL TRABAJO: ¿DÓNDE ESTÁN LOS JÓVENES DE 15 A 29 AÑOS?

- De media en los países de la OCDE, casi la mitad (45 %) de las personas de 20 a 24 años están en educación, y un 38 % no están en educación, pero están empleadas. En las personas de 20 a 24 años son más mujeres que hombres los que participan en educación, pero el número de hombres empleados supera el de mujeres.
- Hay un número significativo de jóvenes en los distintos países que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación (la población «NI-NI»). De media en los países que componen la OCDE, el 17,0 % de las personas de 20 a 24 años son NI-NI.
- Un 18,5 % de las mujeres de 20 a 24 años en los países de la OCDE son NI-NI, en comparación con un 15,5 % de los hombres en el mismo grupo de edad. En la mayoría de países, la mayor parte de las mujeres NI-NI están inactivas, y las desempleadas constituyen una proporción superior a la de los hombres NI-NI.

Gráfico C5.1. Porcentaje de NI-NI en las personas de 20 a 24 años, por sexo (2015)



Nota: NI-NI se refiere a jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación.
1. El año de referencia es distinto a 2015. Consulte la fuente de la tabla para obtener más detalles.
Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de población NI-NI de hombres y mujeres de 20 a 24 años.
Fuente: OCDE. Tablas C5.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398636

Contexto

La duración y la calidad de la enseñanza que reciben los individuos repercuten en su transición de la educación al trabajo, al igual que las condiciones del mercado laboral y el entorno económico. Por ejemplo, en algunos países, los jóvenes tradicionalmente terminan los estudios antes de buscar trabajo; en otros, en cambio, la educación y el empleo se compaginan simultáneamente. En algunos países, no existe una gran diferencia en cómo experimentan la transición de la educación al trabajo las mujeres y los hombres jóvenes, mientras que en otros una proporción significativa de mujeres jóvenes se dedican a atender a sus familias a tiempo completo una vez que salen del sistema educativo y no se incorporan a la población activa. Cuando las condiciones del mercado laboral son desfavorables, los más jóvenes tienden a permanecer más tiempo en la educación, ya que las tasas de desempleo elevadas reducen los costes de las oportunidades educativas.

Para mejorar la transición de la educación al trabajo, con independencia del contexto económico, los sistemas educativos deben tratar de garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral. Durante las recesiones, la inversión pública en educación puede ser una manera sensata de contrarrestar el desempleo e invertir en el crecimiento económico futuro gene-

rando esas competencias necesarias. Además, la inversión pública podría dirigirse hacia los empleadores potenciales en forma de incentivos para la contratación de jóvenes.

Otros resultados

- La puntuación media en comprensión lectora de los jóvenes NI-NI es, por lo general, inferior a la de los que están empleados. Se puede observar una diferencia relativamente grande en cuanto a competencia en comprensión lectora entre la población NI-NI y las personas empleadas en Canadá, Inglaterra (Reino Unido), Noruega, Nueva Zelanda y República Eslovaca, mientras que en otros países como Corea, Eslovenia, Federación Rusa, Grecia, Italia, Japón, Singapur y Turquía la diferencia de competencias entre ambos grupos no es significativa.
- En 2015, un joven cualquiera de 15 años en un país de la OCDE podía esperar pasar alrededor de 7 años adicionales en la educación formal durante los 15 años siguientes de su vida. Sin embargo, se observan grandes diferencias entre los países de la OCDE y países asociados en el número de años previstos de educación. En Brasil, Colombia, Federación Rusa y México, un estudiante de 15 años cualquiera puede esperar pasar una media de 5 años más en educación, mientras que en Dinamarca serán 9 años más.

Tendencias

A medida que el nivel de educación alcanzado tras la educación obligatoria aumenta en la mayor parte de los países de la OCDE y países asociados (véase Indicador A1), el número de años previstos en la educación formal después de completar la obligatoria se ha incrementado considerablemente en los últimos tiempos. Entre 2005 y 2015, de media en los países de la OCDE, se ha añadido aproximadamente medio año más a la duración de la educación formal para los jóvenes de 15 a 29 años. Irlanda y Turquía han añadido unos dos años o más, lo que supone la mayor ampliación de la educación formal después de la obligatoria en la OCDE (OECD, 2016a).

Los esfuerzos de los gobiernos por mejorar el nivel de educación alcanzado por sus poblaciones y las situaciones económicas recientes han dado lugar a cambios significativos en la participación en la educación y en el mercado laboral a lo largo de la última década. En 2005, una media del 40 % de las personas de 20 a 24 años en los países de la OCDE estaban en educación, y en 2015 esa proporción había aumentado hasta un 45 %. Durante el mismo periodo, de media en los países de la OCDE, la proporción de personas de 20 a 24 años que no estaban en educación, pero que estaban empleadas, se redujo desde un 43 % hasta un 38 %. Mientras tanto, la proporción de personas de 20 a 24 años que son NI-NI ha recuperado, en general, los niveles del año 2005, antes de la crisis; en la OCDE pasa de un 17,2 % a un 17,0 %, aunque en un reducido número de países, entre los que se cuentan España, Grecia, Italia, Irlanda y Portugal se sigue observando una proporción superior a la de 2005 (Gráfico C5.2 y Tabla C5.2.).

Nota

Este indicador analiza la situación de los jóvenes que se encuentran en transición, los que están en educación, los que están empleados y los que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación. Eso incluye no solo a los que no consiguen encontrar un empleo (NI-NI desempleados), sino a aquellos que no buscan empleo activamente (NI-NI inactivos). El análisis se centra, en primer lugar, en las personas de 20 a 24 años, ya que la educación obligatoria no afecta a la proporción de individuos inactivos o desempleados de esa edad, cuando un porcentaje significativo de ellos prosigue con sus estudios tras la educación obligatoria. A continuación, se han evaluado los niveles de competencia de la población NI-NI, a partir de los datos obtenidos de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Debido al tamaño de la muestra, en este caso el análisis se centra en las personas de 16 a 29 años. El indicador concluye con un análisis del número de años previstos de educación y de trabajo para los jóvenes entre los 15 y los 29 años de edad.

C5

Análisis

Los jóvenes que están en educación y los que no, y su estatus en el mercado laboral

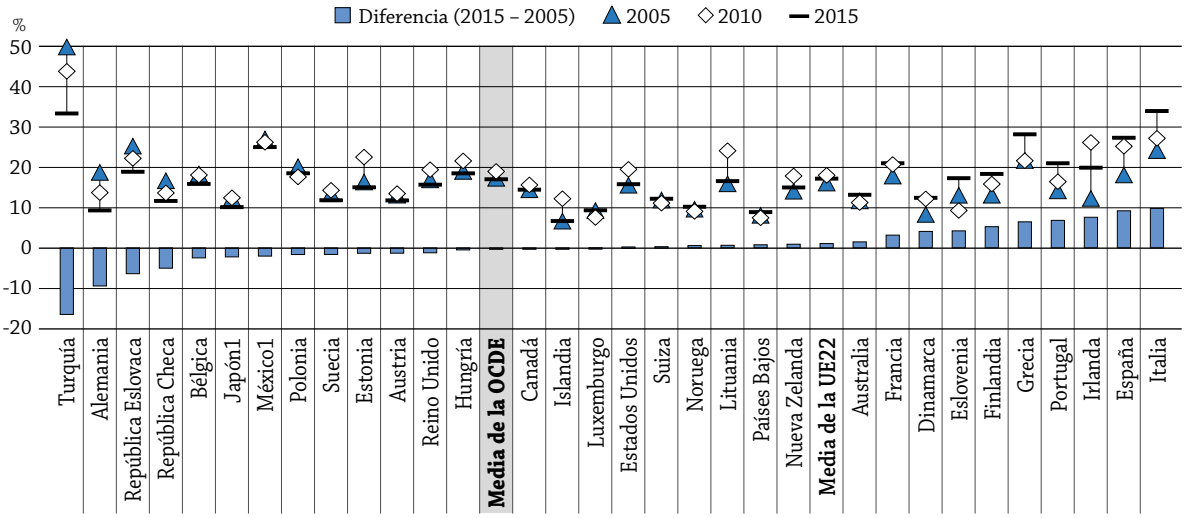
De media en los países de la OCDE, la proporción de personas de 20 a 24 años que están en educación ha aumentado desde un 40 % en 2005 a un 45 % en 2015. En Alemania, Austria, España, Grecia, Irlanda, República Checa, República Eslovaca, Suiza y Turquía, la participación en la educación se ha incrementado significativamente, más de 10 puntos porcentuales en la última década. Aunque se dan algunas excepciones: la proporción de adultos jóvenes que están en educación se ha reducido en Estonia, Finlandia, Hungría, Islandia, Lituania, Nueva Zelanda y Polonia, y esta disminución es especialmente notable en Polonia (más de 14 puntos porcentuales) (Tabla C5.2).

En la mayoría de los países, muchos jóvenes que no han continuado en la educación están empleados, pero la proporción de personas empleadas no ha recuperado los niveles anteriores a la crisis económica de 2007-2008. De media en la OCDE, la proporción de personas de 20 a 24 años que no están en educación y están empleadas ha disminuido alrededor de 5 puntos porcentuales, desde un 42,8 % en 2005 hasta un 38,2 % en 2015. Esto refleja no solo unas perspectivas de empleo desfavorables, sino también una tendencia general de mayor acceso a la educación superior en los adultos jóvenes (véase Indicador C1). En España e Irlanda, la proporción de los que están empleados es más de 20 puntos porcentuales inferior a la de 2005. Sin embargo, no todos los países han seguido esta tendencia general. En Estonia, Hungría, Islandia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda y Polonia, las tasas de empleo han aumentado en la última década en las personas de 20 a 24 años (Tabla C5.2). Las perspectivas de empleo varían en función del nivel de educación alcanzado (véase Indicador A5), pero la probabilidad de encontrar trabajo es bastante alta en las personas con educación terciaria en los tres años posteriores a su graduación en los distintos países (Cuadro C5.1).

Aunque una gran parte de los jóvenes están empleados o en educación, en todos los países hay un número significativo de ellos que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación. De media en los países que componen la OCDE, casi un 17,0 % de las personas de 20 a 24 años son NI-NI, aunque su proporción varía por países: desde un máximo del 30 % en las personas de 20 a 24 años en Italia y Turquía a menos del 10 % en Alemania, Islandia, Luxemburgo y Países Bajos. La proporción es relativamente alta en Colombia, España, Grecia y México, con cerca de un 25 % o más (Gráfico C5.1 y Tabla C5.2). La proporción de población NI-NI también muestra variaciones por regiones (OECD/NCES, 2016).

En muchos países, la proporción de personas de 20 a 24 años que son NI-NI ha recuperado los niveles del año 2005, antes de la crisis, y son bastantes los países que han logrado reducir el número de NI-NI considerablemente. En Turquía, casi uno de cada dos jóvenes era un NI-NI en 2005, pero esta ratio se redujo a uno de cada tres en 2015. El

Gráfico C5.2. Tendencias en el porcentaje de NI-NI en las personas de 20 a 24 años (2005, 2010 y 2015)



Nota: NI-NI se refiere a jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación.
1. El año de referencia es distinto a 2015. Consulte la fuente de la tabla para obtener más detalles.
Los países están clasificados en orden ascendente de la diferencia en el porcentaje de población NI-NI de 20 a 24 años en 2005 y 2015.
Fuente: OCDE. Tablas C5.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398649

descenso también ha sido notable en Alemania, donde la proporción de NI-NI se ha reducido a la mitad en la última década: en 2005, con un 18,7 %, superaba la media de la OCDE (17,2 %), pero en 2015 había descendido hasta el 9,3 %, muy por debajo de esa media (17,0 %). Tanto en Alemania como en Turquía, esta reducción se debe a un mayor acceso de los jóvenes a la educación superior. En otros países, como República Checa y República Eslovaca, también se ha reducido considerablemente la proporción de NI-NI (Gráfico C5.2 y Tabla C5.2).

En unos pocos países, en cambio, la proporción de población NI-NI es aún mayor que antes de la crisis económica. En España, Grecia, Irlanda, Italia y Portugal, todos ellos gravemente afectados por la crisis económica, y también en Finlandia, la proporción de personas NI-NI supera en más de 5 puntos porcentuales la que se daba en 2005 (Gráfico C5.2). Los países profundamente afectados por la crisis también cuentan con un mayor número de población NI-NI de larga duración (OECD, 2016b). Se podría desarrollar una formación profesional de corta duración y becas orientadas a grupos de jóvenes específicos, y combinarlas con una asistencia para la búsqueda de empleo; el objetivo sería dotarlos de las competencias que necesitan en el mercado laboral y ayudarlos a encontrar trabajo (OECD, 2015b). Los programas de más éxito también combinan a menudo la enseñanza en el aula y la formación práctica con la orientación y el apoyo psicológico (OECD, 2016b).

Cuadro C5.1. Nuevos datos sobre la transición laboral de los jóvenes graduados en educación terciaria

Este cuadro destaca la transición de los jóvenes graduados de grado o máster o los que se encuentran cerca de la edad típica de graduación para su país, usando datos basados en cohortes que incluyen datos administrativos longitudinales enlazados y encuestas por muestreo sobre graduados que se han recopilado en los países de la OCDE (véase Cuadro A6.1 para más detalles sobre las fuentes de datos). Estos datos pueden proporcionar información sobre los beneficios de la educación para los jóvenes inmediatamente después de finalizar su escolarización, especialmente sobre la transición entre los estudios y el trabajo, y cómo estos modelos de transición varían en los distintos países y se modifican con el tiempo.

De media en los 13 países con datos disponibles, tres años después de su graduación, un 86 % de los adultos jóvenes con una titulación de grado y un 89 % de los que habían obtenido un máster estaban empleados (Gráfico C5.a). Esto coincide con unas elevadas tasas de empleo para las personas con educación terciaria uno o dos años después de haberse graduado. En muchos países, más del 70 % de estas personas trabajan un año después de graduarse, y la tasa de empleo es superior al 80 % dos años después de la graduación (OECD, 2015a).

Muchos jóvenes graduados en educación terciaria continúan en educación después de haber obtenido una titulación de grado o de máster. De media en los países con datos disponibles, para aquellos graduados que se han quedado en su país de origen, alrededor de uno de cada cuatro de los que tienen un grado y uno de cada cinco de los que tienen un máster prosiguen en la educación tres años después de haber obtenido su titulación.

Una gran parte de quienes participan en la educación también trabajan. Como promedio en los países para los que se dispone de datos, un 21 % de los graduados que tienen un grado y un 16 % de los que han completado un máster estaban empleados y en educación tres años después de haber obtenido su titulación. La proporción de adultos jóvenes con una titulación de grado que participan en la educación y tienen empleo va desde menos de un 10 % en Francia, Países Bajos y Reino Unido hasta un 47 % en Nueva Zelanda; en el caso de quienes tienen un máster y están empleados oscilan desde un 1 % en Francia a un 35 % en Nueva Zelanda. Por tanto, los modelos en los distintos países para los graduados en un grado o en un máster son relativamente coherentes.

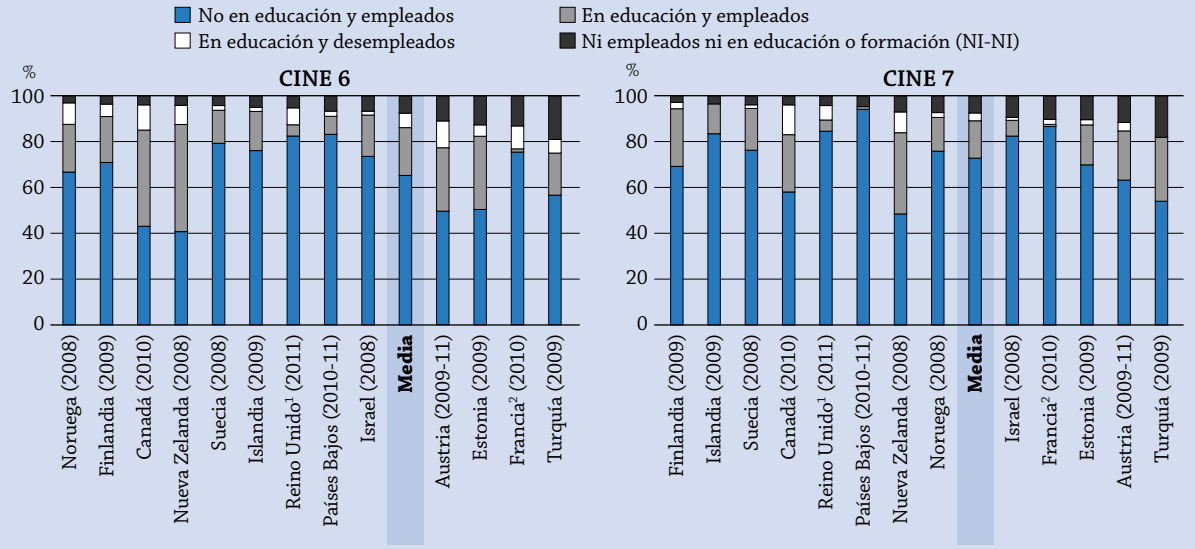
Tanto para los graduados en un máster como en un grado, tres años después de finalizar su programa de educación terciaria, la proporción de los que ni están empleados ni en educación es de un 8 % aproximadamente de media en los 13 países. La proporción de personas NI-NI en los graduados que tienen un grado supera el 10 % en Austria, Estonia y Francia, y llega hasta el 19 % en Turquía. En estos países, la proporción de NI-NI en los graduados en un máster es igual de alta (más del 10 % en Austria, Estonia y Francia, y un 18 % en Turquía) (Gráfico C5.a). En cambio, tres años después de la graduación, en Canadá, Finlandia y Suecia, la proporción de personas NI-NI es inferior al 5 % para quienes tienen, o bien un grado, o bien un máster.

Son varias las advertencias que se deben tener en cuenta al interpretar estos resultados. Estos datos hacen referencia a años diferentes y a distintos países, y la mayoría de estos graduados abandonaron sus estudios como secuela de la crisis económica. Los años de referencia y las diferencias en cuanto al impacto de la re-

...

cesión mundial deben tomarse en consideración al interpretar estas comparaciones. Además, los datos se refieren únicamente a aquellos graduados que no se han marchado de su país tres años después de su graduación, lo que abarca desde un 2-3 % de los graduados en Finlandia a un 20-30 % en Nueva Zelanda (véase Cuadro C4.1). Es más, las diferencias entre países en cuanto al tamaño y composición en aquellos que desglosan la información por titulaciones de educación terciaria (véase Indicador A1) también repercutirán en la transición de la educación al trabajo.

Gráfico C5.a. Distribución de personas de 20 a 29 años con grado o máster, en educación y no en educación tres años después de la graduación, por situación laboral



Notas: El año o los años entre paréntesis se refieren al año o los años que la cohorte de graduados en educación terciaria dejó los estudios. Los datos excluyen a los graduados que salieron de su país de origen. Todos los graduados son menores de 30 años. Todos los datos proceden de fuentes administrativas enlazadas, excepto en el caso de Francia y Reino Unido, cuyos datos se basan en encuestas.

1. Los datos se refieren a graduados a tiempo completo de cualquier edad en empleos remunerados a tiempo completo 3,5 años después de la graduación.

2. Los datos se refieren a todos los graduados que han realizado un primer descanso en su carrera educativa al menos de un año.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de jóvenes graduados en educación terciaria que no están ni empleados ni en educación o formación.

Fuente: 2015 INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates.

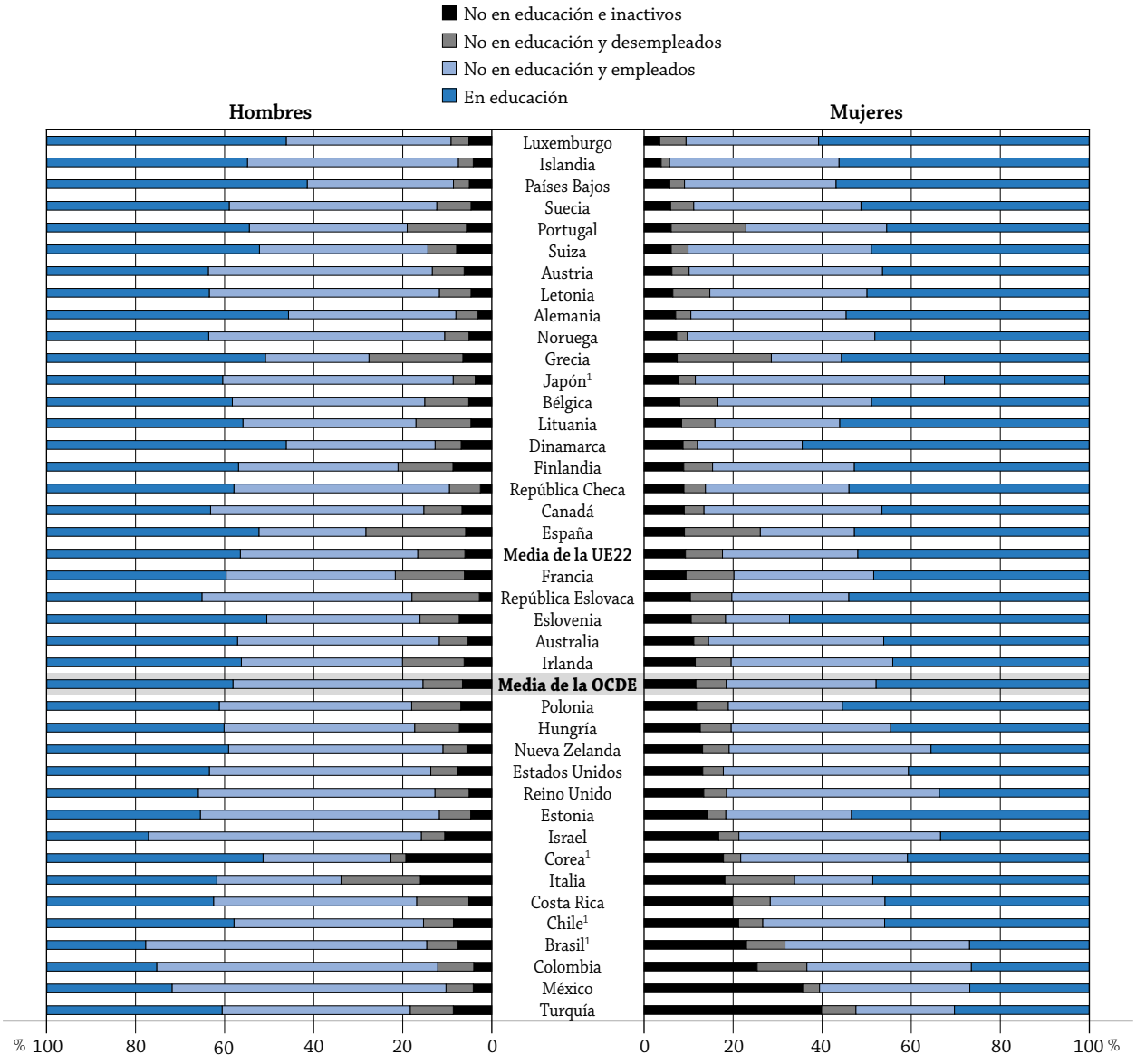
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398688

Los jóvenes que están en educación y los que no, y su estatus en el mercado laboral, por sexo

En todos los países, las mujeres jóvenes tienden a seguir en educación con mayor frecuencia que los hombres jóvenes, mientras que son más los hombres jóvenes empleados que las mujeres. De media en los países de la OCDE, un 42 % de los hombres de 20 a 24 años están en educación, mientras que la proporción es más elevada para las mujeres (48 %). Corea, Japón, México, Nueva Zelanda, Países Bajos y Turquía constituyen excepciones, ya que en ellos la proporción de hombres en educación supera la de mujeres. Por otra parte, la proporción media de quienes trabajan y no participan en la educación es más alta en los hombres (43 %) que en las mujeres (34 %) en los países de la OCDE. Contrariamente al modelo general, en algunos países, entre los que se incluyen Corea, Japón, Países Bajos y Suiza, hay más mujeres empleadas que hombres en este grupo de edad (Gráfico C5.3 y Tabla C5.1).

La probabilidad de convertirse en NI-NI, por lo general, es más elevada para las mujeres que para los hombres, y en algunos países la diferencia entre sexos es significativa. En los países que componen la OCDE, un 18,5 % de las mujeres de 20 a 24 años son NI-NI, en comparación con un 15,5 % de los hombres de ese mismo grupo de edad. En varios países, los elevados porcentajes de personas NI-NI se asocian con unas tasas muy altas en las mujeres. En Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México, la proporción de población NI-NI supera el 25 % en las mujeres, mientras que para los hombres no llega al 17 %. Turquía ostenta la proporción más alta de NI-NI en los países de la OCDE: casi la mitad de las mujeres de 20 a 24 años (47,6 %) en comparación con solo un 18,3 % de hombres. En México, la proporción de personas NI-NI

Gráfico C5.3. Distribución de personas de 20 a 24 años en educación y no en educación, por sexo y situación laboral (2015)



1. El año de referencia es distinto a 2015.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que no están en educación y están inactivas.

Fuente: OCDE. Tabla C5.1 y OCDE (2016), «Transition from school to work», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.OCDE.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398654

de 20 a 24 años es más de cuatro veces superior en las mujeres (40,5 %) que en los hombres (9,8 %). El hecho de que la diferencia entre sexos en estos países sea mayor se puede explicar en parte por el reparto de roles entre hombres y mujeres, con el hombre como sostén económico de la familia y la mujer como cuidadora del hogar y de los hijos. En otros países también se observan diferencias por sexo en la proporción de NI-NI: en el caso de los hombres, es inferior a la media de la OCDE en Estonia (11,8 %) y Nueva Zelanda (11,0 %), mientras que la de las mujeres es 1,5 veces superior a la de los hombres en ambos (18,4 % en Estonia y 19,1 % en Nueva Zelanda) (Gráfico C5.1 y Tabla C5.1).

En varios países, sin embargo, la diferencia entre sexos en las proporciones de personas NI-NI es reducida, mientras que en otros hay una proporción mayor de hombres NI-NI que de mujeres. Por ejemplo, en la OCDE, España, Grecia e Italia se encuentran entre los países con el mayor nivel de población NI-NI en general (más del 25 %), pero la diferencia entre sexos es reducida (menos de 3 puntos porcentuales). Dentro de los países en los que la proporción de

hombres NI-NI supera la de mujeres, Finlandia y Suiza son los que muestran las mayores diferencias por sexo: alrededor de 5 puntos porcentuales más en el caso de los hombres (Gráfico C5.1 y Tabla C5.1).

En la mayoría de países, la mayor parte de mujeres NI-NI están inactivas, y las desempleadas constituyen una proporción superior a la de hombres NI-NI. De media en los países de la OCDE, un 11,7 % de las mujeres de 20 a 24 años están inactivas y no continúan en educación, en comparación con solo un 6,6 % de hombres, mientras que la proporción de personas desempleadas y que no están en educación es de un 6,8 % en el caso de las mujeres y de un 8,9 % en el de los hombres (Gráfico C5.3 y Tabla C5.1). Existen distintos factores que contribuyen a que se esté inactivo y no se busque empleo. Las principales razones de la inactividad en el caso de las mujeres son las responsabilidades por el cuidado de los hijos; la salud y otros factores son más frecuentes en los hombres (OECD, 2016b).

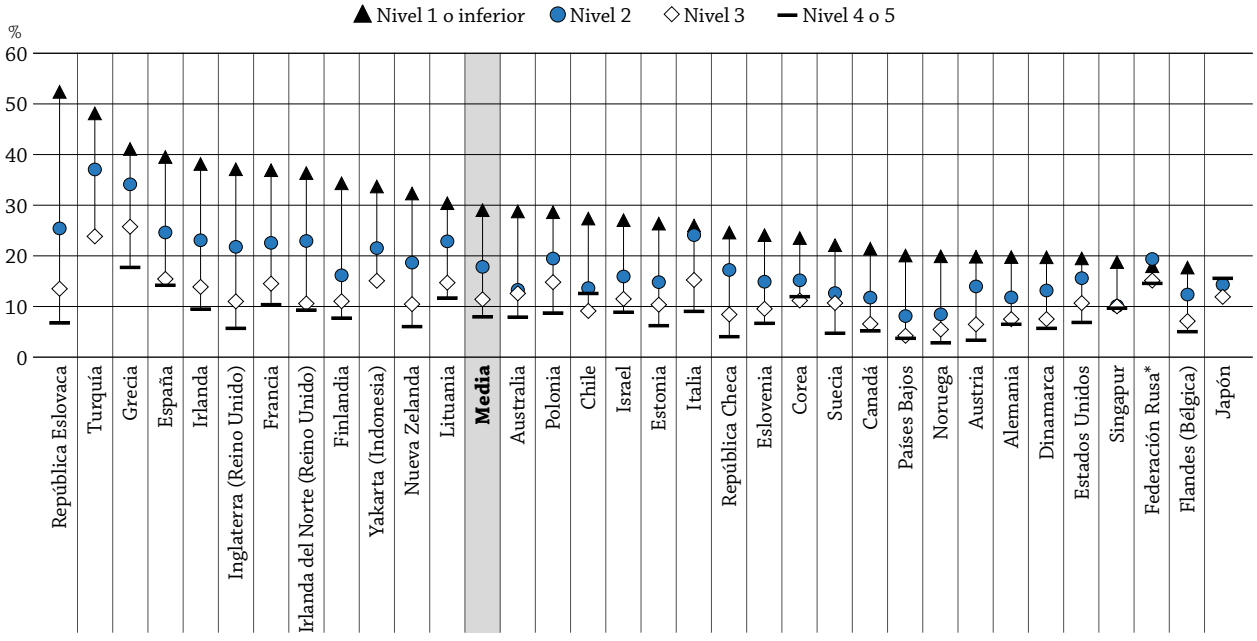
A pesar de que este modelo general se cumple en la mayoría de los países, se dan algunas excepciones destacables. En Austria, Finlandia, Islandia y Portugal, la diferencia en la proporción de NI-NI inactivos de 20 a 24 años, tanto mujeres como hombres, es insignificante (menos de 0,5 puntos porcentuales), y las diferencias por sexos en cuanto a la proporción de NI-NI se debe fundamentalmente a unas tasas de desempleo más altas en los hombres (Gráfico C5.3 y Tabla C5.1).

Población NI-NI y nivel de competencias

Aunque la mayoría de los jóvenes NI-NI tienen un alto nivel de competencias en comprensión lectora, competencia matemática y solución de problemas (OECD, 2015b), la proporción de NI-NI es mayor en los que muestran unos niveles de competencias bajos. En los países y entidades subnacionales que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, en promedio, la proporción de NI-NI es de solo un 8 % en los adultos jóvenes con el nivel más alto de competencia en comprensión lectora y de un 11 % para los que tienen un nivel 3 de competencia en los países de los que se dispone de datos. Esta proporción aumenta hasta un 18 % en los que tienen un nivel 2 de

Gráfico C5.4. Porcentaje de NI-NI, por comprensión lectora (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas de 16 a 29 años ni empleadas ni en educación o formación (NI-NI)



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de NI-NI en las personas de 16 a 29 años con una comprensión lectora de Nivel 1 o inferior.

Fuente: OCDE. Tabla C5.3 (L). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398664

competencia y hasta un 29 % en aquellos que muestran el nivel de competencia más bajo (Gráfico C5.4 y Tabla C5.3 [L], y véase la sección *Definiciones* al final de este indicador).

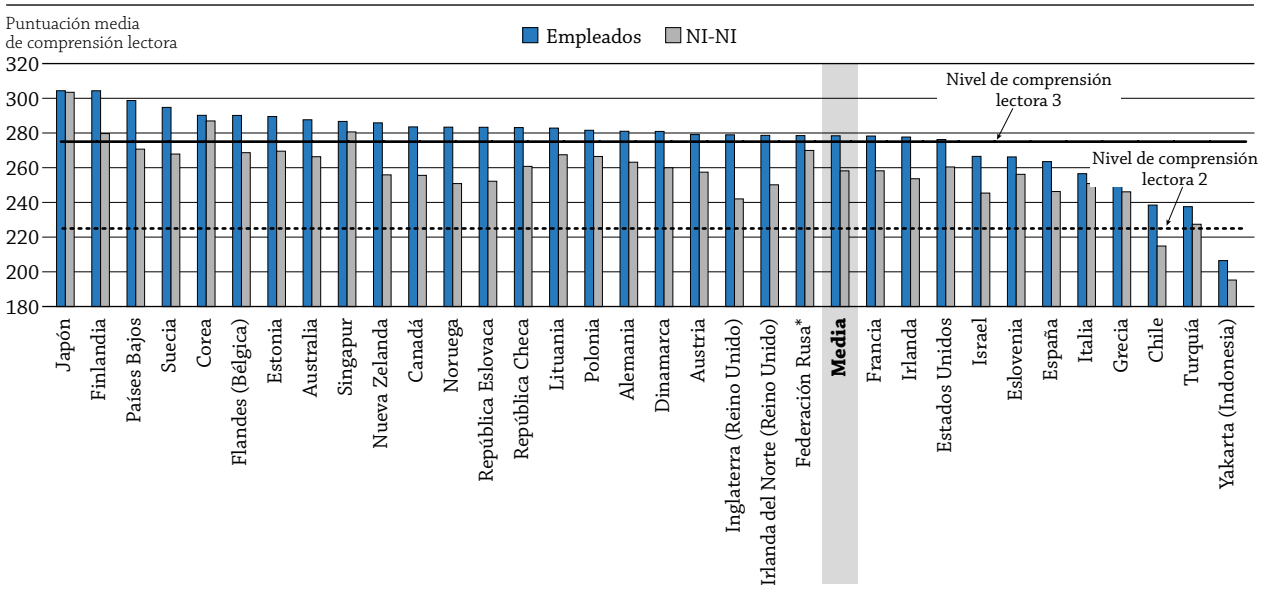
Existen diferencias importantes en cuanto a las proporciones de población NI-NI en los distintos niveles de competencia en numerosos países. En algunos, como es el caso de Inglaterra (Reino Unido), Nueva Zelanda y República Eslovaca, la diferencia entre la proporción de adultos jóvenes NI-NI con el nivel de competencia en comprensión lectora más bajo y el más alto es especialmente grande. En cambio, en un reducido número de países, como Corea, Japón y Estados Unidos, no se observa una diferencia estadística en la proporción de personas NI-NI en los distintos niveles de competencias.

La puntuación media en comprensión lectora de las personas de 16 a 29 años es, por lo general, inferior en las NI-NI que en las que están empleadas. En la mayoría de los países, la puntuación media en comprensión lectora se encuentra entre los niveles máximos y mínimos del nivel 3 de competencia para las personas de 16 a 29 años que están empleadas y dentro del rango del nivel 2 para las NI-NI. Se puede observar una diferencia relativamente grande en la puntuación media en comprensión lectora de las personas NI-NI y de las que tienen empleo en Inglaterra (Reino Unido), Noruega, Nueva Zelanda y República Eslovaca (Gráfico C5.5 y Tabla C5.3a [L]). La diferencia en estos países sugiere que conseguir que los adultos jóvenes que no están empleados ni en educación regresen a la escuela o proporcionarles otras oportunidades de aprendizaje para adultos puede contribuir a aumentar sus perspectivas de empleo, al dotarlos de competencias. Un desafío concreto para los proveedores de servicios educativos puede ser identificarlos y llegar hasta ellos, ya que es posible que muchos no estén registrados en los servicios públicos de empleo o en las instituciones sociales (OECD 2016b).

No obstante, en algunos países como Corea, Eslovenia, Federación Rusa, Grecia, Italia, Japón, Singapur y Turquía no existe una diferencia significativa en los niveles de competencia en comprensión lectora entre los NI-NI y los adultos con empleo, lo que apunta a la necesidad de diferentes estrategias en cuanto a inserción en el mercado laboral. En algunos de estos países, el estancamiento de la situación económica, con unas elevadas tasas de desempleo, dificulta que los jóvenes encuentren trabajo durante un periodo de tiempo prolongado, lo que puede explicar que las puntuaciones de las personas NI-NI y de las empleadas sean similares.

Gráfico C5.5. Puntuación media en comprensión lectora de los jóvenes NI-NI y empleados de 16 a 29 años (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos



Notas: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012. NI-NI se refiere a jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente de la puntuación media en comprensión lectora de los empleados de 16 a 29 años.

Fuente: OCDE. Tabla C5.3a (L). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398678

Años previstos de educación y trabajo

En las últimas décadas, el número de años que los estudiantes dedican a la educación ha aumentado en muchos países. En 2015, un joven cualquiera de 15 años en un país de la OCDE podía esperar pasar alrededor de 7 años adicionales en la educación formal durante los 15 años siguientes de su vida. Durante esos 7 años de educación, puede esperar tener un empleo durante 2 años y estar desempleado o inactivo 5 años. Casi 8 años los pasará fuera de la educación; durante ese periodo, puede esperar estar empleado alrededor de 5,5 años, desempleado cerca de 1 año y fuera de la población activa (es decir, ni en educación ni buscando trabajo) poco más de 1 año. De media en los países de la OCDE, desde 2005 se ha añadido aproximadamente medio año más a la duración de la educación formal. Irlanda y Turquía han añadido unos dos años o más, lo que supone la mayor ampliación de la educación formal después de la obligatoria en la OCDE (OECD, 2016a).

Existen grandes diferencias entre los países en cuanto al número de años que se prevé dedicar a la educación. En Brasil, Colombia, Federación Rusa y México, un estudiante de 15 años puede esperar pasar una media de 5 años más en educación, mientras que en Dinamarca puede esperar pasar 9 años más como promedio. En la mayoría de los países, los años dedicados a la educación no se compaginan con el trabajo, pero en Dinamarca, Islandia, Países Bajos y Suiza los jóvenes pasan una media de 4 años o más trabajando mientras estudian (OECD, 2016a).

La diferencia entre hombres y mujeres en los años de educación previstos es inferior a 1 año en la mayoría de países. De media en los que forman parte de la OCDE, las mujeres jóvenes pasan 0,4 años más en educación que los hombres jóvenes. La diferencia es ligeramente superior a 1 año en Estonia, Islandia, Noruega, Polonia y República Eslovaca, mientras que en Eslovenia las mujeres permanecen en la educación 1,5 años más que los hombres. Contrariamente a esta tendencia, el número de años que se prevé dedicar a la educación es menor para las mujeres que para los hombres en Alemania, Brasil, Chile, Corea, Irlanda, Japón, México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Portugal, Suiza y Turquía. De ellos, Corea es el que muestra una mayor diferencia por sexo, ya que el número de años que se espera pasar en educación es de 0,7 años más para los hombres que para las mujeres (OECD, 2016a).

En todos los países, la diferencia entre sexos en cuanto a los años que se espera dedicar al trabajo es ligeramente mayor que la observada en los años previstos de educación. De media en los países que componen la OCDE, es más de 1 año más para los hombres que para las mujeres. En Colombia, México y Turquía, las diferencias entre sexos superan los 3 años. En cambio, en Corea y Suiza el número de años que se prevé dedicar al trabajo es ligeramente superior en las mujeres que en los hombres (OECD, 2016a).

Definiciones

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

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

Individuos en educación son aquellos que recibieron educación o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores al estudio.

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

- CINE 2011 se utiliza para todos los análisis que no se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Para CINE 2011 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1 y 2 de CINE 2011, e incluye las cualificaciones reconocidas de los programas de nivel 3 de CINE 2011 que no se consideran suficientes para la finalización del nivel 3 de CINE 2011 y que no dan acceso directo a la educación postsecundaria no terciaria ni a la educación terciaria; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3 y 4 de CINE 2011; y educación terciaria corresponde a los niveles 5, 6, 7 y 8 de CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).
- CINE-97 se utiliza para todos los análisis que se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Para CINE-97 se definen los niveles de educación siguientes: inferior a la educación secundaria superior corresponde a los niveles 0, 1, 2 y programas cortos 3C de CINE-97; educación secundaria superior o postsecundaria no terciaria corresponde a los niveles 3A, 3B, programas largos 3C y nivel 4 de CINE-97; y educación terciaria corresponde a los niveles 5A, 5B y 6 de CINE-97.

Véase la sección *Acerca de la nueva clasificación CINE 2011*, al comienzo de esta publicación para una presentación de todos los niveles CINE 2011 y el Anexo 3 para una presentación de todos los niveles CINE-97.

La **comprensión lectora** es la capacidad de comprender, evaluar y utilizar los textos escritos e interactuar con ellos para participar en la sociedad, lograr las propias metas y desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo. La comprensión lectora abarca una amplia gama de competencias, desde la decodificación de palabras y oraciones escritas hasta la comprensión, interpretación y evaluación de textos complejos. No implica, sin embargo, la producción de textos (escritura). La información sobre las competencias de los adultos con unos niveles de aptitud bajos se proporciona mediante una evaluación de los componentes de la lectura, que incluyen el vocabulario del texto, la comprensión de oraciones y la fluidez de los fragmentos.

Los niveles de competencia para la comprensión lectora se basan en una escala de 500 puntos. Cada nivel se ha definido según unos rangos de puntuación determinados. Se han establecido seis niveles para la comprensión lectora (Niveles del 1 al 5 y por debajo del Nivel 1) que se agrupan en cuatro niveles de competencia en *Panorama de la educación*:

- Nivel 1 o inferior: puntuaciones por debajo de 226 puntos.
- Nivel 2: puntuaciones entre 226 y por debajo de 276 puntos.
- Nivel 3: puntuaciones entre 276 y por debajo de 326 puntos.
- Nivel 4 o 5: puntuaciones iguales o superiores a 326 puntos.

NI-NI: Ni empleados ni en educación o formación.

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

Programas de trabajo-estudio: Los programas de trabajo-estudio son programas de educación formal o formación en los que se combinan periodos de estudio y trabajo interrelacionados por los que el estudiante o becario recibe unos ingresos.

Metodología

Los datos sobre población, nivel de educación alcanzado y estatus en el mercado laboral de la mayoría de los países proceden de las bases de datos de la OCDE y Eurostat, que la Red LSO de la OCDE (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) elabora a partir de las Encuestas Nacionales de Población Activa, y suelen referirse al primer trimestre, o a la media de los tres primeros meses del año natural. Pueden existir ciertas discrepancias en los datos recopilados. Por ejemplo, algunos países pueden referirse a todos los empleos en vez de al principal. Los datos sobre los niveles de comprensión lectora y las puntuaciones medias se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Para obtener información adicional, véase el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Nota sobre los datos de Israel

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

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

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en Rusia, sino a la población de Rusia *excluyendo* a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, de próxima publicación).

C5

Referencias

OECD (de próxima publicación), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, París.

OECD (2016a), «Transition from school to work», Education at a Glance (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS.

OECD (2016b), *Society at a Glance*, OECD Publishing, París.

OECD (2015a), *Education at a glance*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en.

(Versión española: *Panorama de la educación* 2015: Indicadores de la OCDE, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

OECD (2015b), *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en.

OECD/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD / National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp.

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

Tablas del Indicador C5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398587

Tabla C5.1	**Porcentaje de personas de 15 a 29 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación, por situación laboral (2015)**
Tabla C5.2	**Tendencias del porcentaje de personas de 15 a 29 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación, empleadas o no, por sexo (2005 y 2015)**
Tabla C5.3 (L)	**Porcentaje de NI-NI, por comprensión lectora (2012 o 2015)**
Tabla C5.3a (L)	**Puntuación media en comprensión lectora de NI-NI y empleados (2012 o 2015)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

C5

Tabla C5.1. [1/2] Porcentaje de personas de 15 a 29 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación, por situación laboral (2015)

		De 15 a 29 años											
		Total (hombres jóvenes + mujeres jóvenes)											
		En educación						No en educación					
			Empleados							NI-NI			
		Empleados	Estudiantes en programas de trabajo-estudio	Otros empleados	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Empleados	NI-NI	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Total en educación y no en educación
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	20,3	10,1	10,2	0,8	32,6	53,8	37,7	8,6	3,4	5,2	46,2	100,0
	Australia	25,0	3,4	21,6	3,3	19,1	47,4	40,8	11,8	3,7	8,1	52,6	100,0
	Austria	18,6	7,9	10,7	1,0	27,7	47,3	42,3	10,4	4,7	5,7	52,7	100,0
	Bélgica	2,9	0,3	2,6	0,5	43,8	47,2	39,0	13,8	7,4	6,4	52,8	100,0
	Canadá	18,0	x(3)	18,0	2,4	23,6	44,0	42,8	13,2	5,3	7,9	56,0	100,0
	Chile[1]	7,6	x(3)	7,6	2,0	39,0	48,6	32,7	18,8	4,9	13,8	51,4	100,0
	Corea[1]	5,5	a	5,5	0,5	41,7	47,7	34,3	18,0	3,0	15,1	52,3	100,0
	Dinamarca	31,8	x(3)	31,8	2,9	25,8	60,5	29,0	10,5	4,0	6,5	39,5	100,0
	Eslovenia	11,4	x(3)	11,4	1,0	41,9	54,3	31,1	14,6	8,5	6,1	45,7	100,0
	España	5,0	x(3)	5,0	4,5	40,2	49,7	27,5	22,8	16,0	6,8	50,3	100,0
	Estados Unidos	14,4	x(3)	14,4	1,3	29,1	44,9	40,8	14,4	3,9	10,5	55,1	100,0
	Estonia	13,9	c	13,7	1,3	31,1	46,3	40,9	12,8	3,9	8,9	53,7	100,0
	Finlandia	15,6	x(3)	15,6	4,7	32,9	53,2	32,5	14,3	6,4	7,9	46,8	100,0
	Francia	7,1	x(3)	7,1	0,7	39,7	47,5	35,3	17,2	9,7	7,5	52,5	100,0
	Grecia	2,4	a	2,4	1,8	45,0	49,3	24,6	26,1	19,4	6,8	50,7	100,0
	Hungría	1,5	a	1,5	0,1	42,5	44,1	40,0	15,9	6,2	9,7	55,9	100,0
	Irlanda	7,5	a	7,5	0,8	40,5	48,7	35,1	16,2	7,8	8,4	51,3	100,0
	Islandia	35,9	a	35,9	3,7	12,9	52,4	41,4	6,2	2,2	4,0	47,6	100,0
	Israel	13,0	x(3)	13,0	1,1	29,3	43,5	42,5	14,1	3,6	10,5	56,5	100,0
	Italia	1,8	a	1,8	0,9	44,4	47,1	25,5	27,4	12,3	15,1	52,9	100,0
	Japón[2]	7,3	a	7,3	0,1	35,6	42,9	47,2	9,8	3,2	6,6	57,1	100,0
	Letonia	6,1	a	6,1	0,5	34,0	40,7	46,4	13,0	6,4	6,6	59,3	100,0
	Luxemburgo	8,2	a	8,2	2,8	41,7	52,7	38,8	8,4	5,1	3,3	47,3	100,0
	México	7,5	a	7,5	0,6	28,9	37,0	41,1	21,9	3,4	18,5	63,0	100,0
	Noruega	14,8	0,4	14,3	2,3	28,5	45,6	45,3	9,2	3,1	6,0	54,4	100,0
	Nueva Zelanda	18,0	a	18,0	3,1	23,4	44,4	42,3	13,3	4,6	8,7	55,6	100,0
	Países Bajos	32,2	x(3)	32,2	4,0	19,7	55,9	35,9	8,3	3,0	5,3	44,1	100,0
	Polonia	5,6	a	5,6	0,9	38,5	45,0	39,3	15,6	6,6	9,1	55,0	100,0
	Portugal	3,8	a	3,8	2,0	44,0	49,8	34,9	15,3	10,8	4,6	50,2	100,0
	Reino Unido	14,0	2,9	11,1	2,3	24,8	41,0	45,2	13,7	5,0	8,8	59,0	100,0
	República Checa	4,2	0,5	3,8	0,3	40,9	45,4	42,3	12,2	4,9	7,4	54,6	100,0
	República Eslovaca	2,0	0,2	1,8	0,2	40,5	42,7	40,1	17,2	9,0	8,2	57,3	100,0
	Suecia	12,8	a	12,8	6,4	32,0	51,1	39,8	9,1	4,7	4,4	48,9	100,0
	Suiza	28,5	14,9	13,6	1,2	20,2	49,9	41,8	8,3	3,9	4,4	50,1	100,0
	Turquía	10,2	a	10,2	2,2	28,3	40,6	30,6	28,8	6,3	22,5	59,4	100,0
	Media de la OCDE	12,4	m	11,2	1,8	33,2	47,5	37,9	14,6	6,2	8,4	52,5	100,0
	Media de la UE22	10,4	m	9,4	1,8	36,6	48,8	36,5	14,7	7,5	7,2	51,2	100,0
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	13,1	a	13,1	3,0	19,5	35,6	44,5	20,0	6,0	13,9	64,4	100,0
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	11,1	a	11,1	2,3	22,3	35,7	43,3	21,0	7,2	13,8	64,3	100,0
	Costa Rica	14,3	a	14,3	4,0	29,0	47,3	32,6	20,1	6,8	13,3	52,7	100,0
	Federación Rusa	c	m	c	c	32,0	33,6	52,3	14,0	5,2	8,9	66,4	100,0
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	6,8	a	6,8	0,5	41,6	48,9	37,3	13,7	7,2	6,5	51,1	100,0
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: NI-NI se refiere a jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación.

1. Año de referencia 2013.

2. Año de referencia 2014.

Fuente: OCED (2015), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Japón OECD (próxima publicación), *Investing in Youth: Japan*, OECD Publishing, París. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398594

C5

Tabla C5.1. [2/2] Porcentaje de personas de 15 a 29 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación, por situación laboral (2015)

		De 20 a 24 años											
		Total (hombres jóvenes + mujeres jóvenes)											
		En educación						No en educación					
			Empleados							NI-NI			
		Empleados	Estudiantes en programas de trabajo-estudio[1]	Otros empleados	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Empleados	NI-NI	Desempleados	Inactivos	Subtotal (empleados + desempleados + inactivos)	Total en educación y no en educación
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Alemania	28,0	13,8	14,1	0,9	25,5	54,4	36,3	9,3	4,2	5,1	45,6	100,0
	Australia	29,1	4,1	25,0	2,4	12,9	44,5	42,4	13,1	4,9	8,3	55,5	100,0
	Austria	18,5	3,3	15,2	1,1	21,8	41,4	46,9	11,7	5,5	6,2	58,6	100,0
	Bélgica	3,1	0,3	2,7	0,6	41,6	45,3	38,9	15,8	9,2	6,6	54,7	100,0
	Canadá	20,7	x(15)	20,7	1,8	19,1	41,6	44,0	14,4	6,6	7,8	58,4	100,0
	Chile[1]	9,9	x(15)	9,9	2,8	31,3	44,0	34,9	21,1	6,1	15,0	56,0	100,0
	Corea[1]	9,8	a	9,8	0,7	33,9	44,4	33,5	22,2	3,6	18,5	55,6	100,0
	Dinamarca	34,9	x(15)	34,9	3,0	21,2	59,1	28,5	12,4	4,6	7,8	40,9	100,0
	Eslovenia	16,1	x(15)	16,1	1,5	40,9	58,5	24,3	17,2	8,3	9,0	41,5	100,0
	España	6,4	x(15)	6,4	6,8	37,0	50,2	22,6	27,2	19,8	7,5	49,8	100,0
	Estados Unidos	18,4	x(15)	18,4	1,2	18,9	38,5	45,7	15,8	5,3	10,5	61,5	100,0
	Estonia	16,6	c	16,5	1,7	25,3	43,6	41,4	15,0	5,6	9,4	56,4	100,0
	Finlandia	18,6	x(15)	18,6	5,2	24,0	47,8	33,9	18,3	9,5	8,8	52,2	100,0
	Francia	11,5	x(15)	11,5	1,1	31,8	44,4	34,7	20,9	13,1	7,8	55,6	100,0
	Grecia	3,9	a	3,9	3,3	45,1	52,3	19,6	28,1	21,1	7,0	47,7	100,0
	Hungría	1,7	a	1,7	0,3	40,1	42,2	39,4	18,4	8,5	9,9	57,8	100,0
	Irlanda	12,4	a	12,4	0,8	30,7	43,9	36,3	19,8	11,1	8,8	56,1	100,0
	Islandia	36,1	a	36,1	2,6	11,8	50,6	42,8	6,6	2,6	4,0	49,4	100,0
	Israel	12,4	x(15)	12,4	0,9	14,7	28,1	53,4	18,6	4,9	13,7	71,9	100,0
	Italia	2,2	a	2,2	1,1	40,0	43,3	22,9	33,9	16,8	17,1	56,7	100,0
	Japón[2]	12,8	a	12,8	0,2	23,0	36,0	53,9	10,1	4,4	5,7	64,0	100,0
	Letonia	12,6	a	12,6	0,7	29,8	43,1	43,7	13,3	7,7	5,6	56,9	100,0
	Luxemburgo	10,3	a	10,3	2,7	44,2	57,2	33,4	9,3	5,0	4,4	42,8	100,0
	México	8,1	a	8,1	0,8	19,6	28,4	46,3	25,3	4,6	20,7	71,6	100,0
	Noruega	18,9	0,9	18,0	1,9	21,3	42,1	47,7	10,2	4,0	6,2	57,9	100,0
	Nueva Zelanda	21,2	a	21,2	2,5	14,6	38,3	46,8	14,9	5,7	9,3	61,7	100,0
	Países Bajos	36,0	x(15)	36,0	3,3	18,5	57,7	33,5	8,8	3,4	5,4	42,3	100,0
	Polonia	9,7	a	9,7	1,7	35,4	46,8	34,7	18,5	9,2	9,3	53,2	100,0
	Portugal	5,1	a	5,1	3,1	37,3	45,5	33,6	20,9	15,0	5,9	54,5	100,0
	Reino Unido	14,7	3,2	11,6	1,8	17,3	33,8	50,5	15,6	6,4	9,2	66,2	100,0
	República Checa	5,1	0,4	4,6	0,5	42,3	47,9	40,5	11,6	5,9	5,7	52,1	100,0
	República Eslovaca	2,9	0,4	2,5	c	41,0	44,2	37,0	18,8	12,3	6,5	55,8	100,0
	Suecia	14,2	a	14,2	6,6	25,3	46,0	42,2	11,8	6,5	5,3	54,0	100,0
	Suiza	29,4	9,8	19,6	1,0	17,9	48,3	39,5	12,2	5,1	7,0	51,7	100,0
	Turquía	12,8	a	12,8	3,5	18,4	34,7	32,0	33,2	8,7	24,6	65,3	100,0
	Media de la OCDE	15,0	m	13,9	2,1	27,8	44,8	38,2	17,0	7,9	9,1	55,2	100,0
	Media de la UE22	12,9	m	12,0	2,3	32,5	47,7	35,2	17,1	9,5	7,6	52,3	100,0
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[2]	13,9	a	13,9	2,2	8,4	24,5	52,3	23,2	7,8	15,4	75,5	100,0
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	11,8	a	11,8	2,8	10,9	25,6	49,6	24,8	9,7	15,1	74,4	100,0
	Costa Rica	18,2	a	18,2	5,4	18,0	41,5	36,0	22,5	10,1	12,3	58,5	100,0
	Federación Rusa	c	m	c	c	32,4	35,1	48,3	16,7	7,3	9,4	64,9	100,0
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	13,9	a	13,9	0,8	35,2	49,9	33,6	16,5	10,0	6,5	50,1	100,0
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: NI-NI se refiere a jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación.

1. Año de referencia 2013.

2. Año de referencia 2014.

Fuente: OCED (2015), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Japón OECD (próxima publicación), *Investing in Youth: Japan*, OECD Publishing, París. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398594

C5

Tabla C5.2. [1/2] Tendencias del porcentaje de personas de 15 a 29 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación, empleadas o no, por sexo (2005 y 2015)

		De 15 a 29 años						De 15 a 29 años						De 15 a 29 años					
		Total (hombres jóvenes + mujeres jóvenes)						Hombres jóvenes						Mujeres jóvenes					
		2005			2015			2005			2015			2005			2015		
		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	
		Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	52,2	33,1	14,7	53,8	37,7	8,6	52,8	34,9	12,4	54,5	38,6	6,9	51,5	31,4	17,1	53,0	36,7	10,4
	Australia	45,0	43,5	11,4	47,4	40,8	11,8	44,7	47,3	8,0	46,7	44,0	9,3	45,4	39,7	14,9	48,1	37,4	14,5
	Austria	42,0	46,6	11,4	47,3	42,3	10,4	42,5	46,7	10,9	45,5	43,7	10,8	41,5	46,5	12,0	49,0	40,9	10,1
	Bélgica	44,4	41,4	14,2	47,2	39,0	13,8	42,8	44,8	12,4	45,7	41,5	12,8	46,0	38,0	16,0	48,8	36,4	14,9
	Canadá	44,1	43,6	12,3	44,0	42,8	13,2	42,3	46,1	11,6	41,8	45,0	13,2	45,9	41,0	13,1	46,2	40,6	13,2
	Chile[1]	m	m	m	48,6	32,7	18,8	m	m	m	48,9	38,3	12,8	m	m	m	48,3	27,1	24,6
	Corea[1]	m	m	m	47,7	34,3	18,0	m	m	m	50,0	33,0	17,0	m	m	m	45,4	35,5	19,1
	Dinamarca	55,5	36,3	8,2	60,5	29,0	10,5	53,1	39,8	7,1	57,6	32,7	9,7	58,0	32,6	9,4	63,6	25,1	11,3
	Eslovenia	55,5	34,4	10,1	54,3	31,1	14,6	53,1	38,3	8,6	49,6	37,2	13,2	58,0	30,4	11,6	59,3	24,5	16,1
	España	39,3	44,8	15,8	49,7	27,5	22,8	35,7	52,0	12,3	48,8	28,7	22,5	43,4	36,7	19,9	50,7	26,1	23,2
	Estados Unidos	45,2	41,7	13,1	44,9	40,8	14,4	43,6	47,1	9,4	43,6	44,4	12,0	46,8	36,2	17,0	46,2	37,0	16,8
	Estonia	54,0	31,3	14,8	46,3	40,9	12,8	54,1	35,8	10,1	42,6	49,2	8,2	53,9	26,6	19,5	50,2	32,0	17,8
	Finlandia	55,4	33,7	10,9	53,2	32,5	14,3	53,5	37,2	9,3	51,2	35,2	13,6	57,3	30,2	12,5	55,3	29,7	15,0
	Francia	46,8	38,7	14,5	47,5	35,3	17,2	45,3	42,3	12,4	46,1	37,6	16,3	48,2	35,2	16,6	48,9	33,1	18,1
	Grecia	38,6	41,7	19,7	49,3	24,6	26,1	37,6	49,3	13,1	47,0	28,0	24,9	39,5	33,9	26,6	51,5	21,1	27,4
	Hungría	46,3	36,5	17,2	44,1	40,0	15,9	45,3	42,8	11,9	43,3	44,6	12,1	47,3	29,9	22,8	45,0	35,1	19,9
	Irlanda	36,2	53,4	10,5	48,7	35,1	16,2	34,6	57,4	8,0	49,2	35,2	15,6	37,7	49,2	13,0	48,2	34,9	16,8
	Islandia	50,6	44,0	5,5	52,4	41,4	6,2	46,3	49,1	4,5	48,5	45,3	6,2	55,0	38,5	6,4	56,5	37,4	6,1
	Israel[2]	37,9	31,3	30,8	43,5	42,5	14,1	36,0	33,1	30,9	42,1	46,4	11,4	39,8	29,5	30,7	44,8	38,5	16,7
	Italia	41,5	37,5	21,1	47,1	25,5	27,4	38,7	44,1	17,1	44,5	29,1	26,3	44,3	30,6	25,1	49,7	21,8	28,5
	Japón[3]	38,8	48,8	12,4	42,9	47,2	9,8	40,7	50,9	8,4	43,9	48,8	7,3	36,8	46,6	16,6	41,9	45,6	12,5
	Letonia	m	m	m	40,7	46,4	13,0	m	m	m	38,7	50,4	10,9	m	m	m	42,7	42,2	15,1
	Luxemburgo	48,5	44,2	7,3	52,7	38,8	8,4	48,0	47,5	4,5	51,6	41,5	6,9	48,9	40,9	10,2	53,9	36,2	10,0
	México	31,9	43,2	24,9	37,0	41,1	21,9	33,3	57,9	8,8	37,9	53,4	8,7	30,6	29,6	39,8	36,0	29,0	35,0
	Noruega	48,6	43,4	8,1	45,6	45,3	9,2	45,3	47,4	7,2	42,1	48,9	9,0	51,9	39,2	8,9	49,2	41,5	9,3
	Nueva Zelanda	46,3	41,7	12,0	44,4	42,3	13,3	46,7	45,8	7,5	45,1	46,0	8,9	45,9	37,7	16,4	43,7	38,4	17,8
	Países Bajos	52,4	40,4	7,3	55,9	35,9	8,3	52,8	41,3	5,8	56,6	36,1	7,4	51,9	39,4	8,7	55,1	35,7	9,2
	Polonia	55,7	26,0	18,4	45,0	39,3	15,6	54,2	29,9	16,0	41,7	44,6	13,7	57,2	21,9	20,8	48,5	33,7	17,8
	Portugal	38,9	48,2	12,9	49,8	34,9	15,3	36,7	52,5	10,7	50,4	35,9	13,8	41,2	43,7	15,1	49,2	33,8	16,9
	Reino Unido	41,2	44,6	14,2	41,0	45,2	13,7	40,7	48,4	10,9	41,1	48,1	10,8	41,7	40,9	17,4	41,0	42,2	16,7
	República Checa	39,5	44,6	15,9	45,4	42,3	12,2	38,4	52,7	8,9	42,9	49,5	7,6	40,6	36,2	23,2	48,1	34,9	17,1
	República Eslovaca	41,1	38,3	20,5	42,7	40,1	17,2	40,1	43,8	16,2	38,7	47,6	13,7	42,2	32,7	25,1	46,9	32,2	20,9
	Suecia	52,9	38,0	9,2	51,1	39,8	9,1	49,7	41,2	9,1	48,6	42,5	8,9	56,2	34,6	9,2	53,8	36,9	9,2
	Suiza	44,4	45,2	10,4	49,9	41,8	8,3	45,1	46,0	9,0	50,8	40,6	8,5	43,6	44,4	12,0	48,8	43,1	8,1
	Turquía	22,4	34,0	43,6	40,6	30,6	28,8	26,0	48,8	25,2	43,4	41,6	15,1	18,8	19,1	62,1	37,8	19,3	42,9
	Media de la OCDE	44,8	40,4	14,8	47,5	37,9	14,6	43,7	45,1	11,2	46,3	41,5	12,2	45,9	35,7	18,4	48,7	34,2	17,1
	Media de la UE22	46,6	39,7	13,8	48,8	36,5	14,7	45,2	43,9	10,8	47,1	39,9	13,0	47,9	35,3	16,8	50,6	33,0	16,5
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[3]	m	m	m	35,6	44,5	20,0	m	m	m	34,9	52,8	12,3	m	m	m	36,3	36,1	27,6
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	35,7	43,3	21,0	m	m	m	35,5	53,4	11,1	m	m	m	35,9	33,3	30,8
	Costa Rica	m	m	m	47,3	32,6	20,1	m	m	m	45,5	41,2	13,4	m	m	m	49,3	23,2	27,5
	Federación Rusa	m	m	m	33,6	52,3	14,0	m	m	m	33,1	57,3	9,6	m	m	m	34,1	47,2	18,7
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	56,0	32,6	11,4	48,9	37,3	13,7	53,7	35,9	10,4	46,8	41,0	12,3	58,4	29,2	12,5	51,2	33,5	15,3
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2015.

2. La proporción de NI-NI en 2015 no es comparable con los datos de 2010 y los años anteriores. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

3. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

Fuente: OCED (2015), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Japón OECD (próxima publicación), *Investing in Youth: Japan*, OECD Publishing, París. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398600

C5

Tabla C5.2. [2/2] Tendencias del porcentaje de personas de 15 a 29 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación, empleadas o no, por sexo (2005 y 2015)

		De 20 a 24 años						De 20 a 24 años						De 20 a 24 años					
		Total (hombres jóvenes + mujeres jóvenes)						Hombres jóvenes						Mujeres jóvenes					
		2005			2015			2005			2015			2005			2015		
		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	
		Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos	Total	Empleados	Desempleados o inactivos
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OCDE	Alemania	44,2	37,1	18,7	54,4	36,3	9,3	43,3	38,3	18,4	54,3	37,6	8,1	45,1	36,0	19,0	54,6	34,9	10,5
	Australia	39,4	49,0	11,6	44,5	42,4	13,1	37,9	53,2	8,9	42,9	45,3	11,8	40,9	44,6	14,5	46,2	39,4	14,5
	Austria	31,3	55,6	13,1	41,4	46,9	11,7	30,3	55,1	14,6	36,3	50,3	13,4	32,3	56,1	11,6	46,4	43,5	10,1
	Bélgica	38,1	43,6	18,3	45,3	38,9	15,8	34,2	47,9	17,8	41,7	43,2	15,1	41,9	39,3	18,8	48,9	34,5	16,6
	Canadá	39,3	46,4	14,4	41,6	44,0	14,4	35,6	49,1	15,2	36,8	47,9	15,3	43,0	43,5	13,5	46,5	40,0	13,5
	Chile[1]	m	m	m	44,0	34,9	21,1	m	m	m	42,1	42,6	15,4	m	m	m	46,0	27,4	26,7
	Corea[1]	m	m	m	44,4	33,5	22,2	m	m	m	48,6	28,7	22,7	m	m	m	40,8	37,5	21,7
	Dinamarca	54,4	37,2	8,3	59,1	28,5	12,4	46,3	45,8	8,0	53,8	33,5	12,7	62,5	28,9	8,6	64,5	23,5	12,0
	Eslovenia	55,7	31,3	13,0	58,5	24,3	17,2	50,9	38,4	10,6	49,4	34,4	16,1	60,7	23,8	15,6	67,3	14,4	18,3
	España	35,9	46,1	18,1	50,2	22,6	27,2	31,7	53,5	14,8	47,7	24,0	28,3	40,6	37,6	21,7	52,7	21,1	26,1
	Estados Unidos	36,1	48,4	15,5	38,5	45,7	15,8	33,7	54,0	12,3	36,5	49,8	13,7	38,5	42,8	18,7	40,6	41,6	17,8
	Estonia	50,9	32,7	16,3	43,6	41,4	15,0	52,1	37,2	10,7	34,5	53,7	11,8	49,7	28,3	22,0	53,4	28,2	18,4
	Finlandia	52,8	34,1	13,0	47,8	33,9	18,3	48,8	39,0	12,2	43,1	35,8	21,1	56,9	29,2	13,9	52,7	31,9	15,4
	Francia	42,5	39,7	17,8	44,4	34,7	20,9	38,8	44,8	16,4	40,3	38,0	21,7	46,1	34,7	19,1	48,4	31,4	20,2
	Grecia	40,4	38,0	21,6	52,3	19,6	28,1	39,3	45,5	15,2	49,1	23,3	27,6	41,5	30,4	28,2	55,6	15,8	28,6
	Hungría	46,6	34,5	18,9	42,2	39,4	18,4	45,2	39,0	15,8	39,8	42,8	17,3	48,0	29,9	22,1	44,6	35,8	19,6
	Irlanda	27,7	60,0	12,3	43,9	36,3	19,8	26,6	63,3	10,1	43,7	36,2	20,1	28,8	56,8	14,4	44,1	36,3	19,6
	Islandia	51,7	41,7	6,6	50,6	42,8	6,6	46,6	47,1	c	45,1	47,4	7,5	57,1	35,9	c	56,2	38,1	5,7
	Israel[2]	26,6	31,9	41,5	28,1	53,4	18,6	20,9	32,9	46,2	22,8	61,3	15,9	32,1	30,9	37,0	33,4	45,3	21,3
	Italia	38,6	37,3	24,1	43,3	22,9	33,9	33,5	44,0	22,4	38,2	27,9	33,9	43,8	30,4	25,8	48,6	17,6	33,8
	Japón[3]	31,9	55,8	12,3	36,0	53,9	10,1	36,7	53,1	10,2	39,5	51,8	8,7	27,0	58,5	14,5	32,5	56,0	11,5
	Letonia	m	m	m	43,1	43,7	13,3	m	m	m	36,5	51,7	11,8	m	m	m	49,9	35,3	14,8
	Luxemburgo	47,4	43,3	9,3	57,2	33,4	9,3	45,6	47,4	7,0	53,8	37,0	9,2	49,2	39,1	11,6	60,8	29,8	9,4
	México	24,3	48,7	27,0	28,4	46,3	25,3	26,0	64,8	9,1	29,7	60,5	9,8	22,8	34,2	43,1	27,2	32,3	40,5
	Noruega	41,5	48,9	9,6	42,1	47,7	10,2	34,6	55,3	10,1	36,4	53,0	10,6	48,7	42,2	9,1	48,1	42,1	9,7
	Nueva Zelanda	39,2	46,7	14,0	38,3	46,8	14,9	41,0	51,0	8,0	40,8	48,2	11,0	37,5	42,5	20,0	35,5	45,4	19,1
	Países Bajos	48,8	43,1	8,1	57,7	33,5	8,8	49,5	42,7	7,8	58,5	32,9	8,6	48,1	43,5	8,3	56,9	34,1	9,1
	Polonia	62,7	17,2	20,1	46,8	34,7	18,5	59,5	20,6	19,9	38,7	43,2	18,0	65,9	13,8	20,3	55,4	25,6	18,9
	Portugal	37,4	48,4	14,1	45,5	33,6	20,9	32,8	54,7	12,6	45,5	35,5	19,0	42,3	42,0	15,7	45,5	31,6	22,9
	Reino Unido	32,1	51,0	16,8	33,8	50,5	15,6	31,8	55,5	12,8	34,0	53,2	12,8	32,5	46,7	20,8	33,6	47,8	18,5
	República Checa	35,9	47,5	16,6	47,9	40,5	11,6	33,0	54,4	12,6	42,0	48,4	9,5	38,9	40,3	20,9	54,0	32,3	13,8
	República Eslovaca	31,0	43,8	25,2	44,2	37,0	18,8	28,1	48,7	23,2	34,9	47,2	18,0	34,0	38,7	27,3	54,0	26,3	19,7
	Suecia	42,5	44,1	13,4	46,0	42,2	11,8	35,9	51,0	13,1	41,0	46,6	12,4	49,5	36,7	13,7	51,3	37,6	11,2
	Suiza	37,9	50,3	11,9	48,3	39,5	12,2	37,2	50,7	12,2	47,8	37,9	14,4	38,6	49,9	11,5	48,9	41,2	9,9
	Turquía	15,4	34,9	49,7	34,7	32,0	33,2	19,0	50,1	30,9	39,4	42,3	18,3	12,2	21,8	66,0	30,3	22,1	47,6
	Media de la OCDE	40,0	42,8	17,2	44,8	38,2	17,0	37,7	47,8	14,8	41,9	42,7	15,5	42,4	37,8	20,2	47,9	33,6	18,5
	Media de la UE22	42,7	41,2	16,1	47,7	35,2	17,1	39,9	46,0	14,1	43,5	39,8	16,7	45,6	36,3	18,1	52,0	30,4	17,6
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[3]	m	m	m	24,5	52,3	23,2	m	m	m	22,2	63,2	14,6	m	m	m	26,9	41,5	31,7
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	25,6	49,6	24,8	m	m	m	24,7	63,2	12,2	m	m	m	26,5	37,0	36,6
	Costa Rica	m	m	m	41,5	36,0	22,5	m	m	m	37,5	45,6	16,9	m	m	m	45,9	25,8	28,4
	Federación Rusa	m	m	m	35,1	48,3	16,7	m	m	m	33,9	53,5	c	m	m	m	36,3	42,9	20,8
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	51,4	32,7	15,9	49,9	33,6	16,5	47,0	37,9	c	44,1	38,9	17,1	55,9	27,4	c	56,0	28,0	15,9
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Año de referencia 2013 en lugar de 2015.

2. La proporción de NI-NI en 2015 no es comparable con los datos de 2010 y los años anteriores. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

3. Año de referencia 2014 en lugar de 2015.

Fuente: OCED (2015), «Educational attainment and labour-force status», *Panorama de la educación* (base de datos), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Japón OECD (próxima publicación), *Investing in Youth: Japan*, OECD Publishing, París. Lituania: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398600

C5

Tabla C5.3 (L). Porcentaje de NI-NI, por comprensión lectora (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los dultos, personas de 16 a 29 años

		Todos los niveles de educación							
		Nivel 1 o inferior		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4 o 5	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entidades nacionales**								
	Alemania	20	(4,0)	12	(1,8)	8	(1,3)	7	(1,9)
	Australia	29	(5,2)	13	(2,3)	13	(1,9)	8	(2,5)
	Austria	20	(4,4)	14	(2,3)	6	(1,1)	3	(1,6)
	Canadá	21	(2,1)	12	(1,2)	7	(0,9)	5	(1,6)
	Chile	27	(2,3)	14	(2,2)	9	(3,2)	13	(9,7)
	Corea	24	(7,4)	15	(2,7)	11	(1,4)	12	(3,1)
	Dinamarca	20	(4,1)	13	(2,0)	8	(1,2)	6	(2,3)
	Eslovenia	24	(3,5)	15	(1,8)	10	(1,5)	7	(2,8)
	España	40	(3,7)	25	(2,1)	15	(2,2)	14	(5,0)
	Estados Unidos	20	(4,3)	16	(2,0)	11	(1,9)	7	(2,5)
	Estonia	26	(3,9)	15	(1,7)	10	(1,1)	6	(1,7)
	Finlandia	34	(6,4)	16	(2,8)	11	(1,4)	8	(1,6)
	Francia	37	(3,5)	23	(1,9)	15	(1,4)	10	(3,0)
	Grecia	41	(4,1)	34	(2,7)	26	(3,7)	18	(7,5)
	Irlanda	38	(5,1)	23	(2,3)	14	(1,8)	10	(3,0)
	Israel	27	(2,4)	16	(1,6)	12	(1,5)	9	(2,6)
	Italia	26	(3,9)	24	(2,9)	15	(2,2)	9	(7,3)
	Japón	c	c	14	(3,0)	12	(1,5)	16	(2,5)
	Noruega	20	(4,3)	8	(1,8)	5	(1,1)	3	(1,7)
	Nueva Zelanda	32	(4,0)	19	(2,0)	10	(1,3)	6	(1,8)
	Países Bajos	20	(5,8)	8	(2,2)	4	(1,0)	4	(1,5)
	Polonia	29	(3,3)	19	(1,4)	15	(1,3)	9	(1,9)
	República Checa	25	(5,3)	17	(2,5)	8	(1,5)	4	(2,4)
	República Eslovaca	52	(4,7)	25	(2,1)	14	(1,4)	7	(3,3)
	Suecia	22	(4,4)	13	(2,6)	11	(1,6)	5	(1,7)
	Turquía	48	(3,0)	37	(2,3)	24	(4,3)	c	c
	Entidades subnacionales								
	Flandes (Bélgica)	18	(4,2)	12	(2,2)	7	(1,1)	5	(1,8)
	Inglaterra (Reino Unido)	37	(3,9)	22	(2,7)	11	(1,7)	6	(2,2)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	36	(6,0)	23	(3,1)	11	(2,4)	9	(5,2)
	Media	29	(0,8)	18	(0,4)	11	(0,4)	8	(0,7)
Países asociados	Federación Rusa*	18	(4,5)	19	(2,3)	15	(2,2)	15	(4,0)
	Yakarta (Indonesia)	34	(1,6)	22	(2,0)	15	(4,8)	c	c
	Lituania	30	(6,3)	23	(2,4)	15	(2,1)	12	(4,6)
	Singapur	19	(4,3)	10	(1,6)	10	(1,2)	10	(2,4)

Notas: NI-NI se refiere a jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación. Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398610

C5

Tabla C5.3a (L). Puntuación media en comprensión lectora de NI-NI y empleados (2012 o 2015)

Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, personas de 16 a 29 años de edad

		NI-NI		Empleados	
		Media	E.E.	Media	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	**Entidades nacionales**				
	Alemania	263	(4,0)	281	(2,0)
	Australia	266	(5,4)	288	(1,8)
	Austria	257	(4,1)	279	(1,5)
	Canadá	256	(3,3)	283	(1,1)
	Chile	215	(4,4)	238	(2,7)
	Corea	287	(2,8)	290	(1,7)
	Dinamarca	260	(4,7)	281	(1,5)
	Eslovenia	256	(3,9)	266	(2,4)
	España	246	(3,1)	264	(2,1)
	Estados Unidos	260	(4,2)	276	(2,1)
	Estonia	270	(3,0)	289	(1,5)
	Finlandia	280	(4,6)	304	(2,3)
	Francia	258	(2,7)	278	(1,7)
	Grecia	246	(3,5)	253	(3,4)
	Irlanda	254	(3,2)	278	(2,1)
	Israel	245	(3,6)	267	(1,9)
	Italia	251	(3,5)	257	(3,9)
	Japón	303	(4,3)	304	(1,8)
	Noruega	251	(5,9)	283	(1,5)
	Nueva Zelanda	256	(3,7)	286	(1,8)
	Países Bajos	271	(6,8)	299	(1,4)
	Polonia	266	(2,4)	282	(1,5)
	República Checa	261	(4,7)	283	(2,4)
	República Eslovaca	252	(3,0)	283	(2,0)
	Suecia	268	(4,6)	295	(1,9)
	Turquía	227	(3,5)	238	(3,3)
	Entidades subnacionales				
	Flandes (Bélgica)	269	(4,8)	290	(2,2)
	Inglaterra (Reino Unido)	242	(3,5)	279	(2,4)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	250	(5,2)	279	(2,8)
	Media	258	(0,8)	278	(0,4)
Países asociados	Federación Rusa*	270	(4,2)	278	(2,5)
	Yakarta (Indonesia)	195	(2,5)	207	(2,1)
	Lituania	267	(3,4)	283	(2,5)
	Singapur	281	(3,6)	287	(1,6)

Notas: NI-NI se refiere a jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación. Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta de las competencias de los adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

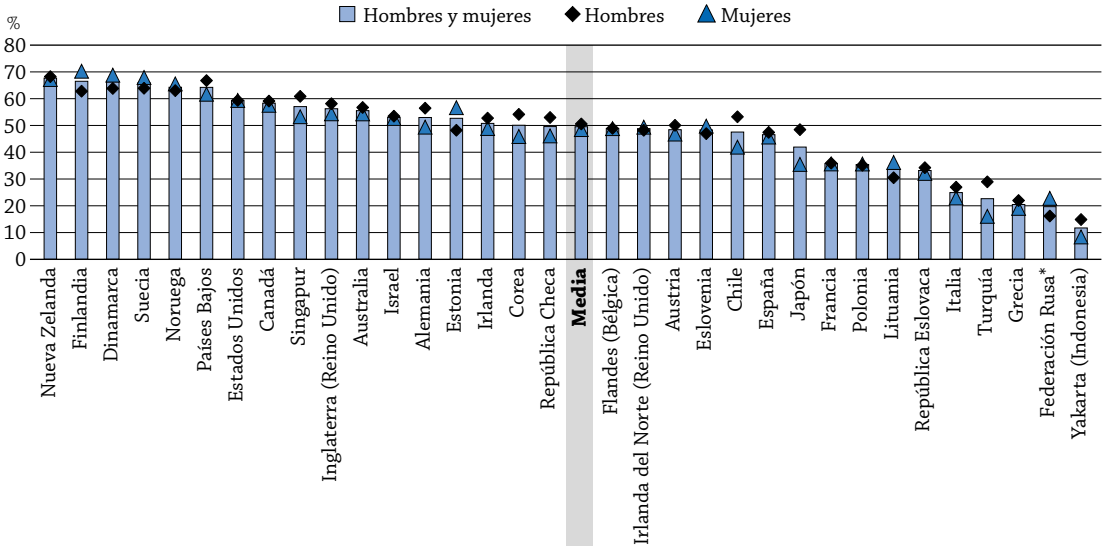
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398626

¿CUÁNTOS ADULTOS PARTICIPAN EN LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE?

- En los países de la OCDE y entidades subnacionales que tomaron parte en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, el 50 % de todos los adultos participan en la educación formal o no formal en un año determinado.
- En la mayoría de los países de la OCDE, la tasa de participación en la educación formal o no formal es prácticamente la misma para hombres y mujeres.
- De media en estos países, el 69 % de las personas que leen con frecuencia en la vida cotidiana participan en la educación formal o no formal, mientras que en aquellos que no suelen leer con frecuencia la tasa de participación desciende hasta el 27 %.

Gráfico C6.1. Participación en educación formal y no formal, por sexo (2012 o 2015)

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



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de hombres y mujeres de 25 a 64 años que participan en educación formal o no formal.

Fuente: OCDE. Tabla C6.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398735

Contexto

La educación de adultos puede desempeñar un papel importante para ayudar a la población a desarrollar y mantener competencias clave de procesamiento de la información, así como a adquirir otros conocimientos y competencias a lo largo de sus vidas. Resulta fundamental proporcionar y garantizar el acceso a oportunidades de aprendizaje organizadas para adultos más allá de la educación formal inicial, especialmente para aquellos trabajadores que necesitan adaptarse a cambios a lo largo de su vida profesional y que tienen dificultades para conseguir buenos resultados en el mercado laboral (OECD, 2013).

El aprendizaje a lo largo de la vida también puede contribuir a lograr objetivos no económicos, tales como la satisfacción personal, mejoras en la salud, la participación cívica y la inclusión social. La integración social requiere que los individuos cuenten con las competencias básicas y los conocimientos necesarios para poder ejercitar sus derechos y responsabilidades como ciudadanos y disfrutar de las ventajas de la vida en comunidad. Las grandes variaciones que se observan en los países de la OCDE

en cuanto a actividades de aprendizaje y participación de los adultos en niveles de desarrollo económico similares sugieren que existen diferencias significativas en la cultura del aprendizaje, en las oportunidades de aprendizaje en el trabajo y en los sistemas de educación para adultos (Borkowsky, 2013).

Otros resultados

- La educación para adultos está directamente relacionada con la competencia y el nivel de educación alcanzado, y parece tener un efecto de refuerzo recíproco en la participación en la educación formal o no formal.
- De media en los diferentes países, los adultos con mayor nivel de comprensión lectora y que usan más frecuentemente las competencias lectoras en la vida diaria tienen unas probabilidades cuatro veces más altas de participar en la educación formal o no formal que aquellos que muestran un nivel de comprensión lectora más bajo y utilizan las competencias lectoras con menor frecuencia. Se observan modelos de refuerzo similares en lo referente a la competencia matemática y la disposición a utilizar tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para solucionar problemas en relación con la participación en la educación formal o no formal.
- Internet es, con diferencia, la fuente de información más importante en las oportunidades de aprendizaje para adultos. Tanto es así, que cerca de tres cuartas partes de los participantes en la educación y formación, tanto formal como no formal, consultaron Internet para conseguir información relevante sobre dichas educación y formación.

Análisis

Participación en la educación formal y no formal

En los países de la OCDE y entidades subnacionales que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, el 50 % de todos los adultos participan en la educación formal o no formal en un año determinado. No obstante, la proporción varía entre todos los países participantes: desde más del 60 % de Dinamarca, Finlandia, Indonesia (Yakarta), Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suecia a menos del 30 % de Federación Rusa, Grecia, Italia y Turquía (Gráfico C6.1).

En la mayoría de los países de la OCDE, la tasa de participación de hombres y mujeres en la educación formal o no formal es similar. Sin embargo, la tasa de participación de las mujeres es mayor en países como Dinamarca, Estonia, Finlandia y Lituania, mientras que los hombres participan en mayor medida en Alemania, Corea, Chile, Indonesia (Yakarta), Japón, Países Bajos, República Checa, Singapur y Turquía (Gráfico C6.1).

Los adultos que cuentan con niveles más altos de competencia tienen más probabilidades de participar en actividades de aprendizaje. Por tanto, estos individuos tienden a seguir beneficiándose más de las oportunidades de aprendizaje que aquellos con unos niveles de competencia más bajos. De media en los diferentes países, el 30 % de las personas que muestran un nivel bajo de comprensión lectora (Nivel 1 o inferior) participaron en la educación formal o no formal durante los 12 meses anteriores a la encuesta, frente al 73 % de adultos con un alto nivel de comprensión lectora (Nivel 4 o 5). Por consiguiente, una persona con unos niveles de competencias elevados tiene 2,4 veces más probabilidades de participar en la educación formal o no formal que otra con unos niveles de competencia bajos (Tabla C6.1 [L], disponible en Internet). Esta tendencia también se observa en la competencia matemática y la disposición a utilizar tecnologías de la información y de la comunicación para solucionar problemas (Tablas C6.1 [N] y C6.1 [P], disponibles en Internet). Aunque los niveles de competencia parecen influir en la participación en la educación para adultos, los factores sociales y el entorno laboral también intervienen para explicar las diferencias en la participación en las oportunidades de aprendizaje para adultos (Grotlüschen *et al.*, 2016).

Asimismo, es más probable que los adultos con mayor nivel de educación participen más en las oportunidades de aprendizaje, con independencia de su nivel de competencia. De media en los diferentes países, los adultos con educación terciaria tienen 2,7 veces más posibilidades de participar en la educación formal o no formal que aquellos que no han finalizado la educación secundaria superior. La relación positiva entre la participación en la educación formal o no formal y el nivel de educación alcanzado se aprecia de manera sistemática en los diferentes países (Tabla C6.3, disponible en Internet).

Cuando se analiza el conjunto de los niveles de competencia y el nivel de educación alcanzado, parece haber un efecto de refuerzo recíproco en lo que se refiere a la participación en la educación formal o no formal. En los países de la OCDE, aproximadamente el 79 % de las personas con altos niveles de comprensión lectora y graduados en educación terciaria han participado en la educación formal o no formal. Estos adultos tenían cuatro veces más probabilidades de participar que las personas con un nivel bajo de comprensión lectora y que no habían completado la educación secundaria superior. Solo el 20 % de este grupo de personas participaron en la educación formal o no formal (Tabla C6.3, disponible en Internet). El efecto de refuerzo recíproco entre los niveles de competencia y el nivel de educación alcanzado de los encuestados no solo se observa en relación con la comprensión lectora, sino también con la competencia matemática y la resolución de problemas en entornos informatizados (OECD, 2014).

Sin embargo, algunos países cuentan con unas tasas de participación relativamente altas de los adultos con bajos niveles de competencia y cualificación. La participación en la educación formal o no formal de los adultos con un bajo nivel de comprensión lectora (Nivel 1 o inferior) y con un nivel de educación inferior a la educación secundaria superior se encuentra notablemente por encima del 25 % en Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suecia (Tabla C6.3, disponible en Internet).

La disposición para el aprendizaje de los individuos se evalúa en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos por medio de las respuestas a las preguntas sobre el entusiasmo de los encuestados para realizar tareas como: incorporar nuevas ideas a la vida real, apreciar el aprendizaje de cosas nuevas, relacionar los conocimientos previos con las nuevas situaciones, llegar hasta el final en las situaciones difíciles, averiguar cómo encajan entre sí las diferentes ideas y buscar información adicional. El resultado se muestra en conjunto en un índice sobre la disposición para el aprendizaje.

La tasa de participación en la educación formal o no formal es mayor en los adultos con un elevado índice de disposición para el aprendizaje. De media en los diferentes países, la tasa de participación de estos adultos es del 62 %

frente al 29 % de aquellos con menor disposición para aprender. La relación positiva entre el índice de disposición para el aprendizaje y la participación en la educación formal o no formal se mantiene a lo largo de los diferentes niveles de comprensión lectora: a mayor grado de disposición para aprender, más alta es la tasa de participación (Tabla C6.2). A pesar de todo, la disposición para el aprendizaje no es suficiente si la información sobre la educación para adultos no está siempre disponible (Cuadro C6.1), hecho que posiblemente obstaculice el acceso a las oportunidades de aprendizaje para adultos.

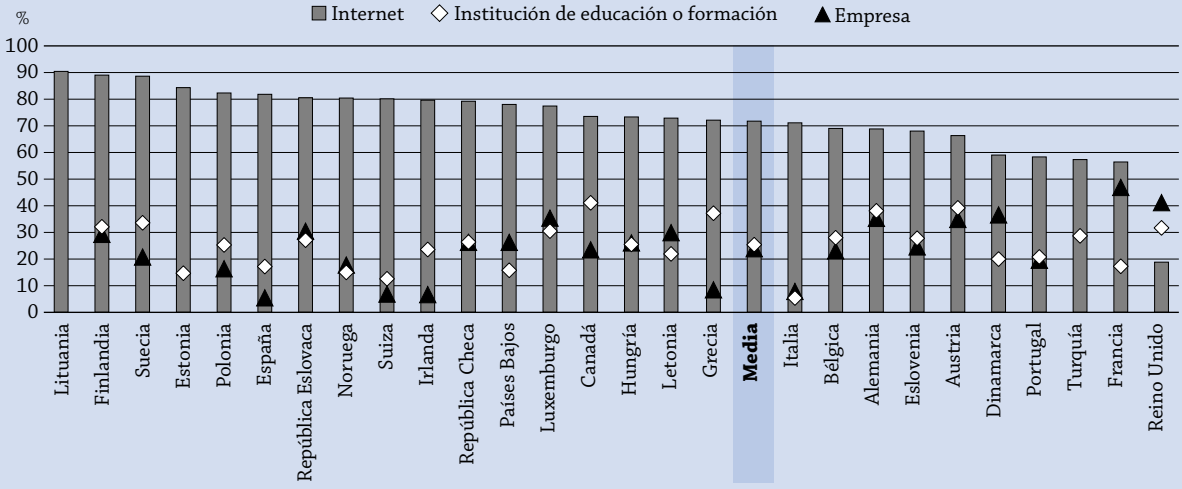
Cuadro C6.1. Información sobre la educación formal y no formal

En los países de la OCDE, un 25 % de los adultos han buscado información sobre las posibilidades de educación formal y no formal. Sin embargo, el porcentaje de los adultos que buscan información sobre educación varía de forma significativa entre los diferentes países. Por ejemplo, en Grecia y Turquía este porcentaje es inferior a un 10 %, mientras que en Canadá, Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo y Reino Unido representa más de un 35 %. En aquellos países que cuentan con unas tasas de participación altas, la proporción de adultos que buscan información sobre educación también suele ser elevada. Un 3 % de los que realizaron búsquedas, no encontraron lo que necesitaban (Gráfico C6.1 y Tabla C6.7, disponible en Internet).

En los diferentes países, se emplean diversos medios para difundir la información sobre la educación formal y no formal para adultos, y los individuos pueden consultar más de una fuente de información a la vez. En todos los países, a excepción de Reino Unido, Internet es con diferencia la fuente de información sobre educación formal y no formal más utilizada (un 72 % de los participantes, de media en los países de la OCDE). Una cuarta parte de los participantes de los diferentes países han utilizado instituciones de educación o formación como fuente de información. Estas instituciones son una fuente importante de información en Alemania, Austria, Canadá y Grecia, donde cerca del 40 % de los participantes hacen uso de ellas. De media, una cuarta parte de los participantes manifestaron que sus empleadores les sirvieron también como fuente de información. Este último caso se dio especialmente en Francia y Reino Unido, en más del 40 % de los participantes. Los libros y los medios de comunicación, tales como la televisión, la radio, los periódicos o los carteles, constituyen también fuentes de información en República Checa y República Eslovaca (Gráfico C6.a y Tabla C6.8, disponible en Internet).

Gráfico C6.a. Fuentes de información sobre educación formal y no formal utilizadas por los participantes (2011)

Encuesta sobre Educación de los Adultos, personas de 25 a 64 años



Nota: Los datos de Canadá proceden de una encuesta nacional.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de participantes de 25 a 64 años que comunicaron que la fuente de información sobre educación formal y no formal fue Internet.

Fuente: OCDE. Tabla C6.8, disponible en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398767

C6

Participación en relación con la utilización de competencias en la vida diaria

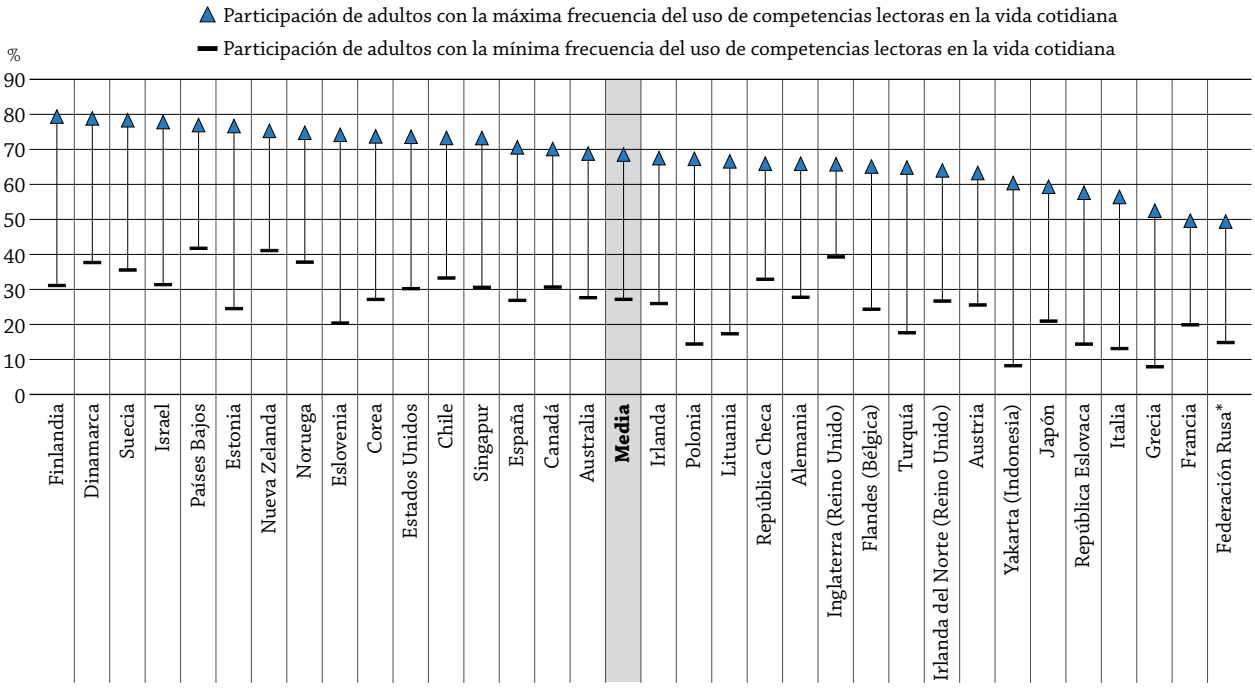
La participación en la educación para adultos es elevada en aquellos que utilizan con más frecuencia sus competencias lectoras en la vida diaria. Además, la participación en la educación formal o no formal crece de forma constante con la realización de actividades de lectura (véase la sección *Definiciones* al final de este indicador). De media en los países de la OCDE, el 69 % de los adultos que utilizan más frecuentemente sus competencias lectoras en la vida diaria participan en la educación formal o no formal, mientras que en aquellos que lo hacen con menos frecuencia, la tasa desciende hasta el 27 %. Esto implica que los primeros son 2,5 veces más propensos a participar en la educación para adultos que los segundos. La diferencia entre estas dos categorías existe en todos los países participantes.

Entre todos ellos, la diferencia es menor en Inglaterra (Reino Unido), Nueva Zelanda y Países Bajos, donde se proporciona educación para adultos a una gran proporción de la población. En cambio, la diferencia entre categorías es mayor en Grecia y Yakarta (Indonesia), ya que la participación en la educación para adultos tiende a ser escasa, en particular entre aquellos que cuentan con un nivel bajo en el uso de competencias (Tabla C6.1 y Gráficos C6.1 y C6.2).

De media en los países de la OCDE y entidades subnacionales, los adultos con mayor nivel de comprensión lectora y un uso frecuente de las competencias lectoras en la vida cotidiana son cuatro veces más propensos a participar en la educación formal y/o no formal que aquellos que muestran un nivel de comprensión lectora más bajo y utilizan las competencias lectoras con menor frecuencia. Esta diferencia es menos acusada en países como Inglaterra (Reino Unido), Noruega, Nueva Zelanda y Países Bajos, y destacable en Polonia y República Eslovaca, entre otros. Nuevamente, la diferencia tiende a ser mayor en países con una tasa de participación más baja, y a reducirse donde la tasa de participación es más alta (Tabla C6.1 [L], disponible en Internet).

Gráfico C6.2. Participación de adultos en educación formal y no formal, por frecuencia del uso de competencias lectoras en la vida cotidiana (2012 o 2015)

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



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

La máxima frecuencia se refiere a leer a diario o semanalmente y la mínima frecuencia se refiere a no leer, o bien leer en raras ocasiones o menos de una vez al mes. Véase la sección *Definiciones* al final de este indicador.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del porcentaje de adultos de 25 a 64 años con la máxima frecuencia del uso de competencias lectoras en la vida cotidiana que participan en educación formal o no formal.

Fuente: OCDE. Tabla C6.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398749

Se observan modelos similares en la utilización de otras competencias de procesamiento de la información en la vida diaria. La frecuencia en el empleo de competencias matemáticas en la vida cotidiana se refiere a actividades como calcular costes o presupuestos, utilizar fracciones o porcentajes, utilizar una calculadora, o emplear álgebra o fórmulas sencillas. En los diferentes países, la participación en la educación para adultos aumenta con el nivel de competencia matemática y la frecuencia con la que esta se utiliza; a su vez, la competencia y su uso tienen un efecto de refuerzo recíproco (Tabla C6.1 [N], disponible en Internet). En lo referente al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la vida cotidiana, se observan unos modelos similares; este uso incluye navegar por Internet, utilizar el correo electrónico, realizar operaciones en Internet y utilizar el ordenador para procesar textos. En los diferentes países, las competencias en TIC y la disposición a utilizarlas para solucionar problemas, por una parte, y su utilización real en la vida diaria, por otra, se asocian estrechamente, tanto de forma individual como en conjunto, con la participación en la educación formal o no formal (Tabla C6.1 [P], disponible en Internet).

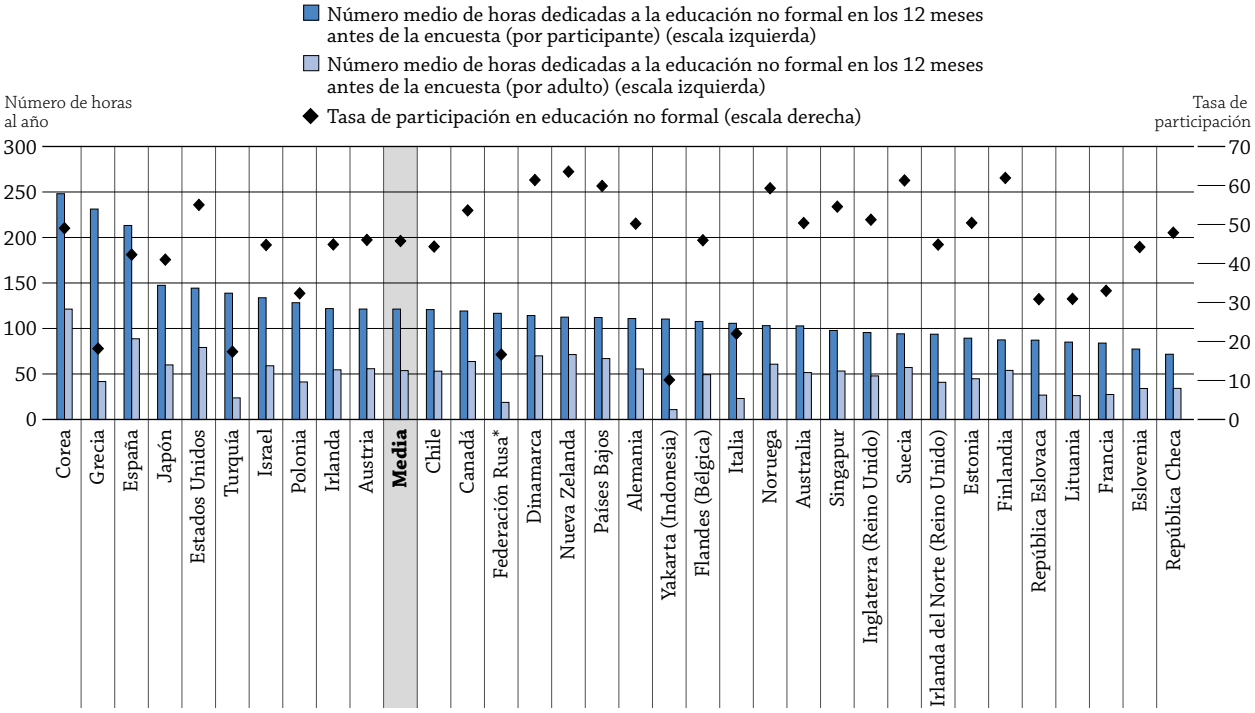
Intensidad de la participación

En los países de la OCDE, los participantes en la educación no formal dedicaron una media de 121 horas a las actividades educativas no formales, tales como cursos impartidos mediante la enseñanza abierta o a distancia, seminarios o talleres, cursos de formación en el trabajo o clases particulares, durante los 12 meses anteriores a la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Sin duda, se trata de una inversión significativa. En todos los países y entidades subnacionales participantes, el mayor promedio de horas por participante se observó en Corea, España y Grecia, y el menor, en Eslovenia y República Checa (Gráfico C6.3).

La inversión nacional total –que engloba la realizada por los individuos, entidades públicas y empresas– puede medirse por el número de horas anuales en educación no formal por adulto. En los países y entidades subnacionales de

Gráfico C6.3. Horas destinadas a la educación no formal por participante y por adulto y tasa de participación en educación no formal (2012 o 2015)

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



Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Los países y entidades subnacionales están clasificados en orden descendente del número medio de horas que los participantes dedicaron a la educación no formal en los 12 meses antes de la encuesta.

Fuente: OCDE. Tabla C6.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398752

la OCDE que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, esta inversión asciende a una media de 54 horas por adulto, y oscila entre más de 100 horas en Corea y menos de 15 horas en Yakarta (Indonesia) (Gráfico C6.3).

Los países abordan la educación no formal para adultos desde diferentes enfoques. Por ejemplo, en Corea, la inversión total en la educación no formal, medida según el número de horas invertidas por adulto (donde se hace referencia tanto a los participantes como a los no participantes), es elevada, ya que casi la mitad de la población adulta participa en este tipo de educación y además presenta el mayor promedio de horas de la OCDE. El enfoque es similar en España, donde se proporcionan oportunidades de aprendizaje intensivas a muchos adultos. Por otra parte, en Grecia se dedica una cantidad relativamente alta de horas a la educación no formal, pero estas horas se destinan a una proporción de adultos mucho menor que la de los demás países, lo que se traduce en un escaso número relativo de horas por adulto y en una inversión total inferior. En Federación Rusa, Italia, Turquía y Yakarta (Indonesia), la cifra de beneficiarios de la educación para adultos también es limitada y cuentan con menos horas por adulto que en otros países. Son varios los países, Dinamarca y Nueva Zelanda entre otros, que proporcionan educación no formal a cerca del 60 % o más de adultos, aunque ofrecen menos horas por participante que muchos otros. Así pues, la inversión total de estos países en la educación para adultos supera la media de la OCDE (Gráfico C6.3).

Papel de los empleadores en la educación formal y no formal

Los empleadores desempeñan un papel destacado en promover el acceso a la educación para adultos y ofrecer formación a sus trabajadores. Como se ha indicado anteriormente, los empleadores son una fuente importante de información en la educación para adultos, además de ser tan importantes como las instituciones educativas para proporcionar educación no formal (Cuadro C6.2).

En las personas empleadas, la mayor parte de la educación para adultos consiste en la participación en la educación formal o no formal auspiciada por el empleador. La participación en la educación formal o no formal auspiciada por el empleador es mayor en las personas empleadas en ocupaciones de alta cualificación que en las que trabajan en ocupaciones con menor cualificación. La participación también es mayor en las personas que cuentan con un alto nivel de comprensión lectora, competencia matemática, disposición para solucionar problemas en entornos informatizados y con un nivel de educación alcanzado más alto. Asimismo es superior en quienes tienen empleos a tiempo completo y contratos indefinidos que en los trabajadores a tiempo parcial y contratos de duración determinada (OECD, 2015). Con el fin de reducir la desigualdad en el acceso y la participación en la educación para adultos, los gobiernos pueden tener que desarrollar mecanismos de estímulo para fomentar el aprendizaje en el lugar de trabajo, especialmente en aquellas personas con un nivel de competencias y educación bajo.

Cuadro C6.2. **Educación no formal**

Proveedores de educación no formal

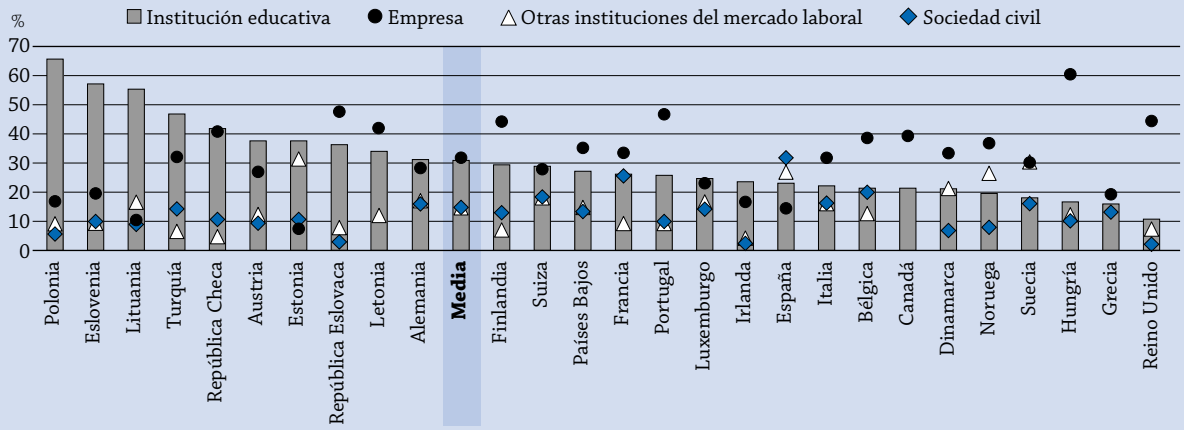
En la educación para adultos intervienen diferentes tipos de proveedores. En los países de la OCDE, un 32 % de las actividades de educación no formal provienen del empleador del participante; un 12 %, de una institución de educación formal; y un 19 %, de una institución de educación no formal. Un 14 % adicional de las actividades de educación no formal proceden de otras instituciones en el mercado laboral, tales como las organizaciones patronales, las cámaras de comercio y los sindicatos. Las instituciones de la sociedad civil y los individuos proporcionan el 15 % de las actividades de aprendizaje (Gráfico C6.b y Tabla C6.6, disponible en Internet).

Los mayores proveedores de educación no formal en casi la mitad de los países son los empleadores, ya que proporcionan más del 40 % de las actividades de este tipo de educación en Finlandia, Hungría, Letonia, Portugal, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca. En casi un tercio de los países, los principales proveedores son, en cambio, las instituciones educativas, ya que ofrecen el 40 % de las actividades en países como Eslovenia, Lituania, Polonia, República Checa y Turquía. Los otros proveedores en el mercado laboral desempeñan un papel más importante en Dinamarca, España, Estonia, Noruega y Suecia que en otros países, ya que proporcionan más del 20 % de las actividades de aprendizaje. La labor de las instituciones de la sociedad civil y los individuos es destacable en la educación no formal en España y Francia, donde ofrecen más del 25 % de las actividades (Gráfico C6.b y Tabla C6.6, disponible en Internet).

...

Gráfico C6.b. Distribución de educación no formal y actividades de formación, por proveedor (2011)

Encuesta de educación de los adultos, personas de 25 a 64 años



Nota: Los datos de Canadá proceden de una encuesta nacional.

Los países están clasificados en orden descendente de la proporción de educación no formal proporcionada por una institución educativa (como lo comunicaron las personas de 25 a 64 años que participaron en dicho programa en los 12 meses antes de la encuesta).

Fuente: OCDE. Tabla C6.6, disponible en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398778

Ámbitos de educación no formal relacionada con el puesto de trabajo

La educación no formal relacionada con el puesto de trabajo se ofrece y cursa con más frecuencia en aquellos ámbitos que parecen tener una aplicación más amplia en las industrias que en el resto de los ámbitos. En los países de la OCDE, el ámbito de educación no formal más frecuentemente relacionado con el empleo es el de «ciencias sociales, empresariales y derecho», y representa cerca de una de cada cuatro actividades. El porcentaje de actividades relacionadas con este ámbito oscila entre menos del 15 % en Dinamarca e Irlanda y más del 30 % en Alemania, Bélgica, Estonia, Lituania, Reino Unido y Suecia. El conjunto de «ciencias de la computación» y «uso del ordenador», que presuntamente se puede aplicar en todas las industrias debido al creciente uso de las TIC, representa una media del 11 % de las actividades en los países de la OCDE. La proporción de educación no formal relacionada con el puesto de trabajo en estos dos ámbitos combinados oscila entre menos de un 7 % en Italia y un 15 % en Bélgica. Sin embargo, esta proporción ronda la media de la OCDE, que es de un 11 %, en la mayoría de los países. A menudo se imparten también «artes y humanidades» y «programas generales». De media en los diferentes países, el 12 % de las actividades de aprendizaje se incluyen en estos ámbitos, aunque los porcentajes van desde un 8 % o menos en Estonia, Hungría, Irlanda, Portugal y Suecia hasta un 19 % o más en Dinamarca, Italia y Suiza (Tabla C6.5, disponible en Internet).

En los diferentes países también existe la formación en ámbitos de educación específicos para una industria concreta. De media en los países de la OCDE, el ámbito de los «servicios» representa el 17 % de las actividades de aprendizaje, mientras que la proporción es del 13 % para el ámbito de la «salud y servicios sociales», y del 6 % para la «educación». Las actividades de aprendizaje en estos ámbitos suponen adquirir competencias que se emplean en contextos específicos de una industria. El porcentaje del conjunto de estas tres categorías oscila entre el 26 % en Dinamarca e Irlanda y más del 40 % en Hungría, Polonia y República Eslovaca (Tabla C6.5, disponible en Internet).

Definiciones

Grupos de edad: adultos se refiere a las personas de 25 a 64 años.

Educación y formación: la **educación formal** es una educación planificada, proporcionada en el sistema de centros escolares, centros de educación superior, universidades y otras instituciones educativas formales y que normalmente constituyen una «escala» continua de educación a tiempo completo para niños y jóvenes. Los centros que la proporcionan pueden ser públicos o privados. La **educación no formal** es una actividad educativa sostenida que no se corresponde exactamente con la definición de la educación formal. La educación no formal puede tener lugar tanto

dentro como fuera de las instituciones educativas y estar dirigida a personas de cualquier edad. Dependiendo del contexto del país, puede abarcar programas educativos de alfabetización de adultos, educación básica para niños fuera del centro escolar, competencias para la vida, competencias para el trabajo y cultura general. La Encuesta sobre las Competencias de los Adultos utiliza una lista de posibles actividades educativas no formales que incluye cursos de aprendizaje abiertos o a distancia, clases particulares, sesiones organizadas para la formación en el trabajo y talleres o seminarios, con la finalidad de inducir a los encuestados a enumerar todas sus actividades de aprendizaje en los últimos 12 meses. Algunas de estas actividades de aprendizaje pueden ser de corta duración.

Índice de utilización de competencias lectoras, competencias matemáticas y competencias en TIC en **la vida cotidiana:** Estos índices miden el nivel de dedicación a las actividades de procesamiento de la información fuera del trabajo, ya sea en casa o en cualquier otro sitio. Estos índices se clasifican según las estimaciones de máxima verosimilitud ponderadas de Warm (WLE) y se derivan de las variables basadas en una escala de Likert, donde las respuestas varían entre «Nunca» y «Todos los días». La categoría «Menos del 20 %» representa un nivel bajo de dedicación (nunca, raramente o menos de una vez al mes) en un número escaso de actividades. Por el contrario, la categoría «80 % o más» refleja un alto nivel de dedicación (diariamente o semanalmente) en múltiples tipos de actividades. Para más detalles sobre el Índice, véase la página 143 de *OECD Skills Outlook 2013*: *First Results from the Survey of Adults Skills* (OECD, 2013).

Intensidad de participación en la educación no formal: Se pidió a los encuestados que hicieran una estimación del tiempo total que invirtieron en las actividades de educación no formal en los últimos 12 meses, por número de semanas, días y horas. Las semanas y días se convirtieron a horas.

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

La **comprensión lectora** es la capacidad de comprender, evaluar y utilizar los textos escritos e interactuar con ellos para participar en la sociedad, lograr las propias metas y desarrollar el conocimiento y el potencial de uno mismo. La comprensión lectora abarca una amplia gama de competencias, desde la decodificación de palabras y oraciones escritas hasta la comprensión, interpretación y evaluación de textos complejos. No implica, sin embargo, la producción de textos (escritura). La información sobre las competencias de los adultos con unos niveles de aptitud bajos se proporciona mediante una evaluación de los componentes de la lectura, que incluyen el vocabulario del texto, la comprensión de oraciones y la fluidez de los fragmentos.

La **competencia matemática** es la capacidad de conseguir, usar, interpretar y comunicar ideas e información matemática para participar y gestionar las necesidades matemáticas en diversas situaciones a lo largo de la edad adulta. A tal fin, la competencia matemática implica gestionar situaciones o resolver problemas en contextos reales respondiendo a contenidos/información/ideas de tipo matemático representados de distintos modos.

La **resolución de problemas** en entornos informatizados es la capacidad de utilizar la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para adquirir y evaluar información, comunicarse con otros y realizar tareas prácticas. La evaluación se centra en la capacidad para solucionar problemas con fines personales, laborales y cívicos mediante la creación de objetivos y planes apropiados a través del acceso y del uso de la información con la ayuda de ordenadores y redes informáticas.

Los **niveles de competencia** en comprensión lectora y competencia matemática se basan en una escala de 500 puntos. Cada nivel se ha definido según unos rangos de puntuación determinados. Se han establecido seis niveles para la comprensión lectora y competencia matemática (Niveles del 1 al 5 y por debajo del Nivel 1) que se agrupan en cuatro niveles de competencia en *Panorama de la educación*: Nivel 1 o inferior: todas las puntuaciones de menos de 226 puntos; Nivel 2: puntuaciones desde 226 puntos a menos de 276 puntos; Nivel 3: puntuaciones desde 276 puntos a menos de 326 puntos; Nivel 4 o 5: puntuaciones de 326 puntos o más.

Proveedores de educación no formal: el proveedor de educación se define como la empresa, municipio, autoridad gubernamental o persona particular que proporciona los maestros, profesores e instructores necesarios para llevar a cabo la actividad educativa. Los proveedores se dividen en diez categorías: 1) instituciones de educación formal; 2) instituciones de educación y formación no formal; 3) empleadores; 4) instituciones comerciales donde la educación y la formación no son las actividades principales (por ejemplo, los proveedores de equipos); 5) organizaciones patronales y cámaras de comercio; 6) sindicatos; 7) asociaciones sin ánimo de lucro (por ejemplo, sociedades culturales o partidos políticos); 8) individuos (por ejemplo, estudiantes que imparten clases particulares); 9) instituciones no comerciales donde la educación y la formación no son las actividades principales (por ejemplo, bibliotecas y museos); y 10) otros (Eurostat, 2013).

En el índice de disposición para el aprendizaje se hace un resumen de las respuestas a las preguntas sobre el entusiasmo de los encuestados para hacer lo siguiente: «Incorporar nuevas ideas a la vida real», «Apreciar el aprendizaje de cosas nuevas», «Relacionar los conocimientos previos con las nuevas situaciones», «Llegar hasta el final en las situaciones difíciles», «Averiguar cómo encajan entre sí las diferentes ideas» y «Buscar información adicional».

Las **competencias y disposición a usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la resolución de problemas en entornos informatizados** se clasifican por grupos de nivel. Cada grupo se describe en función de las características de los tipos de tareas que los adultos pueden completar con éxito, y las puntuaciones asociadas en la evaluación de la resolución de problemas en entornos informatizados en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos.

- Grupo 0 (sin experiencia informática).
- Grupo 1 (no participó en la evaluación por ordenador).
- Grupo 2 (test de uso básico de TIC no superado o competencias mínimas de solución de problemas; ha obtenido una puntuación inferior a la de Nivel 1 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos informatizados).
- Grupo 3 (competencias moderadas en TIC y solución de problemas; ha obtenido una puntuación de Nivel 1 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos informatizados).
- Grupo 4 (buenas competencias en TIC y resolución de problemas; ha obtenido una puntuación de Nivel 2 o Nivel 3 en la evaluación de la resolución de problemas en entornos informatizados).

Utilización de las competencias de procesamiento de la información en la vida cotidiana se refiere a la frecuencia con la que se utilizan estas competencias fuera del trabajo, ya sea en casa o en cualquier otro sitio. La **lectura** se refiere a la lectura de documentos, clasificados en ocho categorías: direcciones e instrucciones; cartas, memorandos o correos electrónicos; periódicos o revistas; revistas profesionales o publicaciones; libros; manuales u obras de consulta; informes económicos; y diagramas o mapas. La **competencia matemática** se corresponde con seis categorías: calcular costes o presupuestos; utilizar fracciones o porcentajes; utilizar la calculadora; preparar gráficos, tablas y cuadros: álgebra o fórmulas sencillas; y utilizar matemáticas o estadística avanzadas. **Competencias en TIC** se refieren a la utilización del correo electrónico, Internet, hojas de cálculo, procesadores de textos y lenguajes de programación; realizar operaciones en Internet; y participar en debates en Internet (conferencias, chats, etc.).

Metodología

Todos los datos, excepto los Cuadros C6.1 y C6.2, se basan en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos, que forma parte del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE.

Algunas de las variables sobre la utilización de competencias se extraen directamente de las preguntas incluidas en el cuestionario de antecedentes de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos. Otras variables se obtienen a partir de más de una de las preguntas del cuestionario de antecedentes. Estas variables se han transformado de manera que las muestras colectivas de todos los países participantes tengan una media de 2 y una desviación estándar de 1, lo que permite realizar comparaciones significativas entre los diferentes países (OCDE, 2013). Para obtener información más detallada, véase *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, de próxima publicación) y véase el Anexo 3 para consultar notas (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Los datos de los Cuadros C6.1 y C6.2 se extraen de la Encuesta sobre Educación de los Adultos de la Unión Europea (AES) de 2011, (Eurostat, 2011). La AES es una encuesta domiciliaria que forma parte de las Estadísticas de la Unión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Se pregunta a los participantes en su domicilio acerca de su participación en las actividades de educación y formación (educación formal, no formal e informal). El público objetivo de la encuesta lo componen los adultos de 25 a 64 años.

Nota sobre los datos de Israel

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

C6

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

Los lectores deben tener en cuenta que la muestra de Federación Rusa no incluye a la población del término municipal de Moscú. Así pues, los datos publicados no representan a la totalidad de la población de 16 a 65 años residente en Rusia, sino a la población de Rusia excluyendo a la población que reside en el término municipal de Moscú. Se puede obtener información más detallada acerca de los datos de Federación Rusa, así como de otros países, en *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, de próxima publicación).

Referencias

Borkowsky, A. (2013), «Monitoring adult learning policies: A theoretical framework and indicators», *OECD Education Working Papers*, No. 88, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5k4c0vxjlkzt-en.

Eurostat (2013), *Draft AES Manual, Version 9*, European Commission, Bruselas, https://circabc.europa.eu/sd/a/23580311-3517-422b-9588-b365c10dc440/AES_MANUAL_2013_November.pdf

Eurostat (2011), Adult Education Survey, European Commission, Bruselas, http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey.

Grotlüschen, A. *et al*. (2016), «Adults with low proficiency in literacy or numeracy», *OECD Education Working Papers*, No. 131, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnx-eN

OECD (de próxima publicación), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, París.

OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Madrid).

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en. (Versión española: *Panorama de la educación 201.4: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Madrid).

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

Tablas del Indicador C6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398691

	Tabla C6.1	Participación en la educación formal y no formal, por índice del uso de competencias lectoras en la vida diaria (2010 o 2015)
WEB	Tabla C6.1 (L)	Participación en la educación formal y no formal, por nivel de comprensión lectora e índice del uso de competencias lectoras en la vida diaria (2010 o 2015)
	Tabla C6.1 (N)	Participación en la educación formal y no formal, por nivel de competencia matemática e índice del uso de competencias matemáticas en la vida diaria (2010 o 2015)
WEB	Tabla C6.1 (P)	Participación en la educación formal y no formal, por competencias y disposición a utilizar tecnologías de la información y de la comunicación para resolver problemas e índice del uso de las competencias en TIC en la vida diaria (2010 o 2015)
	Tabla C6.2	Participación en la educación formal y no formal, por sexo, nivel de comprensión lectora e índice de disposición a aprender (2010 o 2015)
WEB	Tabla C6.3	Participación en la educación formal y no formal, por nivel de comprensión lectora y nivel de educación alcanzado (2010 o 2015)
	Tabla C6.4	Promedio de horas dedicadas a la educación no formal y tasa de participación en la educación no formal (2012 o 2015)
WEB	Tabla C6.5	Distribución de actividades de formación y educación no formal relacionadas con el puesto de trabajo, por ámbito de estudio (2011)
WEB	Tabla C6.6	Distribución de actividades de formación y educación no formal, por proveedor (2011)
WEB	Tabla C6.7	Buscar y encontrar información sobre la educación formal y no formal (2011)
WEB	Tabla C6.8	Fuentes de información sobre la educación formal y no formal utilizadas por los participantes (2011)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

C6

Tabla C6.1. Participación en la educación formal y no formal, por índice del uso de competencias lectoras en la vida diaria (2012 o 2015)

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

		Índice del uso de competencias lectoras en la vida diaria											
		Inferior al 20 %		Entre el 20 % y menos del 40 %		Entre el 40 % y menos del 60 %		Entre el 60 % y menos del 80 %		80 % o más		Total	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**												
	Alemania	28	(2,5)	42	(2,3)	51	(1,8)	60	(1,8)	66	(1,4)	53	(1,1)
	Australia	28	(2,4)	44	(2,0)	52	(1,7)	63	(1,3)	69	(1,4)	56	(0,7)
	Austria	26	(2,0)	40	(1,9)	49	(1,8)	58	(1,7)	63	(1,8)	48	(0,7)
	Canadá	31	(1,2)	48	(1,3)	62	(1,1)	65	(1,2)	70	(1,1)	58	(0,6)
	Chile	33	(2,6)	45	(2,8)	60	(3,0)	68	(3,7)	73	(2,6)	48	(1,9)
	Corea	27	(1,2)	51	(2,0)	57	(1,7)	63	(1,9)	74	(1,7)	50	(0,8)
	Dinamarca	38	(2,2)	59	(1,7)	68	(1,3)	74	(1,3)	79	(1,3)	66	(0,6)
	Eslovenia	20	(1,5)	36	(1,6)	52	(1,6)	59	(1,7)	74	(1,5)	48	(0,8)
	España	27	(1,1)	39	(1,6)	55	(2,2)	66	(1,8)	71	(1,8)	47	(0,7)
	Estados Unidos	30	(3,1)	47	(2,3)	58	(1,9)	62	(1,8)	74	(1,6)	59	(1,1)
	Estonia	25	(1,2)	44	(1,3)	57	(1,5)	67	(1,3)	77	(1,4)	53	(0,7)
	Finlandia	31	(2,6)	52	(1,9)	66	(1,4)	74	(1,2)	79	(1,3)	66	(0,7)
	Francia	20	(1,0)	33	(1,0)	43	(1,4)	48	(1,6)	50	(1,8)	36	(0,6)
	Grecia	8	(0,9)	16	(1,4)	31	(2,8)	46	(3,0)	53	(2,4)	20	(0,8)
	Irlanda	26	(2,0)	43	(1,7)	53	(1,7)	59	(1,8)	68	(1,3)	51	(0,7)
	Israel	31	(1,9)	47	(1,9)	59	(1,7)	70	(2,0)	78	(1,9)	53	(0,8)
	Italia	13	(0,9)	29	(1,7)	35	(2,3)	47	(3,3)	56	(3,2)	25	(1,0)
	Japón	21	(1,3)	39	(1,3)	46	(1,9)	56	(1,7)	59	(2,2)	42	(0,8)
	Noruega	38	(3,7)	46	(2,3)	63	(1,8)	67	(1,3)	75	(1,2)	64	(0,7)
	Nueva Zelanda	41	(3,7)	55	(2,5)	63	(2,1)	70	(1,7)	75	(1,2)	68	(0,8)
	Países Bajos	42	(2,4)	55	(1,8)	66	(1,4)	70	(1,3)	77	(1,5)	64	(0,6)
	Polonia	14	(1,0)	30	(1,8)	46	(1,8)	58	(2,1)	67	(2,2)	35	(0,8)
	República Checa	33	(1,8)	48	(2,4)	53	(3,1)	61	(2,2)	66	(2,9)	50	(1,2)
	República Eslovaca	14	(1,0)	28	(1,8)	41	(1,8)	51	(2,0)	58	(2,2)	33	(0,8)
	Suecia	36	(3,0)	53	(2,2)	67	(1,6)	76	(1,6)	78	(2,1)	66	(0,8)
	Turquía	18	(1,3)	36	(2,0)	45	(3,2)	46	(4,3)	65	(3,8)	23	(0,8)
	Entidades subnacionales												
	Flandes (Bélgica)	24	(1,7)	45	(1,7)	56	(1,6)	60	(1,8)	65	(2,1)	49	(0,8)
	Inglaterra (Reino Unido)	39	(3,1)	47	(2,1)	57	(1,5)	60	(1,6)	66	(1,7)	56	(0,9)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	27	(2,1)	42	(2,3)	54	(2,3)	60	(2,6)	64	(2,2)	49	(0,9)
	Media	27	(0,4)	43	(0,4)	54	(0,4)	61	(0,4)	69	(0,4)	50	(0,2)
Países asociados	Federación Rusa*	15	(1,9)	19	(1,9)	25	(3,5)	33	(3,1)	49	(6,2)	20	(1,6)
	Yakarta (Indonesia)	8	(0,7)	20	(2,2)	38	(4,1)	43	(5,5)	60	(5,6)	12	(0,6)
	Lituania	17	(1,2)	39	(1,6)	52	(2,8)	66	(3,1)	67	(4,0)	34	(0,8)
	Singapur	31	(1,6)	50	(1,9)	65	(1,5)	71	(1,7)	73	(1,5)	57	(0,7)

Notas: La participación en educación formal y no formal se refiere a la participación en los 12 meses antes de la encuesta. El índice se clasifica como estimación media de probabilidad ponderada de Warm (WLE, por sus siglas en inglés). Se deriva de variables que se basan en una escala de Likert, de «Nunca» a «Todos los días». Por consiguiente, las categorías deben interpretarse en función de la frecuencia de la actividad, siendo «Inferior al 20 %» la menos frecuente y «80 % o más», la más frecuente. Para obtener más detalles sobre el índice, consulte la página 143 de *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills* (http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en).

Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398707

C6

Tabla C6.2. [1/4] Participación en la educación formal y no formal, por sexo, nivel de comprensión lectora e índice de disposición a aprender (2012 o 2015)

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

		Nivel de comprensión lectora	Hombres y mujeres											
			Índice de disposición a aprender											
			Inferior al 20 %		Entre el 20 % y menos del 40 %		Entre el 40 % y menos del 60 %		Entre el 60 % y menos del 80 %		80 % o más		Total	
			%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**													
	Alemania	Nivel 0/1	21	(2,8)	27	(4,2)	37	(6,3)	46	(8,4)	35	(7,0)	29	(2,3)
		Nivel 2	30	(3,4)	44	(3,3)	53	(3,8)	58	(4,6)	53	(4,9)	46	(2,0)
		Nivel 3	48	(4,6)	61	(3,1)	65	(2,9)	72	(3,4)	68	(3,6)	64	(1,6)
		Nivel 4/5	c	c	74	(5,5)	82	(4,0)	82	(4,9)	80	(6,1)	79	(2,6)
		Total	31	(1,8)	49	(1,6)	61	(1,8)	66	(2,0)	60	(2,4)	53	(1,1)
	Australia	Nivel 0/1	20	(3,2)	34	(5,7)	33	(6,3)	37	(7,2)	30	(5,9)	28	(2,3)
		Nivel 2	29	(2,9)	42	(3,2)	47	(4,4)	57	(3,9)	54	(4,7)	45	(1,8)
		Nivel 3	42	(4,0)	59	(2,8)	63	(2,9)	69	(2,7)	68	(2,9)	63	(1,3)
		Nivel 4/5	62	(11,2)	74	(4,6)	79	(3,8)	79	(3,9)	80	(3,1)	78	(2,0)
		Total	31	(1,3)	52	(1,6)	58	(1,6)	66	(1,7)	65	(1,6)	56	(0,7)
	Austria	Nivel 0/1	15	(3,1)	25	(4,7)	36	(5,4)	36	(6,7)	48	(7,7)	27	(2,6)
		Nivel 2	25	(2,8)	39	(3,3)	45	(3,5)	52	(4,2)	53	(3,2)	41	(1,5)
		Nivel 3	41	(4,3)	56	(3,4)	59	(3,2)	67	(3,3)	66	(2,7)	60	(1,5)
		Nivel 4/5	c	c	69	(6,2)	71	(7,7)	77	(5,2)	77	(5,6)	74	(3,3)
		Total	27	(1,6)	44	(1,6)	52	(1,9)	60	(1,9)	62	(1,7)	48	(0,7)
	Canadá	Nivel 0/1	25	(2,7)	35	(3,3)	32	(3,7)	37	(3,3)	43	(3,3)	34	(1,6)
		Nivel 2	35	(3,1)	49	(2,6)	50	(2,5)	54	(2,4)	59	(2,1)	51	(1,1)
		Nivel 3	46	(4,0)	64	(2,9)	68	(2,1)	70	(1,9)	72	(1,6)	68	(1,0)
		Nivel 4/5	60	(13,6)	75	(5,2)	78	(3,4)	80	(3,3)	83	(1,9)	80	(1,5)
		Total	34	(1,6)	54	(1,5)	58	(1,2)	63	(1,1)	67	(1,0)	58	(0,6)
	Chile	Nivel 0/1	19	(2,5)	32	(3,0)	33	(2,9)	43	(4,5)	48	(3,6)	36	(1,8)
		Nivel 2	31	(8,5)	49	(7,7)	46	(4,9)	61	(5,3)	67	(4,8)	58	(3,2)
		Nivel 3	c	c	65	(17,3)	70	(9,4)	72	(6,9)	78	(4,9)	74	(4,0)
		Nivel 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	85	(9,5)
		Total	21	(2,1)	39	(2,4)	40	(2,4)	53	(3,4)	61	(2,1)	48	(1,9)
	Corea	Nivel 0/1	23	(2,3)	36	(6,2)	31	(10,0)	c	c	c	c	25	(1,9)
		Nivel 2	37	(1,6)	50	(3,8)	61	(4,3)	58	(5,3)	62	(5,7)	43	(1,4)
		Nivel 3	53	(2,0)	66	(3,0)	73	(3,3)	72	(3,8)	77	(4,0)	62	(1,5)
		Nivel 4/5	67	(5,0)	80	(6,8)	80	(5,9)	90	(5,3)	80	(8,6)	77	(2,9)
		Total	41	(1,0)	58	(2,0)	68	(2,3)	68	(2,6)	70	(2,5)	50	(0,8)
	Dinamarca	Nivel 0/1	25	(3,2)	40	(4,3)	43	(4,5)	58	(4,3)	52	(4,5)	42	(1,8)
		Nivel 2	35	(4,3)	57	(2,7)	65	(3,6)	67	(2,7)	68	(2,6)	61	(1,4)
		Nivel 3	55	(6,2)	68	(2,9)	78	(2,6)	77	(2,2)	79	(2,0)	75	(1,2)
		Nivel 4/5	c	c	81	(7,8)	89	(3,7)	86	(3,8)	87	(2,9)	86	(2,2)
		Total	35	(1,9)	58	(1,7)	70	(1,3)	72	(1,3)	74	(1,3)	66	(0,6)
	Eslovenia	Nivel 0/1	18	(2,4)	27	(3,5)	39	(4,4)	39	(4,0)	47	(7,0)	30	(1,8)
		Nivel 2	25	(2,8)	42	(3,0)	49	(3,4)	54	(3,2)	65	(4,6)	45	(1,6)
		Nivel 3	41	(5,0)	57	(3,8)	63	(3,4)	68	(3,2)	80	(3,3)	64	(1,6)
		Nivel 4/5	c	c	70	(7,8)	74	(8,2)	80	(6,1)	89	(6,2)	78	(3,5)
		Total	25	(1,8)	44	(1,7)	52	(1,7)	57	(1,5)	70	(2,0)	48	(0,8)
	España	Nivel 0/1	18	(2,2)	26	(3,3)	26	(3,2)	34	(3,6)	43	(4,3)	29	(1,5)
		Nivel 2	23	(3,5)	39	(3,1)	45	(2,8)	49	(2,8)	54	(3,1)	44	(1,3)
		Nivel 3	39	(6,7)	56	(3,7)	64	(4,0)	61	(3,2)	71	(2,9)	63	(1,9)
		Nivel 4/5	c	c	69	(9,5)	77	(8,5)	77	(6,9)	86	(5,1)	79	(3,9)
		Total	22	(1,6)	40	(1,7)	47	(1,6)	51	(1,7)	60	(1,5)	47	(0,7)
	Estados Unidos	Nivel 0/1	27	(5,2)	32	(4,3)	42	(6,0)	40	(4,5)	46	(4,0)	37	(2,5)
		Nivel 2	32	(3,9)	44	(4,3)	58	(4,2)	58	(4,1)	58	(3,6)	52	(2,1)
		Nivel 3	42	(7,2)	58	(4,2)	70	(3,1)	71	(2,9)	77	(2,1)	70	(1,3)
		Nivel 4/5	c	c	69	(8,6)	82	(5,8)	79	(4,4)	86	(2,8)	82	(2,5)
		Total	33	(2,6)	48	(1,9)	63	(2,0)	63	(1,9)	68	(1,4)	59	(1,1)

Notas: La participación en educación formal y no formal se refiere a la participación en los 12 meses antes de la encuesta. Las columnas que muestran datos desglosados por sexo se encuentran disponibles en Internet (véase *Statlink* más abajo). El índice de disposición a aprender resume las respuestas a la pregunta sobre con qué intensidad realizaban las siguientes cosas las personas encuestadas: «Relacionar nuevas ideas con la vida real», «Disfrutar aprendiendo cosas nuevas», «Referirse al conocimiento existente al plantearse algo nuevo», «Llegar al fondo de las cosas difíciles», «Averiguar cómo se interrelacionan distintas ideas» y «Buscar información adicional».

Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398714

C6

Tabla C6.2. [2/4] Participación en la educación formal y no formal, por sexo, nivel de comprensión lectora e índice de disposición a aprender (2012 o 2015)

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

		Hombres y mujeres											
		Índice de disposición a aprender											
	Nivel de comprensión lectora	Inferior al 20 %		Entre el 20 % y menos del 40 %		Entre el 40 % y menos del 60 %		Entre el 60 % y menos del 80 %		80 % o más		Total	
		%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**												
Estonia	Nivel 0/1	22	(2,7)	34	(4,9)	46	(4,3)	45	(6,6)	49	(7,6)	33	(2,3)
	Nivel 2	27	(2,1)	48	(3,0)	55	(2,8)	61	(3,5)	60	(4,5)	46	(1,6)
	Nivel 3	36	(2,7)	57	(2,5)	63	(2,4)	68	(2,6)	76	(3,3)	59	(1,3)
	Nivel 4/5	50	(7,2)	73	(5,9)	76	(3,7)	82	(3,9)	88	(3,8)	77	(2,3)
	Total	29	(1,2)	51	(1,3)	60	(1,4)	66	(1,5)	72	(1,9)	53	(0,7)
Finlandia	Nivel 0/1	26	(6,5)	36	(6,7)	33	(7,2)	36	(5,1)	56	(5,2)	38	(2,6)
	Nivel 2	35	(5,9)	43	(4,6)	56	(3,6)	59	(3,0)	64	(3,0)	55	(1,7)
	Nivel 3	46	(7,7)	62	(4,1)	71	(2,8)	74	(2,1)	79	(1,8)	72	(1,1)
	Nivel 4/5	c	c	74	(6,1)	81	(3,3)	83	(2,2)	89	(1,7)	84	(1,3)
	Total	36	(3,2)	53	(2,2)	66	(1,3)	69	(1,2)	76	(1,1)	66	(0,7)
Francia	Nivel 0/1	15	(2,2)	21	(2,7)	22	(2,7)	21	(3,2)	30	(3,5)	20	(1,2)
	Nivel 2	19	(3,3)	26	(2,2)	34	(2,1)	35	(2,3)	38	(2,7)	31	(1,0)
	Nivel 3	23	(4,5)	40	(3,2)	48	(2,2)	49	(2,3)	53	(2,4)	47	(1,3)
	Nivel 4/5	c	c	47	(7,1)	64	(5,2)	60	(3,9)	65	(5,6)	60	(3,0)
	Total	18	(1,3)	30	(1,3)	39	(1,1)	40	(1,1)	46	(1,4)	36	(0,6)
Grecia	Nivel 0/1	6	(2,3)	10	(3,2)	23	(6,7)	10	(2,9)	21	(5,8)	13	(1,6)
	Nivel 2	9	(2,4)	17	(2,9)	22	(4,3)	19	(3,1)	29	(4,0)	19	(1,3)
	Nivel 3	10	(3,1)	21	(3,6)	32	(5,6)	33	(4,0)	42	(4,7)	28	(2,0)
	Nivel 4/5	c	c	23	(9,1)	c	c	46	(11,3)	42	(10,8)	34	(5,0)
	Total	8	(1,2)	17	(1,7)	26	(2,4)	22	(1,8)	32	(2,0)	20	(0,8)
Irlanda	Nivel 0/1	26	(3,9)	34	(4,4)	34	(5,8)	41	(5,1)	34	(5,1)	32	(2,3)
	Nivel 2	32	(3,6)	43	(2,9)	49	(3,4)	57	(3,2)	47	(4,1)	46	(1,3)
	Nivel 3	44	(4,7)	51	(3,4)	60	(3,0)	67	(2,8)	66	(3,2)	59	(1,5)
	Nivel 4/5	c	c	67	(6,7)	73	(6,6)	76	(5,8)	82	(3,9)	75	(2,9)
	Total	34	(1,9)	46	(1,7)	53	(1,7)	60	(1,6)	58	(1,8)	51	(0,7)
Israel	Nivel 0/1	20	(2,4)	27	(3,7)	41	(3,9)	41	(4,6)	51	(5,3)	33	(1,5)
	Nivel 2	29	(3,8)	47	(3,7)	52	(3,9)	56	(4,0)	62	(3,5)	51	(1,8)
	Nivel 3	44	(7,2)	64	(4,6)	66	(4,5)	69	(3,7)	74	(3,4)	68	(2,0)
	Nivel 4/5	c	c	c	c	81	(8,4)	80	(6,1)	88	(3,6)	81	(2,5)
	Total	27	(1,7)	46	(1,9)	56	(2,0)	60	(2,0)	69	(1,3)	53	(0,8)
Italia	Nivel 0/1	4	(1,9)	14	(4,0)	16	(3,7)	18	(3,4)	23	(4,3)	14	(1,5)
	Nivel 2	7	(2,1)	19	(3,7)	17	(2,2)	26	(2,7)	30	(3,1)	21	(1,4)
	Nivel 3	18	(5,1)	27	(5,2)	41	(4,0)	42	(3,8)	51	(3,8)	40	(2,3)
	Nivel 4/5	c	c	c	c	57	(11,6)	57	(9,3)	66	(11,0)	57	(6,1)
	Total	7	(1,2)	19	(2,2)	25	(1,5)	30	(1,7)	38	(2,4)	25	(1,0)
Japón	Nivel 0/1	17	(4,4)	c	c	c	c	c	c	c	c	22	(3,5)
	Nivel 2	25	(2,3)	36	(3,6)	44	(6,7)	55	(10,5)	45	(10,5)	30	(2,0)
	Nivel 3	34	(1,8)	53	(2,8)	53	(3,4)	59	(4,8)	55	(6,0)	43	(1,3)
	Nivel 4/5	47	(2,8)	61	(3,7)	60	(5,1)	65	(5,9)	68	(6,8)	56	(2,0)
	Total	33	(1,0)	51	(1,6)	53	(2,1)	60	(3,1)	56	(3,7)	42	(0,8)
Nueva Zelanda	Nivel 0/1	36	(4,8)	42	(5,2)	55	(6,1)	52	(6,9)	60	(7,7)	47	(2,7)
	Nivel 2	49	(4,7)	56	(3,4)	63	(3,6)	65	(4,1)	69	(3,0)	61	(1,6)
	Nivel 3	56	(5,3)	64	(3,6)	73	(3,1)	74	(2,8)	80	(2,1)	73	(1,4)
	Nivel 4/5	c	c	75	(6,0)	84	(4,4)	81	(3,8)	83	(3,0)	81	(2,2)
	Total	48	(2,6)	59	(1,7)	70	(1,7)	71	(1,6)	77	(1,4)	68	(0,8)
Noruega	Nivel 0/1	28	(6,1)	51	(6,1)	46	(6,1)	56	(6,2)	50	(8,1)	46	(2,9)
	Nivel 2	39	(5,3)	52	(3,2)	55	(4,0)	64	(3,8)	61	(4,4)	55	(1,9)
	Nivel 3	58	(7,0)	65	(3,0)	68	(2,9)	76	(2,3)	76	(2,2)	71	(1,3)
	Nivel 4/5	c	c	74	(6,0)	78	(3,5)	81	(3,4)	80	(3,9)	78	(2,0)
	Total	42	(3,0)	59	(1,5)	63	(1,9)	72	(1,4)	71	(1,6)	64	(0,7)

Notas: La participación en educación formal y no formal se refiere a la participación en los 12 meses antes de la encuesta. Las columnas que muestran datos desglosados por sexo se encuentran disponibles en Internet (véase *Statlink* más abajo). El índice de disposición a aprender resume las respuestas a la pregunta sobre con qué intensidad realizaban las siguientes cosas las personas encuestadas: «Relacionar nuevas ideas con la vida real», «Disfrutar aprendiendo cosas nuevas», «Referirse al conocimiento existente al plantearse algo nuevo», «Llegar al fondo de las cosas difíciles», «Averiguar cómo se interrelacionan distintas ideas» y «Buscar información adicional».

Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398714

C6

Tabla C6.2. [3/4] Participación en la educación formal y no formal, por sexo, nivel de comprensión lectora e índice de disposición a aprender (2012 o 2015)

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

		Nivel de comprensión lectora	Hombres y mujeres											
			Índice de disposición a aprender											
			Inferior al 20 %		Entre el 20 % y menos del 40 %		Entre el 40 % y menos del 60 %		Entre el 60 % y menos del 80 %		80 % o más		Total	
			%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entidades nacionales**													
	Países Bajos	Nivel 0/1	34	(3,8)	45	(6,7)	52	(8,1)	54	(11,1)	64	(8,6)	41	(3,1)
		Nivel 2	41	(2,8)	54	(3,3)	65	(4,1)	59	(5,0)	73	(5,5)	53	(1,8)
		Nivel 3	56	(2,9)	70	(2,7)	79	(2,2)	79	(2,8)	77	(3,1)	72	(1,2)
		Nivel 4/5	67	(6,5)	77	(4,0)	83	(2,8)	84	(3,7)	85	(3,4)	81	(1,7)
		Total	46	(1,4)	64	(1,5)	75	(1,4)	74	(1,7)	78	(1,7)	64	(0,6)
	Polonia	Nivel 0/1	8	(1,9)	13	(3,2)	21	(4,0)	36	(5,7)	36	(6,2)	18	(2,0)
		Nivel 2	16	(2,3)	22	(3,1)	33	(3,7)	37	(4,0)	45	(4,4)	29	(1,6)
		Nivel 3	21	(3,9)	32	(4,2)	49	(4,1)	54	(4,1)	60	(3,4)	45	(1,7)
		Nivel 4/5	c	c	53	(9,0)	60	(7,3)	68	(6,3)	79	(5,3)	65	(3,2)
		Total	14	(1,3)	26	(1,6)	40	(1,9)	47	(1,6)	55	(2,1)	35	(0,8)
	República Checa	Nivel 0/1	23	(5,1)	29	(6,6)	36	(10,1)	49	(11,8)	39	(10,1)	32	(4,0)
		Nivel 2	35	(4,4)	43	(4,5)	44	(5,4)	46	(5,4)	58	(4,9)	44	(2,1)
		Nivel 3	43	(5,3)	53	(4,3)	54	(4,3)	63	(4,8)	64	(4,3)	56	(2,1)
		Nivel 4/5	53	(14,2)	63	(14,2)	72	(8,8)	78	(7,8)	76	(7,2)	71	(4,3)
		Total	36	(2,2)	46	(2,5)	50	(2,7)	57	(2,8)	62	(2,7)	50	(1,2)
	República Eslovaca	Nivel 0/1	5	(1,7)	18	(6,0)	18	(6,5)	21	(6,3)	32	(8,6)	13	(2,0)
		Nivel 2	14	(1,6)	26	(3,5)	27	(4,2)	33	(3,4)	38	(4,0)	26	(1,4)
		Nivel 3	24	(2,8)	34	(3,7)	39	(3,1)	47	(2,5)	48	(3,0)	40	(1,4)
		Nivel 4/5	46	(13,2)	48	(11,6)	58	(8,4)	59	(6,4)	70	(6,6)	59	(3,9)
		Total	16	(1,0)	30	(2,3)	35	(2,0)	42	(1,6)	46	(2,0)	33	(0,8)
	Suecia	Nivel 0/1	22	(5,1)	47	(6,8)	52	(6,8)	50	(6,8)	43	(8,2)	42	(3,0)
		Nivel 2	34	(4,9)	55	(5,0)	65	(4,3)	63	(4,3)	64	(4,4)	58	(2,0)
		Nivel 3	52	(5,6)	65	(3,2)	73	(3,1)	76	(2,9)	80	(2,2)	73	(1,3)
		Nivel 4/5	c	c	72	(7,5)	83	(3,7)	86	(3,4)	84	(3,0)	83	(1,9)
		Total	37	(2,8)	60	(1,9)	70	(1,9)	72	(1,7)	73	(1,6)	66	(0,8)
	Turquía	Nivel 0/1	8	(1,0)	17	(2,5)	21	(3,8)	24	(3,0)	34	(6,1)	15	(1,0)
		Nivel 2	16	(2,7)	24	(3,3)	29	(3,9)	33	(3,4)	42	(4,3)	27	(1,7)
		Nivel 3	17	(6,8)	25	(7,3)	38	(7,6)	42	(5,6)	51	(5,9)	38	(3,0)
		Nivel 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	50	(13,2)
		Total	10	(0,9)	21	(1,9)	27	(2,3)	31	(1,8)	42	(2,9)	23	(0,8)
	Entidades subnacionales													
	Flandes (Bélgica)	Nivel 0/1	17	(2,7)	31	(4,2)	37	(6,2)	38	(6,6)	41	(8,5)	27	(1,9)
		Nivel 2	28	(2,6)	41	(3,4)	50	(4,4)	47	(4,0)	50	(5,2)	40	(1,7)
		Nivel 3	39	(3,1)	59	(2,8)	65	(3,2)	64	(2,9)	68	(3,6)	58	(1,4)
		Nivel 4/5	48	(9,3)	64	(5,5)	70	(4,3)	74	(5,4)	75	(4,7)	68	(2,4)
		Total	30	(1,4)	50	(1,6)	59	(2,0)	58	(1,9)	63	(2,3)	49	(0,8)
	Inglaterra (Reino Unido)	Nivel 0/1	22	(3,8)	39	(5,4)	46	(5,7)	46	(7,4)	52	(6,5)	38	(2,6)
		Nivel 2	33	(3,2)	45	(3,8)	53	(4,1)	56	(4,0)	60	(3,7)	48	(1,8)
		Nivel 3	47	(4,9)	62	(3,3)	65	(3,4)	66	(3,3)	69	(3,1)	63	(1,7)
		Nivel 4/5	65	(10,4)	71	(5,9)	78	(4,4)	74	(5,0)	82	(3,4)	76	(2,4)
		Total	35	(1,9)	54	(1,8)	61	(1,7)	62	(1,8)	67	(1,8)	56	(0,9)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	Nivel 0/1	16	(3,4)	33	(6,3)	29	(7,3)	40	(7,4)	39	(10,2)	26	(2,5)
		Nivel 2	25	(3,2)	41	(4,2)	46	(4,7)	60	(5,0)	54	(5,8)	43	(2,3)
		Nivel 3	35	(5,5)	56	(4,6)	63	(4,7)	69	(4,2)	69	(4,1)	60	(2,1)
		Nivel 4/5	c	c	73	(7,9)	71	(11,2)	73	(7,2)	79	(5,2)	74	(4,2)
		Total	26	(1,7)	48	(2,5)	53	(2,7)	63	(2,4)	63	(2,4)	49	(0,9)
	Media	Nivel 0/1	20	(0,7)	31	(0,9)	35	(1,1)	39	(1,2)	42	(1,3)	30	(0,4)
		Nivel 2	28	(0,7)	41	(0,7)	48	(0,7)	52	(0,8)	55	(0,8)	44	(0,3)
		Nivel 3	40	(1,0)	54	(0,9)	61	(0,7)	64	(0,7)	68	(0,6)	60	(0,3)
		Nivel 4/5	m	m	67	(1,5)	75	(1,3)	75	(1,1)	79	(1,1)	73	(0,8)
		Total	29	(0,3)	45	(0,3)	53	(0,4)	58	(0,4)	62	(0,4)	50	(0,2)

Notas: La participación en educación formal y no formal se refiere a la participación en los 12 meses antes de la encuesta. Las columnas que muestran datos desglosados por sexo se encuentran disponibles en Internet (véase *Statlink* más abajo). El índice de disposición a aprender resume las respuestas a la pregunta sobre con qué intensidad realizaban las siguientes cosas las personas encuestadas: «Relacionar nuevas ideas con la vida real», «Disfrutar aprendiendo cosas nuevas», «Referirse al conocimiento existente al plantearse algo nuevo», «Llegar al fondo de las cosas difíciles», «Averiguar cómo se interrelacionan distintas ideas» y «Buscar información adicional».

Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398714

C6

Tabla C6.2. [4/4] Participación en la educación formal y no formal, por sexo, nivel de comprensión lectora e índice de disposición a aprender (2012 o 2015)

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

			Hombres y mujeres											
			Índice de disposición a aprender											
			Inferior al 20 %		Entre el 20 % y menos del 40 %		Entre el 40 % y menos del 60 %		Entre el 60 % y menos del 80 %		80 % o más		Total	
		Nivel de comprensión lectora	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E	%	E.E
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países asociados	Federación Rusa*	Nivel 0/1	11	(2,5)	25	(7,1)	c	c	32	(8,5)	25	(10,1)	16	(2,2)
		Nivel 2	10	(3,2)	18	(3,9)	29	(7,4)	25	(5,2)	25	(5,8)	18	(2,6)
		Nivel 3	12	(2,7)	22	(3,8)	27	(4,3)	27	(5,4)	31	(4,4)	21	(1,6)
		Nivel 4/5	13	(5,8)	19	(8,7)	20	(8,8)	31	(6,9)	35	(8,6)	23	(3,4)
		Total	11	(1,7)	20	(2,1)	25	(3,7)	27	(3,1)	29	(2,6)	20	(1,6)
	Yakarta (Indonesia)	Nivel 0/1	6	(0,7)	12	(2,2)	22	(4,2)	29	(6,9)	c	c	8	(0,7)
		Nivel 2	13	(1,9)	27	(4,7)	32	(6,5)	38	(9,2)	c	c	19	(1,9)
		Nivel 3	17	(6,3)	24	(12,1)	c	c	c	c	c	c	27	(5,5)
		Nivel 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	48	(24,3)
		Total	8	(0,6)	18	(2,0)	31	(3,4)	35	(3,8)	36	(7,9)	12	(0,6)
	Lituania	Nivel 0/1	12	(3,1)	18	(5,0)	26	(7,1)	22	(7,5)	22	(6,1)	17	(2,1)
		Nivel 2	18	(2,3)	28	(3,8)	34	(4,3)	35	(4,7)	45	(4,2)	28	(1,5)
		Nivel 3	26	(3,0)	36	(4,3)	45	(5,3)	52	(5,0)	66	(3,8)	44	(1,9)
		Nivel 4/5	45	(15,2)	55	(11,7)	59	(14,9)	68	(10,4)	67	(9,1)	59	(5,9)
		Total	19	(1,1)	31	(2,3)	39	(2,4)	43	(2,3)	52	(2,3)	34	(0,8)
	Singapur	Nivel 0/1	23	(1,9)	45	(4,1)	47	(4,4)	53	(5,7)	49	(8,0)	32	(1,5)
		Nivel 2	37	(2,7)	60	(3,4)	60	(4,2)	66	(3,5)	66	(4,7)	55	(1,6)
		Nivel 3	59	(4,1)	73	(3,1)	79	(3,0)	80	(2,7)	82	(3,2)	75	(1,2)
		Nivel 4/5	c	c	84	(5,0)	90	(4,5)	87	(4,5)	85	(4,3)	87	(2,5)
		Total	33	(1,2)	62	(1,9)	68	(1,8)	73	(1,5)	74	(2,1)	57	(0,7)

Notas: La participación en educación formal y no formal se refiere a la participación en los 12 meses antes de la encuesta. Las columnas que muestran datos desglosados por sexo se encuentran disponibles en Internet (véase *Statlink* más abajo). El índice de disposición a aprender resume las respuestas a la pregunta sobre con qué intensidad realizaban las siguientes cosas las personas encuestadas: «Relacionar nuevas ideas con la vida real», «Disfrutar aprendiendo cosas nuevas», «Referirse al conocimiento existente al plantearse algo nuevo», «Llegar al fondo de las cosas difíciles», «Averiguar cómo se interrelacionan distintas ideas» y «Buscar información adicional».

Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.

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

Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398714

C6

Tabla C6.4. Promedio de horas dedicadas a la educación no formal y tasa de participación en la educación no formal (2012 o 2015)

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

		Promedio de horas dedicadas a la educación no formal en los 12 meses antes de la encuesta				Tasa de participación en educación no formal en los 12 meses antes de la encuesta	
		Por participante		Por adulto			
		Media	E.E	Media	E.E	%	E.E
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Entidades nacionales**						
	Alemania	111	(5,4)	56	(2,9)	50	(1,1)
	Australia	103	(5,6)	52	(2,8)	50	(0,7)
	Austria	121	(5,6)	56	(3,0)	46	(0,8)
	Canadá	119	(5,8)	64	(3,2)	54	(0,6)
	Chile	121	(12,2)	53	(6,8)	44	(2,0)
	Corea	248	(9,4)	121	(5,1)	49	(0,8)
	Dinamarca	114	(4,3)	70	(2,8)	61	(0,6)
	Eslovenia	77	(4,1)	34	(1,9)	44	(0,8)
	España	213	(9,6)	89	(4,3)	42	(0,7)
	Estados Unidos	144	(10,5)	79	(6,4)	55	(1,1)
	Estonia	89	(3,3)	45	(1,7)	50	(0,7)
	Finlandia	88	(4,2)	54	(2,6)	62	(0,7)
	Francia	84	(4,6)	28	(1,6)	33	(0,6)
	Grecia	231	(16,9)	42	(3,6)	18	(0,8)
	Irlanda	122	(7,0)	55	(3,1)	45	(0,8)
	Israel	134	(6,7)	59	(3,2)	45	(0,8)
	Italia	106	(8,9)	23	(2,2)	22	(0,9)
	Japón	147	(9,1)	60	(3,7)	41	(0,8)
	Noruega	103	(5,0)	61	(3,2)	59	(0,7)
	Nueva Zelanda	113	(5,5)	71	(3,5)	64	(0,8)
	Países Bajos	112	(5,6)	67	(3,5)	60	(0,6)
	Polonia	128	(8,6)	41	(2,9)	32	(0,8)
	República Checa	72	(4,9)	34	(2,3)	48	(1,2)
	República Eslovaca	87	(4,7)	27	(1,6)	31	(0,8)
	Suecia	94	(4,6)	57	(2,9)	61	(0,8)
	Turquía	139	(9,8)	24	(1,8)	17	(0,6)
	Entidades subnacionales						
	Flandes (Bélgica)	108	(5,2)	49	(2,5)	46	(0,8)
	Inglaterra (Reino Unido)	96	(6,6)	48	(3,6)	51	(0,8)
	Irlanda del Norte (Reino Unido)	94	(7,0)	41	(3,0)	45	(0,9)
	Media	121	(1,4)	54	(0,6)	46	(0,2)
Países asociados	Federación Rusa*	117	(11,8)	19	(3,1)	17	(1,4)
	Yakarta (Indonesia)	110	(15,4)	11	(1,6)	10	(0,6)
	Lituania	85	(6,3)	26	(2,1)	31	(0,8)
	Singapur	98	(4,8)	53	(2,6)	55	(0,7)

Nota: Chile, Eslovenia, Grecia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur, Turquía y Yakarta (Indonesia): año de referencia 2015. Los demás países: año de referencia 2012.
* Véase la nota sobre los datos de Federación Rusa en la sección *Metodología*.
Fuente: OCDE. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) (2012, 2015). Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398729

Capítulo

D

El Entorno de Aprendizaje y la Organización de los Centros Escolares



Indicador D1 ¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398784

Indicador D2 ¿Cuál es la ratio alumnos por profesor y cómo es el tamaño de las clases?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398860

Indicador D3 ¿Cuál es el salario de los profesores?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398933

Indicador D4 ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399067

Indicador D5 ¿Quiénes componen el profesorado?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399143

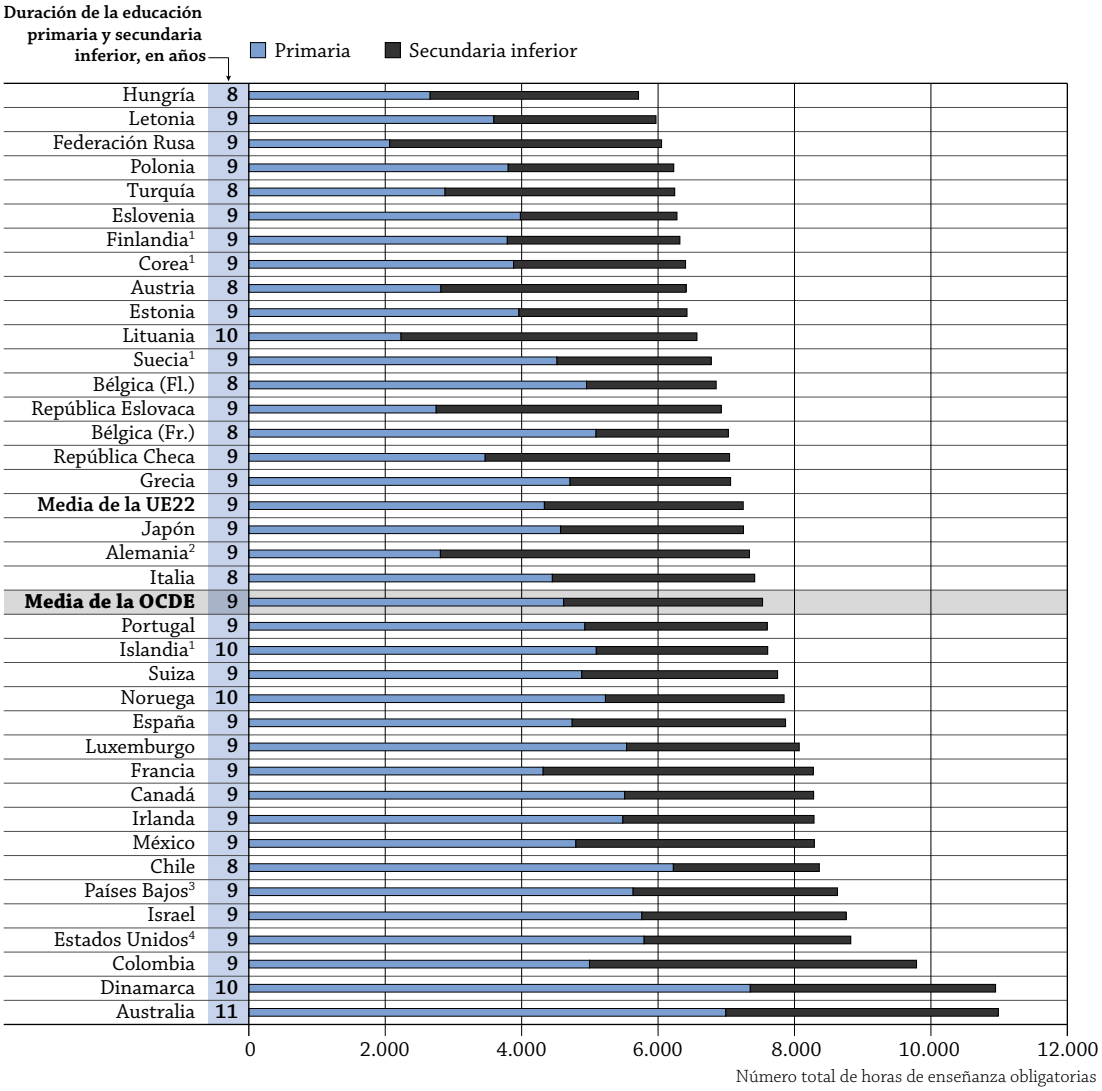
Indicador D6 ¿Quiénes son los directores escolares y qué tareas realizan?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399226

¿CUÁNTO TIEMPO PASAN LOS ESTUDIANTES EN CLASE?

- En los países de la OCDE, los estudiantes reciben una media de 7.540 horas de enseñanza obligatorias durante la educación primaria y secundaria inferior; estas oscilan desde las 5.720 horas en Hungría a casi el doble en Australia (11.000 horas) y Dinamarca (10.960 horas).
- El tiempo medio dedicado a la enseñanza de la lectura, escritura y literatura, matemáticas y artes en los países de la OCDE representa el 46 % de las horas de enseñanza obligatorias para los estudiantes de educación primaria. La enseñanza de la lectura, escritura y literatura, segunda lengua y otras lenguas extranjeras y matemáticas ocupa el 38 % de las horas de enseñanza obligatorias para los estudiantes de secundaria inferior.

Gráfico D1.1. Horas de enseñanza obligatorias en educación general (2016)

En educación primaria y secundaria inferior



1. Las horas de enseñanza estimadas por nivel de educación se basan en el número medio de horas por año, ya que la distribución de las horas de enseñanza en diversos cursos es flexible.

2. Año de referencia 2015.

3. El número de cursos de educación secundaria inferior es tres o cuatro, en función de la modalidad. El cuarto curso de educación secundaria preprofesional se ha excluido del cálculo.

4. Año de referencia 2012.

Los países y las economías están clasificados en orden ascendente del número total de horas de enseñanza obligatorias.

Fuente: OCDE. Tabla D1.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398830

Contexto

El tiempo que se dedica a la enseñanza en el entorno formal del aula representa una gran parte de la inversión pública destinada a la educación. Los países deciden cuánto tiempo se dedica a la enseñanza en conjunto y qué materias son obligatorias. Estas decisiones reflejan las prioridades y preferencias nacionales o regionales en lo que se refiere a los contenidos que enseñar a los estudiantes y la edad a la que deben impartirse. Casi todos los países cuentan con requisitos legales o normativos relativos a las horas de enseñanza. Generalmente están estipuladas como el número mínimo de horas de enseñanza que debe ofrecer un centro escolar, y se basan en la idea de que se necesita una cantidad suficiente de horas de enseñanza para conseguir unos resultados adecuados en el aprendizaje. Adaptar los recursos a las necesidades de los estudiantes y utilizar el tiempo de manera óptima son retos básicos para la política educativa. El coste de la educación lo constituyen principalmente los salarios de los profesores, el mantenimiento de las infraestructuras de las instituciones y la aportación de otros recursos educativos. El tiempo durante el cual estos recursos están a disposición de los estudiantes, tal como muestra parcialmente este indicador, es un factor importante para determinar cómo se distribuyen los fondos destinados a educación (véase Indicador B7, que muestra los factores que influyen en el coste salarial de los profesores por estudiante). Cada vez existe mayor conciencia sobre la importancia del tiempo que los estudiantes emplean en realizar actividades ajenas a la enseñanza dentro del horario escolar, incluidos los recreos y pausas. Además de las horas de enseñanza formal, los estudiantes pueden participar en actividades extraescolares antes o después del horario escolar, o durante las vacaciones escolares. Sin embargo, estas actividades quedan fuera del ámbito de este indicador, al igual que los periodos de exámenes.

Otros resultados

- En los países de la OCDE, los estudiantes de educación primaria reciben una media de 799 horas de enseñanza obligatoria al año, mientras que los estudiantes de educación secundaria inferior reciben de media 116 horas de enseñanza obligatoria más al año que los de primaria.
- La proporción del currículo obligatorio para los estudiantes de educación primaria dedicada a la lectura, escritura y literatura varía desde un 18 % en Polonia a un 39 % en Federación Rusa. Para los estudiantes de educación secundaria inferior, esta proporción oscila entre el 12 % de Australia, Finlandia, Irlanda, Japón y República Checa, y el 33 % de Italia.
- La proporción del currículo obligatorio para los estudiantes de educación primaria dedicada a las matemáticas oscila entre un 12 % en Dinamarca y un 27 % en México y Portugal. En el caso de los estudiantes de educación secundaria inferior, el porcentaje va desde un 11 % en Corea y Grecia a un 20 % en Italia.
- En los países de la OCDE, una media del 12 % del tiempo de enseñanza obligatorio de los estudiantes de educación primaria y un 7 % del tiempo de los estudiantes de secundaria inferior se dedica a materias obligatorias, con un horario flexible. Como promedio, un 4 % del tiempo de enseñanza obligatorio de los estudiantes de primaria y un 5 % del tiempo de los de educación secundaria inferior se destina a materias obligatorias flexibles elegidas por los centros escolares.
- En más de una cuarta parte de los países con datos disponibles, la distribución de las horas de enseñanza en los distintos cursos es flexible, es decir, el tiempo de enseñanza de una materia específica se define para un determinado número de cursos, o incluso para el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar las horas que han de impartirse en cada curso.

Análisis

Educación general obligatoria

Tanto las horas de enseñanza anual como la duración de la educación obligatoria repercuten en el tiempo de enseñanza total a lo largo de la educación obligatoria. En algunos países, la duración de la educación obligatoria es más reducida y la carga de trabajo de los estudiantes es mayor, mientras que en otros la cantidad de trabajo se distribuye de forma más equitativa durante más años.

Aproximadamente en tres de cada cuatro países con datos disponibles, los estudiantes deben comenzar la educación primaria a los 6 años. Sin embargo, en Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Letonia, Lituania, Polonia y Suecia no empiezan hasta los 7 años. Solo en Australia, Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido) y Nueva Zelanda la educación primaria comienza a los 5 años.

Se observan además diferencias sustanciales en la duración de este nivel de educación. De media, la educación primaria dura seis años, pero oscila desde los cuatro años en Alemania, Austria, Federación Rusa, Hungría, Lituania, República Eslovaca y Turquía, a los siete en Australia, Dinamarca, Escocia (Reino Unido), Islandia y Noruega. La duración media de la educación secundaria inferior es de tres años, pero varía desde los dos años en Bélgica (Comunidad Francesa y Comunidad Flamenca) y Chile, a los cinco años en Alemania, Federación Rusa y República Eslovaca, mientras que en Lituania dura seis años. En casi dos de cada tres países con datos disponibles, al menos un año de la educación secundaria superior forma parte de la educación obligatoria a tiempo completo (Tabla D1.2).

Además, los países distribuyen de forma diferente las horas de enseñanza anual a lo largo del curso. El número de días de enseñanza varía significativamente de un país a otro, así como la forma en la que se distribuyen esos días durante el curso escolar, principalmente debido a que cada país organiza las vacaciones de forma diferente (véase Cuadro D1.1). Asimismo, dentro de estos días, el modo de administrar los recreos y pausas también difiere según el país (véase Cuadro D1.2).

Cuadro D1.1. **Distribución de los días de enseñanza a lo largo del curso escolar**

De media en los países de la OCDE, los estudiantes de educación primaria tienen 185 días de enseñanza por año y los estudiantes de educación secundaria inferior tienen 184. Sin embargo, entre los distintos países se da una variación de más de 50 días de enseñanza en ambos niveles: entre 160 y 219 días en educación primaria, y entre 152 y 209 días en educación secundaria inferior.

Los estudiantes tienen 170 días de enseñanza anuales o menos en Federación Rusa (educación primaria), Francia (primaria y secundaria inferior), Grecia (secundaria inferior), Irlanda (secundaria inferior), Islandia (primaria y secundaria inferior), Letonia (primaria), Lituania (primaria y secundaria inferior) y Luxemburgo (secundaria inferior). En cambio, los estudiantes de educación primaria y secundaria inferior tienen al menos 200 días de enseñanza anuales en Australia, Brasil, Colombia, Dinamarca, Israel, Italia, Japón y México (Tabla D1.2).

La diversidad del número de días de enseñanza anuales refleja las diferencias en la duración del curso escolar y de las vacaciones, ya que por regla general la semana escolar consta de cinco días de enseñanza en la mayoría de los países (Tabla D1.2). De media en los países de la OCDE, los estudiantes reciben 36 semanas de enseñanza en el nivel de educación primaria y 35 semanas en los niveles de educación secundaria inferior y superior. A pesar de esto, el tiempo de enseñanza en educación primaria y secundaria oscila entre las 31 semanas en Grecia (educación secundaria) y las 40 semanas o más en Alemania, Australia, Brasil, Colombia, Japón (primaria y secundaria inferior), México (primaria y secundaria inferior) y Países Bajos (primaria) (Tabla D4.1).

Estas diferencias se deben en parte a las vacaciones de verano. En dos tercios de los países de la OCDE y países asociados, el curso escolar comienza en septiembre y, normalmente, termina en junio. En los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia), el curso escolar comienza en agosto y finaliza en mayo, excepto en Islandia y Suecia, donde acaba en junio (Tabla X1.2a). Las vacaciones de verano duran 6 semanas en Alemania, Países Bajos y Reino Unido, mientras que en Italia, Letonia y Turquía se alargan hasta las 13 semanas (Eurydice, 2015).

...

En los países europeos existen otros cuatro periodos principales de vacaciones escolares: en otoño, en Navidad y Año Nuevo, las vacaciones de invierno o de Carnaval, y las vacaciones de primavera o Pascua. En estos países las vacaciones de final de curso son bastante parecidas entre sí, a pesar de que difieran tanto en duración como en su calendario (Eurydice, 2015).

Horas de enseñanza obligatorias

Las horas de enseñanza obligatorias se refieren a la cantidad y distribución del tiempo de enseñanza que debe impartirse en casi todos los centros escolares públicos y al que deben asistir casi todos los estudiantes del sector público, de acuerdo con la normativa pública.

Los estudiantes de los países de la OCDE asisten a una media de 4.621 horas de enseñanza durante la educación primaria, y a 2.919 horas durante la educación secundaria inferior. Mientras que la media de horas de enseñanza obligatorias para los estudiantes de educación primaria y secundaria inferior en los países de la OCDE se establece en 7.540 horas (en un promedio de 9 años), el tiempo de enseñanza formal varía entre las 5.720 horas de Hungría (en 8 años) y las 11.000 horas de Australia (en 11 años) (Gráfico D1.1). En Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido) y Nueva Zelanda, la normativa no impone tiempo de enseñanza obligatorio en los centros escolares. Sin embargo, estos deben proporcionar una cantidad de horas de enseñanza suficientes para ofrecer un currículo amplio y equilibrado que cumpla con todos los requisitos legales.

El tiempo de enseñanza obligatorio no siempre coincide con el tiempo real de enseñanza, ya que únicamente refleja el que los estudiantes pasan en el entorno formal del aula y que solo supone una parte del tiempo total de enseñanza de los estudiantes. La enseñanza también tiene lugar más allá del horario escolar establecido y fuera del aula o centro escolar. En algunos países se anima a los estudiantes de educación secundaria a asistir fuera del horario escolar a clases de refuerzo con el fin de mejorar su rendimiento en las materias impartidas en clase. Estas clases de refuerzo pueden tomar diferentes formas: pueden ser clases de apoyo o de enriquecimiento, contar con un tutor particular o con profesores del centro que impartan clases en grupo, o tratarse de otros cursos independientes (véase Cuadro D1.2 en OECD, 2015). Asimismo, pueden financiarse mediante fondos públicos o costearlos los estudiantes y sus familias (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2011).

Este indicador refleja el tiempo de enseñanza previsto dentro del tiempo de enseñanza obligatorio, según establece la normativa pública, como medida del aprendizaje en el entorno formal del aula. El indicador no muestra el número real de horas de enseñanza que reciben los estudiantes ni incluye el aprendizaje que tiene lugar fuera del entorno formal del aula.

Tiempo de enseñanza previsto

El tiempo total de enseñanza previsto es el número estimado de horas durante las que los centros escolares están obligados a impartir la enseñanza de las materias obligatorias y, si procede, de las no obligatorias.

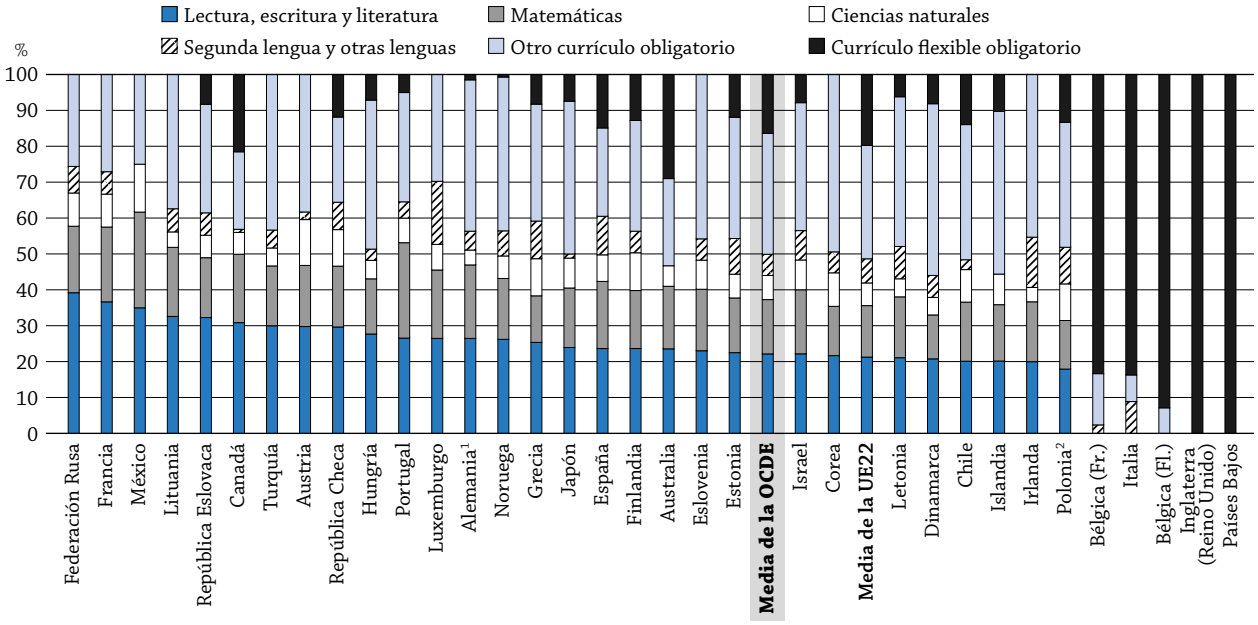
En aproximadamente tres de cada cuatro países con datos disponibles, el tiempo de enseñanza previsto y el obligatorio tienen la misma duración, es decir, el tiempo de enseñanza previsto es totalmente obligatorio, tanto para los estudiantes de educación primaria como los de educación secundaria inferior. Sin embargo, en Eslovenia, Finlandia, Francia (en educación secundaria inferior), Grecia (en educación primaria), Lituania, Polonia y Portugal, el tiempo de enseñanza previsto supera al menos en un 3 % el tiempo de enseñanza obligatorio.

Horas de enseñanza por materia

Los estudiantes de educación primaria dedican una media del 46 % de las horas de enseñanza obligatorias a tres materias: lectura, escritura y literatura (22 %), matemáticas (15 %) y artes (9 %). Junto con la educación física y educación para la salud (8 %), ciencias naturales (7 %) y ciencias sociales (6 %), estas seis áreas de estudio constituyen la parte principal del currículo en todos los países de la OCDE en los que se especifican las horas de enseñanza por materia. La segunda lengua y otras lenguas extranjeras, religión, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tecnología, materias prácticas y de iniciación profesional, y otras materias completan el currículo obligatorio no flexible en el nivel de educación primaria y representan una media del 17 % de las horas de enseñanza obligatorias en los países de la OCDE (Tabla D1.3a y Gráfico D1.2a).

Gráfico D1.2a. Horas de enseñanza por materia en educación primaria (2016)

Como porcentaje del total de las horas de enseñanza obligatorias



1. Año de referencia 2015.

2. Excluye los tres primeros años de educación primaria para los cuales una proporción importante del tiempo dedicado a materias obligatoria es flexible.

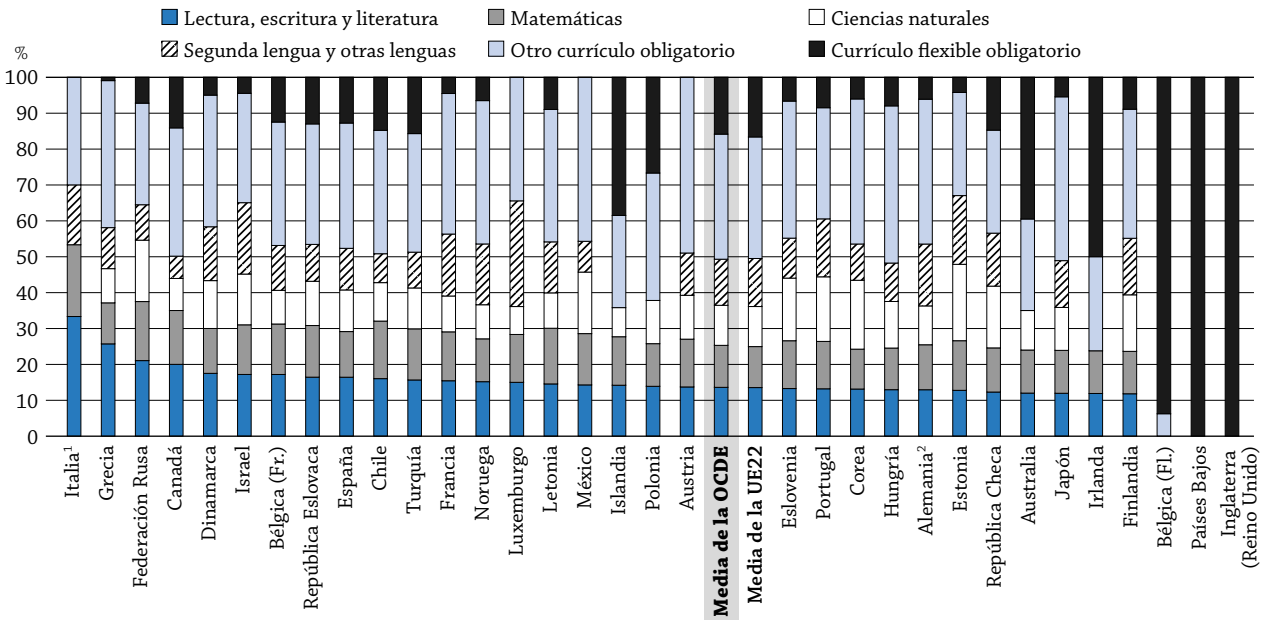
Los países y las economías están clasificados en orden descendente de la proporción de horas de enseñanza dedicadas a la lectura, la escritura y la literatura.

Fuente: OCDE. Tabla D1.3a. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398849

Gráfico D1.2b. Horas de enseñanza por materia en educación secundaria inferior de orientación general (2016)

Como porcentaje del total de las horas de enseñanza obligatorias



1. Ciencias naturales incluidas en matemáticas.

2. Año de referencia 2015.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente de la proporción de horas de enseñanza dedicadas a la lectura, la escritura y la literatura.

Fuente: OCDE. Tabla D1.3b. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398854

En el nivel de educación secundaria inferior, una media del 38 % del currículo obligatorio lo constituyen tres materias: lectura, escritura y literatura (14 %), segunda lengua y otras lenguas extranjeras (13 %) y matemáticas (12 %). De media, un 11 % adicional lo componen las ciencias naturales y otro 10 %, las ciencias sociales. Junto con educación física y para la salud (7 %) y artes (6 %), estas siete áreas de estudio conforman la parte principal del currículo en este nivel de educación en todos los países de la OCDE en los que se especifica las horas de enseñanza por materia. Religión, TIC, tecnología, materias prácticas y de iniciación profesional y otras materias completan el 11 % restante del currículo obligatorio no flexible para los estudiantes en este nivel de educación (Tabla D1.3b y Gráfico D1.2b).

La distribución de las horas cambia de forma significativa después de la educación primaria. La enseñanza de lectura, escritura y literatura pasa de representar un 22 % del tiempo de enseñanza obligatorio a solo un 14 % en educación secundaria inferior. Mientras que en matemáticas, este tiempo cae desde un 15 % a un 12 %. Por el contrario, la enseñanza de ciencias naturales en secundaria representa un 11 % del currículo obligatorio, frente al 7 % en educación primaria. Se da el mismo caso en ciencias sociales y en segunda lengua y otras lenguas extranjeras, que de un 6 % pasan a un 10 % y un 13 %, respectivamente. La enseñanza de una segunda lengua y otras lenguas extranjeras a nivel nacional representa la mayor parte de los contenidos troncales del currículo obligatorio en educación secundaria inferior en países como Alemania, Finlandia (junto con ciencias naturales), Francia, Israel, Japón, Luxemburgo y Noruega (Tablas D1.3a y 3b).

En este nivel de educación se aprecian diferencias sustanciales en el modo que utilizan los diferentes países para distribuir las horas de enseñanza entre las distintas materias del currículo obligatorio. Por ejemplo, lectura, escritura y literatura ocupa un 12 % del tiempo de enseñanza obligatorio en Australia, Finlandia, Japón y República Checa, y más del 25 % en Grecia e Italia (en Italia también incluye el tiempo destinado a ciencias sociales). Irlanda es un caso excepcional ya que lectura, escritura y literatura se imparte en dos lenguas nacionales, por tanto, la estimación real del porcentaje total puede ascender a cerca del 24 % del tiempo de enseñanza obligatorio en conjunto. La enseñanza de una segunda lengua también varía entre países: en Canadá y Grecia ocupa un 6 % del tiempo de enseñanza obligatorio, mientras que en Luxemburgo el porcentaje crece hasta el 17 %. Asimismo, en poco menos de la mitad de los países con datos disponibles, los estudiantes de educación secundaria inferior están obligados a cursar otra lengua distinta además de la segunda lengua.

Al igual que en educación primaria y secundaria inferior, a medida que los estudiantes crecen, se observan diferencias importantes en el modo de distribuir el tiempo de enseñanza entre las distintas materias. De media en los países de la OCDE, la enseñanza de lectura, escritura y literatura representa el 25 % del tiempo de enseñanza para los estudiantes de 7 años, el 17 % para los de 11 años y el 11 % para los de 15 años. Por el contrario, mientras que una media del 2 % del tiempo de enseñanza de los estudiantes de 7 años se dedica a impartir una segunda lengua, en el caso de los estudiantes de 11 años un 9 % de ese tiempo se emplea en impartir una segunda lengua y un 2 %, otras lenguas extranjeras. Para los estudiantes de 15 años, un 8 % del tiempo de enseñanza se dedica a una segunda lengua, y un 4 % a otras lenguas extranjeras. La proporción de las horas de enseñanza destinadas a ciencias naturales es de un 6 % para los estudiantes de 7 años, y crece hasta un 8 % para los de 11 años y un 11 % para los de 15 años. Con respecto a las ciencias sociales, la proporción oscila entre el 4 % para los estudiantes de 7 años, el 8 % para los de 11 años y el 9 % para los de 15 años. La cantidad de horas de enseñanza dedicada a artes se reduce a medida que aumenta la edad de los alumnos, así para los de 7 años representa el 10 %, mientras que para los de 11 años es de un 8 %, y para los de 15 años solo alcanza un 4 %. En cambio, el tiempo asignado a educación física se mantiene relativamente estable, con un 9 % del tiempo de enseñanza para los estudiantes de 7 años y un 8 % para los de 11 años, aunque desciende hasta el 6 % para los de 15 años (Tablas D1.5b, D1.5f y D1.5j, disponibles en Internet).

Cuadro D1.2. **Recreos y pausas durante el horario escolar**

La enseñanza dentro de un aula requiere que los estudiantes se mantengan concentrados durante periodos de tiempo prolongados. Sobre la base de las horas de enseñanza y al número de días de enseñanza anuales, los estudiantes de educación primaria tienen menos de cuatro horas de enseñanza obligatorias por jornada escolar en un tercio de los países de la OCDE. Sin embargo, en naciones como Canadá, Chile, Dinamarca, Estados Unidos, Francia y Luxemburgo, la cifra crece hasta las cinco horas diarias. En educación secundaria inferior, el número de horas de enseñanza obligatorias diarias suele ser mayor. En un tercio de los países se imparten menos de cinco horas de enseñanza obligatorias al día, mientras que en Dinamarca, Francia y España ascienden hasta las seis horas o más al día (Tablas D1.1 y D1.2).

...

Los estudios concluyen que pasar parte del horario escolar fuera del aula realizando actividades ajenas a la enseñanza puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. En educación primaria, las pausas durante la enseñanza permiten que los alumnos jueguen, descansen y se relacionen libremente con sus compañeros para seguir desarrollando sus competencias cognitivas, sociales y emocionales. Los estudios sugieren que los estudiantes pueden utilizar luego esas competencias en el aula, lo que les permitiría mejorar su aprendizaje (Pellegrini y Bohn, 2005; Pellegrini *et al.*, 2002). Los países de la OCDE están cada vez más concienciados sobre la importancia de los recreos y pausas como componentes del horario escolar.

En los países de la OCDE, la distribución de las pausas depende de cómo se regulen los sistemas educativos y del grado de autonomía de cada centro escolar (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2015). En la mayor parte de los países, el horario escolar se divide en clases que duran entre 45 y 50 minutos, de forma que el tiempo restante para completar la hora sirve de pequeña pausa entre clases. Como norma general, en los países de la OCDE basta con un descanso de 10 o 15 minutos para permitir que los estudiantes cambien de aula y utilicen los aseos. Estas pequeñas pausas tienen una finalidad y duración diferentes a las de los recreos que también se observan en la mayoría de los países. Durante estos recreos los estudiantes pueden desayunar o almorzar y suelen estar supervisados por un profesor o grupo de profesores.

En educación primaria, los recreos son comunes e incluso obligatorios en algunos casos. Por ejemplo, en España el recreo se considera parte del tiempo de enseñanza obligatorio. Los estudiantes de educación primaria en España tienen un recreo de media hora todos los días en mitad de la mañana, que forma parte de las cinco horas de enseñanza diarias. En varios países, la pausa para la comida se considera parte del proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes se familiarizan con cuestiones sobre higiene, hábitos alimenticios o reciclado de residuos.

En varios países, los recreos se encuentran en todos los niveles de educación. En Australia, por ejemplo, los centros escolares de cualquier nivel suelen contar con un recreo de 20 minutos durante la mañana y una pausa más larga después para almorzar. En Canadá, desde educación primaria hasta educación secundaria superior, existe una pausa a mediodía para almorzar. En ambos países, estas pausas pueden durar de 40 a 60 minutos. Las pausas también pueden distribuirse a lo largo del día. Por ejemplo, en Suiza, los centros escolares suelen organizar dos recreos de aproximadamente 20 minutos y una pausa más larga para almorzar, que dura entre 60 y 90 minutos. En Chile, los centros con un gran número de estudiantes pueden dividirlos en dos o más grupos, por edad o curso, para disfrutar del recreo.

Los centros escolares pueden emplear estos recreos y pausas con diferentes fines. Pueden utilizarlos para ayudar a los estudiantes que deben recorrer una gran distancia para asistir a clase o para unificar el final del horario lectivo cuando la duración de las clases varía en los diferentes cursos. Esta situación se observa, por ejemplo, en República Checa, donde las pausas de diez minutos pueden acortarse hasta los cinco minutos. En Dinamarca, los municipios suelen aprovechar los recreos y pausas para integrar el ejercicio diario y las actividades físicas en el horario escolar de los estudiantes de todos los niveles de educación. Este es también el caso de Eslovenia, donde los centros escolares organizan a veces un recreo pensado para que los estudiantes practiquen deporte en el gimnasio o en los campos de juego al aire libre que tienen alrededor.

Flexibilidad del currículo

En la mayoría de los países, las autoridades centrales y estatales establecen normas o recomendaciones sobre las horas de enseñanza y el currículo. Sin embargo, también las autoridades locales, los centros escolares, los profesores y los estudiantes participan en diversos grados en la organización del tiempo de enseñanza o en la elección de las materias.

Aproximadamente en uno de cada cuatro países con datos disponibles, la distribución de las horas de enseñanza en los distintos cursos es flexible; es decir, las horas de enseñanza de una materia específica se definen para un determinado número de cursos, o incluso para el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar las horas que han de impartirse en cada curso. En estos casos, los centros o las autoridades locales tienen libertad para decidir cuántas horas se imparten en cada uno (Tablas D1.2 y D1.4).

La distribución de materias obligatorias dentro de un horario flexible es más común en el nivel de educación primaria, donde, según la media de los países de la OCDE, este enfoque representa el 12 % del tiempo de enseñanza obli-

gatorio. En este caso, se definen las materias obligatorias y el tiempo de enseñanza total, pero no se especifica el número de horas que se debe dedicar a cada una de ellas. Las autoridades locales, los centros escolares y los profesores tienen libertad para elegir cuántas horas se destinan a cada materia obligatoria. En Bélgica (Comunidad Francesa y Comunidad Flamenca) e Italia, las materias obligatorias dentro de un horario flexible representan un 80 % o más del tiempo de enseñanza total en educación primaria. En los niveles de educación primaria y secundaria inferior, Inglaterra (Reino Unido) y Países Bajos permiten distribuir las horas de enseñanza en las materias obligatorias con total flexibilidad. En Escocia (Reino Unido), tanto en educación primaria como en secundaria inferior, se concretan algunas materias obligatorias, pero no se regula el tiempo de enseñanza total, que es responsabilidad de las autoridades locales y de los propios centros.

En los países de la OCDE es menos frecuente la flexibilidad para elegir las materias. De media, el 4 % del tiempo de enseñanza obligatorio se distribuye en las materias elegidas por los centros escolares en el nivel de educación primaria. Por su parte, en el nivel de educación secundaria inferior, un 5 % del tiempo de enseñanza obligatorio se asigna a las materias elegidas por los centros escolares y el 4 % a las materias que han seleccionado los estudiantes. No obstante, algunos países asignan una parte significativa de las horas de enseñanza obligatorias a las materias de carácter flexible. Por ejemplo, al menos un 10 % del tiempo de enseñanza obligatorio se dedica a las materias determinadas por los centros escolares en países como Bélgica (Comunidad Francesa y Comunidad Flamenca, en educación secundaria inferior), Canadá (secundaria inferior), Chile, España, Estonia (educación primaria), Polonia, República Checa y República Eslovaca (secundaria inferior). De esta manera se distribuye también más de un 20 % del tiempo de enseñanza obligatorio en Australia (29 % en educación primaria y 22 % en educación secundaria inferior). En Australia, Islandia y Turquía, al menos un 16 % del tiempo de enseñanza obligatorio se reparte entre las materias que eligen los estudiantes de educación secundaria inferior. En Irlanda el porcentaje se eleva hasta el 40 % (Tablas D1.3a y D1.3B).

Horas de enseñanza no obligatorias

El tiempo de enseñanza no obligatorio es poco habitual en los países de la OCDE. Únicamente seis de ellos en educación primaria y siete en educación secundaria inferior dedican parte del tiempo a la enseñanza no obligatoria. En los países de la OCDE, el tiempo de enseñanza no obligatorio equivale a una media del 4 % del tiempo de enseñanza obligatorio total para los estudiantes de educación primaria y del 2 % del total para los estudiantes de educación secundaria inferior. No obstante, en algunos países se imparte una cantidad adicional considerable de horas de enseñanza no obligatoria. En el nivel de educación primaria, las horas adicionales de enseñanza no obligatorias representan un 35 % del tiempo de enseñanza obligatorio total en Grecia, un 26 % en Portugal y un 20 % en Eslovenia. En el nivel de educación secundaria inferior, las horas de enseñanza no obligatorias suponen un 21 % del tiempo de enseñanza obligatorio total en Eslovenia, un 15 % en Lituania y un 10 % en Francia (Tablas D1.3 y D1.3b).

Definiciones

Currículo obligatorio se refiere a la cantidad y distribución de las horas de enseñanza que deben ofrecerse en la casi totalidad de los centros escolares públicos y a las que la casi totalidad de los estudiantes del sector público deben asistir. El currículo obligatorio puede ser flexible, ya que las autoridades locales, los centros escolares, los profesores o los alumnos pueden tener diferentes grados de libertad para elegir las materias y la distribución del tiempo de enseñanza obligatorio.

Materias obligatorias flexibles elegidas por los centros escolares se refiere al tiempo de enseñanza obligatorio total indicado por las autoridades centrales que las autoridades regionales y locales, los centros escolares o los profesores destinan a materias de su elección (o materias que eligen de una lista definida por las autoridades educativas centrales). Es obligatorio que los centros escolares ofrezcan una de estas materias y que los estudiantes asistan a ella.

Materias optativas elegidas por los estudiantes se refiere al tiempo de enseñanza total de una o varias materias que los estudiantes deben elegir de entre una serie de materias que los centros escolares deben ofrecer obligatoriamente, para cubrir parte de su tiempo de enseñanza obligatorio.

Materias obligatorias con horario flexible se refiere al tiempo de enseñanza total indicado por las autoridades centrales para un determinado grupo de materias, que las autoridades regionales y locales, los centros escolares o los profesores destinan a materias concretas. El tiempo que se dedica a cada materia es flexible, pero no las materias que se deben impartir.

Distribución flexible de las horas de enseñanza a lo largo de varios cursos se refiere a los casos en los que el currículo solo indica el tiempo de enseñanza total de una materia concreta durante un determinado número de cursos,

o incluso durante el conjunto de la educación obligatoria, sin especificar el tiempo que se debe asignar a cada curso. En estos casos, los centros escolares o las autoridades locales tienen libertad para decidir cuántas horas se imparten en cada uno.

Horas de enseñanza se refiere al número de horas que se espera que los centros escolares públicos dediquen a la enseñanza de todas las materias incluidas en el currículo obligatorio y no obligatorio, en las instalaciones del centro o en actividades anteriores o posteriores al horario escolar que formen parte del programa obligatorio. En las horas de enseñanza no están incluidas las pausas entre clases y otro tipo de interrupciones, las horas no obligatorias fuera del horario escolar, el tiempo dedicado al trabajo en casa y a clases particulares o estudio individual.

Horas de enseñanza previstas se refiere al número anual de horas de enseñanza de las partes obligatorias y no obligatorias del currículo que los estudiantes tienen derecho a recibir en los centros escolares públicos. El currículo previsto puede basarse en normas o referencias de las autoridades educativas centrales (o de alto nivel) o puede establecerse como un conjunto de recomendaciones a nivel regional.

Parte no obligatoria del currículo se refiere al tiempo de enseñanza total al que tienen derecho los estudiantes, aparte de las horas de enseñanza obligatorias, y que se espera que casi todos los centros escolares ofrezcan. Las materias pueden variar dependiendo de los centros y regiones, y pueden ser optativas. No se exige que los estudiantes elijan una de estas materias optativas, pero todos los centros escolares públicos deben ofrecer esta posibilidad.

Metodología

Los datos sobre las horas de enseñanza proceden de la recogida de datos realizada conjuntamente por la OCDE y la red Eurydice en 2015, y se refiere al número de horas de enseñanza durante la educación primaria obligatoria y la educación secundaria obligatoria (inferior y superior) a tiempo completo para el curso escolar 2015-2016.

En ediciones de *Panorama de la educación* anteriores a 2014, los datos sobre las horas de enseñanza solían recogerse mediante una encuesta distinta y con diferente alcance, metodología y definiciones que los utilizados en la recogida de datos sobre las horas de enseñanza realizada conjuntamente por la OCDE y la red Eurydice en 2013 y publicada por primera vez en la edición de 2014 de *Panorama de la educación*. Como consecuencia, los datos sobre las horas de enseñanza no son comparables con las cifras publicadas en ediciones anteriores de *Panorama de la educación*.

Este indicador refleja las horas de enseñanza previstas, según se establece en la normativa pública, como medida del aprendizaje en el entorno formal del aula. No muestra el número real de horas de enseñanza recibidas por los estudiantes ni incluye el aprendizaje que tiene lugar fuera del entorno formal del aula. Pueden existir diferencias en los distintos países en cuanto a las horas mínimas de enseñanza reglamentarias y las horas de enseñanza que realmente reciben los estudiantes. Un estudio realizado por Regioplan Beleidsonderzoek en los Países Bajos mostró que, debido a factores tales como los horarios escolares, la cancelación de clases y el absentismo docente, puede darse el caso de que los centros escolares no alcancen las horas mínimas de enseñanza reglamentarias (véase Cuadro D1.1 en OECD, 2007).

El indicador también ilustra sobre cómo se distribuye el mínimo de horas de enseñanza entre las diversas áreas curriculares. Muestra las horas de enseñanza netas previstas para los cursos que conforman la educación obligatoria general a tiempo completo. Aunque resulta difícil comparar datos entre países debido a las diferentes políticas curriculares, estos datos nos orientan sobre la cantidad de tiempo de enseñanza formal que se considera necesario para que los estudiantes alcancen los objetivos educativos deseados.

Cuando la distribución de las horas de enseñanza a lo largo de los distintos cursos es flexible –es decir, cuando se definen las horas de enseñanza de una determinada materia para una serie de cursos, o incluso para toda la enseñanza obligatoria, sin especificar cuántas horas deben impartirse en cada curso–, las horas de enseñanza por edad o nivel de educación se calculan dividiendo el número total de horas de enseñanza por el número de cursos.

Las notas específicas sobre definiciones y metodología de este indicador para cada país están disponibles en el Anexo 3 www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Eurydice (2015), *Organisation of school time in Europe: Primary and secondary general education: 2015/16 school year*, European Commission, Bruselas, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/186EN.pdf.

OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2011: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

OECD (2007), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

Pellegrini, A.D y C. Bohn (2005), «The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment», *Educational Researcher*, vol. 34/1, pp. 13-19, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X034001013.

Pellegrini, A.D. *et al*. (2002), «A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school», *American Educational Research Journal*; Vol. 39/4, pp. 991–1015, http://dx.doi.org/10.3102/00028312039004991.

Tablas del Indicador D1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398784

	Tabla D1.1	**Horas de enseñanza en la educación general obligatoria (2016)**
	Tabla D1.2	**Organización de la educación general obligatoria (2016)**
	Tabla D1.3a	**Horas de enseñanza por materia en educación primaria (2016)**
	Tabla D1.3b	**Horas de enseñanza por materia en educación secundaria inferior de orientación general (2016)**
WEB	**Tabla D1.4**	**Horas de enseñanza en la educación general obligatoria por edad (2016)**
WEB	**Tabla D1.5a**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 6 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5b**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 7 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5c**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 8 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5d**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 9 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5e**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 10 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5f**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 11 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5g**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 12 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5h**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 13 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5i**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 14 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5j**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 15 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5k**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 16 años (2016)**
WEB	**Tabla D1.5l**	**Horas de enseñanza por materia para estudiantes de 17 años (2016)**

Fecha de cierra para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

D1

Tabla D1.1. [1/2] Horas de enseñanza en la educación general obligatoria[1] (2016)

Por nivel de educación, en instituciones públicas

		Primaria							Secundaria inferior			
			Media anual de horas			Total de horas				Media anual de horas		
		Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas	Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas	Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas
		(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)	(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)
OCDE	Alemania[3, 4]	4	703	a	703	2.812	a	2.812	5	907	a	907
	Australia	7	1.000	m	m	7.000	m	m	4	1 000	m	m
	Austria	4	705	m	m	2.820	m	m	4	899	m	m
	Bélgica (Fl.)	6	826	a	826	4.956	a	4.956	2	952	a	952
	Bélgica (Fr.)	6	849	m	m	5.096	m	m	2	971	m	m
	Canadá	6	919	a	919	5.517	a	5.517	3	924	6	930
	Chile	6	1.039	a	1.039	6.231	a	6.231	2	1.071	a	1.071
	Corea[2]	6	648	a	648	3.885	a	3.885	3	842	a	842
	Dinamarca	7	1.051	a	1.051	7.360	a	7.360	3	1.200	a	1.200
	Escocia (Reino Unido)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
	Eslovenia	6	664	131	796	3.986	.788	4.774	3	766	163	928
	España	6	791	a	791	4.746	a	4.746	3	1 044	a	1 044
	Estados Unidos[7]	6	967	m	m	5.802	m	m	3	1.011	m	m
	Estonia	6	661	a	661	3.964	a	3.964	3	823	a	823
	Finlandia[2]	6	632	29	661	3.794	.171	3.965	3	844	57	901
	Francia	5	864	a	864	4.320	a	4.320	4	991	99	1.090
	Grecia	6	786	279	1.065	4.715	1.672	6.387	3	785	a	785
	Hungría	4	665	a	665	2.661	a	2.661	4	765	a	765
	Inglaterra (Reino Unido)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
	Irlanda	6	915	a	915	5.490	a	5.490	3	935	a	935
	Islandia[2]	7	729	a	729	5.100	a	5.100	3	839	a	839
	Israel	6	961	a	961	5.769	a	5.769	3	999	a	999
	Italia	5	891	a	891	4.455	a	4.455	3	990	a	990
	Japón[5]	6	763	a	763	4.575	a	4.575	3	895	a	895
	Letonia	6	599	m	m	3.595	m	m	3	794	m	m
	Luxemburgo	6	924	a	924	5.544	a	5.544	3	845	a	845
	México	6	800	a	800	4.800	a	4.800	3	1.167	a	1.167
	Noruega	7	748	a	748	5.234	a	5.234	3	874	a	874
	Nueva Zelanda	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
	Países Bajos[6]	6	940	m	m	5.640	m	m	3	1.000	m	m
	Polonia	6	635	58	692	3.807	.347	4.154	3	810	64	874
	Portugal	6	822	217	1.039	4.932	1.303	6.235	3	892	27	919
	República Checa	5	.694	m	m	3.469	m	m	4	.897	m	m
	República Eslovaca	4	688	a	688	2.750	a	2.750	5	837	a	837
	Suecia[2]	6	754	m	m	4.523	m	m	3	754	m	m
	Suiza	6	815	m	m	4.887	m	m	3	958	m	m
	Turquía	4	720	a	720	2.880	a	2.880	4	843	a	843
	Media de la OCDE	6	799	26	~	4.621	.159	~	.3	.915	.15	~
	Media de la UE22	6	775	45	~	4.338	.268	~	.3	.895	.26	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	5	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	5	1.000	m	m	5.000	m	m	4	1.200	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	4	517	m	m	2.068	m	m	5	798	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	4	558	29	587	2.234	.116	2.350	6	724	108	832
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran las horas de enseñanza en educación secundaria superior obligatoria (es decir, columnas 19-25) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Se refiere a la educación obligatoria a tiempo completo y excluye la educación preprimaria, aunque sea obligatoria.

2. Las horas de enseñanza estimadas por nivel de educación se basan en el número medio de horas por año, ya que la distribución de las horas de enseñanza en diversos cursos es flexible.

3. Año de referencia 2015.

4. Excluye el último año de enseñanza obligatoria, que puede clasificarse en el nivel secundario inferior o en el nivel secundario superior.

5. Horas de enseñanza reales.

6. El número de cursos de educación secundaria inferior es tres o cuatro, en función de la modalidad. El cuarto curso de educación secundaria preprofesional se ha excluido del cálculo.

7. Año de referencia 2012.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398794

Tabla D1.1. [2/2] Horas de enseñanza en la educación general obligatoria[1] (2016)

Por nivel de educación, en instituciones públicas

		Secundaria inferior			Primaria y secundaria inferior			
		Total de horas				Total de horas		
		Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas	Duración teórica en años	Horas de enseñanza obligatorias	Horas de enseñanza no obligatorias	Horas de enseñanza previstas
		(12)	(13)	(14)=(12)+(13)	(15)	(16)	(17)	(18) = (16) + (17)
OCDE	Alemania[3, 4]	4.536	a	4.536	9	7.348	a	7.348
	Australia	4.000	m	m	11	11.000	m	m
	Austria	3.597	m	m	8	6.417	m	m
	Bélgica (Fl.)	1.904	a	1.904	8	6.860	a	6.860
	Bélgica (Fr.)	1.941	m	m	8	7.037	m	m
	Canadá	2.773	17	2.790	9	8.290	17	8.307
	Chile	2.143	a	2.143	8	8.374	a	8.374
	Corea[2]	2.525	a	2.525	9	6.410	a	6.410
	Dinamarca	3.600	a	3.600	10	10.960	a	10.960
	Escocia (Reino Unido)	m	a	m	10	m	a	m
	Eslovenia	2.298	.88	2.785	9	6.284	1.275	7.559
	España	3.132	a	3.132	9	7.878	a	7.878
	Estados Unidos[7]	3.033	m	m	9	8.835	m	m
	Estonia	2.468	a	2.468	9	6.431	a	6.431
	Finlandia[2]	2.533	171	2.704	9	6.327	342	6.669
	Francia	3.964	396	4.360	9	8.284	396	8.680
	Grecia	2.356	a	2.356	9	7.071	1.672	8.744
	Hungría	3.059	a	3.059	8	5.720	a	5.720
	Inglaterra (Reino Unido)	m	a	m	9	m	a	m
	Irlanda	2.806	a	2.806	9	8.296	a	8.296
	Islandia[2]	2.516	a	2.516	10	7.616	a	7.616
	Israel	2.998	a	2.998	9	8.767	a	8.767
	Italia	2.970	a	2.970	8	7.425	a	7.425
	Japón[5]	2.684	a	2.684	9	7.260	a	7.260
	Letonia	2.381	m	m	9	5.976	m	m
	Luxemburgo	2.535	a	2.535	9	8.079	a	8.079
	México	3.500	a	3.500	9	8.300	a	8.300
	Noruega	2.622	a	2.622	10	7.856	a	7.856
	Nueva Zelanda	m	m	m	10	m	m	m
	Países Bajos[6]	3.000	m	m	9	8.640	m	m
	Polonia	2.430	193	2.623	9	6.237	539	6.776
	Portugal	2.675	.80	2.756	9	7.607	1.383	8.991
	República Checa	3.587	m	m	9	7.056	m	m
	República Eslovaca	4.183	a	4.183	9	6.933	a	6.933
	Suecia[2]	2.262	m	m	9	6.785	m	m
	Suiza	2.874	m	m	9	7.761	m	m
	Turquía	3.371	a	3.371	8	6.251	a	6.251
	Media de la OCDE	2.919	50	~	.9	7.540	208	~
	Media de la UE22	2.919	83	~	.9	7.257	351	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	9	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	4.800	m	m	9	9.800	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	3.990	m	m	9	6.058	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	4.343	651	4.994	10	6.577	766	7.344
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran las horas de enseñanza en educación secundaria superior obligatoria (es decir, columnas 19-25) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Se refiere a la educación obligatoria a tiempo completo y excluye la educación preprimaria, aunque sea obligatoria.
2. Las horas de enseñanza estimadas por nivel de educación se basan en el número medio de horas por año, ya que la distribución de las horas de enseñanza en diversos cursos es flexible.
3. Año de referencia 2015.
4. Excluye el último año de enseñanza obligatoria, que puede clasificarse en el nivel secundario inferior o en el nivel secundario superior.
5. Horas de enseñanza reales.
6. El número de cursos de educación secundaria inferior es tres o cuatro, en función de la modalidad. El cuarto curso de educación secundaria preprofesional se ha excluido del cálculo.
7. Año de referencia 2012.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398794

D1

Tabla D1.2. Organización de la educación general obligatoria1 (2016)

Por nivel de educación, en instituciones públicas

		Primaria					Secundaria inferior				
		Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Edad de inicio teórica	Número medio de días de enseñanza por año	Número medio de días de enseñanza por semana escolar	Distribución flexible de las horas de enseñanza en varios cursos	Número de cursos que forman parte de la educación obligatoria	Edad de inicio teórica	Número medio de días de enseñanza por año	Número medio de días de enseñanza por semana escolar	Distribución flexible de las horas de enseñanza en varios cursos
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania[3, 4]	4	6	188	5,0	No	5	10	188	5,0	No
	Australia	7	5	200	5,0	No	4	12	200	5,0	No
	Austria	4	6	180	5,0	No	4	10	180	5,0	No
	Bélgica (Fl.)	6	6	177	5,0	No	2	12	179	5,0	No
	Bélgica (Fr.)	6	6	182	5,0	No	2	12	182	5,0	No
	Canadá	6	6	182	5,0	No	3	12	182	5,0	No
	Chile	6	6	185	5,0	No	2	12	184	5,0	No
	Corea	6	6	190	5,0	Sí	3	12	190	5,0	Sí
	Dinamarca	7	6	200	5,0	No	3	13	200	5,0	No
	Escocia (Reino Unido)[2]	7	5	190	5,0	Sí	3	12	190	5,0	Sí
	Eslovenia	6	6	190	5,0	No	3	12	185	5,0	No
	España	6	6	175	5,0	No	3	12	175	5,0	No
	Estados Unidos	6	6	180	5,0	m	3	12	180	5,0	m
	Estonia	6	7	175	5,0	Sí	3	13	175	5,0	Sí
	Finlandia	6	7	189	5,0	Sí	3	13	189	5,0	Sí
	Francia	5	6	162	4,5	No	4	11	162	4,5	No
	Grecia	6	6	171	5,0	No	3	12	152	5,0	No
	Hungría	4	6	181	5,0	No	4	10	181	5,0	No
	Inglaterra (Reino Unido)[2]	6	5	190	5,0	Sí	3	11	190	5,0	Sí
	Irlanda	6	6	183	5,0	No	3	12	167	5,0	No
	Islandia	7	6	170	5,0	Sí	3	13	170	5,0	Sí
	Israel	6	6	219	6,0	No	3	12	209	6,0	Sí
	Italia	5	6	200	5,0	No	3	11	200	6,0	No
	Japón	6	6	201	5,0	No	3	12	202	5,0	No
	Letonia	6	7	169	5,0	No	3	13	173	5,0	No
	Luxemburgo	6	6	180	5,0	Sí	3	12	169	5,0	No
	México	6	6	200	5,0	No	3	12	200	5,0	No
	Noruega	7	6	190	5,0	Sí	3	13	190	5,0	Sí
	Nueva Zelanda	6	5	192	5,0	m	4	11	191	5,0	m
	Países Bajos[5]	6	6	m	5,0	Sí	3	12	m	5,0	Sí
	Polonia[6]	6	7	181	5,0	Sí	3	13	179	5,0	Sí
	Portugal	6	6	180	5,0	No	3	12	178	5,0	No
	República Checa	5	6	196	5,0	Sí	4	11	196	5,0	Sí
	República Eslovaca	4	6	191	5,0	No	5	10	191	5,0	No
	Suecia	6	7	178	5,0	Sí	3	13	178	5,0	Sí
	Suiza	6	6	188	5,0	No	3	12	188	5,0	No
	Turquía	4	6	180	5,0	No	4	10	180	5,0	No
	Media de la OCDE[2]	6	6	185	5,0	~	3	12	184	5,0	~
	Media de la UE22[2]	6	6	182	5,0	~	3	12	180	5,0	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	5	6	200	5,0	m	4	11	200	5,0	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	5	6	200	5,0	m	4	11	200	5,0	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	4	7	169	5,0	No	5	11	175	5,0	No
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	4	7	160	5,0	Sí	6	11	168	5,0	Sí
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran la organización de la educación secundaria superior obligatoria (es decir, columnas 11-15) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Se refiere a educación obligatoria a tiempo completo y excluye educación preprimaria, aunque sea obligatoria.
2. Escocia e Inglaterra (Reino Unido) no se incluyen en las medias.
3. Año de referencia 2015.
4. Excluye el último año de enseñanza obligatoria, que puede clasificarse en el nivel secundario inferior o el nivel secundario superior.
5. El número de cursos de educación secundaria inferior es tres o cuatro, en función de la modalidad. El cuarto curso de educación secundaria preprofesional se ha excluido del cálculo.
6. En el año escolar 2015-2016, la educación primaria era obligatoria para los estudiantes de seis años, pero en el año escolar 2016-2017, la educación primaria es obligatoria para estudiantes de siete años y la admisión de los estudiantes de 6 años al primer curso de educación primaria se deja a discreción de los padres.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398801

Tabla D1.3a. Horas de enseñanza por materia en educación primaria (2016)

Como porcentaje del total de las horas de enseñanza obligatorias

		Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Segunda lengua	Otras lenguas	Educación física y para la salud	Artes	Religión/Ética/ Educación moral	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Tecnología	Habilidades prácticas y profesionales	Otras materias	Materias obligatorias con horario flexible	Opciones obligatorias elegidas por los estudiantes	Materias obligatorias flexibles elegidas por el centro escolar	Total currículo obligatorio	Currículo no obligatorio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania[2]	26	20	4	6	5	0	11	14	7	1	1	0	3	a	2	a	**100**	a
	Australia	24	17	6	8[d]	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	m	29[d]	**100**	m
	Austria	30	17	13[d]	x(3)	2	0	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	0	a	**100**	m
	Bélgica (Fl.)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(14)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
	Bélgica (Fr.)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	**100**	m
	Canadá	31	19	6	5	1	a	10	6	0	a	0	0	1	17	a	5	**100**	a
	Chile	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	a	14[d]	**100**	a
	Corea	22	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4, 13)	x(13)	x(12)	x(3)	24[d]	a	a	a	**100**	a
	Dinamarca	21	12	5	3	5	1	6	8	3	x(14)	a	4	23	8	a	a	**100**	a
	Escocia (Reino Unido)[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
	Eslovenia	23	17	8	7[d]	6	a	15	16	x(4)	x(17)	6	2	1	a	a	a	**100**	20
	España	24	19	7	8	11	x(16)	9	2	6	0	a	a	0	a	x(16)	15[d]	**100**	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Estonia	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	a
	Finlandia	24	16	11	2	6	a	10	13	5	a	a	a	a	6	a	7	**100**	5
	Francia	37	21	9[d]	5	6	a	13	9	x(17)	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	a
	Grecia	25	13	10	7	8	2	8	10	4	3	a	a	a	a	a	8	**100**	35
	Hungría	28	15	5	a	3	a	18	15	2	2	4	a	a	a	a	7	**100**	a
	Inglaterra (Reino Unido)[1]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100[d]	a	a	**100**	a
	Irlanda[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	**100**	a
	Islandia	20	16	8	13[d]	x(14)	x(14)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	5[d]	5[d]	x(15)	**100**	a
	Israel	22	18	8[d]	8	6	2	6	5	13	a	x(3)	4	a	a	a	8	**100**	a
	Italia	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84[d]	a	x(17)	**100**	a
	Japón	24	17	8	8	1	a	10	12	3	a	a	a	10	7	a	a	**100**	a
	Letonia	21	17	5	6	8	1	8	12	2	1	a	4	9	a	a	6	**100**	m
	Luxemburgo[3]	26[d]	19	7	2	x(1)	18	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	México	35	27	13	10	m	a	5	5	5	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Noruega	26	17	6	7	7	a	11	15	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Países Bajos	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
	Polonia[4]	18	14	10	5	10	a	14	7	a	3	3	a	3	a	a	13	**100**	9
	Portugal	27	27	7	7	5	a	8	9	a	a	2	a	4	2	a	3	**100**	26
	República Checa	30	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	12[d]	**100**	m
	República Eslovaca	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	a
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suiza	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	a	m	a	a	a	**m**	m
	Turquía	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	a
	Media de la OCDE[1]	22	15	7	6	5	1	8	9	5	1	1	1	3	12	0	4	**100**	4
	Media de la UE22[1]	21	14	6	4	6	1	8	9	4	1	1	1	3	16	0	4	**100**	5
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Brasil	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	**m**	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Federación Rusa	39	19	9	a	7	a	9	9	a	a	7	a	a	a	a	m	**100**	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Lituania	33	19	4	4	6	a	12	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	**100**	5
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Notas: Consulte las Tablas D1.5a a D1.5l, disponibles en Internet, para conocer las horas de enseñanza por materia para cada edad (véase *StatLink* más abajo).
Las medias se han ajustado al 100 % y no se corresponden con exactitud con la media de cada columna.
1. Escocia e Inglaterra (Reino Unido) no se incluyen en las medias.
2. Año de referencia 2015.
3. La segunda lengua de enseñanza incluye otras lenguas nacionales impartidas.
4. Excluye los tres primeros años de educación primaria para los cuales una proporción importante del tiempo dedicado a materias obligatoria es flexible.
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398816

Tabla D1.3b. Horas de enseñanza por materia en educación secundaria inferior de orientación general (2016)

Como porcentaje del total de las horas de enseñanza obligatorias

		Lectura, escritura y literatura	Matemáticas	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Segunda lengua	Otras lenguas	Educación física y para la salud	Artes	Religión/Ética/ Educación moral	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Tecnología	Habilidades prácticas y profesionales	Otras materias	Materias obligatorias con horario flexible	Opciones obligatorias elegidas por los estudiantes	Materias obligatorias flexibles elegidas por el centro escolar	Total currículo obligatorio	Currículo no obligatorio
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania[3]	13	13	11	11	12	5	9	9	5	1	2	2	2	a	6	a	**100**	a
	Australia[1]	12	12	11	10[d]	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	18	22[d]	**100**	m
	Austria	14	13	12	11	12	0	11	12	7	x(17)	0	8	0	a	0	a	**100**	m
	Bélgica (Fl.)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73[d]	a	20	**100**	a
	Bélgica (Fr.)	17	14	9	13	13	a	9	3	6	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	13[d]	**100**	m
	Canadá	20	15	9	13	6	a	10	6	2	a	3	1	1	2	1	11	**100**	1
	Chile	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15[d]	**100**	a
	Corea	13	11	19[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(12)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	6[d]	**100**	a
	Dinamarca	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	21	a	5[d]	a	**100**	a
	Escocia (Reino Unido)[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
	Eslovenia	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	**100**	21
	España	16	13	12	11	11	0	7	5	5	x(11)	3[d]	a	3	a	2	10	**100**	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Estonia	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	**100**	a
	Finlandia	12	12	16	8	9	7	9	9	4	a	a	6	a	4	a	5	**100**	7
	Francia	15	14	10	11[d]	12	5	12	7	x(4)	x(11)	6[d]	x(15)	3	a	4[d]	1	**100**	10
	Grecia	26	11	10	12	6	6	7	6	6	3	2	6	x(16)	a	a	1[d]	**100**	a
	Hungría	13	12	13	9	11	a	16	7	3	3	3	a	3	a	a	8	**100**	a
	Inglaterra (Reino Unido)[2]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	x(14)	a	**100**	a
	Irlanda[4]	12	12	x(15)	17	x(14)	x(15)	7	x(15)	x(16)	x(15)	x(15)	x(15)	2	10[d]	40[d]	x(15)	**100**	a
	Islandia	14	14	8	8[d]	x(14)	x(14)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	19[d]	20[d]	x(15)	**100**	a
	Israel	17	14	14[d]	15	11	9	5	x(16)	9	x(3)	x(3)	1	a	3	a	2[d]	**100**	a
	Italia	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	0	a	x(17)	**100**	a
	Japón	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	a
	Letonia	15	16	10	14	8	6	6	6	a	1	a	4	7	a	a	9	**100**	m
	Luxemburgo[4]	15	13	8	11	17	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	México	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	a
	Noruega	15	12	9	9	8	8	9	9	6	a	a	7	a	a	7	a	**100**	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Países Bajos	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
	Polonia	14	12	12	12	x(14)	x(14)	12	4	a	2	2	a	4	14[d]	a	13	**100**	8
	Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	a	2	a	a	a	6	a	2	**100**	3
	República Checa	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	**100**	m
	República Eslovaca	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	x(16)	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	**100**	a
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	a	**m**	m
	Turquía	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	**100**	a
	Media de la OCDE[2]	14	12	11	10	9	4	7	6	4	1	2	2	3	7	4	5	**100**	2
	Media de la UE22[2]	14	11	11	10	9	5	7	6	3	1	2	2	2	8	3	5	**100**	3
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Brasil	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	**m**	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Federación Rusa	21	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	m	7	**100**	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Lituania	18	13	13	14	10	5	5	7	3	3	6	a	1	a	a	a	**100**	15
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Notas: Consulte las Tablas D1.5a a D1.5l, disponibles en Internet, para conocer las horas de enseñanza por materia para cada edad (véase *StatLink* más abajo).
Las medias se han ajustado al 100 % y no se corresponden con exactitud con la media de cada columna.

1. Las horas de enseñanza previstas derivadas del currículo australiano asumen que ciertas materias, que pueden considerarse obligatorias en los años 7 y 8, podrían impartirse a los estudiantes como optativas en los años 9 y 10.
2. Escocia e Inglaterra (Reino Unido) no se incluyen en las medias.
3. Año de referencia 2015.
4. La segunda lengua de enseñanza incluye otras lenguas nacionales impartidas.

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

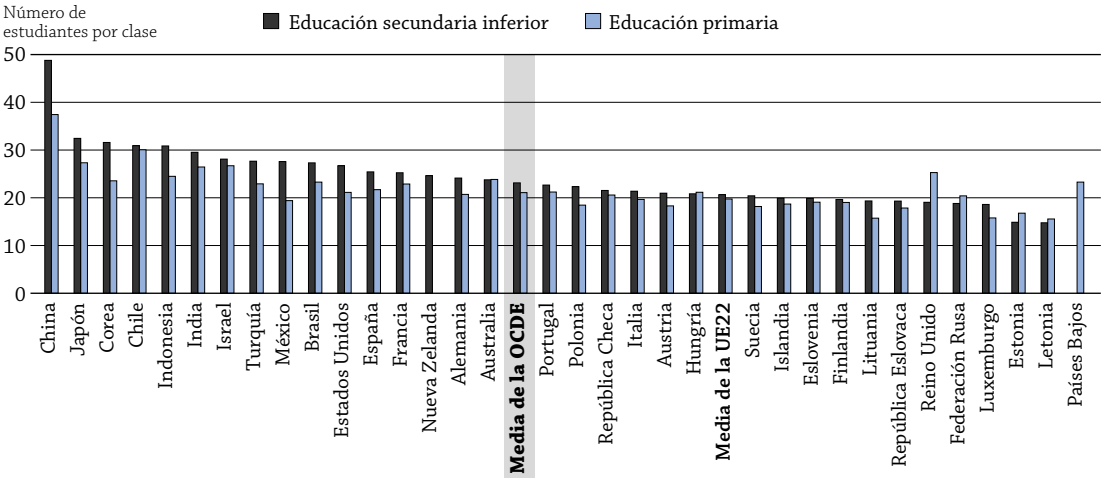
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398829

¿CUÁL ES LA RATIO ALUMNOS POR PROFESOR Y CÓMO ES EL TAMAÑO DE LAS CLASES?

- En educación primaria, el tamaño medio de las clases en los países de la OCDE es de 21 estudiantes por clase y aumenta hasta los 23 en educación secundaria inferior. Estas cifran representan un descenso cuando se comparan con el tamaño medio de las clases en la OCDE en 2005.
- En los países de la OCDE, el tamaño medio de las clases varía de forma significativa entre las instituciones privadas y públicas en educación primaria, aunque es considerablemente mayor en los países asociados.
- Como media en los países de la OCDE, en educación primaria hay 15 alumnos por profesor. En educación terciaria la media asciende a 17 alumnos por profesor.

Gráfico D2.1. Tamaño medio de las clases, por nivel de educación (2014)



Los países están clasificados en orden descendente del tamaño medio de las clases en educación secundaria inferior.

Fuente: OCDE. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398905

Contexto

El tamaño de las clases y la ratio alumnos por profesor son aspectos objeto de un amplio debate en el ámbito educativo y, junto con las horas de enseñanza de los estudiantes (véase Indicador D1), las horas de trabajo de los profesores (véase Indicador D4) y el reparto de su jornada laboral entre la enseñanza propiamente dicha y otras obligaciones, son algunos de los factores determinantes en la demanda de personal docente. El tamaño de las clases y la ratio alumnos por profesor, además de los salarios de los profesores (véase Indicador D3) y su distribución por edad (véase Indicador D5), también repercuten de forma considerable en el nivel actual de gasto en educación (véanse Indicadores B6 y B7).

Se suele pensar que las clases más pequeñas son beneficiosas, ya que permiten que los profesores se centren más en las necesidades individuales de los estudiantes y se reduzca el tiempo de clase que dedican a mantener el orden. Sin embargo, aunque existen estudios que demuestran que un número menor de alumnos por clase puede beneficiar a determinados grupos de estudiantes, como los que proceden de entornos desfavorecidos (Finn, 1998; Krueger, 2002; Piketty y Valdenaire, 2006), en conjunto no hay pruebas determinantes acerca de la repercusión del tamaño de las clases en el rendimiento de los estudiantes.

La ratio alumnos por profesor muestra cómo se distribuyen los recursos destinados a la educación. A menudo hay que valorar si es más conveniente reducir la ratio alumnos por profesor o mejorar los salarios de los profesores, invertir en su desarrollo profesional, en tecnología educativa o en ampliar la participación de auxiliares docentes y otro personal semiprofesional, cuyo sueldo suele ser considerablemente menor que el de un profesor cualificado.

Otros resultados

- Con la excepción de Chile, Colombia, Luxemburgo y México, la ratio alumnos por profesor disminuye o permanece estable entre educación primaria y secundaria inferior en todos los países de cuyos datos se dispone, aunque se produce un incremento general del tamaño de las clases entre estos niveles.
- De media en los países de la OCDE, la ratio alumnos por profesor en educación secundaria inferior y superior es ligeramente menor en las instituciones privadas que en las públicas. El ejemplo más llamativo es el de México, donde en educación secundaria hay al menos 14 estudiantes más por profesor en los centros públicos que en los privados.
- El tamaño de las clases varía de forma significativa en los diferentes países. Las clases más numerosas en educación primaria se encuentran en Chile y China, con 30 y 37 estudiantes por clase respectivamente, mientras que en Letonia, Lituania y Luxemburgo las clases tienen menos de 17 estudiantes de media.

D2

Análisis

Tamaño medio de las clases en educación primaria y secundaria inferior

La clase de educación primaria tiene como media en los países de la OCDE 21 alumnos en 2014. En casi todos los países con datos disponibles, a excepción de Chile, China, India, Israel y Japón, hay menos de 26 alumnos por clase en primaria.

En educación secundaria inferior, la clase tiene 23 estudiantes como media en los países de la OCDE. En los países con datos disponibles para ese nivel de educación, el número oscila desde menos de 20 estudiantes en Estonia, Federación Rusa, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Reino Unido y República Eslovaca, hasta cerca de 32 estudiantes por clase en Corea y Japón y 49 en China (Tabla D2.1).

El número de estudiantes por clase tiende a aumentar entre la educación primaria y la secundaria inferior. En Corea, China y México, el incremento del tamaño medio de las clases es superior a siete estudiantes. Mientras que en Reino Unido y, en menor medida, Estonia, Federación Rusa y Letonia, el número de estudiantes por clase se reduce entre estos dos niveles de educación.

El indicador del tamaño de las clases se limita a la educación primaria y secundaria inferior, ya que resulta difícil definir y comparar su tamaño en los niveles de educación superiores, en los que los estudiantes asisten a menudo a varias clases diferentes dependiendo de las asignaturas.

Tamaño de las clases en instituciones privadas y públicas

El tamaño de las clases es uno de los factores que los padres pueden tener en cuenta al elegir un centro escolar para sus hijos, y la diferencia del tamaño medio de las clases entre las instituciones privadas y públicas (y entre los diferentes tipos de instituciones privadas) puede influir en el número de matriculaciones.

En la mayor parte de los países de la OCDE, el tamaño medio de las clases no difiere entre las instituciones públicas y las privadas en más de dos estudiantes por clase, tanto en educación primaria como en secundaria inferior (Tabla D2.1). Sin embargo, existen notables diferencias entre países. Por ejemplo, en Brasil, Federación Rusa, Islandia, Letonia, Polonia, Reino Unido y República Checa el tamaño medio de las clases de educación primaria en los centros públicos supera con cuatro estudiantes o más por clase la media de los centros privados. Sin embargo, con la excepción de Brasil y Reino Unido, el sector privado es relativamente pequeño en todos esos países, ya que representa como mucho el 5 % de los estudiantes de educación primaria (véase Tabla C1.4a en OECD, 2015). En cambio, en China y Luxemburgo el tamaño medio de las clases en las instituciones privadas supera en seis estudiantes o más la media de las instituciones públicas.

La comparación del tamaño de las clases entre las instituciones públicas y privadas refleja también un panorama desigual en educación secundaria inferior, donde se da una mayor presencia de la educación privada. En comparación con las instituciones públicas, el tamaño medio de las clases en las instituciones de educación secundaria inferior privadas es mayor en 10 países, menor en 15 y similar en 7. En cambio, las diferencias tienden a ser menos acusadas que en educación primaria.

En los países donde las instituciones privadas, incluidas las que dependen del gobierno y las que son independientes, tienen mayor presencia en educación primaria (es decir, países donde más del 15 % de los estudiantes están matriculados en estas instituciones), tales como Australia, Brasil, España, Indonesia e Israel, pueden existir diferencias considerables en el tamaño de las clases entre las instituciones públicas y privadas (OECD, 2015). Dentro de este grupo, en Australia y España las instituciones privadas suelen tener más estudiantes por clase que los centros públicos.

Tendencias en el tamaño medio de las clases

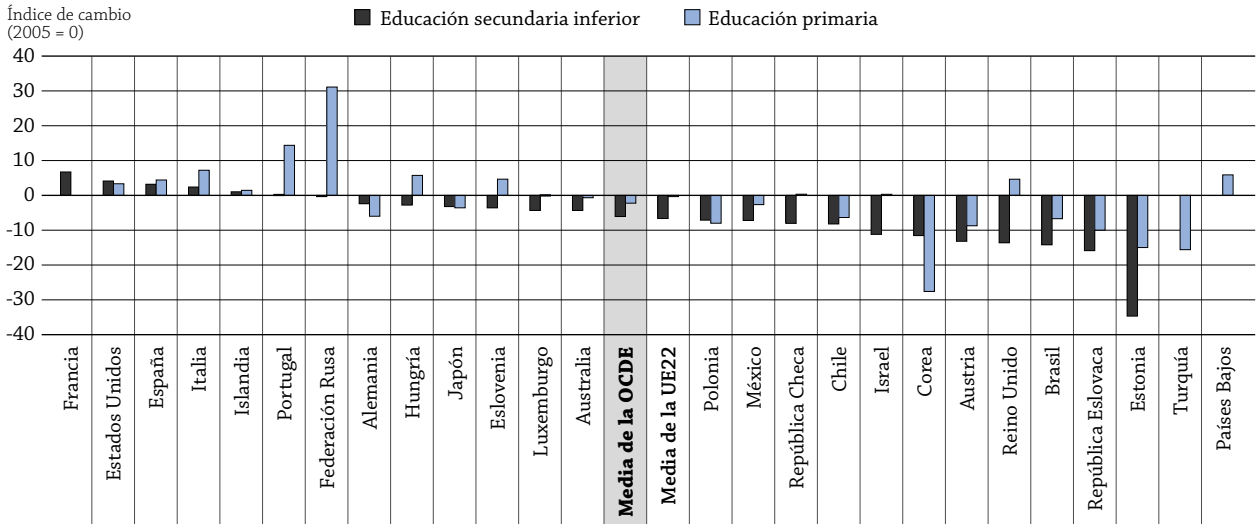
De media en los países de la OCDE, el tamaño de las clases en educación primaria y secundaria inferior ha disminuido entre 2005 y 2014. El cambio más significativo se produjo en el nivel de educación secundaria inferior, donde el tamaño medio de las clases se redujo un 6 % en ese periodo (Tabla D2.1). Estas cifras enmascaran variaciones notablemente mayores en cuanto al tamaño de las clases en determinados países (Gráfico D2.2). En Estonia, por ejemplo, el tamaño medio de las clases en educación secundaria inferior se redujo un 35 % en esos nueve años. En Corea, las clases en educación primaria son por término medio un 28 % más pequeñas. Sin embargo, en otros países el tamaño medio de las clases ha crecido entre 2005 y 2014, como por ejemplo en Portugal y Federación Rusa, países en los que en educación primaria aumentó un 14 % y un 31 %, respectivamente.

Si se comparan los cambios en los distintos tipos de institución, se observan diferentes tendencias en el tamaño medio de las clases dentro de cada país. A pesar de que el tamaño medio de las clases en las instituciones públicas de educación primaria ha experimentado una drástica disminución del 15 % entre 2005 y 2014, en Estonia el tamaño

medio se incrementó un 4 % en las instituciones privadas. De hecho, durante ese periodo, el tamaño medio de las clases de educación primaria aumentó en las instituciones privadas independientes en cuatro países (Chile, Estonia, Luxemburgo y Turquía), mientras que en las instituciones públicas descendió. En España y Portugal se observa el caso contrario. No obstante, incluso en los países donde el tamaño medio de las clases en las instituciones públicas y privadas ha crecido o disminuido en ambos casos durante ese periodo, la magnitud del cambio es, en ocasiones, muy variable. Por ejemplo, el tamaño medio de las clases en el nivel de educación secundaria inferior en las instituciones públicas de Estonia disminuyó un 35 %, mientras que en las privadas el descenso fue de solo un 14 % durante el mismo periodo.

Gráfico D2.2. **Cambio en el tamaño medio de las clases (2005, 2014)**

Índice de cambio 2005 = 0



Los países están clasificados en orden descendente del índice de cambio en educación secundaria inferior entre 2005 y 2014.

Fuente: OCDE. Tabla D2.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398911

Ratio alumnos por profesor

La ratio alumnos por profesor compara el número de estudiantes (en equivalentes a tiempo completo) con el número de profesores (en equivalentes a tiempo completo) en un determinado nivel de educación y en instituciones del mismo tipo. Sin embargo, esta ratio no tiene en cuenta el número de horas de enseñanza de los estudiantes con respecto a la duración de la jornada de trabajo del profesor, ni las horas que el profesor pasa enseñando. Por tanto, no puede interpretarse en términos del tamaño de las clases (Cuadro D2.1).

De media en los países de la OCDE, en el nivel de educación primaria hay 15 alumnos por cada profesor. La ratio alumnos por profesor oscila entre los 27 alumnos por profesor en México y los 10 o menos en Grecia, Lituania, Luxemburgo y Noruega (Gráfico D2.2).

Esta ratio también puede variar, y en mayor medida, en el nivel de educación secundaria, donde oscila entre los 27 alumnos por profesor equivalente a tiempo completo en México a los 10 estudiantes por profesor en Austria, Federación Rusa y Lituania. De media en los países de la OCDE, en educación secundaria hay alrededor de 13 alumnos por profesor (Tabla D2.2).

Tal como indican las diferencias en la ratio alumnos por profesor, son menos los estudiantes por profesor equivalentes a tiempo completo en educación secundaria que en primaria. En la mayor parte de los países, la ratio alumnos por profesor disminuye o permanece estable entre educación primaria y secundaria inferior, a pesar del incremento del tamaño de las clases. Esta premisa se cumple en todos los países excepto en cuatro: Chile, Colombia, Luxemburgo y México. Sin embargo, la ratio alumnos por profesor en Luxemburgo es muy baja en ambos niveles de educación.

Esta reducción de la ratio refleja diferencias en las horas de enseñanza anuales: puesto que las horas de enseñanza anuales aumentan a medida que se eleva el nivel de educación (véase Indicador D1), lo mismo ocurre con el número

de profesores. También puede deberse al periodo necesario para ajustar el número de profesores a los cambios demográficos o a la diferencia entre el número de horas lectivas de los profesores en los distintos niveles de educación, que tienden a reducirse a medida que se avanza de nivel, al aumentar la especialización de los docentes.

En educación terciaria, la ratio alumnos por profesor oscila entre los 20 estudiantes por profesor en Arabia Saudí, Bélgica, Brasil, Corea, Grecia, Indonesia y República Checa y los 10 estudiantes en Noruega (Tabla D2.2). Sin embargo, hay que ser cautelosos al establecer comparaciones en este nivel de educación, ya que es complicado calcular los estudiantes y profesores equivalentes a tiempo completo sobre una base comparable. En 6 de los 22 países de cuyos datos se dispone para educación terciaria, la ratio alumnos por profesor es menor en los programas de ciclo corto que en los niveles de grado, máster, doctorado o equivalentes. En los países en los que se da la situación opuesta –la ratio alumnos por profesor es mayor en los programas de ciclo corto que en los niveles de grado, máster, doctorado o equivalentes–, Turquía presenta la mayor variación: 48 alumnos por profesor en los programas de educación terciaria de ciclo corto frente a los 17 alumnos por profesor en los niveles de grado, máster, doctorado o equivalentes (Tabla D2.2).

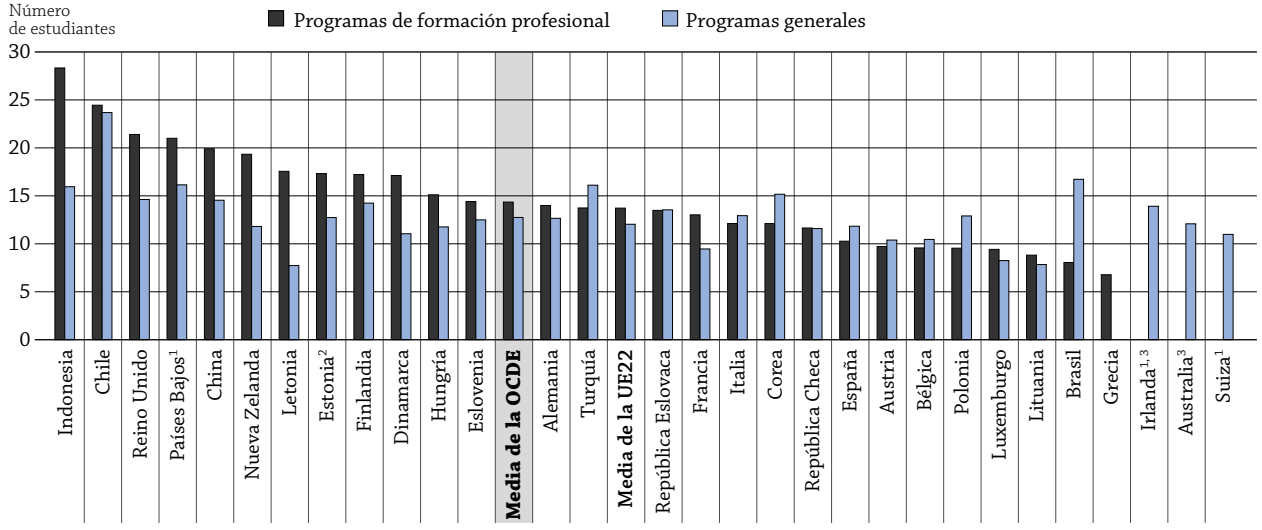
Las diferencias en la ratio alumnos por profesor entre las instituciones públicas y privadas son similares a las relativas al tamaño de las clases. De media en los países de cuyos datos se dispone, la ratio alumnos por profesor en educación secundaria inferior y superior es ligeramente inferior en las instituciones privadas que en las públicas (Tabla D2.3). Las mayores diferencias por tipo de institución se observan en Brasil, Colombia, México y Turquía, ya que en el nivel de educación secundaria inferior cada profesor tiene al menos siete estudiantes más en los centros públicos que en los privados. En educación secundaria superior, Colombia es el país que presenta la máxima variación en la ratio alumnos por profesor por tipo de institución, con una diferencia de 13 alumnos por profesor (Tabla D2.3).

No obstante, hay algunos países en los que la ratio es menor en las instituciones públicas que en las privadas. En el nivel de educación secundaria inferior, la diferencia más notable se da en Luxemburgo, donde hay 22 alumnos por profesor en las instituciones privadas, en comparación con los 10 alumnos por profesor de las públicas.

Programas generales y de formación profesional en educación secundaria superior

De media en los países de la OCDE, la ratio alumnos por profesor en programas de formación profesional en educación secundaria superior es de 14 a 1, frente a los 13 a 1 de los programas generales (Gráfico D2.3). Sin embargo, la diferencia en la ratio de estos dos tipos de programas puede ser considerablemente más alta en algunos países. En

Gráfico D2.3. Ratio alumnos-personal docente en educación secundaria superior, por tipo de programa (2014)



1. Solo instituciones públicas.
2. Los programas de formación profesional incluyen programas de educación postsecundaria no terciaria.
3. Los programas generales de educación secundaria superior incluyen secundaria inferior.

Los países están clasificados en orden descendente de la ratio alumnos-personal docente en programas de formación profesional en educación secundaria superior.

Fuente: OCDE. Tabla D2.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398921

Cuadro D2.1. ¿Cuál es la relación entre el tamaño de las clases y la ratio alumnos por profesor?

La ratio alumnos por profesor se calcula dividiendo el número de estudiantes equivalentes a tiempo completo por el número de profesores equivalentes a tiempo completo en un nivel de educación y tipo de institución determinados. El tamaño de las clases, según se refleja en la Tabla D2.1, se define como el número de estudiantes que cursan un mismo programa de estudios sobre la base del número más alto de asignaturas comunes, que generalmente son obligatorias, y excluyendo las clases a subgrupos de estudiantes. El tamaño de las clases se calcula dividiendo el número de alumnos por el número de clases.

Por tanto, los dos indicadores miden características muy diferentes del sistema educativo. La ratio alumnos por profesor facilita información sobre el nivel de recursos docentes de los que dispone un país, mientras que el tamaño de las clases determina el promedio de estudiantes que se agrupan en las aulas.

Dada la diferencia entre la ratio alumnos por profesor y el tamaño medio de las clases, es posible que países con ratios similares cuenten con tamaños de las clases distintos. Por ejemplo, en educación primaria, Estados Unidos e Israel tienen ratios estudiantes-personal docente similares (15 alumnos por profesor, Tabla D2.2), pero muestran diferencias sustanciales en el tamaño medio de sus clases (21 alumnos en el caso de Estados Unidos y 27 en Israel, Tabla D2.1).

Indonesia, donde existe la mayor variación entre programas de todos los países para los que se dispone de datos, los programas generales tienen 12 alumnos menos por profesor que los de formación profesional. Las diferencias son destacables también en Brasil, aunque en ese caso se invierte la ratio: los programas generales cuentan con 9 alumnos más por profesor que los programas de formación profesional. De los países de la OCDE con datos comparables, Chile presenta la mayor tasa en ambos tipos de programas, con 24 alumnos por profesor. Cuando se tiene en cuenta a los países asociados, Indonesia muestra la ratio más alta dentro de los programas de formación profesional, con 28 alumnos por profesor.

Definiciones

El **personal de enseñanza** (personal docente) incluye dos categorías:

- La categoría de auxiliares docentes y de investigación incluye al personal no profesional o a los estudiantes que ayudan a los profesores a dar clase.
- El personal docente es el personal cualificado implicado directamente en la enseñanza de los estudiantes. Incluye a los profesores, a los profesores de educación especial y a otros docentes que trabajan con un grupo de estudiantes que constituyen una clase entera, de estudiantes reunidos en grupos pequeños en un aula de apoyo o en situaciones de enseñanza individualizada dentro o fuera de la clase habitual. En el nivel de educación terciaria, el personal académico incluye al profesorado cuya función principal es la enseñanza o la investigación. El personal docente también incluye a los jefes de departamento, cuyas obligaciones incluyen algunas horas de clase, pero excluye al personal no profesional que ayuda a los profesores en sus tareas de enseñanza, como los auxiliares docentes y otros tipos de personal semiprofesional.

Metodología

Los datos hacen referencia al curso académico 2013-2014 y están basados en la recopilación de estadísticas educativas UOE gestionada por la OCDE en 2014 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

El tamaño de las clases se ha obtenido dividiendo el número de alumnos matriculados entre el número de clases. Se han excluido los programas de educación especial con el fin de garantizar la comparabilidad de los datos a nivel internacional. Este indicador comprende únicamente los programas habituales impartidos en educación primaria y secundaria inferior y excluye los subgrupos de enseñanza constituidos fuera de las clases normales.

La ratio estudiantes-personal docente se ha calculado dividiendo el número de estudiantes en equivalentes a tiempo completo en un nivel de educación determinado entre el número de profesores en equivalentes a tiempo completo en ese mismo nivel y en un tipo de institución similar.

Las notas específicas sobre definiciones y metodología de este indicador para cada país se presentan en el Anexo 3 www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Finn, J. (1998), *Class Size and Students at Risk: What is Known? What is Next?*, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Institute on the Education of At-Risk Students, Washington, DC, http://eric.ed.gov/?id=ED418208.

Krueger, A.B. (2002), «Economic considerations and class size», *National Bureau of Economic Research Working Paper,* No. 8875, National Bureau of Economic Research, Cambridge, http://www.nber.org/papers/w8875.

OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Madrid).

Piketty, T. y M. Valdenaire (2006), *L'Impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les* écoles*, collèges et lycées français* : *Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995,* Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, París, http://www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtcr=1.

Tablas del Indicador D2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398860

Tabla D2.1	**Tamaño medio de las clases por tipo de institución (2014) e índice de cambio entre 2005 y 2014**
Tabla D2.2	**Ratio alumnos por personal docente en instituciones educativas (2014)**
Tabla D2.3	**Ratio alumnos por personal docente, por tipo de institución (2014)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

D2

Tabla D2.1. [1/2] Tamaño medio de las clases por tipo de institución (2014) e índice de cambio entre 2005 y 2014

Por nivel de educación, cálculos basados en el número de estudiantes y el número de clases

		Educación primaria					Educación secundaria inferior				
			Instituciones privadas					Instituciones privadas			
		Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total Instituciones públicas y privadas	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total Instituciones públicas y privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	21	21	21[d]	x(3)	**21**	24	24	24[d]	x(8)	**24**
	Australia	23	25	25	a	**24**	23	25	25	a	**24**
	Austria	18	19	x(2)	x(2)	**18**	21	21	x(7)	x(7)	**21**
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Chile	29	31	32	24	**30**	30	31	33	25	**31**
	Corea	24	28	a	28	**24**	32	31	31	a	**32**
	Dinamarca	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Eslovenia	19	20	20	a	**19**	20	21	21	a	**20**
	España	21	24	25	22	**22**	25	26	27	22	**25**
	Estados Unidos	22	18	a	18	**21**	28	20	a	20	**27**
	Estonia	17	16	x(2)	x(2)	**17**	15	13	x(7)	x(7)	**15**
	Finlandia	19	17	17	a	**19**	20	20	20	a	**20**
	Francia	23	23	23[d]	x(3)	**23**	25	26	26	13	**25**
	Grecia	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Hungría	21	20	21	16	**21**	21	21	22	16	**21**
	Irlanda	25	m	a	m	**m**	m	m	a	m	**m**
	Islandia	19	13	13	a	**19**	20	11	11	a	**20**
	Israel	28	24	24	a	**27**	29	24	24	a	**28**
	Italia	20	20	a	20	**20**	21	21	a	21	**21**
	Japón	27	29	a	29	**27**	32	33	a	33	**32**
	Letonia	16	9	a	9	**16**	15	10	a	10	**15**
	Luxemburgo	15	21	17	21	**16**	19	19	20	18	**19**
	México	19	19	a	19	**19**	28	24	a	24	**28**
	Noruega[1]	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	**m**	25	21	a	21	**25**
	Países Bajos	23[d]	m	x(1)	m	**23**	m	m	a	m	**m**
	Polonia	19	11	10	12	**18**	23	17	23	15	**22**
	Portugal	21	21	24	20	**21**	23	24	25	22	**23**
	Reino Unido	26	21	27	14	**25**	20	18	20	11	**19**
	República Checa	21	15	15	a	**21**	22	19	19	a	**22**
	República Eslovaca	18	17	17	0	**18**	19	18	18	0	**19**
	Suecia	18	16	16	a	**18**	20	21	21	a	**20**
	Suiza	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Turquía	23	19	a	19	**23**	28	19	a	19	**28**
	Media de la OCDE	21	20	m	m	**21**	23	21	m	m	**23**
	Media de la UE22	20	18	m	m	**20**	21	20	m	m	**21**
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Argentina	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Brasil	25	18	a	18	**23**	28	24	a	24	**27**
	China	37	43	x(2)	x(2)	**37**	49	51	x(7)	x(7)	**49**
	Colombia	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Costa Rica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Federación Rusa	21	13	a	13	**20**	19	12	a	12	**19**
	India[2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	**26**	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	**30**
	Indonesia	25	22	a	22	**25**	31	31	a	31	**31**
	Lituania	16	15	a	15	**16**	19	20	a	20	**19**
	Sudáfrica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Media del G20	24	23	m	m	**24**	28	26	m	m	**28**

1. Los estudiantes se organizan en grupos que varían en tamaño durante la jornada escolar.
2. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398873

D2

Tabla D2.1. [2/2] Tamaño medio de las clases por tipo de institución (2014) e índice de cambio entre 2005 y 2014

Por nivel de educación, cálculos basados en el número de estudiantes y el número de clases

		Índice de cambio entre 2005 y 2014 (2005 = 100)							
		Educación primaria				Educación secundaria inferior			
		Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total Instituciones públicas y privadas	Instituciones públicas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Total Instituciones públicas y privadas
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Alemania	94	91[d]	x(12)	94	98	93[d]	x(16)	98
	Australia	98	103	m	99	94	98	m	96
	Austria	91	m	m	91	87	m	m	87
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	86	98	102	94	86	95	101	92
	Corea	72	m	86	72	88	90	m	88
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	105	115	m	105	96	101	m	96
	España	106	102	91	104	106	99	91	103
	Estados Unidos	103	a	99	103	105	a	95	104
	Estonia	85	x(13)	104[d]	85	65	x(13)	86[d]	65
	Finlandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Francia	m	m	[m]	m	107	105	100	107
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	106	110	m	106	97	101	m	97
	Irlanda	102	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	102	98	m	101	101	90	m	101
	Israel	104	m	m	100	92	m	m	89
	Italia	108	m	103	107	103	m	98	102
	Japón	97	m	86	96	97	m	93	97
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	99	83	112	100	97	97	86	96
	México	98	a	88	97	93	a	91	93
	Noruega[1]	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	[m]	m	m	106	m	m	m	m
	Polonia	94	82	100	92	94	86	102	93
	Portugal	117	95	96	114	100	102	99	100
	Reino Unido	102	m	127	105	83	108	116	86
	República Checa	101	92	m	100	92	88	m	92
	República Eslovaca	90	88	m	90	84	81	m	84
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	84	m	115	84	m	m	m	m
	Media de la OCDE	98	m	m	98	94	m	m	94
	Media de la UE22	100	m	m	100	94	m	m	93
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	96	m	97	93	85	m	94	86
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	131	m	132	131	100	m	121	100
	India[2]	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los estudiantes se organizan en grupos que varían en tamaño durante la jornada escolar.
2. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398873

Tabla D2.2. Ratio alumnos por personal docente en instituciones educativas (2014)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalentes a tiempo completo

		Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior			Toda la educación secundaria	Post-secundaria no terciaria	Terciaria		
				Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas			Terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctorado o nivel equivalente	Toda la terciaria
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	15	13	13	14	13	13	13	13	12	12
	Australia	16	x(3)	12[d]	m	m	m	m	m	15	m
	Austria	12	9	10	10	10	9	11	9	17	15
	Bélgica	13	9	10	10	10	10	17	x(10)	x(10)	22
	Canadá[1, 2]	16[d]	x(1)	x(5)	x(5)	14	m	m	m	m	m
	Chile	21	23	24	24	24	24	a	m	m	m
	Corea	17	17	15	12	15	15	m	29	19	21
	Dinamarca	12	11	11	17	13	12	a	23	14	14
	Eslovenia	16	8	13	14	14	11	a	22	16	17
	España	14	12	12	10	11	12	a	11	13	13
	Estados Unidos	15	15	x(5)	x(5)	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	15[d]
	Estonia	13	10	13	17[d]	15[d]	12[d]	x(4)	a	15	15
	Finlandia	13	9	14	17	16	13	17	a	14	14
	Francia	19	15	9	13	10	13	x(8)	19[d]	18	18[d]
	Grecia	9	8	m	7	m	m	m	a	45	45
	Hungría	11	11	12	15	12	12	14	15	15	15
	Irlanda[3]	16	x(4)	14[d]	m	14[d]	14[d]	m	x(10)	x(10)	20
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[3]	15	12	x(5)	x(5)	11	11	m	m	m	m
	Italia	12	12	13	12	12	12	m	a	19	19
	Japón	17	14	x(5)	x(5)	12[d]	13[d]	x(3, 4)	m	m	m
	Letonia[4]	11	8	8	18	10	9	16	23	18[d]	19
	Luxemburgo	9	11	8	9	9	10	m	9	m	m
	México	27	33	x(5)	x(5)	21	27	a	18	15	16
	Noruega	10	10	x(5)	x(5)	10[d]	10[d]	x(5)	x(5)	10	10
	Nueva Zelanda	16	16	12	19	13	15	21	17	17	17
	Países Bajos[3]	17	16	16	21	19	17	21	16	16	16
	Polonia	11	10	13	10	11	11	15	8	15	15
	Portugal	14	10	x(5)	x(5)	9[d]	10[d]	x(5)	a	14[d]	14[d]
	Reino Unido	20	15	15	21	16	16	a	18	17	17
	República Checa	19	12	12	12	12	12	21	12	22	22
	República Eslovaca	17	12	14	14	14	13	13	9	14	14
	Suecia	13	12	x(5)	x(5)	14	13	11	10	11	11
	Suiza[3]	15	12	11	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	19	18	16	14	15	17	a	48	17	20
	Media de la OCDE	15	13	13	14	13	13	m	m	17	17
	Media de la UE22	14	11	12	14	13	12	m	m	17	17
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	x(10)	x(10)	21
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	21	18	17	8	15	17	19	50	25	25
	China	16	13	15	20	17	14	x(8)	22[d]	19	20[d]
	Colombia	24	26	x(5)	x(5)	22	25	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m
	Federación Rusa	20	9[d]	x(2)	x(7, 8)	x(2, 7, 8)	9	23[d]	11[d]	11	11[d]
	India	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m
	Indonesia	21	18	16	28	20	19	a	x(10)	x(10)	28
	Lituania	10	7	8	9	8	8	14	a	16	16
	Sudáfrica	m	26[d]	x(2)	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	18	17	14	15	15	15	m	m	17	18

1. Año de referencia 2013.
2. La educación primaria incluye preprimaria.
3. Solo instituciones públicas. En el caso de Israel, instituciones públicas solo para educación secundaria superior.
4. Los programas de grado, máster y doctorado incluyen profesores de instituciones dependientes del gobierno en educación terciaria de ciclo corto.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398882

D2

Tabla D2.3. Ratio alumnos por personal docente, por tipo de institución (2014)

Por nivel de educación, cálculos basados en equivalentes a tiempo completo

		Educación secundaria inferior				Educación secundaria superior				Todos los programas de secundaria			
			Instituciones privadas				Instituciones privadas				Instituciones privadas		
		Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes	Instituciones públicas	Total instituciones privadas	Instituciones privadas dependientes del gobierno	Instituciones privadas independientes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	13	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	13	13	x(10)	x(10)
	Australia[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	13[d]	12[d]	12[d]	a	13	12	12	a
	Austria	9	10	x(2)	x(2)	10	9	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
	Bélgica	9	9	9	m	10	10	10	m	10	10	10	m
	Canadá[2]	m	m	m	m	14	12	x(6)	x(6)	m	m	m	m
	Chile	20	26	27	21	23	25	27	16	21	25	27	17
	Corea	16	17	17	a	14	16	16	a	15	16	16	a
	Dinamarca	11	11	11	3	13	7	6	28	12	10	11	4
	Eslovenia	8	7	7	a	14	14	13	26	11	13	12	26
	España	11	15	16	9	11	14	14	13	11	14	15	12
	Estados Unidos	16	11	a	11	16	11	a	11	16	11	a	11
	Estonia[3]	10	8	a	8	15[d]	12[d]	a	12[d]	12[d]	10[d]	a	10[d]
	Finlandia	9	9	9	a	16	17	17	a	12	16	16	a
	Francia	15	m	18	m	10	m	12	m	12	m	15	m
	Grecia	8	7	a	7	m	8	a	8	m	7	a	7
	Hungría	11	11	12	8	12	13	12	14	12	12	12	13
	Irlanda	x(5)	m	a	m	14[d]	m	a	m	14	m	a	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	12	8	8	a	11	m	m	a	11	m	m	a
	Italia	12	11	a	11	13	7	a	7	12	8	a	8
	Japón[3]	14	12	a	12	11[d]	14[d]	a	14[d]	13[d]	14[d]	a	14[d]
	Letonia	8	5	a	5	10	8	a	8	9	7	a	7
	Luxemburgo	10	22	11	a	9	8	9	7	9	11	10	12
	México	36	18	a	18	23	15	a	15	30	16	a	16
	Noruega[3]	10	9	x(2)	x(2)	10[d]	14[d]	x(6)	x(6)	10[d]	13[d]	x(10)	x(10)
	Nueva Zelanda	16	13	a	13	13	11	12	11	15	12	12	12
	Países Bajos	16	m	a	m	19	m	a	m	17	m	a	m
	Polonia	10	9	11	8	11	13	12	13	11	11	12	11
	Portugal[3]	10	13	13	12	9[d]	8[d]	11[d]	7[d]	10[d]	9[d]	12[d]	8[d]
	Reino Unido	15	15	16	10	15	17	19	8	15	16	18	9
	República Checa	12	10	10	a	11	13	13	a	12	12	12	a
	República Eslovaca	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
	Suecia	12	15	15	0	14	14	14	0	13	14	14	0
	Suiza	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	19	8	a	8	16	7	a	7	18	7	a	7
	Media de la OCDE	13	12	m	m	13	12	m	m	13	12	m	m
	Media de la UE22	11	11	m	m	13	11	m	m	12	11	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	19	12	a	12	17	10	a	10	18	11	a	11
	China	12	18	18	a	16	19	19	a	14	18	18	a
	Colombia	30	17	x(2)	x(2)	26	15	x(6)	x(6)	29	16	x(10)	x(10)
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	9[d]	3[d]	a	3[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	9	3	a	3
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	19	17	a	17	18	22	a	22	19	19	a	19
	Lituania	7	9	a	9	8	6	a	6	8	8	a	8
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	16	13	17	m	15	13	15	m	15	13	16	m

1. Incluye solo programas generales en educación secundaria inferior y superior.
2. Año de referencia 2013.
3. La educación secundaria superior incluye programas de educación postsecundaria no terciaria. En el caso de Noruega, la educación secundaria superior también incluye terciaria de ciclo corto.

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

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

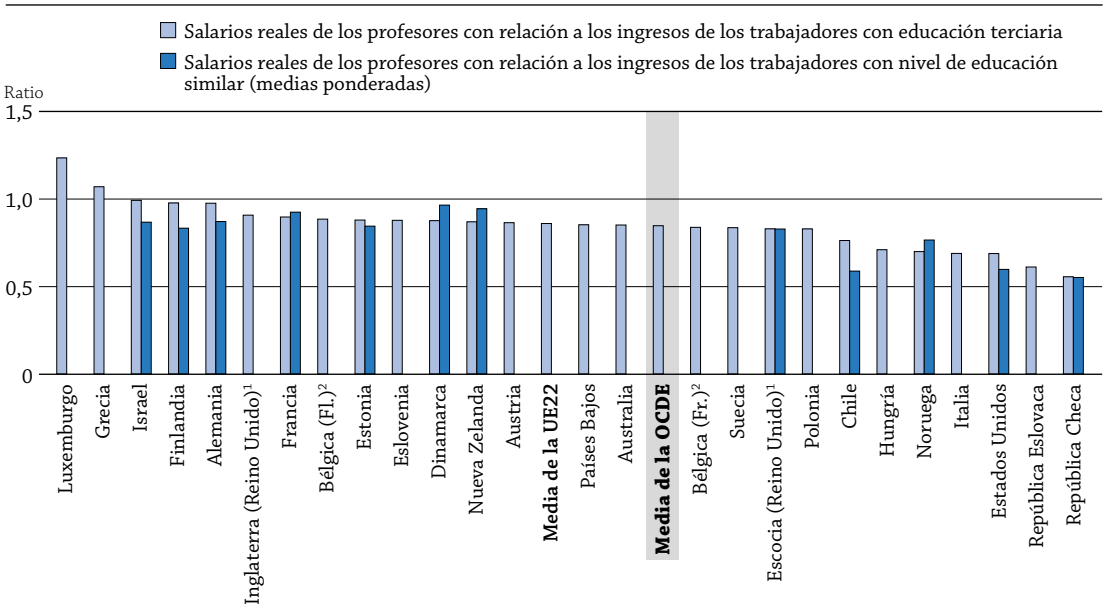
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398894

¿CUÁL ES EL SALARIO DE LOS PROFESORES?

- De media en los países de la OCDE, los salarios reales de los profesores de educación preprimaria suponen un 74 % del salario de un trabajador de 25 a 64 años con un nivel educativo similar y que trabaja durante todo el año a tiempo completo. Esa cifra asciende al 81 % en el caso de los profesores de primaria, al 85 % para los profesores de educación secundaria inferior y hasta un 89 % para los de secundaria superior.
- Los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas alcanzan una media de 39.245 dólares estadounidenses en educación preprimaria, 42.675 dólares estadounidenses en educación primaria, 44.407 dólares en educación secundaria inferior y 46.379 dólares estadounidenses en educación secundaria superior.

Gráfico D3.1. Salarios de los profesores de educación secundaria inferior con relación a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria (2014)

Salarios reales de los profesores de educación secundaria inferior de programas generales en instituciones públicas



Nota: Para obtener más datos sobre las distintas métricas utilizadas para calcular estas ratios, consúltese la sección *Metodología*.

1. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores a tiempo completo durante todo el año con educación terciaria se refieren a Reino Unido.

2. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores a tiempo completo durante todo el año con educación terciaria se refieren a Bélgica.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente de la ratio de salarios de los profesores con relación a los ingresos de los trabajadores a tiempo completo durante todo el año, con educación terciaria y con edades de 25 a 64 años.

Fuente: OCDE. Tabla D3.2a. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399005

Contexto

Los salarios de los profesores representan el capítulo principal del presupuesto de la educación formal y repercuten directamente en el atractivo de la profesión docente. Influyen en la decisión de acceder a la formación docente, dedicarse a la enseñanza tras la graduación (ya que las decisiones que los graduados toman sobre su carrera profesional se asocian con los ingresos relativos que se obtienen en la docencia y en otras profesiones, y a sus probabilidades de crecimiento a largo plazo), volver a la profesión docente después de una interrupción en la trayectoria profesional, y continuar o no siendo profesor (puesto que, por regla general, cuanto más altos son los salarios, menos personas abandonan la profesión) (OECD, 2005). La creciente deuda nacional, estimulada por las respuestas de los gobiernos a la crisis económica de finales de 2008, ha ejercido presión sobre los responsables políticos para que re-

duzcan los gastos gubernamentales, sobre todo en nóminas públicas. Dado que la retribución y las condiciones laborales son importantes para atraer, desarrollar y mantener a profesores altamente cualificados, los responsables políticos deberían considerar atentamente los salarios de estos profesionales, si tratan de garantizar tanto una enseñanza de calidad como un presupuesto de educación sostenible (véanse Indicadores B6 y B7).

No obstante, los salarios reglamentarios son tan solo uno de los componentes del total de la retribución de los profesores. Otros incentivos económicos, como bonificaciones regionales si los puestos de trabajo se encuentran en zonas apartadas, asignaciones familiares, tarifas reducidas en el transporte público y reducciones fiscales en la compra de materiales pedagógicos, también pueden formar parte de su remuneración total. Además, los sistemas fiscales y de prestaciones sociales varían notablemente entre los países de la OCDE. Por tanto, es necesario tener en cuenta todo esto al analizar los salarios de los profesores y compararlos entre distintas naciones.

Otros resultados

- En la mayoría de los países de la OCDE, los salarios de los profesores aumentan con el nivel de educación que imparten. Por ejemplo, en Bélgica, Dinamarca, Finlandia, México y República Eslovaca, el salario de un profesor de educación secundaria superior, con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas, es al menos un 25 % más alto que el de un profesor de educación preprimaria con la misma experiencia y cualificaciones típicas.
- Los salarios máximos de la escala son en promedio un 65 %, un 70 %, un 70 % y un 68 % más altos que los iniciales en educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior, respectivamente. Las diferencias tienden a incrementarse cuando son necesarios muchos años de experiencia para avanzar en la escala salarial. En los países en los que alcanzar el extremo superior de la escala requiere 30 años o más, los salarios a ese nivel pueden ser por término medio un 90 % mayores que los iniciales.
- El salario máximo percibido por los profesores con las máximas cualificaciones en el punto más alto de la escala retributiva es por término medio de 51.210 dólares estadounidenses en el nivel de educación preprimaria, de 54.312 dólares en educación primaria, de 57.602 dólares en educación secundaria inferior y de 58.605 dólares estadounidenses en el nivel de educación secundaria superior.
- En 9 de los 25 países con datos disponibles, el salario anual medio de los profesores de educación secundaria superior, incluyendo bonificaciones y complementos, es al menos un 10 % más alto que los salarios reglamentarios de los profesores de educación secundaria superior con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas.
- El salario anual medio de los miembros del profesorado de enseñanza académica terciaria empleados a tiempo completo puede variar en los 18 países con datos disponibles para 2014: desde 26.726 dólares estadounidenses en República Eslovaca a 133.025 dólares estadounidenses en Luxemburgo. Desglosados por sexo, se dispone de datos para 14 países, que ponen de manifiesto que los salarios medios de los hombres son significativamente más altos que los de las mujeres.

Tendencias

Entre 2005 y 2014, los salarios reglamentarios de los profesores (con cualificaciones típicas y 15 años de experiencia) aumentaron en términos reales una media del 6 % en educación preprimaria, del 4 % en educación secundaria inferior y del 1 % en educación secundaria superior en los países de la OCDE. No obstante, la crisis económica de 2008 repercutió directamente en los salarios de los profesores, que en algunos países experimentaron una congelación o recortes. Para el periodo analizado y según los datos disponibles, los salarios reglamentarios de los docentes se redujeron en términos reales en una tercera parte. Esta bajada (en los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria) representó más de un 10 % en Inglaterra (Reino Unido) y Portugal, y hasta un 30 % en Grecia.

D3

Análisis

Salarios reglamentarios de los profesores

Los salarios de los profesores muestran variaciones importantes entre países (para los salarios del nivel de educación terciaria, véase el Cuadro D3.1). Los salarios de los profesores de enseñanza secundaria inferior con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas oscilan desde menos de 20.000 dólares estadounidenses en Hungría, República Checa y República Eslovaca hasta más de 60.000 dólares estadounidenses en Alemania, Canadá, Estados Unidos y Países Bajos, mientras que en Luxemburgo superan los 110.000 dólares (Tabla D3.1a y Gráfico D3.2).

En la mayoría de los países, los salarios de los profesores aumentan con el nivel de educación que imparten. En Bélgica, Dinamarca y República Eslovaca, los profesores de educación secundaria superior con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas ganan entre un 25 % y un 40 % más que los profesores de educación preprimaria con la misma experiencia; en Finlandia esta diferencia ronda el 55 % y en México alcanza el 82 %. En Finlandia y República Eslovaca, la explicación a este hecho radica fundamentalmente en la diferencia entre los salarios de los profesores de educación preprimaria y de primaria. En Bélgica, los salarios de los profesores de educación secundaria superior son significativamente más altos que los de otros niveles de educación. Al interpretar las diferencias entre los salarios de los profesores de distintos niveles, se han de tener en cuenta cuáles son los requisitos para acceder a la profesión docente (véase OECD, 2014, Indicador D6).

Por otra parte, la diferencia salarial entre los profesores de educación secundaria superior y de preprimaria con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas es inferior a un 5 % en Australia, Corea, Eslovenia, Luxemburgo y Turquía; mientras que en Colombia, Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido), Grecia, Polonia y Portugal los profesores reciben el mismo salario, con independencia de en qué nivel de educación enseñen. Los salarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas también son iguales en los niveles de educación pri-

Cuadro D3.1. Salarios del profesorado de educación terciaria

En las últimas dos décadas se ha observado un incremento significativo de las tasas de matriculación en programas de educación terciaria, que han ido acompañadas de un aumento del gasto en este nivel de educación y de una ampliación de las instalaciones y personal para cubrir las necesidades de los nuevos estudiantes. Los responsables políticos y la población en los países de la OCDE muestran una preocupación cada vez mayor por la capacidad de las instituciones de educación terciaria para seguir contratando a un número suficiente de docentes de gran calidad.

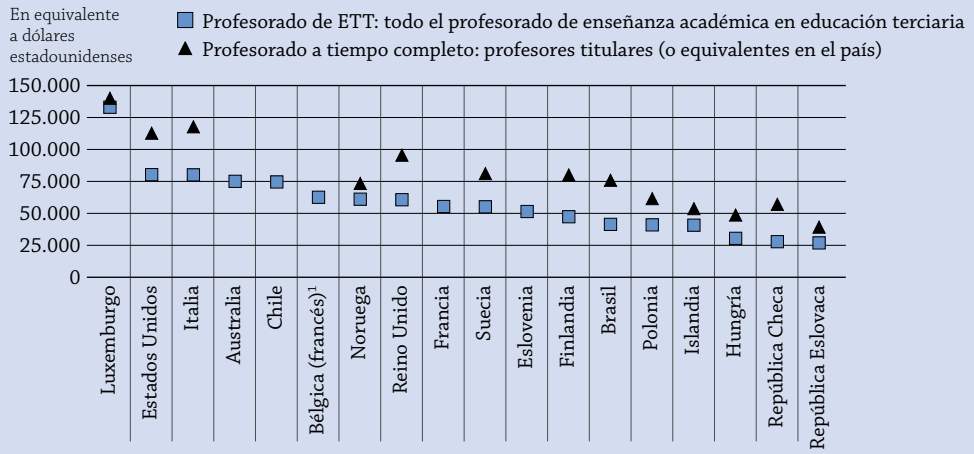
En una encuesta de 2016, se han recopilado datos acerca de las estructuras para determinar los salarios de los docentes y los salarios medios que ofrecen las instituciones de educación terciaria públicas y las privadas dependientes del gobierno. Esta encuesta fue una continuación de otra similar gestionada en 2015. Los criterios incluidos para determinar los salarios del profesorado fueron similares en ambas. La mayoría de países utilizan las escalas retributivas nacionales como base para determinar los salarios del profesorado de educación terciaria y, en la mayor parte de ellos, cada institución en particular tiene competencia para modificar esos niveles retributivos. Casi todos los países manifestaron que el rango académico y el tiempo de experiencia se habían utilizado como criterios para establecer los salarios del profesorado. Además, el nivel de educación alcanzado, la experiencia investigadora y el tipo de institución fueron factores que habitualmente se tuvieron en cuenta para fijar los salarios del profesorado.

La encuesta de 2016 obtuvo unas estimaciones de los salarios medios reales anuales para todos los profesores de enseñanza académica de educación terciaria en equivalentes a tiempo completo (ETC) y para los profesores titulares a tiempo completo durante el curso académico 2013-2014. A pesar de tratarse de unos resultados preliminares, ofrecen datos interesantes. En 2013-2014, 18 países de la OCDE y países asociados registraron unos salarios medios para el profesorado de educación terciaria en ETC que oscilaban entre los 26.726 dólares estadounidenses de República Eslovaca y los 133.025 dólares estadounidenses de Luxemburgo (el salario del profesorado de educación terciaria se ha convertido usando PPA para el consumo privado de la Base de Datos de Cuentas Nacionales de la OCDE). Para los 14 países que pudieron desglosar los salarios del profesorado en ETC por sexo, los salarios medios fueron sistemáticamente más altos para los hombres que para las mujeres. La diferencia salarial más reducida entre hombres y mujeres se observó en Bélgica (Comunidad Francesa), donde el profesorado femenino en ETC gana un 2 % menos que el profesorado masculino en ETC. La mayor diferencia se dio en Italia, país en el que las retribuciones del profesorado femenino en ETC son un 21 % infe-

...

Gráfico D3.a. Salarios medios reales anuales del profesorado de enseñanza académica de educación terciaria en instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno (2013-2014)

Salarios reales medios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Excluye los salarios reales en las universidades.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente de los salarios reales medios anuales del profesorado de ETT: todo el profesorado de enseñanza académica en educación terciaria.

Fuente: OCDE. Tabla D3.10. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399054

riores a las del profesorado masculino en ETC. Esta discrepancia puede deberse a la diferencia en la distribución por edades del profesorado en ETC, en el que las mujeres son más jóvenes que los hombres y tienen una mayor presencia al comienzo de su trayectoria académica.

Catorce países aportaron datos sobre salarios de los profesores titulares a tiempo completo en el curso 2013-2014. En ellos, la estimación sobre los salarios medios reales anuales abarcaba desde 39.116 dólares estadounidenses en República Eslovaca a 140.077 dólares estadounidenses en Luxemburgo. Para los 11 países que pudieron desglosar estos salarios por sexo, la diferencia salarial entre ambos en el caso de los profesores titulares a tiempo completo fue menor que la observada en el profesorado en ETC. En Brasil y Noruega, los salarios de las profesoras titulares a tiempo completo fueron solo ligeramente más bajos que los de los profesores. La mayor diferencia salarial por sexos dentro del grupo de profesores titulares a tiempo completo se dio en Estados Unidos, donde las mujeres ganan un 15 % menos que los hombres.

Los datos sobre salarios para el curso 2013-2014 se pueden comparar con los de 2012-2013 en los países que han aportado datos de ambas encuestas. En 9 de los 12 países que facilitaron información, los salarios del profesorado de enseñanza académica de educación terciaria en ETC se incrementaron en términos reales en esos dos años, mientras que en otros 3 países se redujeron. Los mayores aumentos se observaron en Hungría y Polonia, donde los salarios del profesorado en ETC fueron alrededor de un 5 % más altos en 2013-2014 que en 2012-2013, y en Chile, donde hubo un incremento superior al 7 % durante ese periodo. El mayor descenso se observó en Eslovenia, país en el que los salarios del profesorado en ETC fueron un 1,5 % más bajos en el curso 2013-2014 que en 2012-2013. Los cambios en los salarios medios del profesorado pueden reflejar modificaciones tanto en las escalas salariales como en la distribución del profesorado en los niveles inferior y superior de la escala retributiva que les corresponde.

Nueve países aportaron estimaciones sobre los salarios de los profesores titulares a tiempo completo tanto para el curso 2012-2013 como 2013-2014. En ocho de ellos, los salarios se incrementaron en términos reales en esos dos años, mientras que en uno se redujeron. Los mayores aumentos tuvieron lugar en Estados Unidos, Hungría, Polonia y República Checa. En cada uno de esos países, los salarios de los profesores titulares a tiempo completo fueron un 4 % más altos en 2013-2014 que en 2012-2013. En Reino Unido, los salarios de los profesores titulares a tiempo completo fueron un 1 % inferiores en 2013-2014 que en 2012-2013.

...

Cuadro D3.2. **Cualificaciones típicas de los profesores**

En la mayoría de países de la OCDE, a los profesores se les exige haber alcanzado un cierto nivel de educación o tener un tipo de titulación determinado para acceder a la profesión docente, o incluso una combinación de cualificaciones. Las cualificaciones típicas, por lo general, exigen cumplir unos requisitos más allá del nivel de educación alcanzado típico de los docentes (véase el Anexo 3 para consultar las diferencias entre las cualificaciones mínimas y típicas en los diferentes países). Con mucha frecuencia, los profesores tienen que realizar formación, obtener experiencia práctica o demostrar sus competencias durante periodos de prueba para convertirse en profesores plenamente cualificados. En ocasiones, tienen que cumplir una serie de criterios adicionales, como aprobar exámenes competitivos, con el fin de dar clases o de alcanzar niveles superiores en las escalas salariales o en los grados de responsabilidad en el sistema educativo. Estos criterios pueden variar además dependiendo del nivel de educación en el que enseñen (para obtener más información, véase OECD, 2014, Indicador D6).

Como consecuencia de ello, las cualificaciones mínimas que se requieren para acceder a la profesión docente pueden no coincidir con las cualificaciones que ostenta la mayoría del cuerpo docente. En varios sistemas educativos, el profesor «típico» con gran probabilidad ha pasado por unos procesos de certificación y cualificación más allá de los requisitos mínimos y ha alcanzado una posición determinada dentro de la escala salarial. A esto es a lo que se refieren las cualificaciones típicas de los profesores, que varían dependiendo del país y del sistema educativo.

Las variaciones entre las cualificaciones mínimas y las cualificaciones típicas de los profesores que están en activo se suelen observar en países en los que las políticas o la legislación han cambiado recientemente y los requisitos para acceder a la profesión docente se han elevado o reducido. También pueden surgir divergencias en aquellos sistemas en los que las actividades de desarrollo profesional tienen un efecto en las cualificaciones de los profesores y en sus salarios, así como en los sistemas en los que se aceptan varios tipos de cualificación (tipos de titulación o nivel de educación CINE alcanzado) para acceder a la profesión docente o en los que existen itinerarios alternativos. Las diferencias también pueden servir de indicadores acerca de la evolución de los profesores en sus carreras profesionales.

maria, secundaria inferior y secundaria superior en Colombia, Escocia (Reino Unido), Eslovenia, Inglaterra (Reino Unido), Grecia, Japón, Polonia, Portugal, República Checa y República Eslovaca.

En Israel, el salario de un profesor de educación preprimaria es un 26 % más alto que el de un profesor de secundaria superior. Esta diferencia se debe a la reforma «New Horizon», que comenzó en 2008 y que en 2014 ya se había aplicado casi en su totalidad. Dicha reforma ha aumentado los salarios de los profesores de educación preprimaria, primaria y secundaria inferior. Otra reforma que se implantó en 2012 tiene como objetivo subir los salarios de los profesores de enseñanza secundaria superior.

Cualificaciones mínimas y cualificaciones típicas

Los salarios reglamentarios de los profesores no varían únicamente según el nivel de educación en el que enseñan o sus años de experiencia docente, sino también de acuerdo con su nivel de cualificaciones.

Las cualificaciones mínimas exigidas para enseñar en un nivel de educación determinado hacen referencia a la duración habitual y al tipo de formación requeridas para acceder a la profesión (véase OECD, 2014, Indicador D6) y no incluyen otros requisitos para obtener la licencia como profesor en el sistema educativo público, como los periodos de pruebas. El nivel típico de cualificaciones se refiere al nivel de cualificaciones y formación que los profesores tienen en general (es decir, las cualificaciones que tiene la mayor parte de los profesores del sistema en un año determinado). Las cualificaciones típicas pueden incluir certificados y cualificaciones obtenidos en el ejercicio de la profesión docente. La definición varía dependiendo de cada país (Cuadro D3.2).

La diferencia salarial entre los profesores que cuentan con las cualificaciones mínimas y los que cuentan con las típicas no constituye en absoluto la tónica general, ya que en los países en los que una gran parte de los profesores tienen el nivel de cualificaciones mínimo, estas pueden representar también las cualificaciones típicas. En 16 de los 34 países de cuyos datos se dispone no existen diferencias en cuanto a salario entre los profesores con las cualificaciones mínimas y las típicas a lo largo de su trayectoria como docentes. En los 18 países restantes, las diferencias en los salarios reglamentarios de los profesores pueden reflejar si estos cuentan con las cualificaciones mínimas o las típi-

cas, al menos en un nivel de educación y como mínimo en un momento de su trayectoria profesional: en el salario inicial, después de 10 años de experiencia, después de 15 años de experiencia y en el punto más alto de la escala salarial (Tablas D3.1a y D3.1b, disponibles en Internet).

En Chile, Irlanda, Israel, México y República Eslovaca (en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior), los salarios iniciales son los mismos para todos los profesores. Solamente cuando estos han pasado algún tiempo dentro del sistema educativo empieza a haber diferencias entre los profesores con la cualificación mínima y la cualificación típica. En Bélgica (Comunidad Francesa), Canadá, Colombia, Estados Unidos y República Checa, los profesores con cualificaciones típicas tienen unos salarios reglamentarios más altos que los profesores con cualificaciones mínimas en todas las etapas de la carrera docente (incluidos los salarios iniciales) y en todos los niveles de educación para los que se dispone de información. Esto también se cumple en Australia, excepto en el tramo más alto de la escala retributiva, en el que los salarios por lo general no dependen de las cualificaciones de los profesores. En Noruega, los salarios reglamentarios son más altos para los profesores que tienen las cualificaciones típicas en todas las etapas de sus carreras y en todos los niveles de educación excepto la preprimaria, donde no existe ninguna diferencia entre las cualificaciones mínimas y las típicas. Por otra parte, en Polonia, los salarios reglamentarios de los profesores con cualificaciones típicas son más altos que los de aquellos que tienen cualificaciones mínimas en todos los niveles de educación salvo en la secundaria superior, ya que la mayoría de los profesores en este país tienen una titulación de máster o equivalente (CINE 7), que es la que se exige para enseñar en educación secundaria superior, pero no en otros niveles (Tablas D3.1a y D3.1b, disponibles en Internet).

Las diferencias en los salarios reglamentarios pueden ser significativas entre los profesores con cualificaciones mínimas y cualificaciones típicas y 15 años de experiencia. Oscilan desde un 10 % o menos en Australia, Chile, España (en educación secundaria inferior), Irlanda, Israel y Nueva Zelanda, a más de un 30 % en Bélgica (Comunidad Francesa, en educación secundaria superior, tras 10 años de experiencia o más), Inglaterra (Reino Unido) y Polonia (en educación preprimaria y primaria, después de 15 años de experiencia o en el tramo más alto de la escala) (Tablas D3.1a y D3.1b, disponibles en Internet).

Salarios iniciales y salarios máximos de los profesores

Los sistemas educativos compiten con otros sectores de la economía por atraer a graduados de gran calidad como profesores. Las investigaciones muestran que tanto los salarios como las oportunidades de empleo alternativas influyen de manera destacada en el atractivo de la profesión docente (Santiago, 2004). Los salarios iniciales de los profesores en comparación con los de otros trabajos no relacionados con la docencia, y la probabilidad de que dichos ingresos vayan aumentando, influyen de forma decisiva en que los graduados opten por convertirse en profesores.

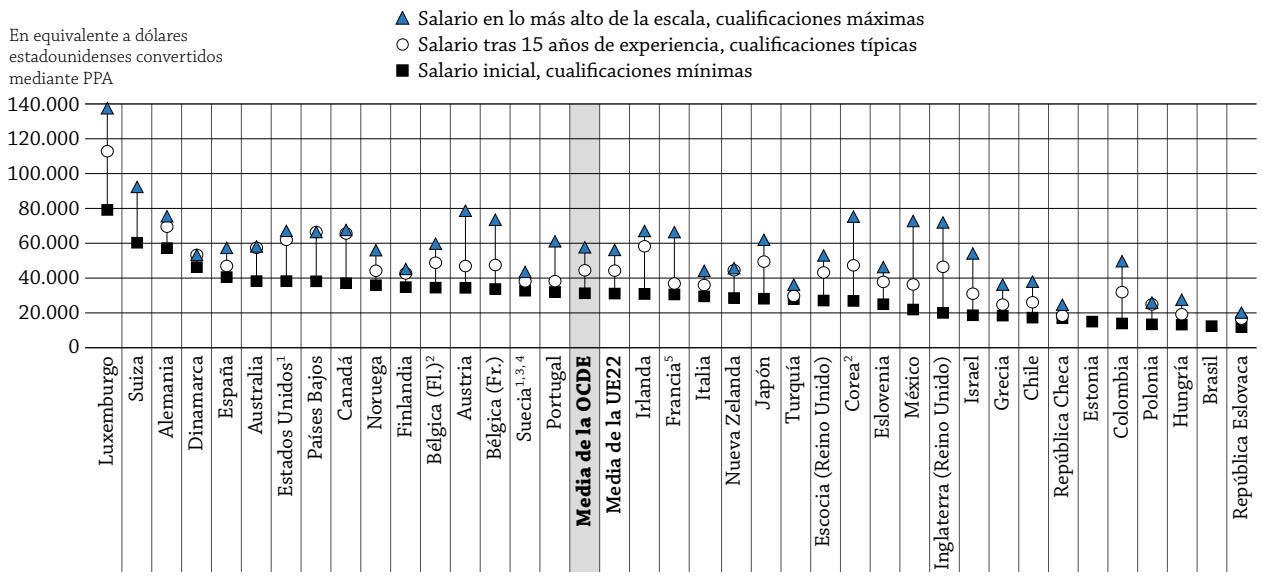
Los países que buscan incrementar el número de profesores, especialmente aquellos cuyo profesorado está envejeciendo o cuya población en edad escolar va en aumento, pueden plantearse ofrecer unas retribuciones iniciales más atractivas y mejores perspectivas profesionales de desarrollo. No obstante, para garantizar que se cuenta con un profesorado bien cualificado, se deben realizar esfuerzos no solo para contratar y seleccionar a los profesores más competentes y cualificados, sino también para conservarlos.

En el nivel de educación secundaria inferior, los nuevos profesores que acceden a la profesión con unas cualificaciones mínimas ganan en promedio 31.220 dólares estadounidenses. Los salarios iniciales oscilan desde menos de 15.000 dólares estadounidenses en Brasil, Estonia, Hungría, Polonia y República Eslovaca hasta más de 40.000 dólares en Alemania, Dinamarca y España, por encima de 60.000 dólares en Suiza y casi 80.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo. En el caso de los profesores en el tramo más alto de la escala salarial y con las cualificaciones máximas, los salarios medios suponen 57.602 dólares estadounidenses. Estos salarios máximos van desde menos de 25.000 dólares estadounidenses en República Checa y República Eslovaca hasta 75.000 dólares o más en Alemania, Austria y Corea, más de 90.000 dólares en Suiza y por encima de los 130.000 dólares estadounidenses en Luxemburgo.

Al comparar la magnitud de la escala salarial reglamentaria, desde los salarios iniciales (con unas cualificaciones mínimas) hasta los salarios máximos (con unas cualificaciones máximas), en la mayoría de países cuyos salarios iniciales se encuentran por debajo de la media de la OCDE también se observan unos salarios máximos inferiores a la media de la OCDE. En educación secundaria inferior se dan excepciones, como en el caso de Corea, Inglaterra (Reino Unido), Japón y México, donde los salarios iniciales son al menos un 10 % inferiores a la media de la OCDE, pero los salarios máximos la superan entre un 7 % y un 30 %. Sucede lo contrario en Dinamarca, España, Finlandia y Noruega, donde los salarios iniciales son al menos un 10 % más altos que la media de la OCDE, mientras que los salarios máximos son más bajos que la media de la OCDE (Gráfico D3.2, y Tabla D3.6, disponible en Internet). Esto se debe al hecho de que varios países tienen unas escalas retributivas relativamente planas o comprimidas. La diferencia entre

Gráfico D3.2. Salarios de los profesores de educación secundaria inferior en diferentes momentos de sus carreras profesionales (2014)

Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



1. Salarios base reales.
2. Salarios máximos de la escala y cualificaciones típicas, en lugar de cualificaciones máximas.
3. Salarios máximos de la escala y cualificaciones mínimas, en lugar de cualificaciones máximas.
4. Datos a partir de 2013.
5. Incluye la media de primas fijas por horas extra.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente de los salarios iniciales para los profesores de educación secundaria inferior con cualificaciones mínimas.

Fuente: OCDE. La Tabla D3.1a, las Tablas D3.1b y D3.6, se encuentran disponibles en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399015

los salarios iniciales y los salarios máximos es de un 30 % o menos en Dinamarca, Finlandia (educación preprimaria), Noruega (educación preprimaria) y Suecia (educación preprimaria).

Unos débiles incentivos económicos pueden dificultar que se conserve a los profesores cuando estos se acercan al máximo de sus ingresos. No obstante, la compresión de las escalas retributivas podría tener algunos beneficios. Por ejemplo, las organizaciones con menores diferencias salariales entre los empleados pueden disfrutar de un mayor nivel de confianza, un flujo más libre de información y un mayor compañerismo entre ellos.

Por el contrario, los salarios máximos duplican como mínimo los salarios iniciales en todos los niveles de educación en Bélgica (Comunidad Francesa), Chile, Corea e Israel; en Polonia, en educación preprimaria y primaria; en Irlanda y Japón, en educación primaria y secundaria; en Austria y Francia, en educación secundaria inferior y superior; y en Hungría, en educación secundaria inferior. Los salarios máximos triplican con creces los salarios iniciales en todos los niveles de educación en Colombia, Inglaterra (Reino Unido) y México (excepto en secundaria superior) (Gráfico D3.2, y Tabla D3.6, disponible en Internet).

En el punto más alto de la escala retributiva, la prima salarial por unas cualificaciones superiores también varía en los distintos países. En el nivel de educación secundaria inferior, a pesar de que no existe diferencia entre los salarios en el punto más alto de la escala para los profesores con las cualificaciones mínimas y máximas en 11 de los 34 países de los que se dispone de datos para ambos grupos, en Bélgica (Comunidad Francesa), Colombia, Francia, Israel, Noruega, República Checa y República Eslovaca, la diferencia es al menos de un 25 %. Esta diferencia salarial es más pronunciada en Inglaterra (Reino Unido) y México, donde los profesores con las cualificaciones máximas en el punto más alto de la escala ganan al menos el doble que los que tienen la misma experiencia, pero unas cualificaciones mínimas. En Inglaterra (Reino Unido), esta diferencia refleja el aumento salarial del que disponen los profesores que acceden a la escala retributiva en calidad de *Leading Practitioner* (profesional líder). En el nivel de educación secundaria superior se observa un panorama similar (Tablas D3.1b y D3.6, disponibles en Internet).

Cuando se analizan los salarios iniciales y los salarios máximos, es importante tener en cuenta que las cualificaciones «mínimas» y «máximas» no se refieren a todos los profesores, ya que estos pueden contar con otros niveles de cualificación, como las cualificaciones típicas (véase Tabla X2.5 para la proporción de profesores con unos niveles de cualificaciones mínimas y típicas), y que no todos los profesores alcanzan el punto más alto de la escala salarial o intentan llegar a él, así como que son pocos los que ostentan las cualificaciones máximas.

Experiencia docente y escalas salariales

Las estructuras salariales, por lo general, definen los salarios que reciben los profesores en las diferentes etapas de sus vidas profesionales. La retribución diferida, que gratifica a los empleados por continuar en una organización o profesión y por satisfacer unos criterios de rendimiento determinados, también se utiliza en las estructuras salariales de los profesores. Los datos de la OCDE sobre el salario de los profesores se limitan a la información sobre salarios reglamentarios en cuatro puntos de la escala salarial: salario inicial, salario tras 10 años de experiencia, salario tras 15 años de experiencia y salario máximo de la escala. Unas cualificaciones superiores pueden influir en las diferencias entre los salarios iniciales y los salarios máximos y acarrear un aumento salarial en determinados países.

En los países de la OCDE, los salarios de los profesores varían durante su desarrollo profesional (para un nivel de cualificaciones determinado), aunque la tasa de variación es distinta en cada país. Con unas cualificaciones típicas, los salarios medios reglamentarios de los profesores de educación secundaria superior con 10 años de experiencia son un 28 % más altos que los salarios iniciales medios, y un 37 % más altos con 15 años de experiencia. Además, los salarios máximos de la escala, que se alcanzan tras 24 años de experiencia de media, son como promedio un 65 % más altos que los iniciales. En Corea, España, Grecia, Israel e Italia, los profesores de educación secundaria inferior solo llegan al punto más alto de la escala salarial tras 35 años de docencia o más. En cambio, los profesores de ese mismo nivel de educación en Australia, Colombia y Escocia (Reino Unido) alcanzan el nivel máximo de la escala retributiva después de seis a nueve años de docencia (Tablas D 3.1a y D3.3a).

Salarios reglamentarios por hora lectiva neta

Dado que el número de horas lectivas varía de manera considerable en los distintos países y niveles de educación, las diferencias en los salarios reglamentarios también pueden traducirse en unos niveles salariales distintos por hora lectiva. El salario reglamentario medio por hora lectiva tras 15 años de experiencia y con unas cualificaciones típicas es de 55 dólares estadounidenses para los profesores de educación primaria, de 65 dólares estadounidenses para los profesores de educación secundaria inferior y de 74 dólares estadounidenses para los profesores de los programas de carácter general en educación secundaria superior.

Chile, República Checa (en el nivel de educación secundaria superior) y República Eslovaca son los países que registran los salarios por hora lectiva más bajos: 30 dólares estadounidenses o menos. En cambio, dichos salarios son de 90 dólares o más en educación secundaria inferior y superior en Alemania y en secundaria superior en Bélgica (Comunidad Francesa y Comunidad Flamenca), Dinamarca, Japón y Noruega. En Luxemburgo, en todos los niveles superan los 120 dólares estadounidenses. Para los profesores de educación preprimaria con cualificaciones típicas, el salario reglamentario medio por hora lectiva tras 15 años de experiencia es de 44 dólares estadounidenses; sin embargo, en cerca de un tercio de los países, los profesores con este mismo perfil ganan menos de 30 dólares estadounidenses por hora lectiva (Tabla D3.3a).

Como a los profesores de secundaria se les exige impartir menos horas que a los de primaria, sus salarios por hora lectiva son por lo general más altos que los de los docentes de niveles de educación inferiores, incluso en países en los que los salarios reglamentarios son similares (véase Indicador D4). De media en los países de la OCDE, los salarios de los profesores de educación secundaria superior por hora lectiva superan en un 35 % aproximadamente los de los profesores de primaria. En Escocia (Reino Unido) no existe ninguna diferencia, mientras que en Dinamarca el salario por hora lectiva para un profesor de educación secundaria superior es un 91 % más alto que el de un profesor de primaria (Tabla D3.3a).

No obstante, esta diferencia retributiva por hora lectiva entre los profesores de educación primaria y de secundaria puede desaparecer cuando se comparan los salarios por hora de trabajo. Por ejemplo, en Portugal, existe una diferencia retributiva por hora lectiva del 23 % entre los profesores de primaria y de secundaria superior, aun cuando sus salarios reglamentarios y el horario laboral total sean los mismos en estos niveles. Esta diferencia se explica porque los profesores de educación primaria pasan más tiempo realizando actividades docentes que los de educación secundaria superior (véase Tabla D 4.1).

Tendencias desde 2000

En la mitad de los países de la OCDE con datos disponibles sobre los salarios reglamentarios de los profesores con cualificaciones típicas para 2000 y 2014, los salarios de los profesores aumentaron en términos reales de manera generalizada en la mayoría de los países durante este periodo. Como excepciones destacables cabe mencionar a Dinamarca (en educación secundaria superior), Inglaterra (Reino Unido) y Francia, donde se observó un descenso entre un 9 % y un 11 % aproximadamente; Grecia, donde los salarios disminuyeron un 18 % e Italia (en educación primaria y secundaria), donde hubo una ligera disminución, de menos del 2 % en los salarios de los profesores en términos reales. Los salarios aumentaron de manera más significativa –en un 20 % o más durante este periodo– en Escocia (Reino Unido) [preprimaria], Estados Unidos (preprimaria y primaria), Hungría (desde educación primaria a secundaria superior), Irlanda (desde educación primaria a secundaria superior), Israel (desde educación preprimaria a secundaria inferior), México (desde educación preprimaria a secundaria inferior) y Turquía (preprimaria y primaria). El incremento superó el 40 % en Escocia (Reino Unido) en educación preprimaria (Tabla D3.5a).

A lo largo del periodo comprendido entre 2005 y 2014, para el que tres cuartas partes de los países de la OCDE disponen de datos comparables, más de la mitad de ellos mostraron un incremento de sus salarios en términos reales. De media en los países de cuyos datos se dispone para los años de referencia 2005 y 2014, los salarios aumentaron un 4 % en el nivel de educación primaria, un 3 % en educación secundaria inferior y un 1 % en la secundaria superior. El incremento superó el 20 % en Polonia en los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria, como resultado de un programa gubernamental de 2007 cuyo objetivo era subir los salarios de los profesores de manera sucesiva entre 2008 y 2013 y mejorar la educación ofreciendo incentivos económicos para atraer a profesores de gran calidad. Esa misma tasa de aumento se dio en Israel (en educación preprimaria, primaria y secundaria inferior), Luxemburgo (en educación preprimaria y primaria) y Turquía (en educación preprimaria y primaria).

En la mayoría de los países se observaron aumentos similares en los salarios de los profesores en los niveles de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Sin embargo, esto no se cumplió en Israel y Luxemburgo. En Israel, los salarios aumentaron más de un 40 % en educación preprimaria, un 27 % en educación primaria, un 37 % en educación secundaria inferior y un 13 % en educación secundaria superior. En Luxemburgo, el aumento superó el 45 % en los niveles de educación preprimaria y primaria, en comparación con un incremento del 17 % en educación secundaria inferior y superior. Tanto en Israel como en Luxemburgo, la diferencia en el índice de cambio entre los salarios de los profesores de educación primaria y secundaria se debe a las reformas cuyo objetivo ha sido incrementar los salarios de los profesores de primaria. En Israel, esto se debe en gran medida a la aplicación gradual de la reforma New Horizon en los centros escolares de educación primaria y secundaria, que se inició en 2008 tras un acuerdo entre las autoridades educativas y el sindicato de profesores israelí (para educación primaria y secundaria inferior). Esta reforma incluye una retribución más generosa para los profesores a cambio de más horas de trabajo (véase Indicador D4). Durante el curso académico 2013-2014, por ejemplo, se incluyó en la reforma a un 93 % de los profesores en equivalentes a tiempo completo de educación preprimaria, a un 97 % de los de primaria y a un 92 % de los de educación secundaria inferior. Ese mismo año se introdujo una reforma similar (*Oz Letmura*) en el nivel de educación secundaria superior, que afectó a un 31 % de los profesores en equivalentes a tiempo completo en el curso académico 2013-2014.

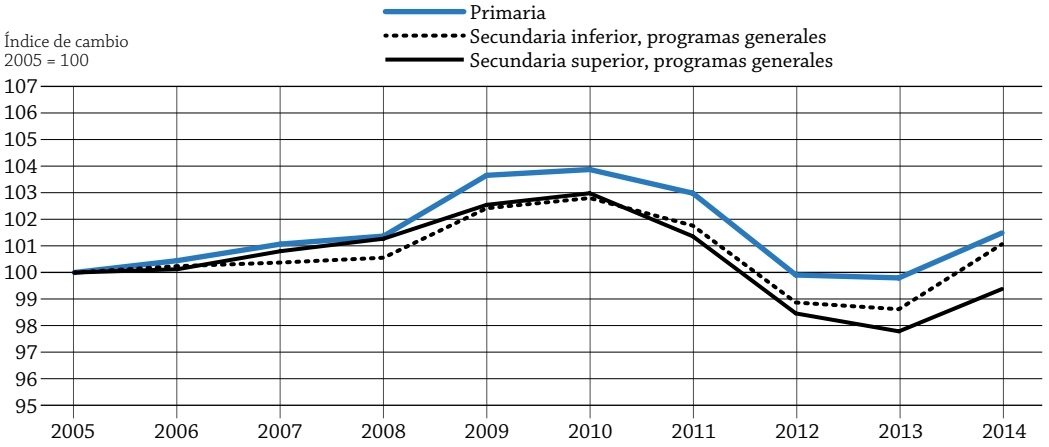
Por el contrario, los salarios (en educación preprimaria, primaria y secundaria) se han reducido más de un 10 % desde 2005 en Inglaterra (Reino Unido) y Portugal, así como en Hungría en secundaria superior, y un 30 % en Grecia.

No obstante, estos cambios generales en los salarios de los profesores en los países de la OCDE entre 2005 y 2014 enmascaran que estos han experimentado diferentes periodos de cambio a consecuencia del impacto de la crisis económica de 2008. De media en los países de la OCDE de cuyos datos se dispone para ese periodo, los salarios sufrieron una congelación o recortes entre 2008 y 2012 o 2013, para empezar a subir de nuevo posteriormente (Gráfico D3.4, y para más información véase Cuadro D3.3 en OECD, 2015). Por este motivo, resulta especialmente interesante analizar el cambio en los salarios de los profesores como consecuencia de la crisis en el periodo comprendido entre 2010 y 2014.

En el nivel de educación secundaria inferior, los cambios en los salarios reglamentarios reflejan modelos distintos en los 29 países de cuyos datos se dispone para 2010, 2012 y 2014 (Gráfico D3.3). En la mayoría de ellos, los salarios aumentaron tanto en el periodo 2010-2012 como en 2012-2014 o disminuyeron en ambos casos. Los salarios se redujeron de manera continuada en casi un tercio de los países, todos ellos en Europa (Austria, Escocia [Reino Unido], Inglaterra [Reino Unido], Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda e Italia), mientras que en otro tercio (la mayoría de ellos fuera de Europa) aumentaron de forma sostenida.

Gráfico D3.3. Cambio en los salarios de los profesores en los países de la OCDE (2005-2014)

Índice de cambio medio de la OCDE, en los países con datos sobre salarios reglamentarios en todos los años de referencia, para los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones mínimas (2005 = 100, precios constantes)



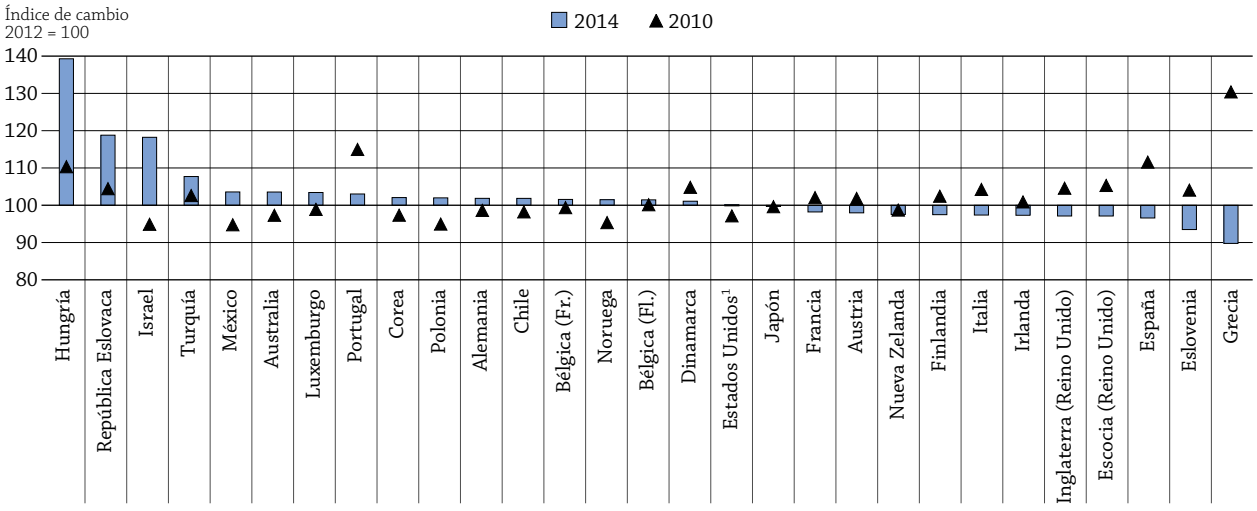
Fuente: OCDE. Tabla D3.5b, disponible en Internet. Para ver notas, consulte el Anexo 3s (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399029

En un reducido número de países (Dinamarca, Hungría, Portugal, República Eslovaca y Turquía), los salarios reglamentarios disminuyeron de 2010 a 2012 y luego aumentaron de 2012 a 2014. En Irlanda, el aumento compensó el descenso, por lo que en 2014 se encontraban en un nivel similar al de 2010. En Hungría, República Eslovaca y Turquía, el descenso de los salarios entre 2010 y 2012 se vio equilibrado por un incremento mayor de estos entre 2012 y 2014. En Dinamarca y Portugal, el aumento de los salarios entre 2012 y 2014 no compensó la gran bajada que tuvo lugar entre 2010 y 2012, por lo que los salarios en 2014 eran inferiores a los de 2010 (especialmente en Portugal) (Gráfico D3.4).

Gráfico D3.4. Cambio en los salarios reglamentarios de los profesores de educación secundaria inferior (2010, 2012 y 2014)

Índice de cambio entre 2010 y 2014 (2012 = 100, precios constantes), para los sueldos reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas



1. Salarios base reales.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente del índice de cambio entre 2012 y 2014 en los salarios reglamentarios de los profesores de educación secundaria inferior con 15 años de experiencia.

Fuente: OCDE. Tabla D3.5a. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399036

El análisis anterior sobre las tendencias de los salarios se basa en profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas (un valor figurado de los profesores a mitad de su trayectoria profesional). Pero en determinadas etapas de sus carreras, los docentes pueden experimentar un incremento salarial más rápido que otros que están en etapas distintas. Por ejemplo, algunos países que han experimentado escasez de profesorado pueden aplicar políticas selectivas encaminadas a que la profesión resulte más atractiva mediante un incremento de los salarios de los profesores que están empezando (OECD, 2005). En Francia, por ejemplo, los profesores que accedieron a la docencia recibieron un aumento salarial en 2010 y 2011.

D3

Fijación del salario base y los pagos adicionales: incentivos y bonificaciones

Los salarios reglamentarios, basados en las escalas salariales, son solo uno de los componentes de la retribución total de los profesores. Los sistemas educativos ofrecen también pagos adicionales, como bonificaciones, primas u otras gratificaciones a los profesores. Estas pueden realizarse en forma de remuneración económica o de reducción del número de horas lectivas, y las decisiones acerca de los criterios para fijar el salario base se toman a distintos niveles (Tabla D3.8, disponible en Internet).

Los criterios relativos a los pagos adicionales muestran variaciones entre países. En la gran mayoría de ellos, son escasas las ocasiones en las que se considera que las tareas fundamentales de los profesores (enseñanza, planificación o preparación de las clases, corrección del trabajo de los estudiantes, trabajo administrativo general, comunicación con los padres, supervisión de los estudiantes y colaboración con los compañeros de trabajo) merecen una bonificación o pago adicional (Tabla D3.7). Sin embargo, cargar con otras responsabilidades sí que a menudo supone recibir algún tipo de compensación extraordinaria. En aproximadamente la mitad de los países que disponen de información sobre los profesores de educación secundaria inferior, aquellos que participan en las actividades de gestión del centro, además de sus tareas docentes, reciben algún tipo de compensación, ya sea una reducción del horario lectivo –como en Chile, Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Portugal y República Eslovaca– o un pago anual adicional –como en Canadá (en algunas provincias o territorios), Corea, España, Inglaterra (Reino Unido), Francia, Irlanda, Italia, Japón y Noruega–. También es habitual observar pagos adicionales, con carácter anual u ocasional, cuando los profesores imparten más horas o clases de las que exige su contrato a tiempo completo, tienen la responsabilidad de ser tutores de un grupo o realizan tareas especiales, como formar a los profesores en prácticas (Tabla D3.7).

También se concedieron pagos adicionales de tipo ocasional por un rendimiento excepcional de los profesores; este es el caso de los de educación secundaria inferior en Corea, Eslovenia, Estonia, Israel, Japón, Polonia, República Checa, República Eslovaca y Turquía. No obstante, las bonificaciones por rendimiento también se pueden administrar mediante incrementos del salario base, como en el caso de Francia, Inglaterra (Reino Unido), Hungría y México. Asimismo, los pagos adicionales pueden incluir bonificaciones por unas condiciones de enseñanza determinadas, por enseñar a estudiantes con necesidades especiales y por dar clases en zonas desfavorecidas, alejadas o donde los costes son elevados (Tabla D3.7).

Salarios medios reales

A diferencia de los salarios reglamentarios, los salarios reales de los profesores pueden incluir pagos relacionados con el trabajo, como las primas anuales, las bonificaciones relacionadas con resultados, la paga extra para las vacaciones, la baja por enfermedad y otros pagos adicionales. Estas bonificaciones y gratificaciones pueden representar un complemento significativo de los salarios base. En este caso, los salarios medios reales de los profesores se ven influidos por la prevalencia de bonificaciones y gratificaciones en el sistema de compensación, además de factores como el nivel de experiencia o de cualificaciones del cuerpo docente (Cuadro D3.3). Las diferencias entre los salarios medios reglamentarios y reales también guardan relación con la distribución de los profesores por años de experiencia y nivel de cualificaciones, ya que esos dos factores repercuten en el nivel salarial de los docentes.

Los salarios reales de los profesores de 25 a 64 años suponen por término medio 37.274 dólares estadounidenses en educación preprimaria, 41.476 dólares en educación primaria, 43.961 dólares en educación secundaria inferior y 46.575 dólares estadounidenses en educación secundaria superior.

Entre los 25 países de la OCDE que disponen de datos tanto sobre los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas como sobre los salarios reales de los profesores de 25 a 64 años, los salarios reales anuales son entre un 10 % y un 40 % más altos que los reglamentarios en un tercio de los países: Austria, Dinamarca (en educación secundaria superior), Finlandia (educación primaria y secundaria), Francia (educación secundaria), Hungría, Israel, Polonia (educación primaria y secundaria), República Checa y República Eslovaca. En cambio, los salarios reales anuales son un 10 % más bajos que los reglamentarios en el nivel de edu-

cación preprimaria en Australia y Eslovenia, y tanto en educación preprimaria como primaria en Luxemburgo (Tablas D3.1a y D3.4). Esto puede deberse a la proporción de profesores más jóvenes o con menos experiencia en estos niveles.

En algunos países, los salarios medios reales de los profesores muestran una mayor variación dependiendo del nivel de educación que los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y las cualificaciones típicas. Por ejemplo, en República Checa, los salarios reglamentarios son un 7 % más altos en educación secundaria superior que en educación preprimaria, mientras que los salarios reales, si se comparan estos dos mismos niveles, son un 21 % más elevados. La divergencia entre los salarios medios reales de los profesores de educación secundaria superior y los profesores de educación preprimaria supera al menos en 15 puntos porcentuales la diferencia con respecto a sus salarios reglamentarios en Francia e Israel; en Eslovenia rebasa los 45 puntos porcentuales, debido en parte a que los salarios reglamentarios no experimentan un gran incremento entre los niveles de educación preprimaria y secundaria superior. La variedad de bonificaciones disponibles para los distintos niveles de educación explica parcialmente estas diferencias (véase Anexo 3, disponible en Internet).

En los países para los que se dispone de datos sobre salarios reglamentarios y reales de los profesores de educación secundaria inferior, en el periodo de 2010 a 2014, los salarios reales experimentaron un cambio similar al de los reglamentarios en la mayoría de los países. No obstante, en Australia los salarios reales se redujeron tanto de 2010 a 2012 como de 2012 a 2014, mientras que los salarios reglamentarios aumentaron en el conjunto de ese periodo (Gráfico D3.5).

Cuadro D3.3. **Salarios medios reales, por grupo de edad y sexo**

En los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria, los salarios reales de los profesores de más edad (los que tienen de 55 a 64 años) son como promedio entre un 37 % y un 40 % más altos que los de los profesores más jóvenes (los que tienen de 25 a 34 años). Esta diferencia entre los dos grupos de edad varía considerablemente dependiendo del país: menos de un 30 % en todos los niveles de educación en Dinamarca, Finlandia, Inglaterra (Reino Unido), Italia, Noruega, Nueva Zelanda, República Checa y Suecia; pero un 53 % o más en Austria, Chile, Eslovenia, Grecia, Israel y Luxemburgo.

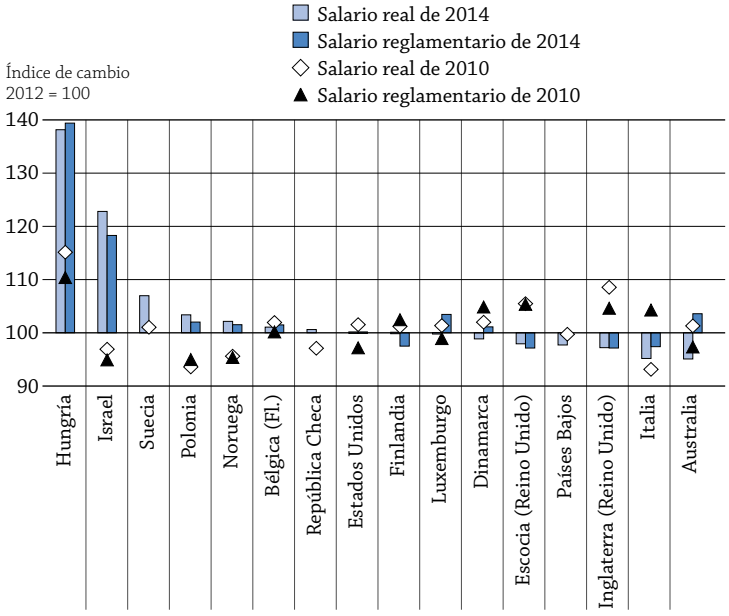
A pesar del aumento de los salarios de los profesores en los grupos de más edad, la comparación entre estos salarios y los ingresos de los trabajadores con educación terciaria parece reflejar que los salarios de los profesores podrían experimentar una evolución más lenta que los ingresos de los demás trabajadores y que la profesión docente resulte menos atractiva a medida que envejece la fuerza de trabajo. De media en los países de la OCDE, los salarios reales de los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria son 8 o 9 puntos porcentuales más altos en los adultos más jóvenes (de 25 a 34 años) que en los grupos de más edad (de 55 a 64 años). No obstante, se observan grandes diferencias entre países, y en Chile, Hungría y Luxemburgo los salarios reales de los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria son más elevados para los grupos de más edad en los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria.

La comparación de los salarios reales de los profesores por sexo muestra que las diferencias en este caso son relativamente escasas: un 3 % o menos de media en educación preprimaria, primaria y secundaria. Las profesoras ganan como promedio ligeramente más que los profesores en educación preprimaria y ligeramente menos en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior.

De 25 a 64 años de edad, se dan mayores diferencias entre sexos en la ratio de los salarios de los profesores y los ingresos de los trabajadores con un nivel educativo similar. De media en los países de la OCDE, los salarios reales de los profesores hombres de 25 a 64 años suponen entre un 64 % (en educación preprimaria) y un 81 % (en secundaria superior) de los ingresos de un trabajador varón de la misma edad que haya completado estudios terciarios y trabaje a tiempo completo todo el año. Los salarios reales de los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria son aproximadamente 25 puntos porcentuales más altos en las mujeres que en los hombres en los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria. Esta ratio más elevada en el caso de las profesoras refleja que la profesión docente puede resultarles más atractiva a las mujeres que a los hombres en comparación con otras profesiones, pero también que las diferencias entre sexos en cuanto a salarios en el mercado laboral aún persisten (Tablas D3.2 y D3.4).

Gráfico D3.5. Cambio en los salarios reglamentarios y reales de los profesores de educación secundaria inferior (2010, 2012 y 2014)

Índice de cambio entre 2010 y 2014 (2012 = 100, precios constantes), para los salarios reales de los profesores de 25 a 64 años y para los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia y cualificaciones típicas



Los países y las economías están clasificados en orden descendente del índice de cambio entre 2012 y 2014 en los salarios reales de los profesores de educación secundaria inferior.

Fuente: OCDE. Tabla X2.4f. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399047

Salarios de los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria

Las decisiones de los jóvenes de formarse como profesores, así como las de los graduados de acceder a la profesión docente o permanecer en ella, están influidas por los salarios de los profesores en relación con los de otras ocupaciones que requieren unas cualificaciones similares y por los potenciales aumentos salariales. En la mayoría de los países de la OCDE, es necesario obtener una titulación terciaria para ser profesor en cualquier nivel de educación, de modo que la alternativa más probable a la formación del profesorado es otro programa de educación terciaria similar. Por tanto, para interpretar los niveles salariales en diferentes países y reflejar las condiciones comparativas del mercado laboral, se examinan los salarios reales de los profesores con respecto a los ingresos de otros profesionales con un nivel de educación terciaria equivalente: personas de 25 a 64 años que trabajen a tiempo completo durante todo el año y que tengan una educación terciaria similar. Con objeto de garantizar que la comparación no quede sesgada por las diferencias en la distribución de los profesores por nivel de educación terciaria alcanzado y la distribución de los trabajadores con estudios terciarios por nivel de educación alcanzado se han comparado los salarios reales de los profesores con una media ponderada de los ingresos de trabajadores que tienen una educación similar (ingresos de trabajadores con una educación equivalente ponderados según la proporción de profesores con un nivel de educación terciaria alcanzado parecido) (véase la proporción de profesores por nivel de educación alcanzado en la Tabla X2.6 del Anexo 2).

En los 13 países de cuyos datos se dispone (al menos para algunos niveles de educación), los salarios reales de los profesores suponen menos de un 60 % de los ingresos de los trabajadores con una educación similar en Chile (en educación preprimaria, primaria y secundaria inferior), Estados Unidos (en educación preprimaria y primaria) y República Checa (en educación primaria y secundaria), y solamente los profesores de educación secundaria superior en Francia y Nueva Zelanda tienen unos salarios reales equivalentes a los ingresos de los trabajadores con una educación similar.

Teniendo en cuenta el escaso número de países que disponían de datos sobre esta medida relativa de los salarios de los profesores, se ha utilizado una segunda referencia basada en los salarios reales de todos los profesores en relación con los ingresos de los trabajadores a tiempo completo y durante todo el año que han completado la educación terciaria (nivel CINE 5 al 8). Comparados con esta referencia, los salarios de los profesores de educación preprimaria

representan de media un 74 % de los ingresos a tiempo completo y durante todo el año de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria. Los profesores de primaria ganan un 81 % del salario de referencia; los de educación secundaria inferior, un 85 %; y los profesores de secundaria superior, un 89 % (Tabla D3.2a y Gráfico D3.1).

Solamente en 7 de los 26 países de cuyos datos se dispone, los profesores de educación secundaria superior tienen unos salarios que igualan o superan los ingresos de los trabajadores que han alcanzado un nivel de educación terciaria. En casi todos los países para los que se dispone de información, y en casi todos los niveles de educación, los salarios reales de los profesores son inferiores a los ingresos de los trabajadores con educación terciaria. Los salarios relativos más altos de los profesores se observan en Bélgica (Comunidad Flamenca, en educación secundaria superior), Finlandia (en secundaria superior) y Luxemburgo (en secundaria inferior y superior), países en los que los salarios reales de este colectivo son al menos un 10 % más altos que los ingresos de los trabajadores con educación terciaria. Los salarios relativos más bajos de los profesores se dan en República Checa y República Eslovaca, donde los salarios reales de los profesores de educación preprimaria suponen menos de un 50 % de los ingresos anuales a tiempo completo de un trabajador con educación terciaria (Tabla D3.2a y Gráfico D3.1).

Definiciones

Los **salarios reales de los profesores de 25 a 64 años** hacen referencia a los ingresos medios anuales que reciben los profesores a tiempo completo de 25 a 64 años, antes de impuestos. Desde el punto de vista del empleado, se trata del salario bruto, ya que incluye la parte de las contribuciones a la seguridad social y al sistema de pensiones que abonan los empleados (incluso si el empleador los deduce automáticamente del salario bruto de los empleados). No obstante, se excluyen las primas de seguridad social y pensiones del empleador. Los salarios reales también incluyen los pagos relacionados con el trabajo, como las primas anuales, las bonificaciones relacionadas con resultados, la paga extra para las vacaciones y la baja por enfermedad. No se incluyen los ingresos de otras fuentes, como por ejemplo las prestaciones sociales gubernamentales, los ingresos por inversiones ni ningún otro ingreso no relacionado de forma directa con la profesión docente.

Un **ajuste del salario base** se define como toda diferencia de salario entre lo que percibe un profesor determinado por el trabajo realizado en un centro educativo y lo que debería percibir en virtud de su experiencia (es decir, el número de años dedicados a la profesión docente). Los ajustes pueden ser temporales o permanentes y pueden favorecer la promoción de un profesor haciéndole cambiar de escala salarial o avanzar dentro de la misma.

Los **ingresos de los trabajadores con educación terciaria** son los ingresos medios anuales de los trabajadores de 25 a 64 años que trabajan durante todo el año a tiempo completo y que tienen un nivel de educación CINE 5, 6, 7 u 8. El indicador salarial relativo se calcula a partir de los datos sobre los ingresos del último año para el que se dispone de datos. En los países que no tienen datos disponibles para ese mismo año sobre los salarios de los profesores y los ingresos de los trabajadores (por ejemplo, Australia, Bélgica, Canadá, Chile, España, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, República Checa y Suecia), se ajusta el indicador teniendo en cuenta la inflación, utilizando los deflactores para el consumo privado. En el Anexo 3 se aportan estadísticas de referencia sobre los ingresos de los trabajadores con educación terciaria.

El **salario máximo** se refiere al salario máximo anual (tramo más alto de la escala salarial) que le corresponde a un profesor a tiempo completo con las cualificaciones máximas reconocidas para su salario.

El **salario tras 15 años de experiencia** se refiere al salario anual que le corresponde a un profesor a tiempo completo. Los salarios reglamentarios pueden referirse a los salarios de los profesores con la formación mínima que se necesita para estar plenamente cualificados o los salarios de los profesores con las cualificaciones típicas, además de 15 años de experiencia.

El **salario inicial** se refiere al salario bruto anual medio que le corresponde por año a un profesor a tiempo completo con la formación mínima necesaria para estar plenamente cualificado para comenzar a ejercer la profesión docente.

Los **salarios reglamentarios** se refieren a los establecidos en las escalas salariales oficiales. Las cantidades indicadas son brutas (la suma total del dinero abonado por el empleador), una vez deducidas las contribuciones que el empleador hace a la seguridad social y sistemas de pensiones de acuerdo con las escalas salariales en vigor. Los salarios se consideran «antes de impuestos», es decir, antes de practicar la deducción correspondiente al impuesto sobre la renta. En las Tablas D3.3a y D3.3b, disponibles en Internet, el salario por hora neta de contacto es el resultado de dividir el salario anual reglamentario de un profesor por el número de horas lectivas netas anuales (véase Tabla D4.1).

Metodología

Los datos sobre salarios reglamentarios de los profesores y bonificaciones complementarias proceden de la Encuesta OCDE-INES 2015 sobre Profesores y Currículo. Estos datos se refieren al año escolar 2013-2014 y están de acuerdo con las políticas oficiales que se aplican en las instituciones públicas. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores se basan en la recopilación de estadísticas regulares elaboradas por la Red LSO (Mercado Laboral y Resultados Sociales del Aprendizaje) de la OCDE.

Los datos sobre los salarios de los profesores en el nivel de educación secundaria superior se refieren únicamente a los programas generales.

Al medir el salario reglamentario de un profesor a tiempo completo en relación con el número de horas al año que ha de pasar enseñando, no se ajustan los salarios al tiempo que los profesores dedican a diversas actividades adicionales relacionadas con la enseñanza. Los datos sobre los salarios reglamentarios por hora lectiva neta (véase Indicador D4) deben interpretarse con cautela, ya que la proporción del horario laboral que los profesores pasan enseñando varía en los distintos países de la OCDE. No obstante, pueden dar una idea aproximada del coste del tiempo real que los profesores pasan en el aula.

Los salarios brutos de los profesores se han convertido usando PPA para el consumo privado de la Base de Datos de Cuentas Nacionales de la OCDE. En las ediciones anteriores a 2012 de *Panorama de la educación* (OECD, 2012), los salarios solían convertirse utilizando PPA para el PIB. Por tanto, los salarios de los profesores en dólares estadounidenses (Tablas D3.1a y D3.1b, disponibles en Internet) no se pueden comparar directamente con las cifras publicadas en ediciones de *Panorama de la educación* previas a las de 2012. En las Tablas D3.5a y D3.5b (disponibles en Internet), se puede encontrar información sobre las tendencias de los salarios de los profesores. Como complemento a las Tablas D3.1a y D3.1b (disponibles en Internet), que presentan los salarios de los profesores en su equivalente en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA, se han incluido en el Anexo 2 otras tablas con los salarios de los profesores en moneda nacional. El periodo de referencia para los salarios de los profesores es del 1 de julio de 2013 al 30 de junio de 2014. La fecha de referencia de las PPA es 2013-2014, excepto para algunos países del hemisferio sur (por ejemplo, Australia y Nueva Zelanda), en los que el curso académico abarca de enero a diciembre. En esos países el año de referencia es el año natural (es decir, 2014).

Para calcular los cambios de los salarios de los profesores (Tablas D3.5a y D3.5b, disponibles en Internet) se usa el deflactor del consumo privado para convertir los salarios a precios de 2005.

En la mayor parte de los países, el criterio para determinar las cualificaciones típicas de los profesores se basan en el principio de mayoría absoluta (esto es, el nivel de cualificaciones de más de la mitad de todos los profesores actuales del sistema). Cuando esto no ha sido posible, se ha utilizado el principio de mayoría relativa (es decir, el nivel de cualificaciones de la mayor parte de los profesores).

En la Tabla D3.2a, las ratios entre el salario de los profesores y los ingresos de los trabajadores de 25 a 64 años que han completado la educación terciaria y trabajan a tiempo completo todo el año se han calculado utilizando los salarios medios anuales (bonificaciones y complementos incluidos) de los profesores entre 25 y 64 años de los países para los que se dispone de datos (Tabla D3.4). Las ratios basadas en medias ponderadas (primeras cuatro columnas) utilizan información recopilada, para cada país por separado, sobre el porcentaje de profesores por nivel CINE de educación terciaria alcanzado (véase Tabla X2.6 en el Anexo 2). Estos porcentajes se han usado para calcular los ingresos medios ponderados de los trabajadores con educación terciaria, que se utilizan como denominador de la ratio cuando se dispone de los datos sobre los salarios de los trabajadores de acuerdo con el nivel CINE de educación terciaria alcanzado; es decir, los ingresos de las personas que trabajan a tiempo completo todo el año. Las ratios se han calculado para los países en los que se dispone de estos datos; cuando los datos sobre ingresos de los trabajadores no se correspondían con el año de referencia 2014, sino con otro, se ha utilizado un deflactor para ajustar los datos sobre ingresos a dicho año de referencia. Para todas las demás ratios de la Tabla D3.2a y las de la Tabla D3.2c, se ha utilizado la información sobre todos los trabajadores con educación terciaria en lugar de emplear medias ponderadas. Los datos sobre los ingresos de los trabajadores tienen en cuenta los ingresos laborales de todos los individuos durante el periodo de referencia, incluidos los salarios de los profesores. En muchos países, el número de profesores es grande y puede repercutir en los ingresos medios de los trabajadores.

En la Tabla D3.2b (disponible en Internet) se ha seguido el mismo procedimiento, pero las ratios se han calculado utilizando los salarios reglamentarios de los profesores con 15 años de experiencia en lugar de sus salarios reales.

Las notas sobre definiciones y metodologías para cada país se proporcionan en el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Madrid).

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

OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators,* OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Madrid).

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, París http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Santiago, P. (2004), «The labour market for teachers», in G. Johnes and J. Johnes (eds), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham. https://www.researchgate.net/profile/Jill_Johnes/publication/215785110_The_International_Handbook_on_the_Economics_of_Education/links/09e4150ad0f7e1fee9000000.pdf/download?version=va.

Tablas del Indicador D3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398933

	Tabla D3.1a	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en diferentes momentos de su carrera (2014)
WEB	Tabla D3.1b	Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones mínimas, en diferentes momentos de su carrera (2014)
	Tabla D3.2a	Salarios reales de los profesores con relación a los sueldos de los trabajadores con educación terciaria (2014)
WEB	Tabla D3.2b	Salarios reglamentarios de los profesores con relación a los sueldos de los trabajadores con educación terciaria (2014)
WEB	Tabla D3.2c	Salarios reales de los profesores con relación a los sueldos de los trabajadores con educación terciaria, por grupo de edad y por sexo (2014)
	Tabla D3.3a	Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basada en cualificaciones típicas (2014)
WEB	Tabla D3.3b	Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basada en cualificaciones mínimas (2014)
	Tabla D3.4	Salarios medios reales de los profesores, por grupo de edad y sexo (2014)
	Tabla D3.5a	Tendencias en los salarios de los profesores, basadas en cualificaciones típicas, entre 2000 y 2014
WEB	Tabla D3.5b	Tendencias en los salarios de los profesores, basadas en cualificaciones mínimas, entre 2000 y 2014
WEB	Tabla D3.6	Salarios reglamentarios mínimos y máximos de los profesores, basados en cualificaciones mínimas o máximas (2014)
	Tabla D3.7	Criterios utilizados para el salario base y los pagos adicionales concedidos a profesores en instituciones públicas, por nivel de educación (2014)
WEB	Tabla D3.8	Nivel de toma de decisión de los criterios utilizados para determinar los salarios base y los pagos adicionales de los profesores, por nivel de educación (2014)
WEB	Tabla D3.9	Estructura conceptual del sistema salarial para el profesorado de enseñanza académica de educación terciaria a tiempo completo en instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno (2014)
WEB	Tabla D3.10	Salarios medios reales anuales del profesorado de enseñanza académica de educación terciaria en instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno (2014)
WEB	Tabla D3.11	Composición de los salarios medios reales anuales del profesorado de enseñanza académica de educación terciaria en instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno (2013-2014)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

D3

Tabla D3.1a. [1/2] Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en diferentes momentos de su carrera (2014)

Salarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Preprimaria				Primaria			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	51.584	61.172	63.961	67.998
	Australia[1]	40.297	57.445	57.445	57.717	39.819	57.246	57.246	57.455
	Austria	m	m	m	m	32.830	38.619	43.276	64.336
	Bélgica (Fl.)	34.459	43.279	48.757	59.715	34.459	43.279	48.757	59.715
	Bélgica (Fr.)	33.690	42.130	47.435	58.044	33.690	42.130	47.435	58.044
	Canadá	m	m	m	m	39.511	63.188	65.543	65.543
	Chile	17.250	23.199	26.048	36.457	17.250	23.199	26.048	36.457
	Corea	26.910	40.548	47.352	75.297	26.910	40.548	47.352	75.297
	Dinamarca[2]	40.437	45.898	45.898	45.898	45.909	51.141	52.481	52.481
	Escocia (Reino Unido)	27.055	43.163	43.163	43.163	27.055	43.163	43.163	43.163
	Eslovenia	24.917	29.594	36.356	41.877	24.917	30.740	37.751	45.187
	España	36.405	39.371	41.940	51.304	36.405	39.371	41.940	51.304
	Estados Unidos[7]	43.255	52.076	59.111	72.087	42.256	54.639	60.266	67.983
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia[1, 2, 3]	27.566	29.771	29.771	29.771	32.157	37.223	39.456	41.824
	Francia[4]	27.867	31.865	34.149	50.141	27.867	31.865	34.149	50.141
	Grecia	18.408	21.071	24.712	34.776	18.408	21.071	24.712	34.776
	Hungría	13.228	17.858	19.181	25.133	13.228	17.858	19.181	25.133
	Inglaterra (Reino Unido)	27.246	43.140	46.390	46.390	27.246	43.140	46.390	46.390
	Irlanda	m	m	m	m	30.813	51.949	57.597	64.509
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	21.333	27.588	31.286	58.850	18.498	24.322	28.281	49.820
	Italia	27.314	30.048	32.995	40.151	27.314	30.048	32.995	40.151
	Japón[2]	m	m	m	m	28.101	41.740	49.378	61.922
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo[2]	68.121	90.208	108.110	122.059	68.121	90.208	108.110	122.059
	México	17.041	22.148	28.262	36.228	17.041	22.148	28.262	36.228
	Noruega	35.409	40.520	40.520	40.520	40.815	44.136	44.136	48.227
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	28.541	42.765	42.765	42.765
	Países Bajos	36.097	44.847	53.544	53.544	36.097	44.847	53.544	53.544
	Polonia	15.135	20.325	24.828	25.882	15.135	20.325	24.828	25.882
	Portugal	31.930	35.270	38.166	61.047	31.930	35.270	38.166	61.047
	República Checa	16.583	16.790	17.146	18.282	17.080	17.578	18.324	20.853
	República Eslovaca	10.583	11.648	12.177	13.128	11.838	14.222	16.663	17.967
	Suecia[5]	32.698	35.086	36.128	37.919	32.313	36.060	37.391	42.699
	Suiza[6]	47.641	59.122	m	72.874	52.863	65.938	m	80.882
	Turquía	26.964	27.746	28.740	30.862	26.964	27.746	28.740	30.862
	Media de la OCDE	29.494	36.491	39.245	47.826	31.028	39.673	42.675	51.254
	Media de la UE22	28.934	35.335	38.992	45.170	30.745	38.240	42.285	49.509
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	17.476	31.871	31.871	35.581	17.476	31.871	31.871	35.581
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de la cualificación típica de los profesores se basa en un concepto amplio, incluido el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Consúltese el Cuadro D3.2 para obtener más detalles.

1. Los salarios reglamentarios no incluyen la parte de las cotizaciones a la seguridad social y de las cotizaciones del sistema de pensiones pagada por los empleados.
2. Los salarios reglamentarios incluyen la parte de las cotizaciones a la seguridad social y de las cotizaciones del sistema de pensiones pagada por los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. Salarios base reales de 2013.
6. Salarios tras 11 años de experiencia para las columnas 2, 6, 10 y 14.
7. Salarios base reales.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398940

Tabla D3.1a. [2/2] Salarios reglamentarios de los profesores, basados en cualificaciones típicas, en diferentes momentos de su carrera (2014)

Salarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Secundaria inferior, programas generales				Secundaria superior, programas generales			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	57.131	66.647	69.431	75.422	60.305	70.339	73.632	84.116
	Australia[1]	39.804	57.293	57.293	57.478	39.961	56.427	56.427	56.710
	Austria	34.345	41.718	46.852	66.595	36.043	44.326	50.508	74.536
	Bélgica (Fl.)	34.459	43.279	48.757	59.715	43.056	54.949	62.699	75.616
	Bélgica (Fr.)	33.690	42.130	47.435	58.044	41.915	53.430	60.934	73.441
	Canadá	39.511	63.188	65.543	65.543	39.677	63.508	65.833	65.833
	Chile	17.250	23.199	26.048	36.457	18.236	24.497	27.495	38.448
	Corea	26.815	40.453	47.257	75.202	26.815	40.453	47.257	75.202
	Dinamarca[2]	46.188	51.826	53.226	53.226	46.033	58.317	58.317	58.317
	Escocia (Reino Unido)	27.055	43.163	43.163	43.163	27.055	43.163	43.163	43.163
	Eslovenia	24.917	30.740	37.751	45.187	24.917	30.740	37.751	45.187
	España	40.762	44.107	46.865	57.278	40.762	44.107	46.865	57.278
	Estados Unidos[7]	44.001	54.598	61.918	67.053	43.362	55.700	60.884	68.062
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia[1, 2, 3]	34.730	40.201	42.613	45.170	36.828	44.230	45.999	48.759
	Francia[4]	30.532	34.530	36.814	52.981	30.820	34.819	37.103	53.300
	Grecia	18.408	21.071	24.712	34.776	18.408	21.071	24.712	34.776
	Hungría	14.494	17.858	19.181	25.133	14.494	19.567	21.016	27.538
	Inglaterra (Reino Unido)	27.246	43.140	46.390	46.390	27.246	43.140	46.390	46.390
	Irlanda	30.813	53.903	58.190	65.102	30.813	53.903	58.190	65.102
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	18.602	26.686	30.977	48.973	18.910	22.128	24.853	39.112
	Italia	29.445	32.618	35.951	44.093	29.445	33.411	36.958	46.096
	Japón[2]	28.101	41.740	49.378	61.922	28.101	41.740	49.378	63.615
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo[2]	79.048	98.810	112.760	137.404	79.048	98.810	112.760	137.404
	México	21.892	28.337	36.288	46.317	40.950	47.896	51.527	56.115
	Noruega	40.815	44.136	44.136	48.227	45.191	49.842	49.842	55.944
	Nueva Zelanda	29.521	44.424	44.424	44.424	30.500	46.082	46.082	46.082
	Países Bajos	38.089	56.986	66.366	66.366	38.089	56.986	66.366	66.366
	Polonia	15.135	20.325	24.828	25.882	15.135	20.325	24.828	25.882
	Portugal	31.930	35.270	38.166	61.047	31.930	35.270	38.166	61.047
	República Checa	17.080	17.578	18.324	20.853	17.080	17.578	18.324	20.853
	República Eslovaca	11.838	14.222	16.663	17.967	11.838	14.222	16.663	17.967
	Suecia[5]	32.698	36.673	38.054	43.487	33.980	38.196	39.896	45.610
	Suiza[6]	60.231	75.299	m	92.258	67.483	86.525	m	103.480
	Turquía	27.904	28.686	29.680	31.803	27.904	28.686	29.680	31.803
	Media de la OCDE	32.485	41.613	44.407	53.557	34.186	43.952	46.379	56.152
	Media de la UE22	32.274	40.309	44.204	52.058	33.420	42.314	46.420	54.943
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	17.476	31.871	31.871	35.581	17.476	31.871	31.871	35.581
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de la cualificación típica de los profesores se basa en un concepto amplio, incluido el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Consúltese el Cuadro D3.2 para obtener más detalles.

1. Los salarios reglamentarios no incluyen la parte de las cotizaciones a la seguridad social y de las cotizaciones del sistema de pensiones pagada por los empleados.
2. Los salarios reglamentarios incluyen la parte de las cotizaciones a la seguridad social y de las cotizaciones del sistema de pensiones pagada por los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. Salarios base reales de 2013.
6. Salarios tras 11 años de experiencia para las columnas 2, 6, 10 y 14.
7. Salarios base reales.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398940

D3

Tabla D3.2a. Salarios reales de los profesores con relación a los sueldos de los trabajadores con educación terciaria (2014)

Ratio de salario, utilizando salarios anuales medios (incluidos complementos y bonificaciones) de los profesores en instituciones públicas con relación a los sueldos de los trabajadores con un nivel de educación alcanzado similar (media ponderada) y a los sueldos de los trabajadores a tiempo completo durante todo el año con educación terciaria.

			Salarios reales de todos los profesores, con relación a los ingresos de trabajadores a tiempo completo durante todo el año con educación similar (medias ponderadas)				Salarios reales de todos los profesores, con relación a los ingresos de los trabajadores a tiempo completo durante todo el año con educación terciaria (CINE 5 a 8)			
			De 25 a 64 años				De 25 a 64 años			
		Año de referencia	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Alemania	2014	m	0,79	0,87	0,94	m	0,89	0,98	1,05
	Australia[1]	2014	m	0,84	m	m	0,82	0,84	0,85	0,85
	Austria	2014	m	m	m	m	m	0,75	0,86	0,94
	Bélgica (Fl.)	2014	m	m	m	m	0,89	0,91	0,89	1,15
	Bélgica (Fr.)	2014	m	m	m	m	0,85	0,85	0,84	1,04
	Canadá		m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	2014	0,57	0,59	0,59	0,62	0,70	0,73	0,73	0,77
	Corea		m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	2014	0,80	0,95	0,97	0,84	0,73	0,87	0,88	1,00
	Escocia (Reino Unido)	2014	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83
	Eslovenia	2014	m	m	m	m	0,63	0,86	0,88	0,95
	España		m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	2014	0,57	0,59	0,60	0,61	0,65	0,68	0,69	0,71
	Estonia	2014	0,65	0,84	0,84	0,83	0,59	0,88	0,88	0,88
	Finlandia	2013	0,72	0,77	0,83	0,92	0,65	0,89	0,98	1,10
	Francia	2013	0,86	0,85	0,92	1,02	0,77	0,76	0,90	0,99
	Grecia	2014	m	m	m	m	0,96	0,96	1,07	1,07
	Hungría	2014	m	m	m	m	0,66	0,71	0,71	0,73
	Inglaterra (Reino Unido)	2014	m	m	m	m	0,84	0,84	0,91	0,91
	Irlanda	2014	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia		m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	2014	0,87	0,84	0,87	0,79	0,90	0,92	0,99	0,88
	Italia	2014	m	m	m	m	0,65	0,65	0,69	0,72
	Japón		m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia		m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	2014	m	m	m	m	1,08	1,08	1,23	1,23
	México		m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	2014	0,69	0,77	0,77	0,76	0,62	0,70	0,70	0,74
	Nueva Zelanda	2014	m	0,91	0,94	1,01	m	0,85	0,87	0,93
	Países Bajos	2014	m	m	m	m	0,68	0,68	0,85	0,85
	Polonia	2014	m	m	m	m	0,71	0,82	0,83	0,81
	Portugal		m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	2014	0,71	0,56	0,55	0,56	0,48	0,56	0,56	0,58
	República Eslovaca	2014	m	m	m	m	0,45	0,61	0,61	0,61
	Suecia	2013	m	m	m	m	0,76	0,82	0,84	0,88
	Suiza		m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía		m	m	m	m	m	m	m	m
	Media de la OCDE		~	~	~	~	0,74	0,81	0,85	0,89
	Media de la UE22		~	~	~	~	0,74	0,81	0,86	0,92
Países asociados	Arabia Saudí		m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina		m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil		m	m	m	m	m	m	m	m
	China		m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia		m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica		m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa		m	m	m	m	m	m	m	m
	India		m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia		m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania		m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica		m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20		m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los datos del porcentaje de profesores por nivel CINE alcanzado utilizado para la media ponderada son a partir de 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398952

Tabla D3.3a. Comparación de los salarios reglamentarios de los profesores, basada en cualificaciones típicas (2014)

Ratio de los salarios en diferentes puntos de la carrera profesional de los profesores y salario por hora en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado

		Ratio entre el salario máximo de la escala y el salario inicial				Años transcurridos desde el salario inicial al máximo de la escala (educación secundaria inferior)	Salario por tiempo neto de contacto (lectivo) tras 15 años de experiencia (en dólares estadounidenses)				Ratio de los salarios por hora lectiva de los profesores de educación secundaria superior y los profesores de educación primaria (tras 15 años de experiencia)
		Pre-primaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales		Pre-primaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	m	1,32	1,32	1,39	28	m	80	93	103	1,29
	Australia	1,43	1,44	1,44	1,42	8	65	66	71	70	1,07
	Austria	m	1,96	1,94	2,07	34	m	56	77	86	1,55
	Bélgica (Fl.)	1,73	1,73	1,73	1,76	27	67	66	89	122	1,87
	Bélgica (Fr.)	1,72	1,72	1,72	1,75	27	60	65	71	101	1,54
	Canadá	m	1,66	1,66	1,66	11	m	82	88	88	1,07
	Chile	2,11	2,11	2,11	2,11	30	23	23	23	24	1,06
	Corea	2,80	2,80	2,80	2,80	37	81	72	86	86	1,19
	Dinamarca	1,14	1,14	1,15	1,27	12	32	79	80	151	1,91
	Escocia (Reino Unido)	1,60	1,60	1,60	1,60	6	50	50	50	50	1,00
	Eslovenia	1,68	1,81	1,81	1,81	25	28	60	60	66	1,10
	España	1,41	1,41	1,41	1,41	38	48	48	66	68	1,42
	Estados Unidos[3]	1,67	1,61	1,52	1,57	m	m	m	63	m	m
	Estonia	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia[1]	1,08	1,30	1,30	1,32	20	m	59	72	84	1,43
	Francia	1,80	1,80	1,74	1,73	29	37	37	57	57	1,55
	Grecia	1,89	1,89	1,89	1,89	45	36	43	54	54	1,24
	Hungría	1,90	1,90	1,73	1,90	15	17	32	32	36	1,10
	Inglaterra (Reino Unido)	1,70	1,70	1,70	1,70	m	64	64	62	62	0,97
	Irlanda	m	2,09	2,11	2,11	22	m	63	79	79	1,26
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	2,76	2,69	2,63	2,07	36	31	34	45	46	1,36
	Italia	1,47	1,47	1,50	1,57	35	35	44	58	60	1,37
	Japón	m	2,20	2,20	2,26	34	m	67	81	96	1,45
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	1,79	1,79	1,74	1,74	30	123	134	153	153	1,14
	México	2,13	2,13	2,12	1,37	14	53	35	35	61	1,72
	Noruega	1,14	1,18	1,18	1,24	16	27	60	67	95	1,60
	Nueva Zelanda	m	1,50	1,50	1,51	7	m	46	53	61	1,31
	Países Bajos	1,48	1,48	1,74	1,74	12	58	58	88	88	1,54
	Polonia	1,71	1,71	1,71	1,71	20	17	40	46	57	1,41
	Portugal	1,91	1,91	1,91	1,91	34	40	51	63	63	1,23
	República Checa	1,10	1,22	1,22	1,22	27	15	22	30	31	1,40
	República Eslovaca	1,24	1,52	1,52	1,52	32	11	20	26	27	1,35
	Suecia[2]	1,16	1,32	1,33	1,34	a	m	m	m	m	m
	Suiza	1,53	1,53	1,53	1,53	26	m	m	m	m	m
	Turquía	1,14	1,14	1,14	1,14	27	27	40	59	59	1,48
	Media de la OCDE	1,65	1,70	1,70	1,68	25	44	55	65	74	1,35
	Media de la UE22	1,55	1,63	1,63	1,66	26	43	56	67	76	1,36
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	2,04	2,04	2,04	2,04	9	m	57	66	66	1,16
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: La definición de la cualificación típica de los profesores se basa en un concepto amplio, incluido el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Consúltese el Cuadro D3.2 para obtener más detalles.

1. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
2. Salarios base reales de 2013.
3. Salarios base reales.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398963

D3

Tabla D3.4. Salarios medios reales de los profesores, por grupo de edad y sexo (2014)

Salarios medios anuales (incluidas primas y bonificaciones) de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado, por grupo de edad y sexo

		De 25 a 64 años				Hombres de 25 a 64 años				Mujeres de 25 a 64 años			
		Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	Alemania	m	61.179	67.158	72.098	m	m	m	m	m	m	m	m
	Australia	50.735	51.577	52.438	52.458	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria[1]	m	55.362	63.691	69.590	m	56.278	66.424	73.497	m	55.281	62.428	66.115
	Bélgica (Fl.)	49.692	50.607	49.189	63.872	48.427	52.024	48.065	64.644	49.712	50.276	49.589	63.421
	Bélgica (Fr.)	47.490	47.269	46.579	57.959	41.775	47.958	46.926	58.097	47.648	47.109	46.384	57.872
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	26.316	27.442	27.400	28.947	27.431	30.662	29.625	29.888	26.297	26.253	26.264	28.230
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	46.823	55.635	56.319	64.443	47.222	55.985	56.744	65.436	46.703	55.631	56.141	63.564
	Escocia (Reino Unido)[4]	41.167	41.167	41.167	41.167	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia[5]	25.775	35.269	35.916	38.722	21.710	33.332	35.854	38.416	26.156	35.398	35.934	38.811
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	50.578	52.136	53.161	54.928	49.579	54.723	54.720	56.951	51.166	51.632	52.138	53.685
	Estonia	13.063	19.322	19.322	19.322	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia[3]	32.392	43.890	48.240	54.266	32.045	46.421	49.059	55.330	32.402	43.018	47.911	53.763
	Francia	37.089	36.600	43.002	47.317	38.083	39.142	44.411	48.540	37.005	35.938	42.224	46.240
	Grecia	22.898	22.898	25.466	25.466	23.553	23.553	25.715	25.715	22.701	22.701	25.312	25.312
	Hungría	21.917	23.526	23.526	24.325	19.313	23.033	23.033	24.275	21.930	23.607	23.607	24.352
	Inglaterra (Reino Unido)	41.918	41.918	45.048	45.048	40.184	40.184	45.736	45.736	42.146	42.146	44.684	44.684
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	34.421	35.029	37.908	33.529	a	34.971	37.253	m	34.439	35.039	38.086	m
	Italia	33.246	33.246	35.487	37.335	25.634	25.634	35.027	37.253	33.512	33.512	35.617	37.379
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	95.090	95.090	108.226	108.226	95.090	95.090	108.226	108.226	95.090	95.090	108.226	108.226
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	42.891	48.537	48.537	51.517	42.061	48.536	48.536	51.547	42.956	48.537	48.537	51.486
	Nueva Zelanda	m	41.608	42.705	45.755	m	41.741	42.941	46.341	m	41.583	42.581	45.292
	Países Bajos	49.405	49.405	61.643	61.643	50.368	50.368	63.333	63.333	49.226	49.226	59.706	59.706
	Polonia	25.863	29.694	30.173	29.609	24.403	28.208	29.202	29.006	25.866	29.872	30.459	29.822
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	18.877	21.887	21.838	22.773	18.975	21.945	21.843	23.009	18.876	21.883	21.837	22.675
	República Eslovaca	15.099	20.618	20.618	20.475	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia[6]	34.565	37.472	38.224	40.171	34.121	37.288	38.489	40.535	34.635	37.503	38.102	39.933
	Suiza	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
	Media de la OCDE	37.274	41.476	43.961	46.575	37.776	42.242	45.294	49.289	38.867	41.964	44.560	48.028
	Media de la UE22	36.243	41.103	44.042	47.191	37.394	42.278	46.131	50.065	38.907	42.387	45.510	48.867
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[7]	18.953	21.450	21.450	21.450	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Las columnas que muestran los salarios medios reales de los profesores, desglosados por grupos de edad (es decir, Columnas 5-20) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. También incluye datos sobre salarios reales de directores, subdirectores y auxiliares.
2. También incluye datos sobre salarios reales de los profesores en programas de desarrollo educacional de la primera infancia para educación preprimaria.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye a todos los profesores, independientemente de su edad.
5. También incluye datos sobre salarios reales de asistentes de enseñanza preescolar para educación preprimaria.
6. Salarios medios reales de los profesores de 2013, sin incluir primas y bonificaciones.
7. Salarios medios reales de todos los profesores, independientemente del nivel de educación que imparten, excepto educación preprimaria.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398970

D3

Tabla D3.5a. Tendencias en los salarios de los profesores, basadas en cualificaciones típicas, entre 2000 y 2014

Índice de variación entre 2000 y 2014 en los salarios reglamentarios de los profesores tras 15 años de experiencia (2005 = 100), por nivel de educación, convertido a precios constantes utilizando deflactores para el consumo privado

		Preprimaria				Primaria				Secundaria inferior, programas generales				Secundaria superior, programas generales			
		2000	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014
		(1)	(7)	(9)	(11)	(12)	(18)	(20)	(22)	(23)	(29)	(31)	(33)	(34)	(40)	(42)	(44)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	104	107	110	m	106	108	110	m	102	102	103
	Australia	m	103	106	112	m	105	107	111	m	105	107	111	m	105	107	110
	Austria[1, 2]	m	104	102	m	91	104	102	100	88	104	102	100	95	110	108	106
	Bélgica (Fl.)	m	102	101	103	93	102	101	103	98	102	101	103	98	102	102	103
	Bélgica (Fr.)	94	104	104	106	94	104	104	106	99	103	103	105	99	103	103	105
	Canadá	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
	Corea	m	96	98	100	m	93	96	98	m	93	96	98	m	93	96	98
	Dinamarca	88	101	98	98	94	106	101	102	94	107	102	103	107	103	99	103
	Escocia (Reino Unido)	50	98	93	90	81	98	93	90	81	98	93	90	81	98	93	90
	Eslovenia	m	m	m	m	86	109	105	98	86	109	105	98	86	109	105	98
	España	m	107	98	94	m	107	98	94	m	106	95	92	m	106	95	92
	Estados Unidos[4, 5]	98	m	119	120	82	93	98	98	103	107	110	110	98	102	103	103
	Estonia	m	m	m	m	85	137	126	m	85	137	126	m	85	137	126	m
	Finlandia	92	110	108	106	87	111	109	106	88	107	104	102	92	107	107	104
	Francia	105	97	95	95	105	97	95	95	105	98	96	94	104	98	96	94
	Grecia	88	101	78	70	88	101	78	70	88	101	78	70	88	101	78	70
	Hungría[3]	59	82	75	111	63	78	71	99	63	78	71	99	64	74	66	87
	Inglaterra (Reino Unido)	94	91	87	85	94	91	87	85	94	91	87	85	94	91	87	85
	Irlanda	m	m	m	m	83	119	118	115	83	119	118	115	83	119	118	115
	Islandia	m	95	97	m	m	95	89	m	m	95	89	m	m	88	88	m
	Israel	95	106	131	141	100	123	131	127	99	110	116	137	100	103	112	113
	Italia	m	100	96	93	94	100	96	93	95	100	96	93	95	100	96	93
	Japón	m	m	m	m	m	93	93	93	m	93	93	93	m	93	93	93
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	136	138	146	m	136	138	146	m	112	113	117	m	112	113	117
	México	87	103	108	113	87	103	108	113	87	104	109	113	m	m	m	m
	Noruega	m	111	116	118	m	106	111	113	m	106	111	113	m	107	112	115
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	106	106	101	m	106	107	105	m	106	106	109
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia	m	113	119	121	m	113	119	121	m	113	119	121	m	113	119	121
	Portugal	m	98	86	88	m	98	86	88	m	98	86	88	m	98	86	88
	República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	99	114	112	121	99	114	112	121	99	113	110	118	99	113	110	118
	Media de la OCDE	88	103	103	106	89	105	103	104	91	104	102	103	92	103	101	101
	Media de los países de la OCDE con datos disponibles para todos los años de referencia	~	~	~	~	90	103	101	101	91	103	100	102	93	102	99	99
	Media de los países de la UE22 con datos disponibles para todos los años de referencia	~	~	~	~	89	102	97	97	89	101	97	97	91	101	97	96
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	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
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2015, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 y 2013 se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo). La definición de la cualificación típica de los profesores se basa en un concepto amplio, incluido el nivel CINE típico alcanzado y otros criterios. Consúltese el Cuadro D3.2 para obtener más detalles.

1. Ruptura de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
2. Las cifras del nivel de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo en centros de educación primara) que enseñan en clases de preprimaria.
3. Ruptura de la serie temporal en 2014 tras cambios en el sistema salarial en 2013.
4. Salarios base reales.
5. La cualificación típica de los profesores de preprimaria y primaria en 2000 era de grado (CINE 6), y máster (CINE 7) en años posteriores.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398982

D3

Tabla D3.7. [1/2] Criterios utilizados para el salario base y los pagos adicionales concedidos a profesores en instituciones públicas, por nivel de educación (2014)

Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y los pagos adicionales de los profesores

		Secundaria inferior													
		Tareas							Otras responsabilidades						
		Enseñanza	Planificación o preparación individual de las clases en el centro escolar o fuera de él	Calificación del trabajo de los estudiantes	Trabajo administrativo en general (incluidas comunicación, burocracia y otras tareas de oficina asumidas como parte del trabajo)	Comunicación y cooperación con los progenitores o tutores	Supervisión de los estudiantes en los recreos	Trabajo en equipo y diálogo con compañeros en el centro escolar o fuera de él	Participación en la gestión del centro escolar u otra gestión, además de las horas lectivas (por ejemplo, actuar como director de departamento o coordinador de profesores)	Impartir más clases u horas lectivas de las estipuladas por el contrato a tiempo completo (es decir, compensación por horas extra)	Asesoramiento de estudiantes (incluida supervisión de estudiantes, asesoramiento virtual, orientación sobre carreras y programas para la prevención de la delincuencia)	Participación en actividades extracurriculares (por ejemplo, grupos de realización de deberes, deportes y arte dramático, escuela de verano)	Tareas especiales (por ejemplo, formación de profesores, orientación y asesoramiento)	Tutor de clase	Participación en programas de orientación o de apoyo a nuevos profesores en programas de iniciación
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	1	1	1	1	1	1	1	1	1	a	a	a	a	a
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5	2	5	5	a
	Bélgica (Fl.)	1	a	a	a	a	a	a	1	3	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	a	a	a	a	a	a	a	a	3	a	a	5	a	a
	Canadá	1	1	1	1	1	1	1	4	a	1	m	m	m	m
	Chile	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	5	5	3	3
	Corea	a	a	a	a	a	a	a	4	5	a	a	a	4	a
	Dinamarca	a	a	a	a	a	a	a	2	4	2	2	m	2	a
	Escocia (Reino Unido)	1	1	1	a	1	a	1	a	a	1	a	1	1	1
	Eslovenia	1	1	1	1	1	1	1	3	5, 3	1	5	1	2, 3	3
	España	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	1	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	1	1	1	1	1	3	1	3	5	3	5	5	3	a
	Finlandia	1	1	1	1	1	1	1	2	4	4	4	4	4	4
	Francia	1	1	1	1	1	a	a	4	4	4	a	4	4	4
	Grecia	1	1	1	1	1	1	1	a	5	1	a	a	1	1
	Hungría	1	1	1	1	1	1	1	3	5	1	1	3	3	1
	Inglaterra (Reino Unido)	1	1	1	1	1	1	1	4	a	a	a	4	a	a
	Irlanda	1	1	1	1	1	1	1	4	a	a	a	a	4	a
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	a	5	3	5
	Italia	1	1	1	1	1	1	1	4	4	5	5	5	a	5
	Japón	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	5	1	1	1
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	1	1	1	1	1	1	2	2	4	2	2	2	2	2
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	1	1	1	1	4	1	1	4	5	4	a	a	4	1
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	1	1	1	1	1	1	1	m	5	1	1	1	1	a
	Polonia	1	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	5	4	4
	Portugal	a	a	a	a	a	a	a	2	5	a	a	a	a	2
	República Checa	1	a	a	5	a	a	a	3	3	5	5	5	5	5
	República Eslovaca	1	a	a	a	a	a	a	2	1, 2	2, 3	3, 4	3	3	3
	Suecia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	1	4	a	a	a	a	a	a	4	a	4	4	4	4
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	1	1	1	1	1	1	1	3	5	a	a	a	a	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

¿Cuál es el carácter de la compensación?

1. Parte del salario base reglamentario pagado a los profesores
2. Reducción de las horas lectivas
3. Porcentaje del salario base reglamentario pagado a los profesores
4. Pagos anuales adicionales
5. Pagos adicionales incidentales u ocasionales
6. Posición en el salario base

Nota: Los niveles de preprimaria, primaria y secundaria superior (añadidos en filas separadas) se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398997

D3

Tabla D3.7. [2/2] Criterios utilizados para el salario base y los pagos adicionales concedidos a profesores en instituciones públicas, por nivel de educación (2014)

Tareas de los profesores y otros criterios relacionados con los salarios base y los pagos adicionales de los profesores

		Secundaria inferior																
		Titulaciones, formación y rendimiento							Condiciones lectivas				Experiencia y características demográficas			Beneficios	
		Posesión de una titulación educativa inicial superior a la mínima necesaria para acceder a la enseñanza	Obtención de puntuaciones altas en el examen de titulación	Posesión de una titulación educativa en varias materias	Actividades de desarrollo profesional realizadas	Participación en actividades de desarrollo profesional (sin depender de su finalización)	Posesión de una certificación superior a la mínima para la enseñanza o participación en cursos de formación durante la vida profesional	Rendimiento extraordinario en la enseñanza	Impartición de cursos en un ámbito concreto (por ejemplo, matemáticas o ciencias)	Enseñanza a estudiantes con necesidades de educación especial (en centros normales)	Enseñanza en un área con desventajas, remota o de alto coste (prestación por ubicación)	Prestación por residencia (sin depender de prestación por ubicación)	Años de experiencia	Estado familiar (por ejemplo, estado civil, número de hijos)	Edad (con independencia de los años de experiencia en enseñanza)	Días festivos (por ejemplo, religiosos o días festivos oficiales)	Beneficios de trece meses
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	Alemania	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	1	1	a	4
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	a	a	a	a	a	a	a	5	a	a	a	1	5	a	a	1
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	1	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	1	a	1	1
	Canadá	1	a	a	a	m	1	a	a	m	m	a	m	a	a	m	a
	Chile	3	3	3	3	a	3	3	1	1	3	a	3	a	a	3	a
	Corea	1	a	a	a	a	1	5	4	4	4	a	1	4	a	3	a
	Dinamarca	m	m	m	m	a	m	m	m	2	m	a	1	a	a	m	m
	Escocia (Reino Unido)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	1	a	a	a	a
	Eslovenia	4	a	3	1	a	1	5	a	1	a	a	1	a	a	3	a
	España	a	a	a	4	a	a	a	a	a	4	a	4	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
	Estonia	a	a	a	a	a	1	5	a	2	a	a	a	a	a	a	5
	Finlandia	a	a	a	a	a	m	4	a	a	1	a	3, 4	a	a	4	m
	Francia	a	a	a	a	1	4	1	a	1	4	3	1	1	a	a	a
	Grecia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	6	4	a	a	a
	Hungría	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	m	m
	Inglaterra (Reino Unido)	1	a	1	4	1	1	1	4	4	4	4	1	a	a	a	a
	Irlanda	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	1	a	a	a	a
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	a	a	a	3	a	3	5	a	3	4	a	1	2	2	a	a
	Italia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	4	a	a	4
	Japón	1	a	a	a	a	a	5	a	4	4	4	1	4	a	a	a
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	a	a	a	a	1	a	a	a	a	a	a	1	1	1	1	1
	México	1	1	a	1	a	1	1	a	a	1	a	1	a	a	a	a
	Noruega	6	a	6	6	6	6	6	4	4	4	4	6	a	a	1	a
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	1	a	a	m	a
	Países Bajos	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	a	1	a	a	1	1
	Polonia	1	a	a	a	a	a	5	a	4	3	3	a	a	1	1	1
	Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	a
	República Checa	3	a	3	5	5	5	5	a	1	a	a	1	a	a	a	a
	República Eslovaca	1	a	a	1	3	3	5	1	1	a	3	1	a	a	a	a
	Suecia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suiza	a	a	a	a	a	a	a	a	m	a	a	m	m	a	m	m
	Turquía	4, 6	a	a	4	a	4	5, 6	a	a	6	a	6	4	a	a	a
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	1	a	a	a	a	1	a	a	a	1	a	1	a	a	a	a
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

¿Cuál es el carácter de la compensación?

1. Parte del salario base reglamentario pagado a los profesores
2. Reducción de las horas lectivas
3. Porcentaje del salario base reglamentario pagado a los profesores
4. Pagos anuales adicionales
5. Pagos adicionales incidentales u ocasionales
6. Posición en el salario base

Nota: Los niveles de preprimaria, primaria y secundaria superior (añadidos en filas separadas) se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).

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

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

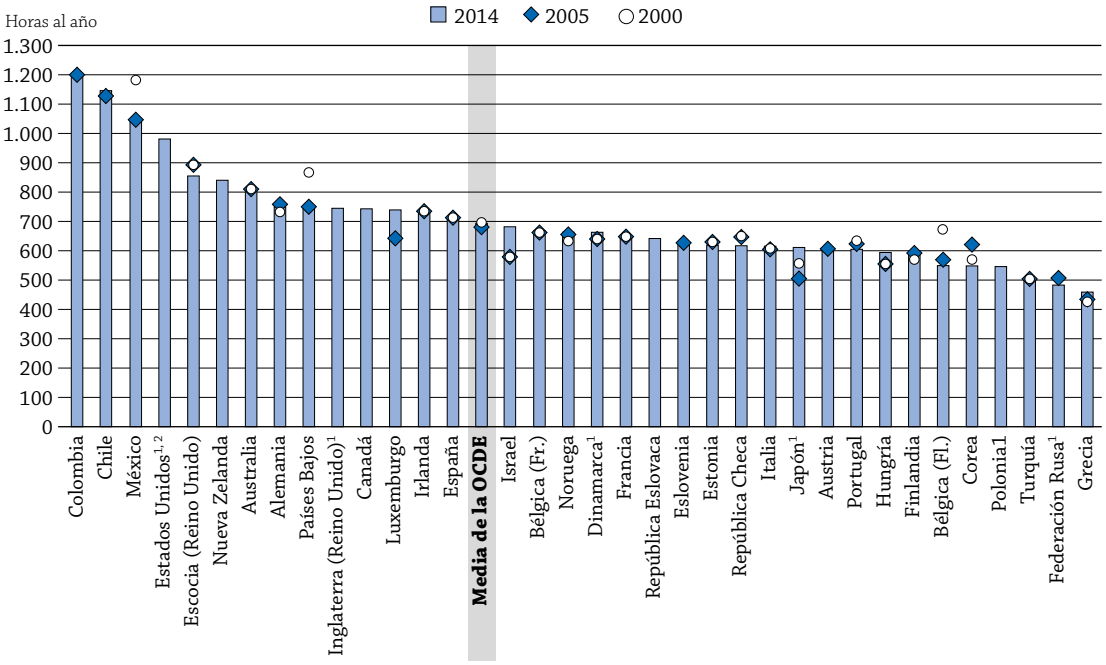
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398997

¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAN LOS PROFESORES A ENSEÑAR?

- Los profesores de los centros escolares públicos dedican a enseñar una media de 1.005 horas al año en educación preprimaria, 776 horas en educación primaria, 694 horas en educación secundaria inferior (programas generales) y 644 horas en educación secundaria superior (programas generales).
- En la mayor parte de los países con datos disponibles, la cantidad de horas lectivas en las instituciones públicas de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior permaneció prácticamente sin cambios entre 2000 y 2014.

Gráfico D4.1. Número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior general en 2000, 2005 y 2013

Tiempo de contacto neto reglamentario en instituciones públicas



1. Tiempo de enseñanza real.
2. Año de referencia 2013 en lugar de 2014.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza al año en educación secundaria inferior de orientación general en 2014.

Fuente: OCDE. Tabla D4.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399102

Contexto

A pesar de que las horas lectivas y el horario laboral reglamentarios determinan solo en parte la carga de trabajo real de los profesores, sí ofrecen información valiosa sobre lo que se les exige en distintos países. El número de horas de enseñanza y el alcance de las obligaciones no lectivas pueden influir también en el atractivo de la profesión docente. Junto con los salarios de los profesores (véase Indicador D3) y el tamaño medio de las clases (véase Indicador D2), este indicador presenta algunos aspectos clave de la vida laboral de los profesores.

La proporción del horario laboral reglamentario que el profesor dedica a la enseñanza aporta información sobre la cantidad de tiempo que puede dedicar a otras actividades no docentes, como preparación de las clases, corrección, formación continua y reuniones de personal. El hecho de invertir una gran parte del horario laboral reglamentario en la enseñanza puede indicar que se concede menos tiempo a tareas como la evaluación de los estudiantes y la preparación de las clases. También puede indicar que los profesores deben realizar estas tareas fuera del horario laboral y, por tanto, trabajan más horas de las reglamentarias.

Además de factores como el tamaño de las clases y la ratio alumnos-profesor (véase Indicador D2), las horas de enseñanza de los estudiantes (véase Indicador D1) y los salarios de los profesores (véase Indicador D3), el tiempo que los profesores dedican a enseñar también influye en los recursos económicos que los países necesitan destinar a la educación (véase Indicador B7).

Otros resultados

- El número de horas de enseñanza al año establecidas para el profesor medio de enseñanza pública en educación preprimaria, primaria y secundaria varía de forma considerable en los diferentes países y tiende a disminuir según aumenta el nivel de educación.
- De media, los profesores de educación preprimaria de las instituciones públicas deben impartir cerca de un 34 % más de horas que los profesores de educación primaria. Sin embargo, la diferencia en las horas de trabajo que los profesores deben cumplir dentro de las instituciones en estos dos niveles, o en su horario laboral total, suele ser mucho menor.
- Las horas de enseñanza exigidas en los centros públicos de los diferentes países difieren en mayor medida en la educación preprimaria que en cualquier otro nivel de educación.
- El número medio de horas de enseñanza en los centros públicos de educación preprimaria es de 1.005 al año y oscila entre 532 horas en México y 1.508 horas en Noruega.
- Los profesores de los centros públicos de educación primaria imparten una media de 776 horas anuales, aunque las horas lectivas oscilan entre 569 horas o menos en Federación Rusa y Grecia y 1.148 horas en Chile.
- La media del número de horas lectivas en los centros públicos de educación secundaria inferior es de 694 horas al año y va desde 459 horas en Grecia a más de 1.000 horas en Chile, Colombia y México.
- Los profesores de los centros públicos de educación secundaria superior imparten una media de 644 horas anuales, aunque en este nivel las horas lectivas varían desde las 386 horas en Dinamarca a las más de 1.000 horas en Chile y Colombia.
- La mayoría de los países regulan el número de horas anuales que se les exigen formalmente a los profesores, incluidas las actividades docentes y no docentes. En algunos de estos países se regula solo el número de horas específico que los profesores deben trabajar en el centro escolar, mientras que en otros se establece un horario laboral general que incluye el trabajo dentro y fuera del centro.

Tendencias

A pesar de que el número medio de horas de enseñanza ha variado poco en la última década, algunos de los países de cuyos datos se dispone refirieron un incremento o una disminución del 10 % o más en las horas de enseñanza en educación pública preprimaria, primaria, secundaria inferior o secundaria superior entre 2000 y 2014. No obstante, en Corea el número neto de horas de enseñanza en educación primaria disminuyó drásticamente, más de un 20 % entre 2000 y 2014, mientras que creció un 16 % en educación primaria en Japón y en educación secundaria inferior en Israel.

D4

Análisis

Horas de enseñanza

En los niveles de educación preprimaria, primaria y secundaria, el número de horas de enseñanza al año que se le exigen al profesor medio de enseñanza pública varía significativamente en los diferentes países.

En educación preprimaria, las horas de enseñanza requeridas en los centros públicos difieren de un país a otro más que en cualquier otro nivel. El número de días lectivos oscila entre los 162 días en Francia y los 225 en Noruega. Por su parte, las horas de enseñanza anuales van desde menos de 700 horas en Corea, Grecia y México a más de 1.500 en Noruega. De media en los países de la OCDE, los profesores de este nivel de educación deben impartir 1.005 horas anuales, repartidas a lo largo de 40 semanas o 190 días lectivos (Tabla D4.1 y Gráfico D4.2).

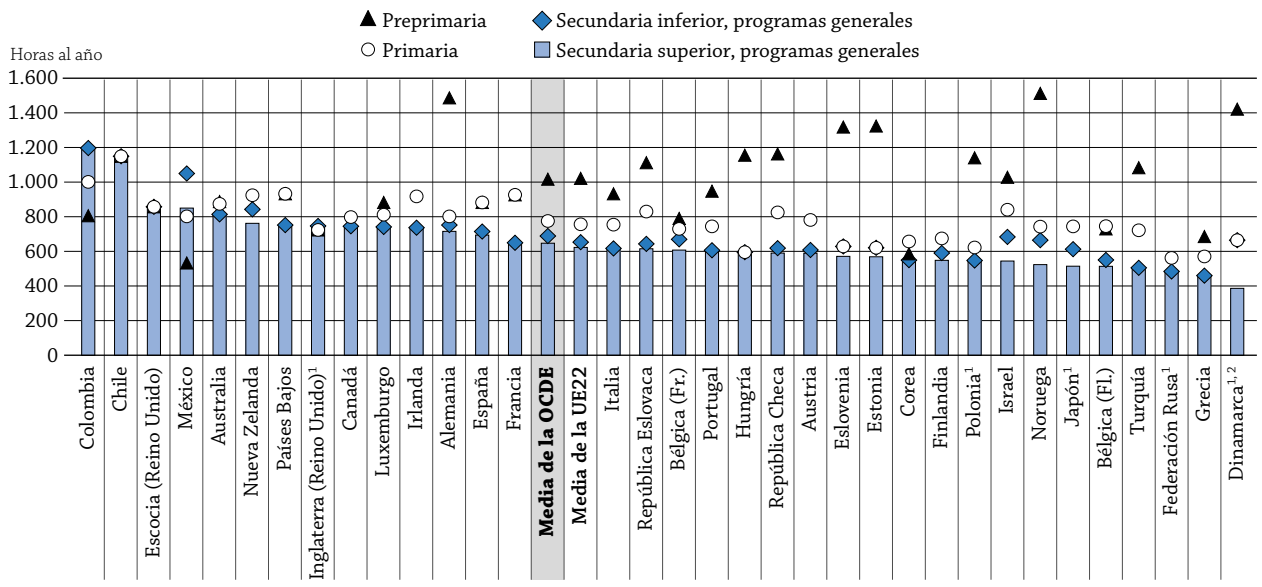
En las instituciones públicas de primaria los profesores deben enseñar una media de 776 horas al año. En la mayoría de los países de cuyos datos se dispone, a los profesores se les exige impartir entre tres y seis horas al día. La excepción es Chile, donde los profesores enseñan poco más de seis horas al día (por semana de cinco días lectivos). No existe ninguna regla fija sobre la distribución de las horas de enseñanza a lo largo del año. En España, por ejemplo, los profesores de educación primaria deben enseñar 880 horas anuales, unas 100 horas más que la media de la OCDE. Sin embargo, esas horas de enseñanza se reparten en menos días lectivos que la media de la OCDE, debido a que estos profesores imparten una media de 5 horas al día, en comparación con las 4,3 horas de media en la OCDE.

En educación secundaria inferior, los profesores de los programas generales en las instituciones públicas enseñan una media de 694 horas al año. Las horas de enseñanza en este nivel de educación oscilan entre menos de 600 horas en Bélgica (Comunidad Flamenca), Corea, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Hungría, Polonia y Turquía, y más de 1.000 horas en Chile, Colombia y México.

Un profesor de materias generales en educación secundaria superior en instituciones públicas tiene una carga lectiva media de 644 horas al año. Las horas de enseñanza superan las 800 horas en solo cinco países: Australia, Chile, Colombia, Escocia (Reino Unido) y México. Sin embargo, en el caso de Chile y Escocia (Reino Unido), las horas declaradas se refieren al tiempo máximo que los profesores pueden dedicar a la docencia y no a su carga lectiva típica. En cambio, los profesores deben impartir menos de 500 horas al año en Dinamarca, Federación Rusa y Grecia. En Corea, Eslovenia, Federación Rusa, Finlandia, Grecia, Japón, Noruega y Turquía imparten una media de tres horas o menos al día, en comparación con las más de seis horas en Chile.

Gráfico D4.2. Número de horas de enseñanza al año, por nivel de educación (2014)

Tiempo neto reglamentario de contacto en instituciones públicas



1. Tiempo de enseñanza real.
2. Año de referencia 2013.

Los países y las economías están clasificados en orden descendente del número de horas de enseñanza al año en educación secundaria superior general.

Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399112

Las horas de enseñanza declaradas se refieren al tiempo neto de contacto establecido en la normativa y que excluye el tiempo de preparación de las clases y las pausas entre clases o grupos de clases formalmente permitidas. La exclusión de estas pausas en algunos países, pero no en otros, puede explicar algunas de estas diferencias, al igual que las variaciones en la forma en la que se declaran o regulan las horas lectivas en los distintos países (mínimas, típicas o máximas).

Diferencias en las horas de enseñanza entre niveles de educación

En la mayoría de los países, el número de horas de enseñanza en educación secundaria superior es menor que en educación preprimaria. Las excepciones son Chile y Escocia (Reino Unido), donde el número máximo de horas que los profesores pueden tener que impartir es el mismo, con independencia del nivel de educación, y Colombia, Inglaterra (Reino Unido) y México, donde los profesores de educación secundaria superior deben enseñar más horas que los de educación preprimaria (Tabla D4.1 y Gráfico D4.2).

Las horas de enseñanza obligatorias varían más entre los niveles de educación preprimaria y primaria. De media en los países de la OCDE, los profesores de educación preprimaria deben pasar casi un 34 % más de tiempo en la clase que los profesores de primaria. En Dinamarca, Eslovenia y Noruega, a los profesores de educación preprimaria se les exige impartir al menos el doble de horas anuales que a los de primaria.

En Bélgica (Comunidad Flamenca), Francia, República Checa y Turquía, los profesores de educación primaria imparten al menos un 30 % más de horas de enseñanza que los de educación secundaria inferior. En cambio, no existen diferencias en Chile, Dinamarca, Escocia (Reino Unido), Eslovenia, Estonia y Hungría. La carga lectiva de los profesores de primaria es algo más ligera que la de los profesores de educación secundaria inferior en Inglaterra (Reino Unido) y mucho menor en Colombia y México.

El número de horas de enseñanza de educación secundaria inferior y superior es similar en la mayoría de los países. Sin embargo, en Israel, México y Noruega, las horas de enseñanza anuales exigidas en educación secundaria inferior son al menos un 20 % más que en educación secundaria superior. Esta diferencia es de más del 70 % en Dinamarca.

Horas de enseñanza reales

El número de horas de enseñanza reglamentarias, comunicadas por la mayoría de los países en este indicador, debe diferenciarse del número de horas de enseñanza reales. El número de horas de enseñanza reales es la media anual del número de horas que los profesores a tiempo completo imparten a un grupo o clase de estudiantes, incluidas las horas extras, y, por tanto, ofrece una perspectiva global de la carga lectiva real de los profesores.

Solo unos pocos países pudieron ofrecer información tanto de las horas de enseñanza reglamentarias como de las reales, pero estos datos sugieren que el número de horas de enseñanza reales a veces difiere significativamente de las reglamentarias. En Eslovenia, por ejemplo, los profesores de educación secundaria inferior trabajan cerca de un 6 % más que el tiempo reglamentario de referencia, mientras que en Hungría el número de horas de enseñanza reales es hasta un 9 % superior al exigido. Por el contrario, en Estonia, el número de horas de enseñanza reales es alrededor de un 3 % menor que el número de horas reglamentarias en el nivel de educación secundaria inferior (Gráfico D4.4, disponible en Internet).

Resulta complicado establecer las causas de las diferencias entre las horas de enseñanza reglamentarias y las reales. Algunas de estas diferencias pueden deberse a las horas extras necesarias resultantes del absentismo o a la escasez de personal docente. Otras pueden tener su explicación en la naturaleza de los datos, ya que las cifras sobre las horas de enseñanza reglamentarias se refieren a las establecidas por los requisitos y acuerdos oficiales, mientras que las horas de enseñanza reales se basan en los registros administrativos, bases de datos estadísticos, encuestas por muestreo de representación u otras fuentes representativas.

Tendencias en el número de las horas de enseñanza

A pesar de que en los últimos 15 años ha habido pocos cambios en la media de horas de enseñanza, algunos países con datos disponibles informaron de un incremento o una disminución del 10 % o más de las horas de enseñanza en uno o varios niveles de educación entre preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior en el periodo de 2000 a 2014 (Tabla D4.2 y Gráfico D4.1).

En los pocos países con datos disponibles para el nivel de educación preprimaria entre 2000 y 2014, el número de horas de enseñanza anuales se mantuvo estable en ese periodo en países como España, Francia, México y Turquía, pero disminuyó un 8 % o más (el equivalente a 90 horas o más) en Escocia (Reino Unido), donde pasó de 950 horas a 855, y en Portugal, de 1.035 horas a 945.

El número de horas de enseñanza en educación primaria aumentó al menos un 14 % (más de 100 horas) en Israel y Japón en el mismo periodo. En Israel, este incremento de las horas lectivas y laborales forma parte de la reforma «New Horizon» que se ha ido aplicando progresivamente desde 2008. Una de las medidas clave de esta reforma fue prolongar la semana laboral de los profesores para poder ofrecer una enseñanza en pequeños grupos a cambio de una retribución más generosa. El horario laboral de los profesores ha pasado de 30 a 36 horas semanales y ahora incluye 5 horas de enseñanza en pequeños grupos en los centros de primaria. Como compensación, se han incrementado los salarios significativamente (véase Indicador D3).

En Israel, las horas de enseñanza de los profesores de educación secundaria inferior también se ampliaron casi un 18 % durante este periodo, lo que equivale a más de 100 horas. Aunque en menor medida, el incremento en este nivel de educación fue significativo también en Hungría y Japón, donde aumentaron 39 y 54 horas respectivamente en el mismo periodo. Asimismo, el mayor crecimiento en educación secundaria superior tuvo lugar en Japón, ya que los profesores se vieron obligados a impartir un 7 % más de horas lectivas (35 horas) en 2014 que en 2000.

Por el contrario, el número neto de horas lectivas disminuyó en algunos países entre 2000 y 2014. En Bélgica (Comunidad Flamenca) las horas lectivas se redujeron un 10 % o más en los niveles de educación secundaria inferior y superior, lo que equivale a 120 horas o más. En Escocia (Reino Unido) la reducción fue de 95 horas en primaria, en México de 135 horas en secundaria inferior, en Países Bajos de 117 horas en secundaria y en Turquía de 63 horas en secundaria superior. En Corea, la reducción de las horas lectivas fue de un 24 % en educación primaria, el equivalente a 209 horas. En Escocia (Reino Unido), la disminución de las horas lectivas en educación primaria formó parte del Convenio de los Profesores «Una profesión docente para el siglo XXI», que introdujo una semana laboral de 35 horas para todos los profesores y una reducción gradual del número máximo de horas lectivas a 22,5 horas semanales para los profesores de educación primaria, secundaria y educación especial en 2001. No obstante, incluso con este descenso del tiempo neto de contacto, los profesores de estos niveles pueden verse obligados a enseñar más horas que la media de los países de la OCDE. Por su parte, en Turquía la disminución de las horas lectivas y laborales de los profesores de educación secundaria superior está relacionada con la reducción de la duración de las clases, puesto que en 2013 pasaron de 45 minutos a 40 minutos. En consecuencia, el total de horas lectivas anuales disminuyó en comparación con años anteriores.

Horario laboral de los profesores

En la mayoría de los países, a los profesores se les exige formalmente que trabajen un número concreto de horas semanales en total, lo que incluye tanto la docencia como las actividades no docentes, según lo estipulado en los convenios colectivos u otros acuerdos contractuales, para percibir el salario correspondiente a un contrato a tiempo completo. Algunos países también regulan las horas que un profesor debe estar presente en el centro escolar. Sin embargo, dentro de este contexto, los países difieren en la forma de distribuir el tiempo asignado a cada actividad.

Más de la mitad de los países de la OCDE comunican el número de horas exigidas en el centro escolar a los profesores, ya sea para dedicarlas a la docencia o a las actividades no docentes, en uno o varios niveles de educación. En la mitad de estos países, la diferencia entre las horas que los profesores de educación secundaria superior y educación preprimaria deben estar disponibles en el centro escolar es inferior al 10 %. No obstante, en Noruega, Suecia y Turquía, los profesores de educación preprimaria deben estar disponibles en el centro escolar al menos un 30 % más de horas que los profesores de educación secundaria superior (Tabla D4.1).

En Alemania, Austria (en educación primaria y secundaria inferior), Bélgica (Comunidad Flamenca, en educación preprimaria y primaria), Corea, Dinamarca, Francia (en educación secundaria inferior y superior), Japón, Países Bajos, Polonia, República Checa y República Eslovaca, se especifica el horario laboral total anual reglamentario de los profesores, ya sea en el centro escolar o fuera de él, pero no cómo se distribuye ese tiempo (Tabla D4.1).

En Suecia, aunque el horario laboral anual se decide mediante convenios colectivos, la directiva del centro fija el número de horas laborales semanales y el uso del tiempo de los profesores en actividades docentes y no docentes.

Además, la carga de trabajo y la carga lectiva exigidas pueden evolucionar a lo largo de la trayectoria profesional. En algunos países, los profesores que están empezando pueden tener una carga lectiva reducida como parte de sus programas de iniciación, mientras que en otros animan a los profesores de más edad a permanecer en la profesión diversificando sus tareas y reduciendo sus horas lectivas. Grecia, por ejemplo, reduce las horas lectivas según la antigüedad del profesor. En un principio, los profesores de educación secundaria deben impartir 23 clases a la semana. Tras 6 años, estas clases se reducen a 21 y, después de 12 años, a 20. Después de 20 años de ejercicio, los profesores deben impartir 18 clases semanales, más de un 20 % menos que un profesor al inicio de su carrera docente. Sin embargo, el profesor debe pasar el resto de las horas de su horario laboral en el centro.

Horas no dedicadas a la enseñanza

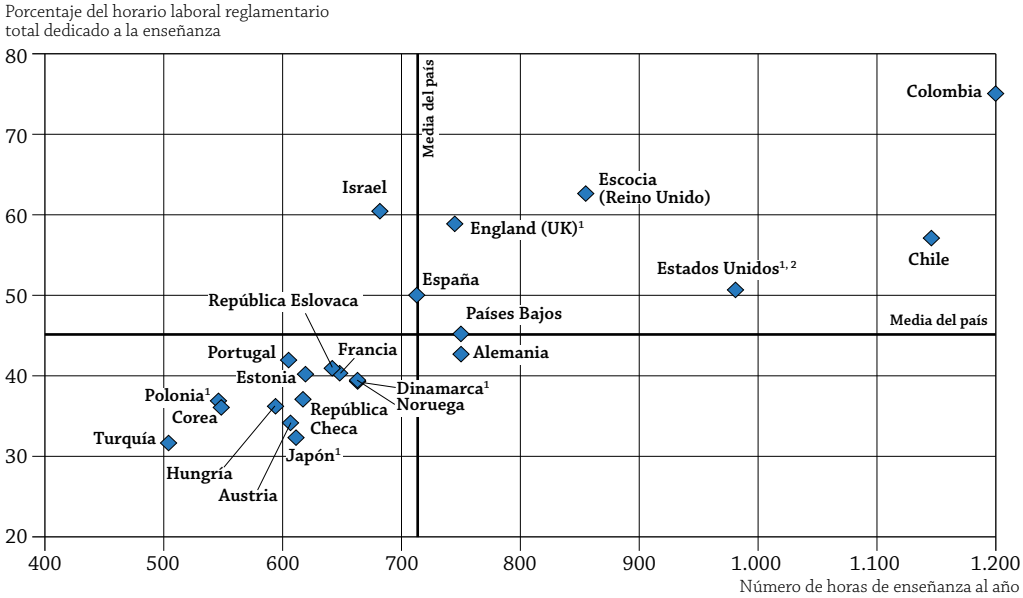
Aunque las horas de enseñanza son un componente destacado de la carga de trabajo de los profesores, evaluar a los estudiantes, preparar las clases, corregir los trabajos de los estudiantes, la formación en el trabajo y las reuniones de personal también deben tenerse en cuenta al analizar lo que se exige a los profesores en los distintos países. La cantidad de tiempo disponible para estas actividades no docentes varía de un país a otro, y una gran proporción del horario laboral reglamentario dedicado a la enseñanza podría indicar que se dedica menos tiempo a actividades como la evaluación de los estudiantes y la preparación de las clases.

En la mayoría de los países, el horario laboral de los profesores viene determinado por las horas de enseñanza preceptivas que especifican los reglamentos laborales. Además, los profesores de gran parte de los países tienen la obligación formal de trabajar un número específico de horas al año. El horario laboral de los profesores puede referirse al número de horas en las que deben estar disponibles en el centro escolar para dedicarlas tanto a la docencia como a las actividades no docentes, o al número total de horas laborales. Ambas categorías se corresponden con las horas laborales oficiales según lo establecido en los acuerdos contractuales. En Israel, por ejemplo, las recientes reformas educativas tienen en consideración las horas de trabajo dedicadas a actividades no docentes dentro del centro escolar. La normativa actual especifica el horario laboral en el que los profesores deben permanecer en el centro, sea para la enseñanza o para otras actividades. A consecuencia de la reforma educativa, se ha ampliado el número de horas no dedicadas a la enseñanza en el centro escolar, lo que permite realizar en el centro las actividades que antes se completaban en casa.

En los 22 países con datos disponibles sobre las horas de enseñanza y el horario laboral total de los profesores de educación secundaria inferior, el 45 % del horario laboral se dedica de media a la docencia, aunque esta proporción varía entre menos de un 35 % en Austria, Japón y Turquía y un 63 % en Escocia (Reino Unido). A pesar de que la proporción del horario laboral que se dedica a la docencia aumenta con el número de horas lectivas anuales, existen diferencias significativas entre los países. Por ejemplo, Japón y Portugal cuentan con un número similar de horas lectivas (611 en Japón y 605 en Portugal), pero solo el 32 % del horario laboral en Japón se dedica a la docencia, en comparación con el 42 % en Portugal. Es más, en algunos países los profesores emplean una proporción similar de su horario laboral en la docencia, a pesar de que el número de horas lectivas difiera considerablemente. Este es el caso de España y Estados Unidos, por ejemplo, donde los profesores de educación secundaria inferior destinan la mitad de

Gráfico D4.3. Porcentaje del horario laboral de los profesores de educación secundaria inferior dedicado a la enseñanza (2014)

Tiempo de enseñanza neto (número de horas anuales típicas) como porcentaje del horario laboral reglamentario total



1. Tiempo de enseñanza real.

2. El año de referencia para el tiempo de enseñanza neto es 2013. El año de referencia para el horario laboral es 2012.

Fuente: OCDE. Tabla D4.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399128

D4

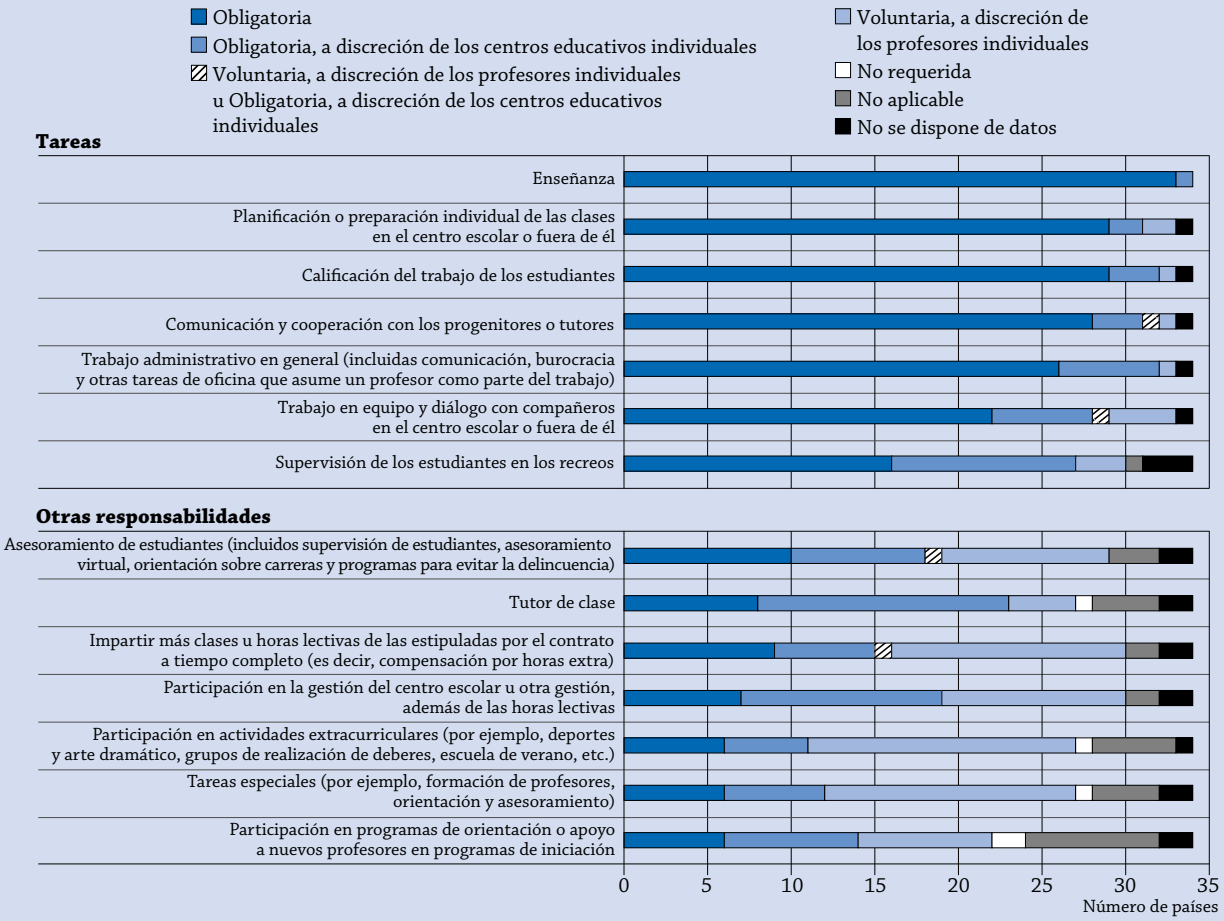
Cuadro D4.1. Tareas no docentes exigidas a los profesores en educación secundaria inferior (2014)

Las tareas no docentes forman parte de la carga de trabajo y de las condiciones laborales de los profesores. Las actividades no docentes requeridas por la legislación, normativa o convenios entre las partes interesadas (por ejemplo, sindicatos de profesores, autoridades locales y consejos escolares) no reflejan necesariamente la participación real de los profesores en las actividades no docentes, pero ofrecen una idea general sobre la amplitud y complejidad del papel que estos desempeñan.

De acuerdo con la normativa, la planificación individual o la preparación de clases, la corrección y calificación de los trabajos de los estudiantes, la comunicación y la gestión administrativa general, y la comunicación y cooperación con los padres son las tareas no docentes más frecuentes que se les exigen a los profesores de educación secundaria inferior durante su horario laboral reglamentario, ya sea el total o el realizado en el centro escolar (Tabla D4.3). Estas tareas se exigen al menos en 26 de los 34 países de cuyos datos se dispone. El trabajo en equipo y el diálogo con los compañeros, además de la supervisión de los estudiantes durante los recreos, son otras de las exigencias que deben cumplir los profesores en cerca de la mitad de los países para los que se dispone de información. En una cuarta parte de los países, los profesores de educación secundaria inferior deben asumir diversas responsabilidades adicionales, tales como orientar a los estudiantes, impartir más horas o clases de las que exige su contrato a tiempo completo, o ser tutores de un grupo (Tabla D4.3).

Gráfico D4.a. Tareas y responsabilidades exigidas a los profesores en educación secundaria inferior (2014)

Para profesores de educación secundaria inferior de programas generales



Fuente: OCDE. Tabla D4.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399130

Los profesores a menudo se ofrecen voluntarios para desempeñar funciones adicionales a las exigidas por la normativa, tales como participar en actividades extracurriculares, formar a los profesores en prácticas, proporcionar orientación y asesoramiento a los estudiantes y participar en las actividades de gestión del centro escolar. En aproximadamente la mitad de los países, los profesores deciden de forma individual si desean realizar esas tareas o no. Las responsabilidades adicionales a las tareas docentes, tales como ser tutor de un grupo o participar en la gestión del centro, son frecuentes a nivel escolar.

su horario laboral a la docencia, aunque en España se impartan 713 horas frente a las 981 horas de Estados Unidos. Pese a que la docencia es la actividad principal de los profesores, en un número considerable de países la mayor parte del horario laboral se emplea en actividades no docentes. Únicamente en Chile, Colombia, Escocia (Reino Unido), España, Estados Unidos, Inglaterra (Reino Unido) e Israel, los profesores dedican al menos el 50 % de su horario laboral reglamentario a la docencia (Gráfico D4.3).

En países como Austria (en educación secundaria superior), Bélgica (Comunidad Francesa y Comunidad Flamenca, en educación secundaria), Brasil e Italia, no existen requisitos formales con respecto al tiempo destinado a las actividades no docentes. No obstante, esto no significa que los profesores tengan plena libertad para realizar otras tareas. A pesar de que en la Comunidad Flamenca de Bélgica no disponen de una normativa que regule el tiempo que se debe invertir en preparar las clases, corregir exámenes, calificar los trabajos de los estudiantes y otras tareas no docentes, en el centro escolar se establece una serie de horas no docentes adicionales por nivel educativo. Los profesores en Italia deben cumplir una programación de hasta 80 horas de trabajo no docente en el centro escolar al año. De estas 80 horas, hasta 40 horas del horario laboral obligatorio al año se dedican a reuniones de las asambleas de profesores, reuniones de planificación de personal y reuniones con los padres; las 40 horas obligatorias restantes se dedican a tutorías (Tabla D4.1).

Definiciones

El **número de horas de enseñanza reales** es el número medio anual de horas que los profesores a tiempo completo imparten a un grupo o clase de estudiantes, incluidas todas las horas adicionales, como las horas extras. Los datos pueden proceder de los registros administrativos, bases de datos estadísticos, encuestas por muestreo de representación u otras fuentes representativas.

El **número de días lectivos** es el número de semanas lectivas multiplicadas por el número de días semanales que enseña un profesor, menos el número de días que el centro escolar cierra por vacaciones.

El **número de semanas lectivas** se refiere al número de semanas de enseñanza excluyendo las semanas de vacaciones.

El **número de horas de enseñanza reglamentarias** se refiere al número de horas de 60 minutos programadas al año que un profesor a tiempo completo enseña a un grupo o a una clase de estudiantes según lo dispuesto en las normas, los contratos laborales de los profesores u otros documentos oficiales. Las horas de enseñanza pueden concretarse de forma anual o semanal. El **número de horas de enseñanza anuales** normalmente se calcula multiplicando el número de días lectivos al año por el número de horas de clase que un profesor imparte al día (excluyendo el tiempo de preparación de las clases y los periodos de tiempo destinados formalmente a las pausas entre clases o grupos de clases). En educación primaria se incluyen las pausas breves entre clases si el profesor es responsable de sus alumnos durante ese tiempo.

El **horario laboral reglamentario total** se refiere al número de horas de trabajo que un profesor a tiempo completo debe cumplir según lo establecido en las normas. Estas horas pueden concretarse de forma anual o semanal. No incluye las horas extras remuneradas. Según las normas oficiales vigentes en cada país, el horario laboral puede comprender:

- El tiempo directamente dedicado a la docencia y a otras actividades curriculares dirigidas a los estudiantes, tales como tareas y exámenes.
- El tiempo directamente dedicado a la docencia y las horas destinadas a otras actividades relacionadas con esta, como preparación de las clases, orientación de estudiantes, corrección de tareas y exámenes, actividades de perfeccionamiento profesional, reuniones con los padres, reuniones de personal y tareas generales de carácter escolar.

Horario laboral exigido en el centro escolar se refiere al tiempo que los profesores deben permanecer trabajando en el centro, incluyendo tanto la docencia como las actividades no docentes.

D4

Metodología

Los datos proceden de la Encuesta OCDE-INES 2015 sobre Profesores y Currículo y se refieren al año escolar 2013-2014.

Al interpretar las diferencias de las horas de enseñanza entre los diversos países, el tiempo neto de contacto, tal como se utiliza aquí, no se corresponde necesariamente con la carga lectiva. El tiempo de contacto es un componente destacado, pero la preparación de las clases y el seguimiento necesario, incluida la corrección de los trabajos de los estudiantes, también deben incluirse al comparar las cargas de trabajo de los profesores. Otros elementos relevantes, como el número de asignaturas impartidas, el número de estudiantes a los que se enseña y el número de años que un profesor da clases a los mismos estudiantes, también deben tenerse en cuenta.

Las notas específicas sobre definiciones y metodología para cada país están disponibles en el Anexo 3 www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2015), «Indicator D4: How much time do teachers spend teaching?», in OECD, *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-33-en. (Versión española: *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*, Fundación Santillana, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid).

Tablas del Indicador D4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399067

Tabla D4.1	Organización del horario laboral de los profesores (2014)
Tabla D4.2	Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005, de 2010 a 2014)
Tabla D4.3	Tareas y responsabilidades de los profesores, por nivel de educación (2014)
WEB Gráfico D4.4	Horas de enseñanza reales y reglamentarias en educación secundaria inferior de orientación general (2014)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

D4

Tabla D4.1. Organización del horario laboral de los profesores (2014)

Número de semanas de enseñanza, días de enseñanza, horas de enseñanza netas y horario laboral reglamentarios de los profesores en instituciones públicas a lo largo del año escolar

		Número de semanas de enseñanza				Número de días de enseñanza				Tiempo de enseñanza neto, en horas				Horario laboral exigido en el centro escolar, en horas				Horario laboral reglamentario total, en horas			
		Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales	Preprimaria	Primaria	Secundaria inferior, programas generales	Secundaria superior, programas generales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Alemania[1]	39	40	40	40	190	193	193	193	1.482	800	750	714	a	a	a	a	1.757	1.757	1.757	1.757
	Australia[1]	40	40	40	40	197	197	197	195	885	872	812	804	1.226	1.214	1.233	1.233	a	a	a	a
	Austria[1, 2]	m	38	38	38	m	180	180	180	m	779	607	589	a	a	a	a	a	1.776	1.776	a
	Bélgica (Fl.)[1]	37	37	37	37	175	175	147	147	729	744	549	513	910	910	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)[1]	37	37	37	37	182	182	182	182	788	728	668	606	a	a	a	a	962	962	a	a
	Canadá[1]	m	37	37	37	m	183	183	183	m	796	743	744	m	1.227	1.233	1.236	m	a	a	a
	Chile[3]	38	38	38	38	183	183	183	183	1.146	1.146	1.146	1.146	1.874	1.874	1.874	1.874	2.006	2.006	2.006	2.006
	Corea[6]	36	38	38	38	180	190	190	190	585	656	548	550	a	a	a	a	1.520	1.520	1.520	1.520
	Dinamarca[1, 4, 5]	a	a	a	a	a	a	a	a	1.417	663	663	386	a	a	a	a	1.680	1.680	1.680	1.680
	Escocia (Reino Unido)[3]	38	38	38	38	190	190	190	190	855	855	855	855	1.045	1.045	1.045	1.045	1.365	1.365	1.365	1.365
	Eslovenia[1]	46	38	38	38	219	190	190	190	1.314	627	627	570	a	a	a	a	m	m	m	m
	España[1]	37	37	37	36	176	176	176	171	880	880	713	693	1.140	1.140	1.140	1.140	1.425	1.425	1.425	1.425
	Estados Unidos[4, 7]	36	36	36	36	180	180	180	180	m	m	981	m	1.365	1.362	1.366	1.365	1.890	1.922	1.936	1.960
	Estonia[3]	46	35	35	35	220	172	172	172	1.320	619	619	568	1.610	1.540	1.540	1.540	1.610	1.540	1.540	1.540
	Finlandia[6]	m	38	38	38	m	187	187	187	m	673	589	547	m	791	706	645	a	a	a	a
	Francia[1]	36	36	36	36	162	162	a	a	924	924	648	648	972	972	a	a	1.607	1.607	1.607	1.607
	Grecia[1]	35	35	31	31	171	171	152	152	684	569	459	459	1.140	1.140	1.170	1.170	a	a	a	a
	Hungría[6]	36	36	36	36	170	165	165	164	1.152	594	594	590	1.152	1.152	1.152	1.152	1.640	1.640	1.640	1.640
	Inglaterra (Reino Unido)[4]	38	38	38	38	190	190	190	190	722	722	745	745	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265	1.265
	Irlanda[1]	m	37	33	33	m	183	167	167	m	915	735	735	m	1.073	768	768	a	a	a	a
	Islandia[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[1]	38	38	36	36	181	181	174	174	1.025	838	682	543	1.051	1.225	1.128	.852	1.051	1.225	1.128	852
	Italia[1]	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japón[4]	39	40	40	39	m	201	202	197	m	742	611	513	a	a	a	a	1.891	1.891	1.891	1.891
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo[1]	36	36	36	36	176	176	176	176	880	810	739	739	1.060	990	828	828	a	a	a	a
	México[1]	41	41	41	36	200	200	200	173	532	800	1.047	848	772	.800	1.167	971	a	a	a	a
	Noruega[3]	45	38	38	38	225	190	190	190	1.508	741	663	523	1.508	1.300	1.225	1.150	a	1.688	1.688	1.688
	Nueva Zelanda[1]	m	38	38	38	m	192	191	190	m	922	840	760	m	1.536	1.243	950	a	a	a	a
	Países Bajos[3]	40	40	m	m	195	195	m	m	930	930	750	750	a	a	a	a	1.659	1.659	1.659	1.659
	Polonia[4]	45	37	37	37	215	181	179	177	1.137	621	546	545	m	m	m	m	1.800	1.496	1.480	1.464
	Portugal[3]	41	36	36	36	189	165	165	165	945	743	605	605	1.095	1.013	914	914	1.586	1.442	1.442	1.442
	República Checa[1]	39	39	39	39	187	187	187	187	1.159	823	617	589	a	a	a	a	1.664	1.664	1.664	1.664
	República Eslovaca[1]	42	38	38	38	198	186	186	186	1.109	828	642	614	m	m	m	m	1.568	1.568	1.568	1.568
	Suecia[1]	47	a	a	a	224	a	a	a	m	a	a	a	1.792	1.360	1.360	1.360	a	1.767	1.767	1.767
	Suiza	38	38	38	38	185	185	185	185	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía[1]	38	38	38	38	180	180	180	180	1.080	720	504	504	1.160	980	836	836	1.592	1.592	1.592	1.592
	Media de la OCDE	40	38	37	37	190	183	181	180	1.005	776	694	644	1.230	1.178	1.160	1.115	1.577	1.585	1.609	1.588
	Media de la UE22	40	37	37	.37	190	180	177	176	1.019	754	652	622	1.198	1.107	1.081	1.075	1.542	1.538	1.576	1.560
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil[1]	42	42	42	42	203	203	203	203	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia[1]	40	40	40	40	200	200	200	200	800	1.000	1.200	1.200	1.350	1.350	1.350	1.350	1.600	1.600	1.600	1.600
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[4]	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	a	a	a	a	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Tiempo de enseñanza típico (en Dinamarca, solo para el nivel de preprimaria).
2. Las cifras del nivel de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo en centros de educación primaria) que enseñan en clases de preprimaria.
3. Tiempo de enseñanza máximo.
4. Tiempo de enseñanza real (en Dinamarca excepto para el nivel de preprimaria).
5. Tiempo de enseñanza mínimo.
6. Año de referencia 2015 para educación secundaria superior.
7. El año de referencia para el tiempo neto de enseñanza es 2013. El año de referencia para el horario laboral es 2012.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399073

Tabla D4.2. Número de horas de enseñanza al año (2000, 2005, 2010 y 2014)

Tiempo neto reglamentario de contacto en instituciones públicas, por nivel de educación

		Primaria				Secundaria inferior, programas generales				Secundaria superior, programas generales			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(12)	(13)	(18)	(22)	(23)	(24)	(29)	(33)	(34)	(35)	(40)	(44)
OCDE	Alemania	783	808	805	800	732	758	756	750	690	714	713	714
OCDE	Australia	882	888	868	872	811	810	819	812	803	810	803	804
OCDE	Austria[1]	m	774	779	779	m	607	607	607	m	589	589	589
OCDE	Bélgica (Fl.)	758	752	752	744	677	569	557	549	633	532	520	513
OCDE	Bélgica (Fr.)	722	722	732	728	662	662	671	668	603	603	610	606
OCDE	Canadá	m	m	799	796	m	m	740	743	m	m	744	744
OCDE	Chile	m	1.128	1.105	1.146	m	1.128	1.105	1.146	m	1.128	1.105	1.146
OCDE	Corea	865	883	807	656	570	621	627	548	530	605	616	550
OCDE	Dinamarca[2, 3]	640	640	650	663	640	640	650	663	m	m	377	386
OCDE	Escocia (Reino Unido)	950	893	855	855	893	893	855	855	893	893	855	855
OCDE	Eslovenia	m	627	627	627	m	627	627	627	m	570	570	570
OCDE	España	880	880	880	880	713	713	713	713	693	693	693	693
OCDE	Estados Unidos[2, 4]	m	m	m	m	m	m	m	981	m	m	m	m
OCDE	Estonia	630	630	630	619	630	630	630	619	578	578	578	568
OCDE	Finlandia	656	677	680	673	570	592	595	589	527	550	553	547
OCDE	Francia	924	924	924	924	648	648	648	648	648	648	648	648
OCDE	Grecia	609	604	589	569	426	434	415	459	429	430	415	459
OCDE	Hungría	583	583	604	594	555	555	604	594	555	555	604	590
OCDE	Inglaterra (Reino Unido)[2]	m	m	684	722	m	m	703	745	m	m	703	745
OCDE	Irlanda	915	915	915	915	735	735	735	735	735	735	735	735
OCDE	Islandia	629	671	624	m	629	671	624	m	464	560	544	m
OCDE	Israel	731	731	820	838	579	579	598	682	524	524	521	543
OCDE	Italia	744	739	770	752	608	605	630	616	608	605	630	616
OCDE	Japón[2]	635	578	707	742	557	505	602	611	478	429	500	513
OCDE	Letonia	882	882	882	m	882	882	882	m	882	882	882	m
OCDE	Luxemburgo	m	774	739	810	m	642	634	739	m	642	634	739
OCDE	México	800	800	800	800	1.182	1.047	1.047	1.047	m	848	843	848
OCDE	Noruega	713	741	741	741	633	656	654	663	505	524	523	523
OCDE	Nueva Zelanda	m	m	m	922	m	m	m	840	m	m	m	760
OCDE	Países Bajos	930	930	930	930	867	750	750	750	867	750	750	750
OCDE	Polonia[2]	m	m	644	621	m	m	572	546	m	m	571	545
OCDE	Portugal	779	765	779	743	634	623	634	605	577	567	634	605
OCDE	República Checa	m	813	862	823	650	647	647	617	621	617	617	589
OCDE	República Eslovaca	m	m	841	828	m	m	652	642	m	m	624	614
OCDE	Suecia	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
OCDE	Suiza	884	m	m	m	859	m	m	m	674	m	m	m
OCDE	Turquía	720	720	720	720	504	504	504	504	567	567	567	504
	Media de la OCDE	770	775	774	776	686	680	681	694	628	648	645	644
	Media de los países de la OCDE con datos de 2000, 2005, 2010 y 2014	766	764	771	762	673	660	667	665	622	616	623	615
	Media de los países de la UE22 con datos de 2000, 2005, 2010 y 2014	767	764	766	759	665	653	656	652	644	631	637	632
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	m	1.000	1.000	1.000	m	1.200	1.200	1.200	m	1.200	1.200	1.200
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa[2]	m	615	615	561	m	507	507	483	m	507	507	483
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los datos sobre los años 2000 a 2014 de educación preprimaria (es decir, columnas 1 a 11) se encuentran disponibles para su consulta en Internet. Los datos sobre los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012 y 2013 de educación primaria, educación secundaria inferior y educación secundaria superior (es decir, las columnas 14-17; 19-21; 25-28; 30-32; 36-39; 41-43) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase StatLink más abajo).

1. Las cifras del nivel de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo en centros de educación primaria) que enseñan en clases de preprimaria.
2. Tiempo de enseñanza real (en Dinamarca excepto el nivel de preprimaria, en Polonia excepto el año de referencia 2014).
3. Año de referencia 2011 en lugar de 2012 y 2013, y año de referencia 2015 en lugar de 2014 para educación secundaria superior.
4. Año de referencia 2013 en lugar de 2014.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399083

Tabla D4.3. [1/2] Tareas y responsabilidades de los profesores, por nivel de educación (2014)

Tareas y responsabilidades de los profesores en instituciones públicas tal como se definen explícitamente en las normativas o en documentos rectores

		Educación secundaria inferior						
		Tareas						
		Enseñanza	Planificación o preparación individual de las clases en el centro escolar o fuera de él	Calificación del trabajo de los estudiantes	Trabajo administrativo en general (incluidas comunicación, burocracia y otras tareas de oficina asumidas como parte del trabajo)	Comunicación y cooperación con los progenitores o tutores	Supervisión de los estudiantes en los recreos	Trabajo en equipo y diálogo con compañeros en el centro escolar o fuera de él
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Alemania	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.	Exig. centro	Volunt.
	Australia	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro
	Bélgica (Fl.)	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Bélgica (Fr.)	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Volunt.	Volunt.
	Canadá	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	m	Oblig.
	Chile	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Exig. centro/ Vol.	Exig. centro	Exig. centro/ Vol.
	Corea	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Dinamarca	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	m	Oblig.
	Escocia (Reino Unido)	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Volunt.	Oblig.	Volunt.	Oblig.
	Eslovenia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	España	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Estados Unidos	Oblig.	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Estonia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	Finlandia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	Francia	Oblig.	Volunt.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	a	Volunt.
	Grecia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Hungría	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Inglaterra (Reino Unido)	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Irlanda	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Italia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Japón	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Volunt.
	México	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Exig. centro
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Polonia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Portugal	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Volunt.	Oblig.
	República Checa	Oblig.	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	Volunt.	Exig. centro	Exig. centro
	República Eslovaca	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Suecia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.
	Suiza	Oblig.	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	Federación Rusa	Oblig.	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m

¿Es obligatoria la realización de estas tareas para los profesores?
Oblig. = Obligatoria
Exig. centro = Obligatoria, a discreción de los centros educativos individuales
Volunt. = Voluntaria, a discreción de los profesores individuales
No req. = No requerida

Nota: Los niveles de preprimaria, primaria y secundaria superior (añadidos en filas separadas) se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399099

D4

Tabla D4.3. [2/2] Tareas y responsabilidades de los profesores, por nivel de educación (2014)

Tareas y responsabilidades de los profesores en instituciones públicas tal como se definen explícitamente en las normativas o en documentos rectores

		Otras responsabilidades						
		Participación en la gestión del centro escolar u otra gestión, además de las horas lectivas (por ejemplo, actuar como director de departamento o coordinador de profesores)	Impartir más clases u horas lectivas de las estipuladas por el contrato a tiempo completo (es decir, compensación por horas extra)	Asesoramiento de estudiantes (incluidos supervisión de estudiantes, asesoramiento virtual, orientación sobre carreras y programas para evitar la delincuencia)	Participación en actividades extracurriculares (por ejemplo, grupos de realización de deberes, deportes y arte dramático, escuela de verano)	Tareas especiales (por ejemplo, formación de profesores, orientación y asesoramiento)	Tutor de clase	Participación en programas de orientación o de apoyo a nuevos profesores en programas de iniciación
		(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Alemania	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	a
	Australia	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	Exig. centro	Oblig.	Exig. centro	Volunt.	Volunt.	Oblig.	a
	Bélgica (Fl.)	Volunt.	Volunt.	a	Volunt.	Volunt.	Volunt.	a
	Bélgica (Fr.)	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Exig. centro
	Canadá	m	m	m	Volunt.	m	m	Volunt.
	Chile	Volunt.	Exig. centro/ Vol.	Exig. centro/ Vol.	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	Volunt.
	Corea	Exig. centro	Volunt.	Oblig.	Exig. centro	Volunt.	Exig. centro	Exig. centro
	Dinamarca	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	a
	Escocia (Reino Unido)	a	Volunt.	Oblig.	Volunt.	Exig. centro	Exig. centro	Oblig.
	Eslovenia	Exig. centro	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
	España	Oblig.	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	m
	Estonia	Exig. centro	Volunt.	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	a
	Finlandia	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	Exig. centro
	Francia	Volunt.	Volunt.	Oblig.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.
	Grecia	a	Volunt.	Oblig.	a	a	Oblig.	Oblig.
	Hungría	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	No req.	Oblig.
	Inglaterra (Reino Unido)	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	Irlanda	Exig. centro	a	a	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	Volunt.
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	a	Volunt.	Exig. centro	Volunt.
	Italia	Exig. centro	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Volunt.	a	Volunt.
	Japón	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Volunt.	Volunt.
	México	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro	No req.	No req.	Exig. centro	Exig. centro
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m
	Países Bajos	Exig. centro	Volunt.	Exig. centro	Exig. centro	Volunt.	Exig. centro	a
	Polonia	Exig. centro	Exig. centro	Volunt.	Oblig.	Exig. centro	Oblig.	Oblig.
	Portugal	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Oblig.	Exig. centro
	República Checa	Exig. centro	Exig. centro	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	Exig. centro	Exig. centro
	República Eslovaca	Volunt.	Exig. centro	Volunt.	Volunt.	Volunt.	Oblig.	Volunt.
	Suecia	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	Volunt.	Volunt.	Exig. centro	a
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	Volunt.	Oblig.	Oblig.	Volunt.	Oblig.	Oblig.	Oblig.
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Oblig.	Oblig.	Volunt.	a	a	a	No req.
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m

¿Es obligatoria la realización de estas tareas para los profesores?
Oblig. = Obligatoria
Exig. centro = Obligatoria, a discreción de los centros educativos individuales
Volunt. = Voluntaria, a discreción de los profesores individuales
No req. = No requerida

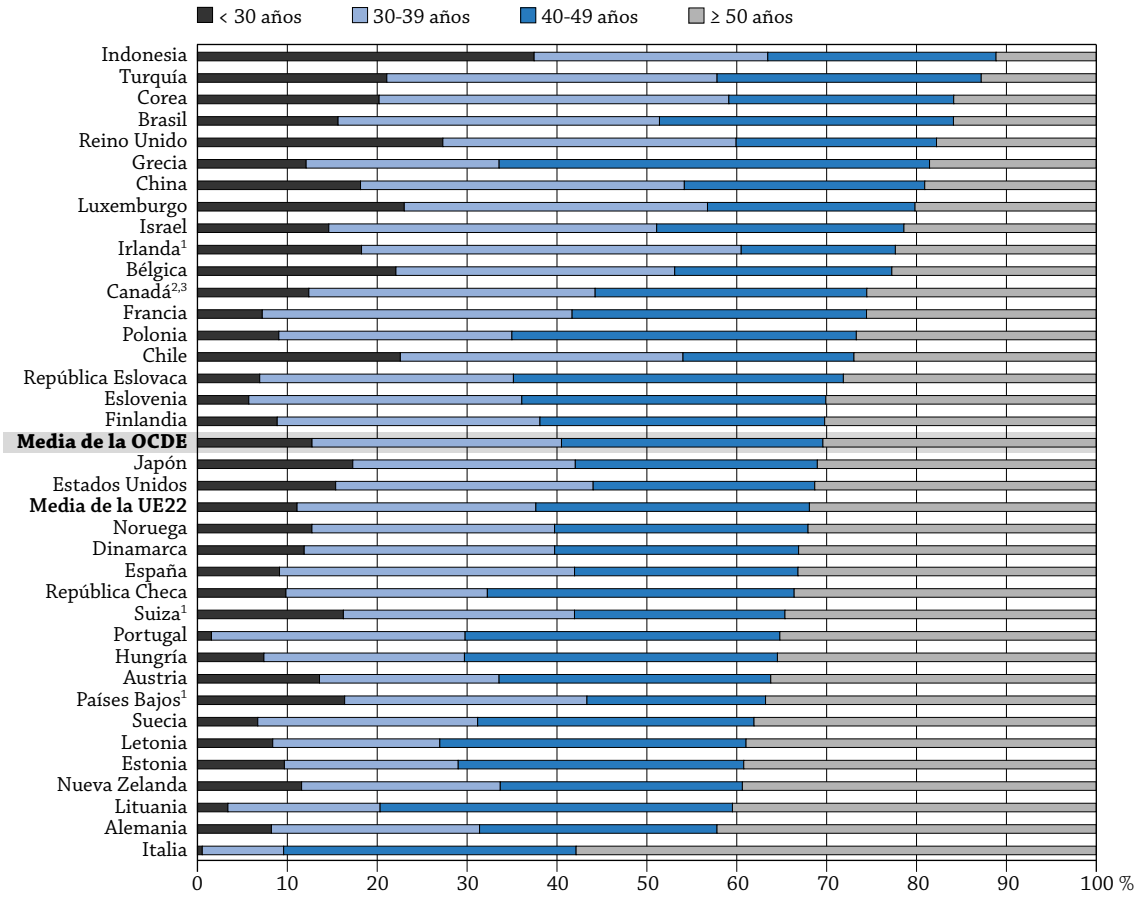
Nota: Los niveles de preprimaria, primaria y secundaria superior (añadidos en filas separadas) se encuentran disponibles en Internet (véase *StatLink* más abajo).
Fuente: OCDE. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
Para obtener información acerca de los símbolos utilizados en lugar de los datos que faltan y las abreviaturas, consulte la Guía del lector.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399099

¿QUIÉNES COMPONEN EL PROFESORADO?

- De media en los países de la OCDE, el 31 % de los profesores de educación primaria tenían al menos 50 años en 2014. Esta media crece hasta el 34 % en educación secundaria inferior y el 38 % en educación secundaria superior.
- Más de dos de cada tres profesores son mujeres, según el promedio de los países de la OCDE, aunque el porcentaje de profesoras disminuye según se eleva el nivel de educación: 97 % en educación preprimaria, 82 % en educación primaria, 68 % en educación secundaria inferior, 58 % en educación secundaria superior y 43 % en educación terciaria.
- Entre 2005 y 2014, la proporción de profesores de educación secundaria de 50 años o más se ha incrementado en 16 de los 24 países de la OCDE cuyos datos están disponibles.

Gráfico D5.1. Distribución de los profesores en educación primaria por edad (2014)

Proporción de profesores en instituciones educativas, por grupo de edad



1. Solo instituciones públicas.
2. La educación primaria incluye preprimaria y secundaria inferior.
3. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de profesores con 50 años de edad o más en el nivel de primaria.

Fuente: OCDE. Tabla D5.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399182

Contexto

La demanda de profesores depende de numerosos factores, como la estructura por edades de la población en edad escolar, el tamaño medio de las clases, las horas de enseñanza obligatorias para los estudiantes, el uso que hacen los centros escolares de los auxiliares docentes y del personal externo al aula, las tasas de matriculación en los diferentes niveles de educación y las edades de comienzo y finaliza-

ción de la educación obligatoria. La alta proporción de profesores que alcanzarán la edad de jubilación durante la próxima década en varios países de la OCDE y el incremento previsto del tamaño de la población en edad escolar ejercerán presión sobre los gobiernos, que tendrán que contratar y formar a nuevos docentes. Existen pruebas concluyentes que demuestran que la calidad del profesorado es el factor más decisivo en el rendimiento de los alumnos en los centros escolares, por lo que es necesario aunar esfuerzos para atraer al mejor talento académico a la profesión docente y proporcionar una formación de alta calidad (Hiebert y Stigler, 1999; OECD, 2005).

Las políticas de fidelización del personal deben garantizar un entorno laboral que fomente la permanencia en la profesión de los profesores más eficaces. Además, la enseñanza en educación preprimaria, primaria y secundaria inferior sigue estando dominada por mujeres en su mayoría, y este desequilibrio de sexos en la profesión docente y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos deben analizarse en detalle.

Otros resultados

- La mayor parte de los profesores de educación terciaria son hombres en casi todos los países, exceptuando Federación Rusa, Finlandia, Letonia y Lituania.
- En Indonesia se observa la mayor proporción de profesores de primaria menores de 30 años (37 %) entre todos los países de cuyos datos se dispone. Por el contrario, Italia y Portugal cuentan con menos de un 3 % de profesores de primaria de ese grupo de edad.

Tendencias

Entre 2005 y 2014, la proporción de profesores de educación secundaria de 50 años o más aumentó 4 puntos porcentuales de media en los países que disponen de datos comparables. Esto equivale a una tasa media de crecimiento anual del 1,32 % (Gráfico D5.2). Durante estos nueve años, el incremento es de 10 puntos porcentuales o más en Corea, Eslovenia, España, Grecia, Japón y Portugal, y de 19 puntos porcentuales en Austria. En los países que se exponen a perder a un número significativo de profesores que alcanzan la edad de jubilación, y donde se espera que la población en edad escolar se mantenga igual o crezca, los gobiernos tendrán que potenciar el atractivo de la enseñanza para los estudiantes de educación secundaria superior y educación terciaria, ampliar los programas de formación del profesorado y, en caso necesario, proporcionar itinerarios alternativos para que los profesionales que quieran reorientar su carrera profesional puedan obtener la cualificación necesaria. Las limitaciones fiscales –en particular, las derivadas de la obligación de pagar pensiones y de cubrir gastos sanitarios de los jubilados– probablemente incrementarán la presión sobre los gobiernos llevándolos a reducir la oferta académica, aumenten el tamaño de las clases, integren en mayor medida el aprendizaje de autoformación a través de Internet o apliquen alguna combinación de estas medidas (Abrams, 2011; Peterson, 2010).

D5

Análisis

Distribución de los profesores por edad

La distribución por edad de los profesores varía significativamente de unos países a otros y puede estar afectada por factores como el tamaño y la distribución por edad de la población, la duración de la educación terciaria, o los salarios y condiciones de trabajo del profesorado. Por ejemplo, el descenso de la tasa de natalidad puede reducir la demanda de nuevos profesores, y el aumento de la duración de la educación terciaria puede demorar la entrada de nuevo personal docente en el mercado laboral. En algunos países, los salarios competitivos y las buenas condiciones laborales pueden atraer a los jóvenes hacia la enseñanza y, en otros, conservar a los profesores eficaces en sus puestos.

La distribución por edad es similar en los niveles de educación primaria y secundaria: cerca del 82 % de los profesores tienen entre 30 y 59 años. De media en los países de la OCDE, el 31 % de los profesores de educación primaria tienen 50 años o más. Esta proporción supera el 40 % en Alemania, Italia y Lituania. En el otro extremo del espectro, en la mayoría de los países de cuyos datos se dispone, únicamente un 15 % o menos de los profesores de primaria tienen menos de 30 años. La proporción de profesores menores de 30 años en este nivel de educación solo alcanza o supera el 20 % en Bélgica, Chile, Corea, Indonesia, Luxemburgo, Reino Unido y Turquía (Gráfico D5.1).

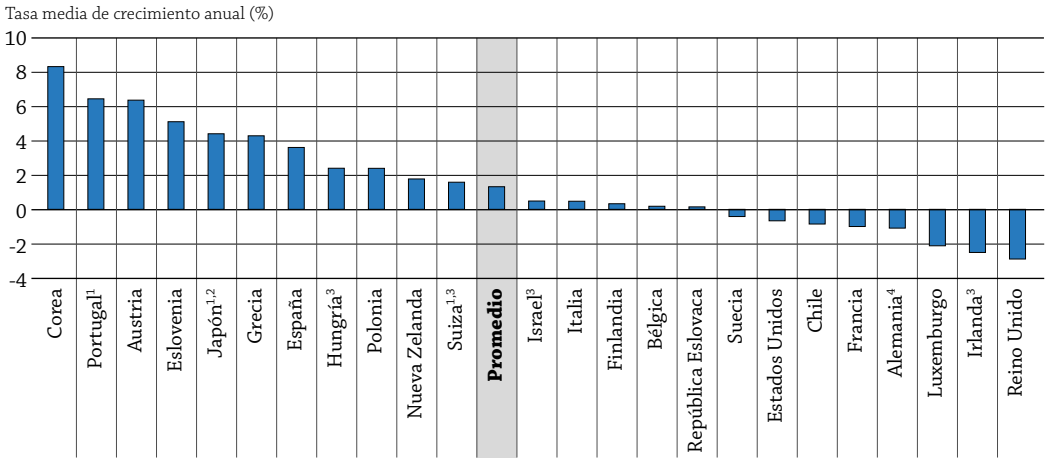
Como promedio en los países de la OCDE, un 34 % de los profesores en el nivel de educación secundaria inferior tienen como mínimo 50 años, y un 7 % tienen 60 años o más. La proporción de profesores de educación secundaria inferior de 60 años o más varía entre el 1 % o menos en Corea, China, Indonesia y Turquía, y el 21 % en Italia. En el nivel de educación secundaria superior, la tasa de profesores que tienen 50 años o más supera en 4 puntos porcentuales la de educación secundaria inferior, según la media de los países de la OCDE. Solo en Brasil, Chile, China, Indonesia y Turquía la mayoría de los profesores de secundaria superior tienen menos de 40 años.

El envejecimiento del cuerpo docente conlleva una serie de repercusiones para los sistemas educativos de los diferentes países. Además de fomentar iniciativas en materia de contratación y apoyo a la formación para reemplazar a los profesores que se jubilan, también podría afectar a las decisiones presupuestarias. En la mayor parte de los sistemas educativos, los salarios del profesorado guardan una relación positiva con los años de experiencia docente. Así pues, el envejecimiento de los profesores incrementa los costes escolares, lo cual, a su vez, puede limitar los recursos disponibles para aplicar otras iniciativas (véase Indicador D3).

Variación en la distribución por edad de los profesores entre 2005 y 2014

Dentro de la proporción de profesores de educación secundaria que tienen 50 años o más, la tasa media de crecimiento anual entre 2005 y 2014 mostró diferencias considerables de un país a otro. En Austria, Corea, Eslovenia, Grecia,

Gráfico D5.2. Tasa media de crecimiento anual de la proporción de profesores de más de 50 años de edad en educación secundaria (2005, 2014)



1. La educación secundaria superior incluye programas de educación postsecundaria no terciaria.
2. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.
3. Solo instituciones públicas.
4. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.

Los países están clasificados en orden descendente de la tasa media de crecimiento anual de profesores con 50 años de edad o más en el nivel de secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla D5.2. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399197

Japón y Portugal superó el 4 %. Con una media del 8,3 % anual, Corea es el país donde se produjo el mayor incremento en la proporción de profesores de secundaria de 50 años o más. En Alemania, Francia, Irlanda, Luxemburgo y Reino Unido, esta proporción disminuyó una media del 1 % o más al año durante ese periodo (Gráfico D5.2).

En todos los países, debe existir un equilibrio entre la variación del número de profesores y los cambios de la población en edad escolar. En aquellos países donde la población en edad escolar ha crecido entre 2005 y 2014 (véase Indicador C1), deberá contratarse nuevo personal docente para compensar las vacantes dejadas por los profesores que alcanzarán la edad de jubilación en la próxima década. De igual forma, probablemente se deberá reforzar la oferta de programas de formación del profesorado e incentivar el acceso de los estudiantes a la profesión docente (véase Indicador D6 en OECD, 2014a).

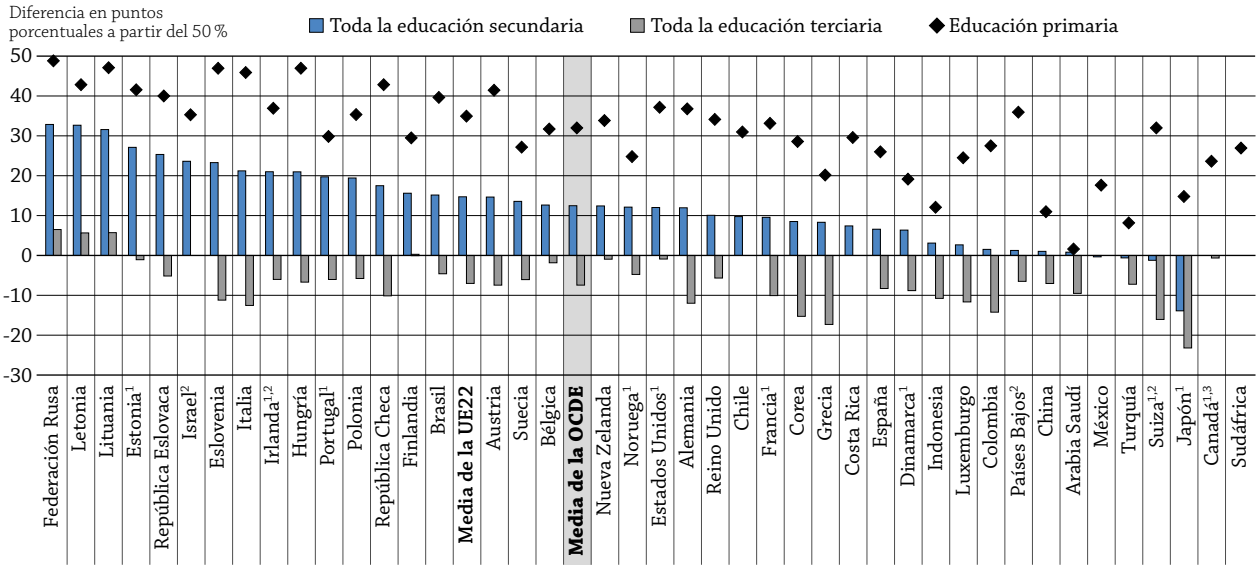
Perfil del profesorado por sexo

De media en los países de la OCDE, más de dos de cada tres profesores del conjunto de todos los niveles de educación son mujeres. Sin embargo, la mayor proporción de profesoras se concentra en los primeros años de la escolarización y disminuye a medida que se eleva el nivel de educación. De hecho, mientras que la media de la OCDE refleja que las mujeres representan el 97 % del personal docente en educación preprimaria, esta media disminuye hasta el 43 % en educación terciaria.

En 36 de los 38 miembros de la OCDE y países asociados de cuyos datos se dispone, un 93 % o más de los profesores de educación preprimaria son mujeres. Las excepciones se encuentran en Francia, donde las mujeres en este nivel representan el 83 % del personal docente, y Países Bajos, con un porcentaje del 87 %. En educación primaria, la proporción de profesoras supera el 60 % en todos los países de la OCDE y asociados (82 % de media en los países de la OCDE), excepto Arabia Saudí y Turquía.

Gráfico D5.3. **Distribución del profesorado por sexo (2014)**

Diferencia en puntos porcentuales a partir del 50 % de la proporción de mujeres en el personal docente en instituciones públicas y privadas, por nivel de educación



Cómo leer este gráfico

La línea de cero representa una ratio de sexo de 50-50 de los profesores en un nivel CINE determinado. Los puntos por encima de cero significan que hay una proporción mayor de profesoras y los puntos por debajo de cero significan que hay una proporción mayor de profesores. Por ejemplo, en Eslovenia, el 97 % de los profesores en educación primaria son mujeres, y lo mismo se aplica para el 73 % de profesores en el nivel de educación secundaria y solo el 39 % en el nivel de educación terciaria.

1. Algunos niveles de educación están incluidos en otros. Consulte el código «x» en la Tabla D5.3 para ver más detalles.

2. Solo instituciones públicas. En el caso de Países Bajos, se encuentran disponibles los datos de educación privada y se incluyen en educación preprimaria. En el caso de Israel, se encuentran disponibles los datos de educación privada y se incluyen en todos los niveles, excepto en los niveles de preprimaria y secundaria superior.

3. Año de referencia 2013.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de profesoras en el nivel de educación secundaria.

Fuente: OCDE. Tabla D5.3 y base de datos de Educación. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399207

En educación secundaria inferior y superior, las profesoras siguen siendo mayoría, aunque en estos niveles la proporción de profesores hombres es mayor que en los niveles de educación preprimaria y primaria. De media en los países de la OCDE, un 68 % de los profesores en educación secundaria inferior son mujeres. De hecho, representan al menos el 50 % en todos los países de cuyos datos se dispone menos en uno, Japón, donde el porcentaje disminuye hasta el 42 % del personal docente en este nivel. En educación secundaria superior, la media de la OCDE desciende hasta el 58 % y la proporción de mujeres dedicadas a la enseñanza varía de forma significativa entre países: desde el 30 % en Japón al 81 % en Letonia. Cuando se toma en consideración el conjunto de la educación secundaria inferior y superior, más de la mitad de todos los profesores de estos niveles de educación son hombres en Japón, Suiza y Turquía (Gráfico D5.3).

En educación terciaria, el perfil por sexos del profesorado se invierte. Como promedio en los países de la OCDE, los hombres dedicados a la enseñanza representan el 57 % del personal docente en este nivel de educación. En realidad, de todos los países de la OCDE de cuyos datos se dispone, solo Finlandia y Letonia cuentan con una proporción de mujeres profesoras no inferior al 50 % en educación terciaria. Al igual que en los niveles de educación secundaria inferior y superior, Japón tiene la menor proporción de mujeres profesoras (un 27 %) de todos los países de cuyos datos se dispone.

Cuadro D5.1. **Relación entre los salarios de los profesores y la proporción de profesores hombres**

En muchos países de la OCDE, la baja proporción de profesores hombres en los primeros niveles de educación es una realidad de relevancia política. Existen numerosas razones que podrían explicar la escasez de hombres que acceden a la profesión docente en esos niveles. Desde un punto de vista cultural, los hombres y mujeres suelen elegir su carrera profesional basándose en la percepción social sobre la relación entre sexo y vocación. A menudo los prejuicios de sexo surgen de forma muy temprana en los hogares, cuando las aspiraciones de los padres acerca de las profesiones de los hijos se basan en estereotipos de sexos (Croft *et al.*, 2014; Kane y Mertz, 2011; OECD, 2015).

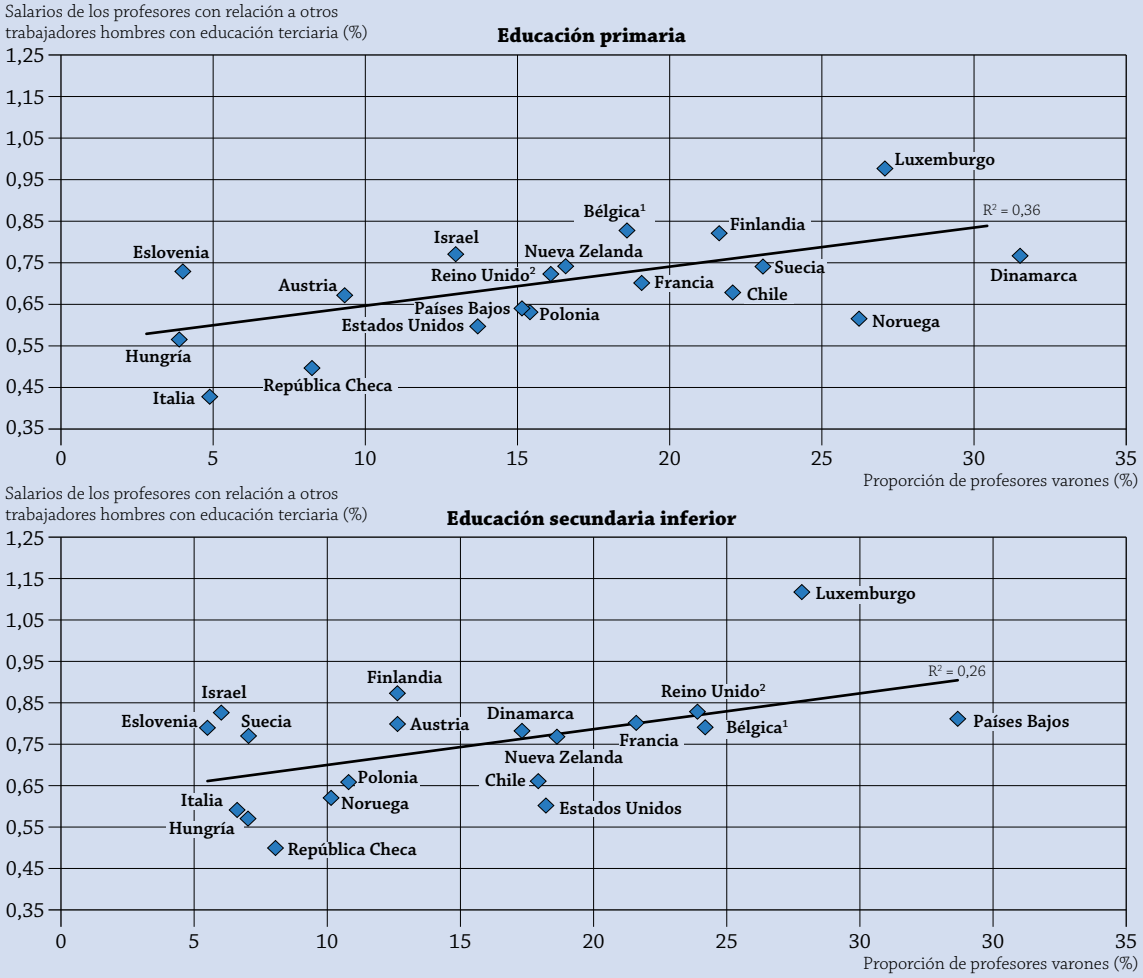
Desde el punto de vista económico, las expectativas salariales de los jóvenes influyen en la elección de su futuro trabajo. Así, la baja proporción de profesores hombres en los niveles iniciales de educación puede guardar una relación adicional con los costes de oportunidad. Los hombres jóvenes pueden encontrar más incentivos para emprender aquellas carreras en las que saben que obtendrían salarios más altos por unas cualificaciones similares. De hecho, en todos los países de cuyos datos se dispone, los profesores ganan un salario inferior al de los trabajadores de otras profesiones con educación terciaria. De media en los países de la OCDE, los profesores de educación primaria en instituciones públicas de 25 a 64 años ganan un 29 % menos que otros trabajadores hombres con educación superior. La diferencia de salarios es similar en educación secundaria inferior, donde los profesores reciben un salario un 24 % inferior al de otros trabajadores hombres con una titulación terciaria. No obstante, este modelo no se observa en las mujeres. De media, las mujeres profesoras en educación primaria y secundaria inferior ganan prácticamente lo mismo que las mujeres con una titulación terciaria en otros ámbitos profesionales (véase Indicador D3).

El Gráfico D5.a muestra una correlación positiva entre la proporción de profesores hombres en educación primaria y secundaria inferior y los salarios reales de los profesores en relación con la retribución de los trabajadores hombres con educación terciaria. Es decir, a medida que disminuye la diferencia entre los salarios de los profesores y los que perciben los trabajadores con educación terciaria, tiende a aumentar la proporción de profesores hombres en las instituciones públicas. Por ejemplo, en Hungría, solo el 3 % de los profesores de educación primaria en instituciones públicas son hombres, y su salario equivale al 57 % del percibido por otros trabajadores hombres con educación terciaria. Por el contrario, los profesores de primaria en Luxemburgo ganan como promedio solo un 2 % menos que otros trabajadores hombres con educación terciaria, y los hombres representan el 25 % del personal docente del país, la segunda proporción más alta para ese nivel educativo en los países cuyos datos están disponibles.

Esta relación puede reflejar dos efectos diferentes: o bien los salarios relativos altos tienden a atraer a más hombres a la profesión docente, o bien la diferencia salarial entre los profesores y otros trabajadores con educación terciaria se reduce en aquellos países donde cuentan con una mayor proporción de hombres en la profesión docente. De igual forma, se pone de manifiesto la problemática de la brecha salarial, que merece ser analizada en profundidad.

...

Gráfico D5.a. Relación entre los salarios de los profesores y la proporción de profesores varones en las instituciones públicas, por nivel de educación (2014)



1. Media no ponderada de la ratio de los salarios de las comunidades flamenca y francesa.
2. Los datos de la ratio de los salarios solo corresponden a Inglaterra.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399215

El impacto potencial del desequilibrio de sexos en la profesión docente en el rendimiento y la motivación de los estudiantes y en la retención de los profesores merece ser analizado, especialmente en aquellos países donde pocos hombres se ven atraídos por esta profesión (Drudy, 2008; OECD, 2005; OECD, 2009). No existen pruebas suficientes que demuestren una relación entre el sexo del profesorado y el rendimiento de los estudiantes (por ejemplo, Antecol, Eren y Ozbeklik, 2012; Holmlund y Sund, 2008), pero algunos estudios han observado que la actitud de las mujeres profesoras hacia algunas de las materias, como las matemáticas, puede influir en los resultados académicos de las estudiantes mujeres (Beilock *et al.*, 2009; OECD, 2014b).

Asimismo, el liderazgo educativo no refleja el desequilibrio de sexos entre los profesores (OCDE, 2014b). A pesar de que la proporción de profesores hombres en los centros escolares de primaria es relativamente baja en muchos países, existe una excesiva representación de directores hombres en comparación con los profesores del mismo sexo, en especial en ese nivel de educación. Estos datos sugieren que los profesores hombres tienden a ser ascendidos a puestos de dirección con más frecuencia que las mujeres. Con todo, este es un hecho sorprendente, ya que la mayoría de los directores de centros escolares son antiguos profesores y la gran mayoría de los profesores son mujeres (véase Indicador D6).

Metodología

Los datos hacen referencia al curso académico 2013-2014 y están basados en los datos UOE sobre estadísticas educativas recopilados por la OCDE en 2015 (para más detalles, véase el Anexo 3 en www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Los datos sobre los profesores por edad referentes al año 2005 pueden haber sido revisados en 2016 para garantizar la coherencia con los datos de 2014.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

Abrams, S. E. (2011), «Technology in moderation», *Teachers College Record* (4 de noviembre de 2011).

Antecol, H., O. Eren y S. Ozbeklik (2012), «The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment», *IZA Discussion Paper*, No. 6453, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf.

Beilock, S. L. *et al.* (2009), «Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement», *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS*, vol. 107/5, pp. 1860-1863, http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107.

Croft, A. *et al.* (2014), «The second shift reflected in the second generation: Do parents' gender roles at home predict children's aspirations?», *Psychological Science*, vol. 25(7), pp. 1418-1428.

Drudy, S. (2008), «Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation», *Gender and Education*, vol. 20/4, pp. 309-323.

Hiebert, J. y J. Stigler (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, The Free Press, Nueva York, NY.

Holmlund, H. y K. Sund (2008), «Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?», *Labour Economics*, vol. 15, pp. 37-53.

Kane, J. M. y J. E. Mertz (2011), «Debunking myths about gender and mathematics performance», *Notices of the American Mathematical Society*, Vol. 59(1), pp. 10-21, http://www.ams.org/notices/201201/rtx120100010p.pdf.

OECD (2015), «What lies behind gender inequality in education?», *PISA in Focus*, No. 49, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en.

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

OECD (2014b), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, París, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.*

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

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

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Peterson, P. (2010), *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.

Tablas del Indicador D5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399143

Tabla D5.1	**Distribución de los profesores por edad (2014)**
Tabla D5.2	**Distribución de los profesores por edad (2005, 2014)**
Tabla D5.3	**Distribución de los profesores por sexo (2014)**

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

D5

Tabla D5.1. Distribución de los profesores por edad (2014)

Porcentaje de profesores en instituciones públicas y privadas, por nivel de educación y grupo de edad, basado en recuentos

		Primaria					Secundaria inferior					Secundaria superior				
		< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años	< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años	< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	8	23	26	28	14	7	20	23	34	16	5	23	29	30	13
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	14	20	30	34	3	9	17	26	44	4	6	20	32	37	5
	Bélgica	22	31	24	22	1	18	29	25	26	3	15	28	26	28	3
	Canadá[1, 2]	12[d]	32[d]	30[d]	21[d]	4[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	12	32	30	21	4
	Chile	23	31	19	19	8	22	30	19	20	10	21	30	19	21	9
	Corea	20	39	25	14	2	13	33	30	24	1	12	31	27	28	2
	Dinamarca	12	28	27	23	10	12	29	27	22	9	7	26	27	24	16
	Eslovenia	6	30	34	29	1	5	33	27	32	3	4	22	38	30	6
	España	9	33	25	28	5	3	26	37	30	5	2	25	37	30	5
	Estados Unidos	15	29	25	24	8	17	29	25	22	8	14	27	26	23	10
	Estonia[3]	10	19	32	28	11	8	16	25	32	19	8[d]	18[d]	23[d]	30[d]	20[d]
	Finlandia	9	29	32	26	4	9	31	30	25	5	4	20	31	32	13
	Francia	7	34	33	24	2	8	32	32	22	5	4	22	37	30	8
	Grecia	12	21	48	19	0	1	18	40	37	4	1	16	40	39	5
	Hungría	7	22	35	35	1	6	23	32	37	2	6	30	31	28	4
	Irlanda[4]	18	42	17	19	3	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8[d]	36[d]	27[d]	24[d]	5[d]
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[4]	15	36	28	18	4	10	32	30	22	6	10	29	27	23	12
	Italia	1	9	33	42	16	0	11	29	38	21	0	7	24	51	18
	Japón[3]	17	25	27	30	2	16	25	29	29	2	11[d]	22[d]	29[d]	33[d]	4[d]
	Letonia	8	19	34	29	10	5	16	31	36	12	6	16	28	35	15
	Luxemburgo	23	34	23	17	3	18	43	22	16	2	8	31	29	25	6
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[3]	13	27	28	20	12	13	27	28	20	12	7[d]	20[d]	29[d]	26[d]	18[d]
	Nueva Zelanda	12	22	27	25	14	11	22	25	26	15	10	21	25	27	16
	Países Bajos[4]	16	27	20	28	9	14	23	21	29	12	9	19	21	36	15
	Polonia	9	26	38	25	2	8	35	33	21	2	7	32	31	23	7
	Portugal[3]	2	28	35	32	3	1	22	42	32	3	3[d]	27[d]	39[d]	28[d]	3[d]
	Reino Unido	27	33	22	15	2	24	31	23	17	4	20	27	24	21	7
	República Checa	10	22	34	29	5	11	27	28	25	8	6	21	25	34	13
	República Eslovaca	7	28	37	23	6	12	30	23	27	8	8	25	24	32	10
	Suecia	7	24	31	23	15	7	24	31	23	15	6	23	28	27	17
	Suiza[3, 4]	16	26	23	28	7	11	29	25	28	8	5[d]	23[d]	30[d]	31[d]	10[d]
	Turquía	21	37	29	12	1	34	43	16	7	1	16	42	31	10	1
	Media de la OCDE	13	28	29	25	6	11	27	28	27	7	8	25	29	29	9
	Media de la UE22	11	27	30	26	6	9	26	29	29	8	7	23	30	31	10
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	16	36	33	14	2	17	35	30	15	3	17	34	29	16	3
	China	18	36	27	19	0	18	41	31	10	0	21	41	30	8	0
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	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
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	37	26	25	11	0	21	30	37	12	0	23	33	33	12	0
	Lituania	4	17	39	33	7	7	20	29	34	10	5	16	28	36	15
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	16	30	28	22	4	15	30	29	22	5	12	28	30	24	6

1. Año de referencia 2013.
2. La educación primaria incluye preprimaria.
3. La educación secundaria superior incluye programas de educación postsecundaria no terciaria.
4. Solo instituciones públicas. En el caso de Israel, instituciones públicas solo para educación secundaria superior.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399159

D5

Tabla D5.2. Distribución de los profesores por edad (2005, 2014)

Porcentaje de profesores en instituciones públicas y privadas, por nivel de educación y grupo de edad, basado en recuentos

		Secundaria (2014)					Secundaria (2005)					Porcentaje de profesores de 50 años de edad o más
		< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años	< 30 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	>= 60 años	Tasa media de crecimiento anual (2005-2014)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania[2]	6	21	25	32	15	3	18	26	44	9	-1,10
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austria	8	18	29	41	5	7	22	45	25	1	6,38
	Bélgica	16	28	26	27	3	17	23	31	27	2	0,18
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	21	30	19	21	9	12	25	30	25	7	-0,86
	Corea	12	32	28	26	1	17	30	40	12	1	8,34
	Dinamarca	9	28	27	23	13	m	m	m	m	m	m
	Eslovenia	4	28	32	31	5	11	33	34	20	2	5,12
	España	3	25	37	30	5	8	32	35	21	4	3,62
	Estados Unidos	16	28	25	23	9	17	26	23	26	8	-0,67
	Estonia[1]	8[d]	17[d]	24[d]	31[d]	19[d]	m	m	m	m	m	m
	Finlandia	6	25	30	29	9	8	25	30	32	5	0,33
	Francia	6	27	35	26	6	12	29	24	34	1	-1,00
	Grecia	1	17	40	38	4	6	24	41	27	2	4,30
	Hungría[3]	6	27	32	32	3	15	26	30	24	4	2,40
	Irlanda[4]	8	36	27	24	5	11	25	27	29	7	-2,52
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[4]	10	30	28	22	10	10	29	30	26	5	0,49
	Italia	0	9	26	45	19	0	6	32	55	8	0,47
	Japón[1, 5]	13[d]	24[d]	29[d]	31[d]	3[d]	9	28	40	21	2	4,42
	Letonia	6	16	29	35	14	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	12	36	26	21	4	18	25	26	29	2	-2,13
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[1]	9[d]	23[d]	29[d]	24[d]	15[d]	m	m	m	m	m	m
	Nueva Zelanda	10	21	25	27	16	14	21	29	29	8	1,77
	Países Bajos[4]	12	21	21	32	14	m	m	m	m	m	m
	Polonia	7	33	32	22	5	16	33	29	19	3	2,40
	Portugal[1]	2[d]	25[d]	40[d]	30[d]	3[d]	16	35	31	16	2	6,46
	Reino Unido	22	29	24	20	6	15	24	28	31	2	-2,90
	República Checa	9	24	26	30	11	m	m	m	m	m	m
	República Eslovaca	11	28	24	29	9	16	21	25	30	7	0,14
	Suecia	6	23	29	25	16	10	24	24	30	13	-0,42
	Suiza[1, 4]	8[d]	26[d]	27[d]	29[d]	9[d]	13	24	30	28	5	1,59
	Turquía	25	42	23	8	1	m	m	m	m	m	m
	Media de la OCDE	9	26	28	28	9	12	25	31	28	5	~
	Media de los países con datos disponibles para los dos años de referencia	9	26	29	29	8	11	25	30	28	5	1.32
	Media de la UE22	8	25	29	30	9	11	25	30	29	4	~
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	17	35	29	16	3	m	m	m	m	m	m
	China	19	41	31	9	0	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	22	31	35	12	0	m	m	m	m	m	m
	Lituania	6	19	29	35	12	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Media del G20	13	28	28	24	6	m	m	m	m	m	m

1. La educación secundaria superior incluye programas de educación postsecundaria no terciaria.
2. Año de referencia 2006 en lugar de 2005.
3. Incluye datos sobre el personal de gestión en el año de referencia 2005.
4. Solo instituciones públicas. En el caso de Israel, instituciones públicas solo para educación secundaria superior.
5. Año de referencia 2004 en lugar de 2005.

Fuentes: OECD. Argentina, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia, Saudi Arabia and South Africa: Instituto de Estadística de la UNESCO. Lituania, Letonia: Eurostat. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399164

D5

Tabla D5.3. Distribución de los profesores por sexo (2014)

Porcentaje de mujeres en el personal docente de instituciones públicas y privadas por nivel de educación, basado en recuentos

		Pre-primaria	Primaria	Secundaria inferior	Secundaria superior			Post-secundaria no terciaria	Terciaria			Todos los niveles educativos
					Programas generales	Programas de formación profesional	Todos los programas		Terciaria de ciclo corto	Grado, máster, doctorado o nivel equivalente	Toda la terciaria	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Alemania	97	87	66	55	47	53	58	21	38	38	66
	Australia	m	m	m	m	m	m	m	m	44	m	m
	Austria	99	91	72	63	50	55	68	52	41	43	66
	Bélgica	97	82	63	63	62	62	45	x(10)	x(10)	48	70
	Canadá[1]	x(2)	74[d]	x(2)	x(6)	x(6)	74	m	54	43	49	m
	Chile	99	81	68	57	50	55	a	m	m	m	m
	Corea	99	79	69	51	44	50	m	44	32	35	61
	Dinamarca	m	69	64	51	45	49	a	40	41	41	m
	Eslovenia	98	97	79	70	65	67	a	47	37	39	75
	España	93	76	59	56	51	54	a	47	40	42	64
	Estados Unidos	94	87	67	x(6)	x(6)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
	Estonia[2]	99[d]	92	82	78	65[d]	72[d]	x(5)	a	49	49	82
	Finlandia	97	79	72	70	54	59	54	a	50	50	72
	Francia	83	83	65	56	52	55	x(8)	49[d]	38	40[d]	66
	Grecia	99	70	66	54	45	51	58	a	33	33	64
	Hungría	100	97	78	69	51	65	51	47	43	43	76
	Irlanda[3]	m	87	x(4)	71[d]	m	71[d]	m	x(10)	x(10)	44	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel[3]	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
	Italia	99	96	78	72	62	67	m	a	37	37	78
	Japón	97	65	42	x(6)	x(6)	30[d]	x(4, 5, 8, 9)	48[d]	21[d]	27[d]	48
	Letonia[4]	100	93	84	85	72	81	72	67	54	56	84
	Luxemburgo	96	75	58	54	44	49	m	44	38	38	m
	México	95	68	52	x(6)	x(6)	47	a	m	m	m	m
	Noruega[2]	93[d]	75	75	x(6)	x(6)	52[d]	x(6)	x(6)	45	45	69
	Nueva Zelanda	98	84	66	60	56	60	55	51	49	49	71
	Países Bajos[3]	87	86	51	51	51	51	51	x(10)	x(10)	44	66
	Polonia	98	85	74	70	62	66	67	71	44	44	74
	Portugal	99	80	72	x(6)	x(6)	68[d]	x(6, 9)	a	44[d]	44[d]	70
	Reino Unido	96	84	59	62	59	61	a	52	43	44	67
	República Checa	100	93	77	59	59	59	41	52	40	40	75
	República Eslovaca	100	90	78	74	71	72	68	62	44	45	77
	Suecia	96	77	77	x(6)	x(6)	53	43	43	44	44	75
	Suiza[3]	97	82	54	46	42[d]	43[d]	x(5)	a	34	34	60
	Turquía	95	58	53	46	46	46	a	39	43	43	54
	Media de la OCDE	97	82	68	62	54	58	m	m	41	43	69
	Media de la UE22	97	85	70	64	56	61	m	m	42	43	72
Países asociados	Arabia Saudí	100	52	50	x(6)	x(6)	52	a	29	41	40	52
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	95	90	69	62	50	60	46	44	45	45	71
	China	97	61	52	50	50	50	x(8)	48[d]	40	43[d]	59
	Colombia	96	77	54	x(6)	x(6)	46	m	35	36	36	m
	Costa Rica	93	80	57	x(6)	x(6)	58	a	m	m	m	m
	Federación Rusa[2]	99[d]	99	83[d]	x(3)	x(7, 8)	x(3, 7, 8)	61[d]	72[d]	51	57[d]	82
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	96	62	54	53	49	52	a	x(10)	x(10)	39	61
	Lituania[2]	99[d]	97	82	82	71	80	66	a	56	56	81
	Sudáfrica	m	78	x(4)	56[d]	m	m	55	m	m	m	m
	Media del G20	96	76	61	56	51	54	m	46	40	42	64

Nota: Los datos en «Todos los niveles de educación» no incluyen el desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01).

1. Año de referencia 2013.

2. La educación preprimaria incluye programas de desarrollo de la primera infancia.

3. Solo instituciones públicas. En el caso de Países Bajos, se encuentran disponibles los datos de educación privada y se incluyen en educación preprimaria. En el caso de Israel, se encuentran disponibles los datos de educación privada y se incluyen en todos los niveles, excepto en los niveles de preprimaria y secundaria superior.

4. Los programas de grado, máster y doctorado incluyen profesores de instituciones dependientes del gobierno en educación terciaria de ciclo corto.

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

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

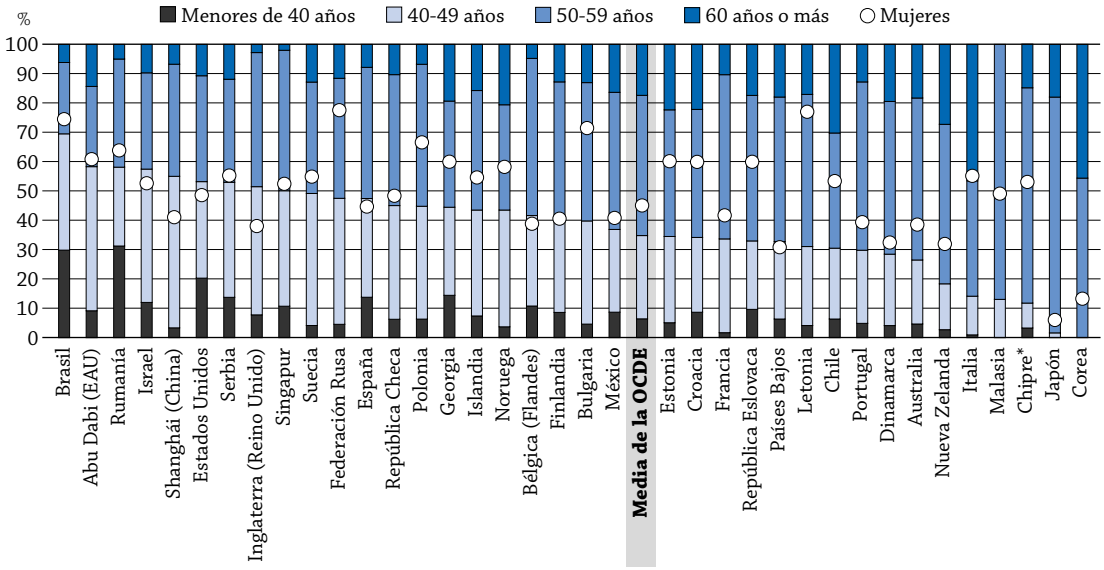
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399179

¿QUIÉNES SON LOS DIRECTORES ESCOLARES Y QUÉ TAREAS REALIZAN?

- La media de edad de un director escolar de educación secundaria inferior en los países que participan en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de 2013 de la OCDE es de 52 años. Dado que con frecuencia se contrata a los directores entre los profesores, no resulta sorprendente que la proporción de directores menores de 40 años sea reducida en la mayoría de los países.
- La distribución por sexo de los directores es distinta a la de los profesores. Aunque la mayoría de los profesores en casi todos los países son mujeres, la proporción de directoras es generalmente inferior.

Gráfico D6.1. Distribución por sexo y edad de los directores escolares en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Porcentaje de directoras y edad de los directores



* *Nota para Turquía:* La información en este documento relativa a «Chipre» hace referencia a la parte sur de la isla. No existe una sola autoridad que represente a los chipriotas turcos y griegos en la isla. Turquía reconoce la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta que se encuentre una solución duradera y equitativa dentro del contexto de Naciones Unidas, Turquía mantendrá su posición con respecto a la «cuestión de Chipre».

Nota sobre todos los Estados miembros de la Unión Europea de la OCDE y la Unión Europea: Todos los miembros de las Naciones Unidas, excepto Turquía, reconocen a la República de Chipre. La información en este documento se refiere al área bajo el control efectivo del gobierno de la República de Chipre.

Los países están clasificados en orden ascendente del porcentaje de directores de más de 50 años.

Fuente: OCDE. Tabla D6.1. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399303

Contexto

Los directores de los centros escolares representan a menudo la conexión entre los profesores, los estudiantes, sus padres o tutores, el sistema educativo y la comunidad en general. A pesar de que los directores siempre han desempeñado esta función, la profesión representa un desafío cada vez mayor. Algunos manifiestan que hacen frente a demandas que a menudo son incompatibles, en relación con el reto de conciliar las peticiones de los profesores, los estudiantes y los padres o tutores y las expectativas del sistema en el que trabajan y de las comunidades en las que se encuentran situados sus centros. En los contextos en los que la mayor autoridad en la toma de decisiones la ostenta el centro escolar, los directores pueden enfrentarse a un desafío especialmente importante debido al número y la variedad de las demandas que deben afrontar: el aumento de la diversidad social, la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, el énfasis por conservar a los estudiantes hasta su graduación, y ga-

rantizar que estos cuenten con las competencias y los conocimientos necesarios para participar en una economía que cada día es más competitiva.

Estas demandas exigen que los directores gestionen recursos humanos y materiales, que se comuniquen y relacionen con personas que ocupan distintos puestos, que tomen decisiones basadas en datos y que proporcionen el liderazgo educativo que los profesores necesitan para contribuir al éxito de los estudiantes. Así pues, el liderazgo educativo constituye cada vez más una prioridad para muchos países que se preocupan por potenciar los resultados en el rendimiento de los estudiantes y por mejorar los de los centros que suspenden o muestran un bajo rendimiento en las evaluaciones. Son muchos los que consideran que los directores contribuyen de manera decisiva al rendimiento de los estudiantes, mediante la repercusión que tienen en la organización y en el ambiente del centro, y especialmente en los profesores y en la enseñanza (OECD, 2014a).

Otros resultados

- De media en los países del estudio TALIS, los directores de centros escolares cuentan con 21 años de experiencia docente y 9 años de antigüedad en ese puesto. Alrededor de dos tercios están empleados a tiempo completo como directores, sin responsabilidades docentes.
- De media, solo el 40 % de los miembros de la directiva del centro afirman hacer observaciones en el aula «a menudo» o «muy a menudo». Sin embargo, esta proporción varía de manera significativa en los distintos países y oscila desde más del 80 % en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), Bulgaria, Malasia, Rumanía y Shanghái (China) hasta un 15 % o menos en Estonia, Finlandia, Francia y Portugal.
- Los directores que toman medidas para favorecer la cooperación entre profesores en el desarrollo de nuevas prácticas docentes, y que los animan a responsabilizarse de sus capacidades docentes y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, trabajan con mayor frecuencia en centros en los que los profesores están predispuestos a compartir prácticas.
- Los datos del estudio TALIS muestran que existe una amplia diversidad entre países en el grado en el que los directores comparten la responsabilidad de diversas tareas. Por ejemplo, el porcentaje de directores en Croacia, Dinamarca y Países Bajos que manifiestan compartir la responsabilidad del nombramiento de los profesores es de un 75 % o más. En el caso de Bulgaria, Corea, Federación Rusa, Francia, Japón, Malasia y México es de un 20 % o menos (la media general es del 41 %).
- Los datos del estudio TALIS reflejan que los directores que participan en actividades de perfeccionamiento profesional desarrollan con mayor frecuencia una dirección compartida, aunque el tipo de actividades de desarrollo profesional relacionadas con dicha dirección compartida varía considerablemente según los países.

Análisis

Edad y sexo de los directores

Los directores de los centros escolares traen consigo una experiencia previa variada cuando asumen esa función. Destaca entre otras experiencias su trabajo en otros puestos de gestión del centro o como docentes y su experiencia en otros empleos. Sin embargo, la experiencia como director, por lo general, se fundamenta en la experiencia docente. Los directores cuentan con una experiencia media de 21 años. Los países en los que los directores tienen la media de años de experiencia docente más alta son Australia (27 años), Corea (29 años) y Japón (30 años). Los que muestran un menor número de años de experiencia (menos de 15 años) son Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), Brasil, Francia, Islandia, Serbia, Singapur y Suecia (véase Tabla 3.12 en OECD, 2014a).

El director de un centro de educación secundaria inferior en los países participantes en el estudio TALIS 2013 tiene como media 52 años (Tabla D6.1). Dado que con frecuencia se contrata a los directores entre los profesores, no resulta sorprendente que la proporción de directores menores de 40 años sea reducida, aunque con algunas excepciones destacadas. En Brasil y Rumanía, por ejemplo, alrededor del 30 % de los directores de centros escolares tienen menos de 40 años (Gráfico D6.1). En Corea e Italia prácticamente la mitad de los miembros de la directiva del centro tienen 60 años o más (Tabla D6.1).

La distribución por sexo es distinta en los directores y en los profesores de los centros de educación secundaria inferior. En todos los países de la OCDE excepto en Japón, más de la mitad del cuerpo docente de este nivel de educación está compuesto por mujeres. De media, un 69 % de todos los profesores son mujeres (véase Tabla D5.3). No obstante, el porcentaje de directoras suele ser inferior: un 45 % de los directores de centros de educación secundaria inferior en los países del estudio TALIS son mujeres (Tabla D6.1 y Gráfico D6.1). Se dan algunas excepciones a este respecto. Los puestos de la directiva del centro están ocupados principalmente por mujeres en Brasil (75 %), Bulgaria (71 %), Federación Rusa (78 %) y Letonia (77 %), mientras que en Corea (87 %) y Japón (94 %) predominan los hombres.

El porcentaje de directoras, por lo general, es inferior al de directores. No obstante, de media, las mujeres parecen ser unas defensoras más firmes del liderazgo educativo que los hombres. Esto resulta especialmente manifiesto en Australia, Japón, Noruega y Portugal; en todo caso, las directoras están más involucradas en las actuaciones relativas a liderazgo educativo que los directores en aproximadamente dos tercios de todos los países que participaron en el estudio TALIS. Por el contrario, los directores en Finlandia, Letonia, México, Países Bajos y Rumanía prestan más atención al liderazgo educativo que las directoras, pero las diferencias por sexos en esos países son mucho menores que las que pesan en favor de las directoras en muchos otros (OECD, 2016).

Situación laboral de los directores

Independientemente del nivel o tipo de educación que pueda llegar a tener un director, la experiencia suele ser insustituible. No hay educación suficiente que pueda preparar a una persona para afrontar algunas de las situaciones que pueden darse en un centro escolar, y estas experiencias suelen modelar el comportamiento y las actuaciones del director. Tanto el liderazgo como la docencia son responsabilidades que exigen un alto grado de dedicación. La Tabla D6.2 contiene datos acerca de las obligaciones docentes de los directores. En un extremo del espectro se encuentran nueve países en los que más de un 90 % de los directores están empleados a tiempo completo (un 90 % de su tiempo) en ese puesto, sin responsabilidades docentes. En el extremo contrario están los países en los que un 90 % o más de los directores empleados a tiempo completo deben compatibilizar su trabajo entre la dirección y la docencia (Bulgaria, Malasia, República Checa y República Eslovaca). La proporción de directores empleados a tiempo parcial que deben compaginar sus responsabilidades como directores y como docentes son de un 19 % en España, de un 15 % en Georgia y de un 29 % en Rumanía.

Los directores que además asumen la carga del trabajo docente tendrán sin duda numerosas tareas adicionales que cumplir. Sin embargo, el hecho de conservar algunas responsabilidades docentes puede contribuir a mantener cierta proximidad respecto a las tareas fundamentales del centro. Les permite tener un tipo de relación diferente con los estudiantes –y probablemente con el personal docente– e incluso probar algunas de las políticas que están tratando de establecer en el centro (Tabla D6.2).

Actividades de liderazgo de los directores

El trabajo de los directores incluye diversas actividades administrativas que, de no realizarse, podrían impedir el funcionamiento eficaz del centro. El estudio TALIS preguntó a los directores acerca de las actividades de liderazgo en las que habían participado en los 12 meses anteriores. La Tabla D6.3 presenta datos acerca de la proporción de directores que manifiestan haber participado «frecuentemente» en determinadas actividades de liderazgo. Entre las res-

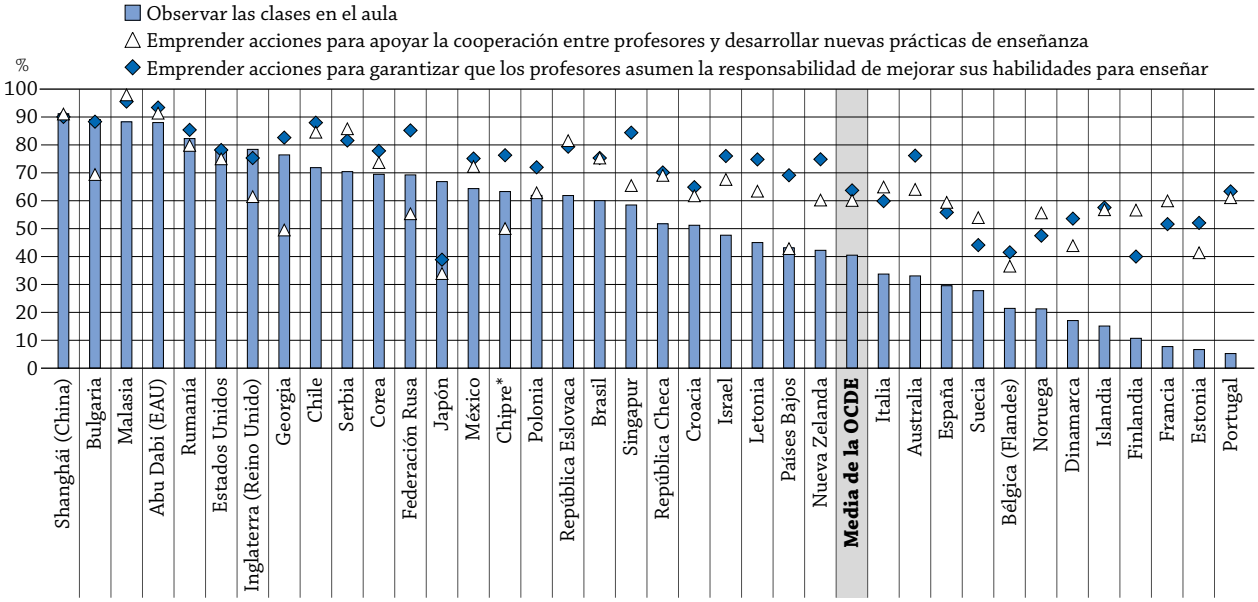
ponsabilidades más arduas de los profesores destaca la capacidad de mantener un ambiente productivo y ordenado en el que ellos puedan enseñar y los estudiantes puedan aprender. Sin embargo, la colaboración entre los directores y los profesores para solucionar los problemas de disciplina en el aula varía de forma significativa entre países. En un extremo del espectro se encuentran Malasia y Rumanía, donde más del 90 % de los directores informan de una colaboración frecuente con los profesores para solventar los problemas de disciplina. En el extremo contrario están Federación Rusa, Japón, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra) y Shanghái (China), países en los que un 60 % de los directores o más manifiestan tener una colaboración escasa con los profesores para resolver problemas de disciplina en clase. Es importante tener en cuenta que los modelos mencionados aquí pueden reflejar diferencias en lo que se consideran cuestiones disciplinarias en cada país, y no tanto diferencias en la atención que los directores prestan a estos temas. Se necesitaría un estudio más profundo para determinar la relevancia de estas diferencias (Tabla D6.3).

Además de la ayuda que los directores puedan prestar a los profesores en la resolución de problemas disciplinarios, también pueden observar sus clases y proporcionar a los docentes información basada en lo que han visto. Mejorar la eficiencia docente y la enseñanza debería a su vez ayudar a que mejorasen los resultados del aprendizaje de los estudiantes. La proporción media de directores que afirman que observan a los profesores dentro del aula se divide de forma más equitativa. De media, solo el 40 % de los miembros de la directiva del centro afirman que realizan observaciones «a menudo» o «muy a menudo» (Tabla D6.3 y Gráfico D6.2). Es más habitual que los directores declaren que suelen observar con frecuencia las clases en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos) (88 %), Bulgaria (89 %), Malasia (88 %), Rumanía (82 %) y Shanghái (China) (91 %) y con una frecuencia significativamente menor en Estonia (7 %), Finlandia (11 %), Francia (8 %), Islandia (15 %) y Portugal (5 %).

Otro desafío al que se enfrentan los profesores es la actualización de sus conocimientos y prácticas. Al animar a los profesores a aprender los unos de los otros, los directores los ayudan a mantenerse al día en el ejercicio docente y también pueden contribuir a desarrollar unas prácticas más colaborativas entre los profesores de sus centros. Se les preguntó a los directores acerca de tomar medidas para favorecer la cooperación entre los profesores en el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza. Tal como indica el Gráfico D6.2 en promedio, un 60 % de los directores manifies-

Gráfico D6.2. Colaboración entre profesores y directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Porcentaje de directores que declaran haber participado «a menudo» o «muy a menudo» en las siguientes actividades de liderazgo durante los 12 meses previos a la encuesta



*Véase la nota del Gráfico D6.1

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de directores en educación secundaria inferior que declaran haber participado «a menudo» o «muy a menudo» en la observación de las clases en las aulas durante los 12 meses previos a la encuesta.

Fuente: OCDE. Tabla D6.3. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399319

tan adoptar ese tipo de medidas con frecuencia (desde un 34 % en Japón a un 98 % en Malasia). En Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), Chile, Malasia, Rumanía, República Eslovaca, Serbia y Shanghái (China), los directores declaran con mayor frecuencia (entre un 80 % y un 98 %) que apoyan habitualmente la cooperación entre sus profesores en el desarrollo de nuevas prácticas docentes. En Bélgica (Comunidad Flamenca), Dinamarca, Estonia, Georgia, Japón y Países Bajos, más de la mitad de los directores manifiestan no hacer esto nunca, rara vez o solo a veces.

Los directores también desempeñan una función importante en garantizar que los profesores se responsabilicen de mejorar sus capacidades docentes. La Tabla D6.3 y el Gráfico D6.2 muestran que, de media, la mayoría de los directores (64 %) adoptan ese tipo de medidas con frecuencia (desde un 39 % en Japón a un 95 % en Malasia). Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos) (93 %), Bulgaria (88 %), Chile (88 %), Federación Rusa (85 %), Malasia (95 %), Rumanía (85 %), Shanghái (China) (90 %) y Singapur (84 %) se encuentran entre los países en los que los directores abordan estas cuestiones con frecuencia. Bélgica (Comunidad Flamenca, 59 %), Finlandia (60 %), Japón (61 %), Noruega (53 %) y Suecia (56 %) son los países en los que más de la mitad de los directores manifiestan que no desempeñan nunca esas funciones, rara vez o solo a veces. Muchos directores también toman medidas para asegurar que los profesores se sientan responsables de lo que aprenden sus estudiantes. De media, un 71 % de los directores (desde un 33 % en Japón a un 100 % en Malasia) afirman que con frecuencia toman medidas para garantizar que sus profesores se sientan responsables del resultado del aprendizaje de sus alumnos. En Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), Bulgaria, Chile, Malasia, Polonia, Rumanía y Singapur, más del 90 % de los directores declaran tomar ese tipo de medidas de manera habitual. En cambio, más de la mitad de los directores de Dinamarca, Finlandia, Japón y Noruega afirman hacerlo con poca frecuencia (Tabla D6.3).

Los datos del estudio TALIS muestran que los directores que ejercen un liderazgo educativo más destacado trabajan en centros escolares en los que los profesores están más involucrados en el trabajo en común. Esto sugiere que cuando los directores toman medidas para apoyar la cooperación entre profesores en el desarrollo de nuevas prácticas docentes, estos muestran sin duda una mayor inclinación a colaborar. En estos centros, los profesores intercambian material docente con los compañeros de trabajo, participan en debates acerca de la evolución de estudiantes concretos, trabajan juntos para garantizar unos estándares comunes en las evaluaciones del progreso de los alumnos y asisten a conferencias de equipo con mayor frecuencia. Esto podría indicar que las medidas que toman los directores para fomentar el desarrollo de la cooperación entre los profesores y promover que se hagan responsables de su enseñanza afectan a la colaboración que estos prestan en el centro. Por otra parte, cuando los profesores ya están involucrados en prácticas de intercambio y cooperación, suele resultar mucho más sencillo que los directores estimulen la colaboración entre el profesorado (OECD, 2016).

Participación en los planes de desarrollo escolar

Durante el último cuarto de siglo, los directores han tenido más facilidad para acceder a los datos, esto ha hecho que su toma de decisiones empezara a fundamentarse en ellos, en lugar de basarse en sus conocimientos previos.

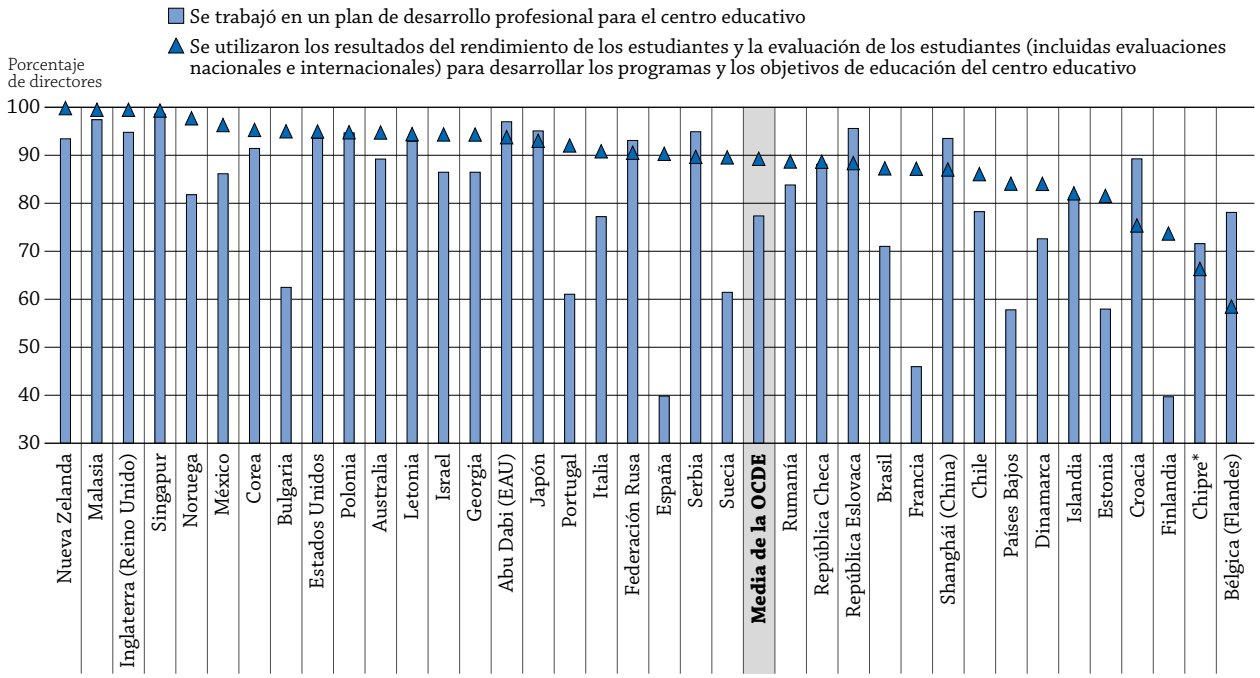
Esta transición ha ido acompañada de una mayor demanda de rendición de cuentas (Vanhoof, J. *et al.*, 2014). En la actualidad, más que en ningún otro momento, los directores son responsables del desarrollo de los objetivos y programas educativos de los centros escolares y del uso de la información sobre los resultados y la evaluación de los estudiantes para mejorar esos objetivos y programas. Los datos acerca de la participación de los directores en actividades relacionadas con los planes de desarrollo de los centros escolares figuran en la Tabla D6.4 y el Gráfico D6.3.

De media, casi nueve de cada diez directores en los países del estudio TALIS manifiestan utilizar la información sobre el rendimiento de los estudiantes y los resultados de sus evaluaciones (incluidas las evaluaciones nacionales e internacionales) para formular los objetivos educativos del centro y elaborar los programas correspondientes. Las proporciones más bajas de directores que declararon utilizar esa información para formular los objetivos educativos del centro y elaborar los programas se observaron en Bélgica (Comunidad Flamenca, 58 %), Croacia (75 %) y Finlandia (74 %), mientras que fue prácticamente universal en Malasia (99 %), Noruega (98 %), Nueva Zelanda (100 %), Reino Unido (Inglaterra, 99 %) y Singapur (99 %) (Tabla D6.4 y Gráfico D6.3).

Además de la elaboración de los objetivos y programas de sus centros, los directores tienen la responsabilidad creciente de diseñar planes de desarrollo profesional. A pesar de que esos planes constituyen una faceta importante del trabajo de los directores, la proporción de directores que participan en un plan de este tipo es de media casi 10 puntos porcentuales más baja (77 %) que la tasa media de directores que manifiestan utilizar la información sobre el rendimiento de los estudiantes y los resultados de sus evaluaciones para formular los objetivos educativos del centro y elaborar los programas. El Gráfico D6.3 refleja que este modelo está vigente en la mayoría de los países. La proporción de directores que declaran trabajar en un plan de desarrollo profesional para su centro escolar es inferior a un

Gráfico D6.3. Participación de los directores en planes de desarrollo del centro educativo en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Porcentaje de directores que declaran haber participado en las siguientes actividades relacionadas con un plan de desarrollo del centro educativo en los 12 meses previos a la encuesta



*Véase la nota del Gráfico D6.1.

Los países están clasificados en orden descendente del porcentaje de directores que utilizaron los resultados del rendimiento de los estudiantes y la evaluación de los estudiantes (incluidas evaluaciones nacionales e internacionales) para desarrollar los programas y los objetivos de educación del centro educativo.

Fuente: OCDE Tabla D6.4. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399324

50 % en España, Finlandia y Francia, mientras que es prácticamente universal en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos) (97 %), Malasia (97 %) y Singapur (99 %) (Tabla D6.4 y Gráfico D6.3).

Desarrollo profesional de los directores

Los miembros de la directiva del centro, en su calidad de profesionales, reconocen la necesidad de seguir desarrollando sus competencias y de participar activamente en ese cometido. La Tabla D6.6 ofrece datos acerca del porcentaje de directores que han participado en una red profesional o en una actividad de asesoramiento o investigación, cursos, conferencias o visitas de observación u otro tipo de actividades de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta. De media en los países del estudio TALIS, los directores pasaron 15 días participando en un encuentro profesional o actividad de asesoramiento o investigación, 11 días en cursos, conferencias o visitas de observación y 10 días en otro tipo de actividades de desarrollo profesional (Tabla D6.6).

Los porcentajes de directores en los países objeto del estudio TALIS que se han involucrado en redes profesionales o en actividades de asesoramiento o investigación durante los 12 meses anteriores y el número medio de días empleados por quienes han participado en ellas difieren bastante. Unas proporciones reducidas de directores de España (28 %), Georgia (14 %), Portugal (11 %), Rumanía (29 %), República Checa (28 %) y Serbia (21 %) declaran haber participado en una red profesional o actividad de asesoramiento o investigación durante los 12 meses anteriores, en comparación con la gran proporción de directores de Shanghái (China) (92 %), Nueva Zelanda (88 %), Países Bajos (87 %) y Singapur (93 %) que manifiestan haber participado en esas actividades. La cantidad de tiempo empleado en ellas también varía. Por ejemplo, en 11 países, los directores les dedicaron menos de 10 días. Sin embargo, las proporciones de directores de los 11 países que se involucraron en esas actividades –aunque fuera por un periodo de tiempo breve– oscilaban entre el 42 % en Suecia y el 84 % en Australia. Australia ofrece un ejemplo interesante de desarrollo de un estándar sobre el papel de los directores. Este modelo tiene en cuenta los objetivos globales fijados para la escolarización y el contexto cultural en el que esta tiene lugar. La adopción de un estándar de ese tipo podría

con el tiempo contribuir a elevar el estatus de los directores y proporcionar orientación sobre su preparación, conducta y desarrollo profesional (Tabla D6.6).

Los porcentajes de directores que han participado en cursos, conferencias o visitas de observación oscilaron entre un 53 % en Georgia y un 99 % en Singapur. Para otros tipos de actividades de actualización de competencias directivas, los porcentajes variaron desde un 15 % en Bulgaria a un 58 % en Malasia. El rango en la media de días empleados en cada actividad fue modesto y osciló entre 4 días (Francia) y 37 días (Brasil) en cursos, conferencias y visitas de observación, y entre 4 días (Australia, Croacia, Finlandia, Japón y Reino Unido [Inglaterra]) y 37 días (México) en otros tipos de desarrollo profesional. Aunque la participación en actividades para el desarrollo de la función directiva cuenta por lo general con el respaldo tanto de los profesores como de los directivos, pasar 37 días al año fuera del centro escolar asistiendo a cursos o conferencias o realizando visitas de observación puede resultar excesivo, dada la ocupada agenda de los directores (Tabla D6.6).

La participación en las actividades de actualización de competencias directivas depende de diversos factores, entre otros la oferta de oportunidades que se consideran relevantes, la disponibilidad de tiempo y otros recursos que le permitan a una persona aprovechar ese desarrollo profesional, el respaldo de los empleadores y las cualificaciones necesarias para poder beneficiarse de las oportunidades disponibles. No obstante, los datos del estudio TALIS reflejan que los directores que participan en actividades de desarrollo de la función directiva se involucran con mayor frecuencia en una dirección compartida, aunque el tipo de actividades de esta índole que se relacionan con la dirección compartida son muy diferentes según los países. Esto afecta a la participación de los directores en una red profesional o actividad de asesoramiento o investigación, así como en cursos, conferencias o visitas de observación. El grado en que cada una de estas actividades contribuye al compromiso del director de compartir autoridad con el profesorado, los estudiantes o los padres y tutores difiere considerablemente de un país a otro. En la mayoría de ellos, ninguna de las actividades de desarrollo de la función directiva guarda una relación significativa con la dirección compartida de los directores. En otros, uno de los tipos de desarrollo profesional se relaciona con frecuencia con involucrar al personal, los estudiantes y los padres en el proceso de toma de decisiones. Hay países como Corea, Islandia, Reino Unido (Inglaterra), República Eslovaca y Shanghái (China), en los que esto implica el compromiso de los directores en una red profesional o actividad de asesoramiento o investigación. En Federación Rusa, Letonia, Malasia y Polonia, en cambio, supone sobre todo su participación en cursos, conferencias o visitas de observación (OECD, 2016).

Reparto de responsabilidades

Debido a su complejidad, cada vez se reconoce más que el trabajo del centro escolar y, especialmente, el del director son responsabilidades que se comparten, o se deberían compartir, de una forma más generalizada. El reparto de responsabilidades refleja el hecho de que la dirección de los centros no la ejercen únicamente los directores, sino que otras personas de la organización también la asumen. La Tabla D6.5 analiza a los directores que tienen una responsabilidad significativa en tareas como nombrar, contratar, suspender o despedir a profesores; determinar la asignación de los recursos del centro; aprobar la admisión de estudiantes; fijar las políticas y procedimientos disciplinarios del centro y determinar qué cursos ofrece el centro, el contenido de estos y los recursos educativos. La Tabla D6.5 muestra el porcentaje de directores que tienen una responsabilidad significativa en esas tareas y que también manifiestan compartirla. Cuando un director declara que la responsabilidad de una tarea es compartida, esto indica que en la toma de decisiones asumen un papel activo tanto el director como otros miembros del equipo directivo del centro, los profesores que no forman parte del equipo directivo, el consejo escolar del centro y las autoridades locales o nacionales.

Los datos muestran que existe una amplia diversidad entre los países en el grado en el que los directores comparten la responsabilidad de diversas tareas (Tabla D6.5). Por ejemplo, el porcentaje de directores en Croacia, Dinamarca y Países Bajos que declaran compartir la responsabilidad del nombramiento de los profesores es de un 75 % o más, mientras que en Bulgaria, Corea, Federación Rusa, Francia, Japón, Malasia y México es de un 20 % o menos (la media general es de un 41 %). Más de la mitad de los directores de Croacia, Dinamarca, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra) y Serbia manifiestan compartir la responsabilidad de despedir o suspender a los profesores. Sin embargo, en muchos otros países (Bulgaria, Corea, España, Francia, Japón, Malasia, México, Polonia, República Checa y Suecia), un 20 % o menos declaran que comparten esta responsabilidad (la media general es de un 31 %). Son escasos los directores que manifiestan compartir la responsabilidad de fijar los salarios y escalas retributivas de los profesores (un 16 % de media) o de establecer sus aumentos salariales (20 % de media). Solamente en Letonia y Reino Unido (Inglaterra) más de la mitad de los directores indican que comparten la responsabilidad de fijar los salarios y escalas retributivas de los profesores. Igualmente, solo en Estonia, Letonia y Reino Unido (Inglaterra) más de la mitad comparten la responsabilidad de determinar los aumentos salariales de los profesores.

De media, casi la mitad de los directores (49 %) informan de que comparten la responsabilidad de decidir la asignación del presupuesto dentro del centro escolar. No obstante, en algunos países (Abu Dabi [Emiratos Árabes Unidos], Chile, Corea, Malasia, México y Rumanía) menos de uno de cada cuatro directores suscriben este punto. En cambio, más de tres cuartas partes de los directores sí afirman hacerlo en Dinamarca y Letonia. En general, son más los directores que manifiestan compartir la responsabilidad con respecto a la gestión de las políticas sobre disciplina de los estudiantes (una media del 63 %). En los directores de Dinamarca, Nueva Zelanda y Singapur, un 80 % o más declaran que comparten la responsabilidad de fijar las políticas y procedimientos disciplinarios de los estudiantes; esta proporción no llega a la mitad en los directores de Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), Chile, Corea, Georgia, Japón, Malasia, México, Rumanía, Shanghái (China) y Suecia (Tabla D6.5).

Muchos directores declaran que comparten la responsabilidad de las tareas relacionadas con elegir qué materiales docentes se utilizan (48 %) y decidir qué cursos se ofrecen (59 %). Al menos ocho de cada diez directores en Dinamarca, Nueva Zelanda y Países Bajos afirman que comparten la responsabilidad de definir los cursos que ofrecen sus centros escolares, mientras que menos de una cuarta parte de sus colegas en Corea, Croacia y Japón informan hacer lo mismo.

Las diferencias en el grado en que se comparten las responsabilidades particulares probablemente refleje tanto los contextos políticos en los que trabajan los directores como el enfoque individual que estos adoptan respecto a la distribución de sus responsabilidades. Tal como refleja este indicador, es posible que los centros dispongan de autonomía en determinadas áreas, pero no en otras. Por ejemplo, en algunos contextos puede que los directores nombren a los profesores, pero que los salarios y los aumentos vengan determinados por convenios colectivos que se han negociado fuera del contexto local del centro escolar. Por último, más de un tercio de los directores manifestaron compartir la responsabilidad de aprobar la admisión de los estudiantes en el centro (37 %). Esto resulta especialmente habitual en Países Bajos, donde más del 80 % se manifiestan en este sentido, mientras que en Corea, Georgia, Japón, Malasia, Polonia y Suecia lo hacen menos de un 20 % (Tabla D6.5).

Participación de los profesores en la gestión del centro escolar

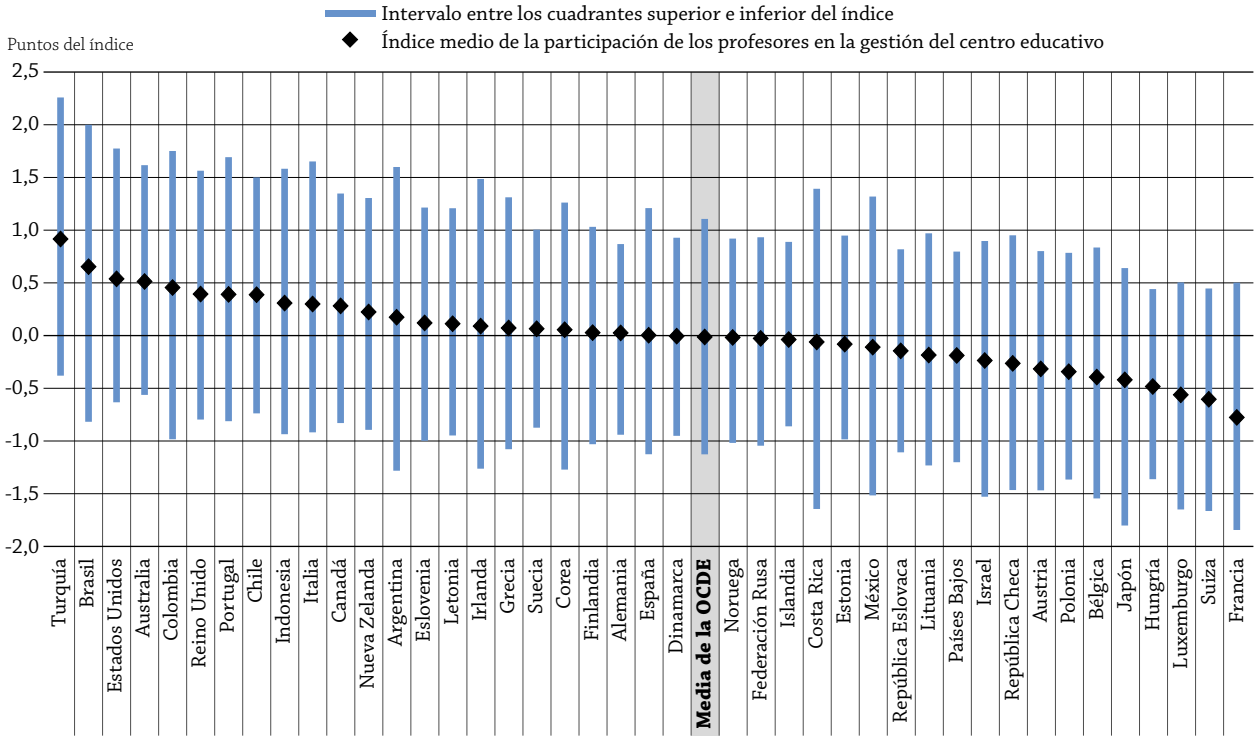
La relación entre la autonomía del centro escolar y sus resultados en matemáticas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE varía en función del grado en que los directores colaboran con los profesores en todo el sistema (OECD, 2013). En aquellos sistemas en los que los profesores y los directores colaboran con mayor frecuencia en la gestión del centro, la autonomía guarda una relación positiva con el rendimiento en matemáticas. El estudio PISA 2012 les pidió a los directores de los centros escolares que ofreciesen información sobre la frecuencia con la que habían tenido lugar a lo largo del curso académico anterior diversas actuaciones y comportamientos relacionados con la gestión de sus centros, incluida la participación de los profesores en este ámbito (Tabla D6.7). Los resultados reflejan lo siguiente:

- De media en los países de la OCDE, un 72 % de los estudiantes asisten a centros escolares en los que los directores manifiestan ofrecer oportunidades para que el profesorado tome decisiones relacionadas con el centro al menos una vez al mes (un 53 % van a centros en los que estas oportunidades se ofrecen entre una vez al mes y una vez a la semana, y un 18 % a centros donde surgen estas oportunidades más de una vez a la semana).
- En los países de la OCDE, de media un 71 % de los estudiantes asisten a centros cuyos directores declaran que los profesores se implican al menos una vez al mes en instaurar una cultura de mejora continua en el centro (un 47 % van a centros donde esto sucede entre una vez al mes y una vez a la semana, y un 23 % a centros donde esto tiene lugar más de una vez por semana).
- Como promedio en los países de la OCDE, un 29 % de los estudiantes asisten a centros escolares en los que los directores manifiestan que a los profesores se les pide que revisen las prácticas de gestión al menos una vez al mes (un 24 % van a centros en los que los profesores hacen esto entre una vez al mes y una vez a la semana, y un 5 % a centros donde lo hacen más de una vez a la semana).

Las respuestas de los directores a estas preguntas se han combinado para crear un índice compuesto, el índice de gestión del centro educativo: participación de los profesores (Gráfico D6.4 y Tabla D6.7). Este índice tiene una media de 0 y una desviación estándar de 1 para los países de la OCDE. Unos valores superiores indican una mayor participación de los profesores en la gestión del centro educativo (OECD, 2014b). En Brasil, Jordania, Malasia y Turquía, los directores manifestaron que los profesores se implican en mayor grado en la gestión del centro, mientras que los directores en Francia, Rumanía y Shanghái (China) declararon que los profesores tenían un grado menor de participación en esta actividad.

Gráfico D6.4. Índice de participación de los profesores en la gestión del centro educativo (PISA 2012)

Basado en las opiniones de los directores sobre la gestión del centro educativo



Nota: Los directores respondieron a tres preguntas sobre su compromiso con los profesores en la gestión del centro educativo: ofrecer al personal oportunidades para tomar decisiones relativas al centro educativo, animar a los profesores para que contribuyan a crear una cultura de mejora continua en el centro y pedir a los profesores que participen en la revisión de las prácticas de gestión. Las respuestas de los directores a estas tres preguntas se combinan para desarrollar un índice compuesto, el índice de participación de los profesores en la gestión del centro educativo. Este índice tiene una media de cero y una desviación estándar de uno para los países de la OCDE. Los valores más altos indican una mayor participación de los profesores. Por ejemplo, en Turquía y en Brasil, los directores declararon que los profesores se implican en mayor medida en la gestión del centro educativo, mientras que los directores en Suiza y Francia declararon que los profesores se implican en esta actividad en menor grado. El gráfico muestra el intervalo entre los cuadrantes superior e inferior de este índice.

Los países están clasificados en orden descendente del índice medio de la participación de los profesores en la gestión del centro educativo.

Fuente: OCDE, Tabla D6.7. Véase el Anexo 3 para conocer las notas (http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399332

Definiciones

El liderazgo educativo y la dirección compartida se consideran importantes para crear y mantener comunidades de aprendizaje profesionales, así como para crear un clima que propicie el aprendizaje de los estudiantes.

- El liderazgo educativo abarca las prácticas de liderazgo que implican planificación, evaluación, coordinación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- La dirección compartida refleja el hecho de que la dirección de los centros no la ejercen únicamente los directores, sino que otras personas de la organización también la asumen.

Metodología

Todos los datos publicados en este indicador proceden de los estudios TALIS y PISA. Los datos sobre PISA se derivan del Cuestionario para Centros Educativos. Los directores de los centros escolares recibieron un cuestionario que debían cumplimentar y que abarcaba el sistema escolar y el entorno de aprendizaje. En 2012, el Cuestionario para Centros Educativos del estudio PISA contenía 21 puntos acerca de liderazgo educativo, 13 de los cuales proporcionaban datos para 4 índices escalados. Se pidió a los directores que indicasen la frecuencia de las actividades y comportamientos incluidos en el cuestionario en sus centros durante el curso académico anterior. Las seis categorías de respuestas fueron: «No se produjo», «1-2 veces al año», «3-4 veces al año», «Una vez al mes», «Una vez a la semana» y «Más de una vez a la semana». En el estudio PISA 2012 se les pidió que ofreciesen información sobre la frecuencia

con la que habían tenido lugar a lo largo del curso académico anterior diversas actuaciones y comportamientos relacionados con la gestión de sus centros, incluida la participación de los profesores en este sentido.

El objetivo del estudio TALIS en 2013 fue obtener una muestra representativa de los profesores de educación secundaria inferior en cada país participante. Es más, se necesitaba una muestra representativa de profesores que enseñasen a estudiantes de la edad adecuada en los centros seleccionados para el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2012 para cada país que optase a participar en la relación TALIS-PISA. TALIS 2013 identificó qué cuestiones normativas abarcan el aula, los profesores, los centros educativos y la directiva de los centros, de modo que la cobertura de TALIS 2013 se amplía a los profesores de educación secundaria inferior y a los directores de los colegios en los que enseñan. El plan de muestreo internacional que se preparó para el estudio TALIS 2013 utilizó un diseño de muestreo probabilístico estratificado en dos etapas. Esto significa que los profesores (unidades de segunda etapa, o unidades de muestreo secundarias) se debían elegir al azar de la lista de profesores dentro del alcance de cada uno de los centros escolares seleccionados al azar (unidades de primera etapa, o unidades de muestreo primarias). La población internacional objetivo de TALIS 2013 restringe la encuesta a aquellos profesores que dan clases regulares en centros escolares ordinarios y a los directores de dichos centros.

Nota sobre los datos de Israel

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

Referencias

OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en.

OECD (2014a), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2014b), *PISA 2012 Technical Report*, PISA, OECD Publishing, París, www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm.

Vanhoof, J., *et al.* (2014), «Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations», *Educational Studies*, vol. 40/1, pp. 48-62.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, París, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

Tablas del Indicador D6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399226

Tabla D6.1	Sexo y edad de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)
Tabla D6.2	Situación laboral de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)
Tabla D6.3	Liderazgo de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)
Tabla D6.4	Participación de los directores en planes de desarrollo del centro educativo en educación secundaria inferior (TALIS 2013)
Tabla D6.5	Responsabilidad compartida en las actividades de liderazgo en educación secundaria inferior (TALIS 2013)
Tabla D6.6	Desarrollo profesional reciente de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)
Tabla D6.7	Opiniones de los directores sobre la participación de los profesores en la gestión del centro educativo (PISA 2012)

Fecha de cierre para los datos: 20 de julio de 2016. Todas las actualizaciones sobre los datos se pueden consultar en Internet en: http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabla D6.1. Sexo y edad de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Porcentaje de directores en educación con las siguientes características y media de edad de los directores

		Mujer		Media de edad		Porcentaje de directores en cada grupo de edad									
						Menores de 30 años		30-39 años		40-49 años		50-59 años		60 años o más	
		%	E.E.	Average	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australia	38,6	(5,5)	53,2	(1,0)	0,0	(0,0)	4,7	(4,5)	21,8	(5,2)	55,2	(6,3)	18,3	(4,5)
OCDE	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chile	53,4	(3,9)	53,7	(0,7)	0,0	(0,0)	6,4	(2,1)	24,2	(3,3)	39,3	(3,9)	30,2	(4,0)
OCDE	Corea	13,3	(2,2)	58,8	(0,2)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	54,4	(4,2)	45,6	(4,2)
OCDE	Dinamarca	32,4	(4,4)	52,9	(0,6)	0,0	(0,0)	4,1	(1,8)	24,3	(3,7)	52,1	(4,9)	19,5	(3,9)
OCDE	España	44,7	(5,0)	49,4	(0,8)	0,0	(0,0)	13,8	(3,7)	33,7	(4,9)	44,7	(5,1)	7,8	(1,9)
OCDE	Estados Unidos[1]	48,6	(5,7)	48,3	(1,1)	1,1	(1,1)	19,2	(5,0)	32,9	(4,0)	36,1	(5,7)	10,7	(4,1)
OCDE	Estonia	60,2	(3,4)	52,2	(0,6)	0,0	(0,0)	5,1	(1,6)	29,4	(3,3)	43,2	(3,5)	22,3	(2,9)
OCDE	Finlandia	40,6	(4,0)	51,2	(0,6)	0,6	(0,6)	8,0	(2,3)	33,0	(3,8)	45,6	(4,1)	12,8	(3,0)
OCDE	Flanders (Bélgica)	38,8	(5,1)	49,5	(0,6)	1,0	(1,0)	9,8	(2,4)	30,8	(5,0)	53,6	(4,7)	4,8	(2,2)
OCDE	Francia	41,7	(3,7)	52,0	(0,5)	0,0	(0,0)	1,7	(1,0)	32,0	(4,1)	56,0	(4,6)	10,3	(2,3)
OCDE	Inglaterra (Reino Unido)	38,1	(4,1)	49,4	(0,5)	0,0	(0,0)	7,8	(2,4)	43,7	(3,9)	45,7	(3,5)	2,8	(1,2)
OCDE	Islandia	54,6	(4,7)	50,9	(0,8)	0,0	(0,0)	7,4	(2,6)	36,1	(4,5)	40,7	(4,5)	15,7	(3,8)
OCDE	Israel	52,6	(6,0)	48,9	(0,9)	0,2	(0,2)	11,8	(3,5)	45,5	(6,7)	32,8	(5,8)	9,7	(2,7)
OCDE	Italia	55,2	(4,2)	57,0	(0,5)	0,0	(0,0)	1,0	(0,6)	13,2	(2,4)	39,4	(4,8)	46,5	(4,9)
OCDE	Japón	6,0	(1,9)	57,0	(0,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	1,6	(1,0)	80,4	(3,0)	18,0	(3,1)
OCDE	Letonia	77,0	(4,2)	52,9	(0,8)	0,0	(0,0)	4,1	(1,7)	26,9	(5,1)	51,9	(4,5)	17,1	(3,4)
OCDE	México	40,8	(3,7)	51,9	(0,6)	0,0	(0,0)	8,7	(2,5)	28,2	(3,6)	46,7	(4,3)	16,3	(2,8)
OCDE	Noruega	58,2	(8,0)	52,1	(1,0)	0,0	(0,0)	3,7	(1,6)	39,8	(8,1)	35,9	(8,0)	20,6	(5,4)
OCDE	Nueva Zelanda	32,0	(6,0)	55,0	(0,7)	0,0	(0,0)	2,7	(1,3)	15,6	(5,4)	54,4	(5,8)	27,3	(5,1)
OCDE	Países Bajos	30,8	(7,7)	52,2	(1,1)	0,0	(0,0)	6,4	(4,2)	26,4	(8,0)	49,2	(7,0)	18,0	(5,1)
OCDE	Polonia	66,6	(4,3)	49,9	(0,6)	0,8	(0,6)	5,6	(2,6)	38,5	(4,5)	48,4	(4,8)	6,8	(2,4)
OCDE	Portugal	39,4	(4,3)	52,1	(0,5)	0,0	(0,0)	4,9	(1,6)	24,9	(3,9)	57,4	(3,9)	12,8	(3,1)
OCDE	República Checa	48,4	(3,6)	50,3	(0,5)	0,0	(0,0)	6,3	(1,8)	38,8	(3,1)	44,6	(3,4)	10,3	(2,2)
OCDE	República Eslovaca	60,0	(4,2)	52,5	(0,6)	0,0	(0,0)	9,7	(2,5)	23,3	(3,5)	49,6	(3,7)	17,4	(3,0)
OCDE	Suecia	54,9	(4,9)	50,7	(0,7)	0,0	(0,0)	4,2	(1,8)	45,0	(5,0)	38,0	(4,6)	12,9	(3,0)
	Media de la OCDE	45,1	(0,8)	52,2	(0,1)	0,1	(0,0)	6,3	(0,4)	28,4	(0,7)	47,8	(0,8)	17,4	(0,6)
Países asociados	Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	60,9	(3,6)	49,0	(0,8)	0,0	(0,0)	9,2	(2,7)	49,1	(4,3)	27,4	(4,0)	14,3	(3,8)
Países asociados	Brasil	74,5	(2,1)	45,0	(0,4)	2,0	(0,7)	27,8	(1,9)	39,7	(2,3)	24,3	(1,8)	6,2	(1,4)
Países asociados	Bulgaria	71,5	(3,5)	51,1	(0,5)	0,0	(0,0)	4,6	(1,6)	35,2	(3,0)	47,2	(3,9)	13,0	(2,6)
Países asociados	Croacia	59,9	(3,7)	52,0	(0,7)	0,0	(0,0)	8,7	(2,1)	25,5	(3,7)	43,7	(4,0)	22,2	(3,5)
Países asociados	Chipre*	53,1	(4,3)	55,2	(0,5)	0,0	(0,0)	3,2	(1,8)	8,5	(2,6)	73,4	(4,3)	14,9	(3,4)
Países asociados	Federación Rusa	77,6	(4,8)	50,4	(0,9)	0,7	(0,7)	3,9	(1,7)	43,0	(5,2)	40,9	(5,1)	11,6	(3,5)
Países asociados	Georgia	60,0	(3,4)	50,4	(0,7)	0,5	(0,5)	13,9	(2,6)	30,0	(3,3)	36,2	(3,6)	19,3	(2,8)
Países asociados	Malasia	49,1	(4,6)	53,5	(0,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	13,1	(3,2)	86,9	(3,2)	0,0	(0,0)
Países asociados	Rumanía	63,9	(4,3)	46,7	(0,9)	0,7	(0,7)	30,6	(4,0)	26,9	(3,7)	36,9	(4,6)	5,0	(1,7)
Países asociados	Serbia	55,3	(3,4)	49,0	(0,6)	0,0	(0,0)	13,8	(2,7)	39,2	(4,3)	35,1	(4,1)	11,9	(2,2)
Países asociados	Shanghai (China)	41,1	(3,6)	49,2	(0,4)	0,0	(0,0)	3,4	(1,3)	51,7	(3,5)	38,2	(3,5)	6,8	(1,1)
Países asociados	Singapur	52,5	(4,8)	48,3	(0,5)	0,0	(0,0)	10,7	(2,7)	39,4	(4,5)	47,9	(4,3)	2,0	(1,2)

1. Las tasas de respuesta de Estados Unidos no cumplieron los estándares técnicos internacionales de TALIS, por lo que todas las estimaciones de Estados Unidos deben interpretarse con cautela.

*Véase la nota del Gráfico D6.1.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2013. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399238

Tabla D6.2. Situación laboral de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Porcentaje de directores con las siguientes características

		A tiempo completo sin obligaciones de enseñanza[1]		A tiempo completo con obligaciones de enseñanza[1]		A tiempo parcial sin obligaciones de enseñanza[2]		A tiempo parcial con obligaciones de enseñanza[2]	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australia	78,9	(5,1)	20,6	(5,1)	0,5	(0,5)	0,0	(0,0)
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	75,1	(3,5)	20,8	(3,2)	1,3	(0,9)	2,8	(1,4)
	Corea	98,4	(0,8)	1,6	(0,8)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
	Dinamarca	67,2	(3,5)	32,8	(3,5)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
	España	8,0	(2,2)	71,1	(3,6)	1,6	(1,1)	19,3	(3,7)
	Estados Unidos[3]	93,4	(3,6)	3,5	(3,0)	3,1	(2,2)	0,0	(0,0)
	Estonia	69,5	(3,1)	25,4	(2,8)	2,0	(1,0)	3,0	(1,3)
	Finlandia	25,2	(3,3)	71,1	(3,5)	1,6	(1,2)	2,1	(1,2)
	Flanders (Bélgica)	98,0	(1,1)	1,2	(0,9)	0,8	(0,6)	0,0	(0,0)
	Francia	84,6	(2,0)	15,4	(2,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
	Inglaterra (Reino Unido)	63,2	(4,9)	34,9	(4,8)	1,6	(0,9)	0,3	(0,3)
	Islandia	58,3	(3,9)	36,1	(4,1)	0,9	(0,9)	4,6	(2,1)
	Israel	24,6	(4,7)	74,6	(4,8)	0,8	(0,8)	0,0	(0,0)
	Italia	95,8	(1,1)	4,2	(1,1)	a	a	a	a
	Japón	97,8	(1,0)	2,2	(1,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
	Letonia	28,7	(5,3)	67,0	(6,5)	0,0	(0,0)	4,3	(3,8)
	México	71,8	(3,8)	20,7	(3,4)	5,5	(2,1)	2,0	(0,1)
	Noruega	76,3	(7,4)	17,1	(5,7)	0,0	(0,0)	6,6	(5,0)
	Nueva Zelanda	78,4	(5,3)	21,6	(5,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
	Países Bajos	85,5	(6,5)	12,6	(6,5)	1,5	(1,4)	0,4	(0,4)
	Polonia	20,3	(3,6)	71,4	(4,9)	1,5	(1,5)	6,8	(3,0)
	Portugal	87,0	(3,5)	10,4	(3,3)	0,8	(0,6)	1,8	(1,1)
	República Checa	a	a	97,6	(1,0)	a	a	2,4	(1,0)
	República Eslovaca	5,0	(1,9)	91,3	(2,4)	0,0	(0,0)	3,7	(1,5)
	Suecia	92,4	(3,8)	7,2	(3,8)	0,0	(0,0)	0,5	(0,5)
	Media de la OCDE	66,0	(0,6)	33,3	(0,6)	1,0	(0,2)	2,5	(0,3)
Países asociados	Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	92,5	(2,9)	5,9	(2,4)	1,7	(1,7)	0,0	(0,0)
	Brasil	52,5	(2,8)	36,3	(2,7)	7,3	(1,5)	3,8	(0,9)
	Bulgaria	8,4	(2,4)	91,6	(2,4)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
	Croacia	99,2	(0,8)	0,8	(0,8)	a	a	a	a
	Chipre*	88,8	(2,7)	11,2	(2,7)	a	a	a	a
	Federación Rusa	22,3	(4,5)	77,3	(4,5)	0,0	(0,0)	0,4	(0,4)
	Georgia	46,8	(3,8)	33,4	(3,7)	5,0	(1,5)	14,8	(2,6)
	Malasia	5,0	(1,9)	95,0	(1,9)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
	Rumanía	2,2	(0,9)	68,6	(4,2)	0,2	(0,2)	29,0	(4,3)
	Serbia	99,2	(0,8)	0,8	(0,8)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
	Shanghai (China)	29,9	(3,1)	66,7	(3,3)	0,6	(0,6)	2,8	(1,3)
	Singapur	99,3	(0,7)	0,7	(0,7)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)

1. El empleo a tiempo completo se define como el 90 % o más del horario a tiempo completo.
2. El empleo a tiempo parcial se define como menos del 90 % del horario a tiempo completo.
3. Las tasas de respuesta de Estados Unidos no cumplieron los estándares técnicos internacionales de TALIS, por lo que todas las estimaciones de Estados Unidos deben interpretarse con cautela.

*Véase la nota del Gráfico D6.1.

Fuente: OCDE, Base de datos de TALIS 2013. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399240

D6

Tabla D6.3. Liderazgo de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Porcentaje de directores que declaran haber participado «a menudo» o «muy a menudo» en las siguientes actividades de liderazgo durante los 12 meses previos a la encuesta

		Colaborar con los profesores para resolver problemas de disciplina en el aula		Observar las clases en el aula		Emprender acciones para apoyar la cooperación entre profesores y desarrollar nuevas prácticas de enseñanza		Emprender acciones para garantizar que los profesores asuman la responsabilidad de mejorar sus habilidades para enseñar		Emprender acciones para garantizar que los profesores se sientan responsables de los resultados de aprendizaje de los estudiantes	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australia	35,3	(6,4)	33,1	(6,6)	64,0	(5,6)	76,1	(5,1)	82,5	(5,2)
OCDE	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chile	80,0	(3,4)	71,8	(3,7)	84,5	(2,8)	87,9	(2,6)	92,9	(2,1)
OCDE	Corea	78,3	(4,7)	69,4	(3,8)	73,6	(4,6)	77,8	(3,8)	80,5	(3,9)
OCDE	Dinamarca	56,0	(4,9)	17,1	(3,3)	43,9	(4,4)	53,6	(4,3)	45,5	(4,5)
OCDE	España	82,9	(3,1)	29,5	(4,0)	59,4	(5,1)	55,8	(4,8)	69,3	(4,3)
OCDE	Estados Unidos[1]	79,3	(5,4)	78,5	(5,7)	75,0	(4,9)	78,2	(5,5)	87,0	(4,9)
OCDE	Estonia	41,3	(3,4)	6,7	(1,5)	41,3	(3,7)	52,0	(3,3)	53,0	(3,5)
OCDE	Finlandia	70,2	(3,7)	10,7	(2,8)	56,6	(3,8)	40,0	(3,6)	44,0	(4,4)
OCDE	Flanders (Bélgica)	53,5	(5,4)	21,4	(4,2)	36,5	(4,8)	41,5	(4,8)	57,0	(3,7)
OCDE	Francia	67,5	(4,1)	7,7	(2,5)	59,9	(4,1)	51,6	(4,8)	64,2	(4,0)
OCDE	Inglaterra (Reino Unido)	39,7	(5,9)	78,4	(4,9)	61,4	(3,9)	75,3	(4,3)	82,9	(4,9)
OCDE	Islandia	41,5	(4,7)	15,1	(3,7)	56,7	(4,3)	57,5	(5,2)	76,4	(4,4)
OCDE	Israel	81,1	(3,4)	47,6	(6,2)	67,6	(6,2)	76,0	(4,4)	81,8	(3,5)
OCDE	Italia	83,6	(3,7)	33,7	(4,2)	64,9	(4,8)	59,8	(5,1)	71,0	(4,4)
OCDE	Japón	33,2	(4,3)	66,8	(3,4)	33,9	(4,3)	38,9	(4,0)	32,6	(3,5)
OCDE	Letonia	68,5	(5,6)	45,0	(4,9)	63,4	(5,6)	74,8	(4,6)	83,6	(4,1)
OCDE	México	75,0	(3,7)	64,3	(4,2)	72,2	(4,1)	75,1	(3,6)	86,1	(2,6)
OCDE	Noruega	78,2	(3,7)	21,2	(6,5)	55,6	(8,0)	47,5	(7,4)	41,1	(6,8)
OCDE	Nueva Zelanda	39,2	(5,1)	42,2	(4,3)	60,2	(4,9)	74,8	(5,2)	81,6	(2,9)
OCDE	Países Bajos	27,8	(6,0)	43,1	(6,0)	42,8	(7,1)	69,1	(6,6)	86,9	(3,3)
OCDE	Polonia	70,7	(3,7)	61,9	(4,9)	62,8	(4,3)	72,0	(4,4)	91,6	(3,0)
OCDE	Portugal	70,0	(4,2)	5,2	(1,8)	61,0	(4,2)	63,3	(4,4)	74,5	(4,1)
OCDE	República Checa	69,9	(3,1)	51,7	(3,7)	69,0	(3,5)	70,1	(3,4)	72,6	(3,4)
OCDE	República Eslovaca	78,8	(3,3)	61,8	(4,2)	81,5	(3,3)	79,3	(3,3)	82,7	(3,2)
OCDE	Suecia	50,3	(4,2)	27,8	(5,0)	53,9	(4,9)	44,1	(4,9)	63,9	(4,5)
	Media de la OCDE	62,1	(0,7)	40,5	(0,7)	60,1	(0,8)	63,7	(0,7)	71,4	(0,6)
Países asociados	Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	86,0	(3,3)	88,0	(3,1)	91,3	(2,9)	93,4	(2,4)	93,2	(2,6)
Países asociados	Brasil	82,6	(1,8)	60,0	(2,6)	75,3	(2,1)	75,3	(2,0)	83,7	(1,9)
Países asociados	Bulgaria	78,6	(3,6)	89,1	(2,5)	69,4	(3,8)	88,3	(2,7)	96,9	(1,3)
Países asociados	Croacia	73,7	(3,1)	51,2	(3,9)	61,7	(3,6)	64,8	(3,7)	72,1	(3,4)
Países asociados	Chipre*	85,7	(3,2)	63,3	(5,0)	50,0	(5,3)	76,3	(3,7)	82,5	(4,0)
Países asociados	Federación Rusa	19,8	(4,4)	69,2	(4,6)	55,3	(5,2)	85,2	(4,0)	84,8	(3,5)
Países asociados	Georgia	85,2	(2,7)	76,4	(3,0)	49,5	(3,7)	82,6	(2,8)	87,3	(2,6)
Países asociados	Malasia	90,6	(2,6)	88,2	(2,3)	97,9	(1,1)	95,5	(1,6)	99,6	(0,4)
Países asociados	Rumanía	93,1	(2,6)	82,2	(3,2)	79,8	(3,5)	85,4	(2,5)	90,2	(2,3)
Países asociados	Serbia	80,4	(3,4)	70,4	(3,3)	85,7	(3,0)	81,5	(3,2)	82,1	(2,9)
Países asociados	Shanghai (China)	23,7	(3,5)	91,1	(2,1)	91,0	(2,2)	90,0	(2,0)	88,0	(2,4)
Países asociados	Singapur	63,8	(4,0)	58,5	(4,3)	65,4	(4,4)	84,4	(3,0)	91,1	(2,5)

1. Las tasas de respuesta de Estados Unidos no cumplieron los estándares técnicos internacionales de TALIS, por lo que todas las estimaciones de Estados Unidos deben interpretarse con cautela.

*Véase la nota del Gráfico D6.1.

Fuente: OCDE, base de datos TALIS 2013. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399253

D6

Tabla D6.4. Participación de los directores en planes de desarrollo del centro educativo en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Porcentaje de directores que declaran haber participado en las siguientes actividades relacionadas con un plan de desarrollo del centro educativo en los 12 meses previos a la encuesta

		Se utilizaron los resultados del rendimiento de los estudiantes y la evaluación de los estudiantes (incluidas evaluaciones nacionales e internacionales) para desarrollar los programas y los objetivos de educación del centro educativo		Se trabajó en un plan de desarrollo profesional para el centro educativo	
		%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australia	94,7	(2,5)	89,2	(4,6)
	Canadá	m	m	m	m
	Chile	86,1	(3,0)	78,3	(3,5)
	Corea	95,3	(2,3)	91,4	(3,1)
	Dinamarca	84,0	(3,4)	72,6	(4,1)
	España	90,3	(2,5)	39,8	(4,7)
	Estados Unidos[1]	95,0	(2,8)	93,5	(3,7)
	Estonia	81,5	(2,7)	58,0	(3,6)
	Finlandia	73,7	(3,6)	39,7	(4,6)
	Flanders (Bélgica)	58,5	(4,6)	78,1	(4,0)
	Francia	87,2	(2,8)	46,0	(4,1)
	Inglaterra (Reino Unido)	99,5	(0,5)	94,8	(2,8)
	Islandia	82,1	(3,8)	81,1	(4,1)
	Israel	94,3	(2,7)	86,5	(4,9)
	Italia	90,8	(2,3)	77,2	(3,6)
	Japón	93,0	(2,1)	95,1	(2,5)
	Letonia	94,4	(2,0)	92,9	(2,9)
	México	96,3	(1,5)	86,1	(3,1)
	Noruega	97,7	(1,5)	81,8	(4,8)
	Nueva Zelanda	99,8	(0,2)	93,4	(2,0)
	Países Bajos	84,1	(3,7)	57,8	(7,8)
	Polonia	94,8	(2,1)	94,7	(2,2)
	Portugal	92,1	(2,1)	61,0	(4,6)
	República Checa	88,7	(2,4)	88,1	(2,5)
	República Eslovaca	88,4	(2,5)	95,6	(1,7)
	Suecia	89,6	(3,3)	61,4	(4,9)
	Media de la OCDE	89,3	(0,5)	77,4	(0,6)
Países asociados	Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	93,8	(2,1)	97,0	(1,4)
	Brasil	87,3	(1,8)	71,0	(2,2)
	Bulgaria	95,0	(1,6)	62,5	(3,7)
	Croacia	75,4	(3,5)	89,2	(2,7)
	Chipre*	66,3	(4,8)	71,6	(4,5)
	Federación Rusa	90,5	(3,8)	93,1	(2,5)
	Georgia	94,3	(1,8)	86,5	(2,5)
	Malasia	99,5	(0,5)	97,4	(1,2)
	Rumanía	88,7	(3,0)	83,8	(3,5)
	Serbia	89,7	(2,6)	94,9	(1,8)
	Shanghai (China)	87,0	(2,3)	93,5	(1,9)
	Singapur	99,3	(0,7)	98,6	(1,0)

1. Las tasas de respuesta de Estados Unidos no cumplieron los estándares técnicos internacionales de TALIS, por lo que todas las estimaciones de Estados Unidos deben interpretarse con cautela.

*Véase la nota del Gráfico D6.1.

Fuente: OCDE, base de datos TALIS 2013. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399260

Tabla D6.5. Responsabilidad compartida en las actividades de liderazgo en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Porcentaje de directores que declaran una responsabilidad compartida en las siguientes tareas[1]

		Nombramiento o contratación de profesores		Despido o suspensión de empleo de profesores		Fijación de los salarios iniciales de los profesores, incluida la fijación de escalas salariales		Determinación del aumento salarial de los profesores		Decisión sobre las asignaciones presupuestarias dentro del centro educativo		Decisión sobre políticas y procedimientos disciplinarios de los estudiantes		Aprobación de estudiantes para su admisión en el centro educativo		Elección de los materiales de aprendizaje que se van a utilizar		Decisión sobre los cursos que se ofrecen	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australia	50,9	(5,7)	26,2	(5,2)	15,3	(4,2)	18,5	(4,8)	55,4	(6,2)	62,5	(6,5)	39,9	(6,2)	34,5	(5,9)	75,8	(4,9)
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	31,3	(3,6)	24,9	(3,2)	10,8	(2,4)	13,5	(2,4)	20,2	(3,1)	48,1	(4,1)	40,5	(4,0)	45,3	(4,2)	47,1	(3,9)
	Corea	12,0	(3,0)	7,9	(2,7)	1,3	(0,8)	0,0	(0,0)	20,1	(4,0)	20,8	(4,1)	11,6	(3,0)	18,5	(3,8)	13,8	(3,7)
	Dinamarca	83,7	(3,2)	58,3	(4,1)	22,4	(4,0)	26,7	(3,9)	84,4	(3,6)	88,6	(2,8)	59,2	(4,6)	53,2	(4,5)	80,4	(3,6)
	España	21,9	(4,2)	19,9	(3,4)	2,8	(1,2)	3,2	(1,2)	28,4	(4,6)	62,1	(4,8)	21,2	(3,7)	39,5	(4,4)	28,5	(3,7)
	Estados Unidos[2]	43,0	(5,8)	41,2	(6,0)	0,0	(0,0)	0,6	(0,6)	33,8	(6,3)	51,9	(5,5)	35,4	(6,3)	51,2	(6,2)	67,2	(6,0)
	Estonia	63,8	(3,5)	35,9	(3,5)	33,3	(3,3)	55,6	(3,4)	67,7	(3,2)	75,3	(3,2)	50,8	(3,6)	53,6	(3,5)	74,8	(2,9)
	Finlandia	39,5	(4,1)	23,3	(3,6)	6,4	(2,2)	14,3	(3,2)	36,9	(4,0)	58,3	(4,3)	26,0	(3,7)	47,6	(4,0)	59,9	(4,0)
	Flanders (Bélgica)	33,1	(5,4)	39,6	(5,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	60,5	(4,9)	64,7	(4,3)	50,1	(5,0)	37,0	(4,0)	66,1	(4,7)
	Francia	15,1	(3,0)	11,0	(2,1)	0,9	(0,6)	1,6	(0,8)	52,1	(4,3)	59,0	(3,8)	29,3	(3,9)	62,5	(4,0)	35,6	(4,2)
	Inglaterra (Reino Unido)	66,0	(4,3)	54,6	(5,0)	51,4	(5,8)	60,6	(5,4)	73,6	(4,2)	72,6	(5,0)	49,4	(4,7)	34,1	(6,2)	66,0	(5,5)
	Islandia	38,7	(4,8)	26,0	(4,4)	6,8	(2,6)	11,8	(3,0)	31,7	(4,3)	75,5	(4,6)	47,2	(5,4)	51,9	(4,9)	76,7	(4,3)
	Israel	51,4	(6,6)	36,9	(6,1)	10,1	(5,6)	14,3	(6,0)	43,7	(6,7)	75,3	(4,0)	59,2	(6,3)	64,2	(5,2)	76,8	(3,4)
	Italia	35,1	(4,2)	25,2	(3,8)	3,7	(1,4)	2,9	(1,2)	62,9	(4,8)	73,1	(4,0)	32,1	(4,1)	57,0	(4,9)	76,1	(3,6)
	Japón	7,0	(2,4)	9,1	(2,8)	1,5	(1,0)	9,2	(2,3)	26,2	(3,7)	43,6	(4,5)	17,5	(3,4)	23,0	(3,4)	23,6	(3,6)
	Letonia	53,1	(5,5)	45,5	(6,3)	52,5	(5,9)	50,4	(5,4)	75,2	(4,5)	73,6	(4,8)	28,0	(3,9)	58,9	(6,1)	64,1	(5,9)
	México	16,4	(2,5)	14,2	(2,3)	6,0	(2,2)	8,3	(2,3)	18,0	(3,4)	40,7	(4,3)	33,2	(4,0)	38,5	(3,9)	26,2	(3,7)
	Noruega	56,3	(7,0)	41,9	(6,3)	15,2	(4,7)	16,1	(5,2)	52,1	(6,5)	75,5	(5,4)	32,8	(7,5)	73,9	(6,1)	65,4	(6,7)
	Nueva Zelanda	69,4	(4,3)	59,6	(4,6)	17,4	(5,1)	30,9	(6,1)	76,7	(3,6)	86,5	(3,3)	54,1	(5,9)	53,6	(5,9)	83,1	(3,5)
	Países Bajos	77,9	(4,6)	63,0	(7,7)	34,2	(6,8)	46,1	(7,5)	69,3	(5,1)	67,9	(7,9)	82,2	(4,5)	34,4	(7,2)	92,3	(2,6)
	Polonia	23,5	(3,7)	11,7	(3,3)	20,5	(4,4)	23,7	(4,4)	50,6	(5,3)	65,4	(4,5)	19,1	(2,5)	59,4	(4,9)	49,0	(4,3)
	Portugal	53,2	(4,3)	24,3	(4,3)	4,1	(2,1)	1,8	(0,9)	33,1	(4,2)	49,7	(4,6)	42,5	(4,7)	36,6	(4,2)	49,9	(4,4)
	República Checa	27,4	(2,8)	19,1	(2,4)	21,9	(2,7)	29,1	(3,2)	63,3	(3,5)	78,4	(2,9)	25,1	(2,8)	72,8	(3,1)	77,9	(3,0)
	República Eslovaca	42,6	(3,7)	38,1	(3,4)	24,5	(4,0)	33,9	(4,0)	62,9	(3,7)	72,0	(3,4)	27,5	(3,3)	69,2	(4,0)	77,3	(3,1)
	Suecia	23,9	(4,1)	16,5	(2,9)	26,8	(4,3)	29,9	(3,9)	25,7	(4,0)	34,7	(4,1)	19,5	(3,8)	17,2	(3,6)	28,3	(4,1)
	Media de la OCDE	41,5	(0,7)	31,0	(0,7)	15,6	(0,6)	20,1	(0,6)	49,0	(0,8)	63,0	(0,8)	37,3	(0,7)	47,5	(0,8)	59,3	(0,7)
Países asociados	Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	33,3	(4,0)	32,6	(4,2)	18,4	(3,7)	20,1	(3,5)	22,6	(3,4)	41,6	(4,4)	43,3	(4,3)	37,6	(4,2)	30,0	(4,1)
	Brasil	24,1	(2,1)	22,4	(2,4)	4,8	(1,4)	4,8	(1,4)	32,5	(2,6)	53,1	(2,7)	39,6	(2,8)	52,1	(2,8)	27,4	(2,7)
	Bulgaria	19,5	(3,5)	13,6	(3,0)	38,8	(3,8)	37,0	(3,6)	50,2	(3,8)	50,6	(4,0)	34,5	(3,3)	27,0	(3,6)	25,3	(3,2)
	Croacia	80,4	(3,4)	70,3	(3,7)	1,9	(1,2)	1,2	(0,9)	58,5	(4,1)	67,3	(3,6)	33,8	(3,7)	25,5	(3,4)	11,2	(2,4)
	Chipre*	19,8	(3,1)	16,7	(2,9)	10,4	(2,6)	7,4	(2,4)	34,4	(5,0)	66,7	(4,7)	28,4	(4,1)	37,2	(4,6)	22,9	(2,6)
	Federación Rusa	13,4	(4,2)	22,6	(4,8)	32,9	(5,2)	41,7	(5,4)	71,0	(4,2)	79,5	(4,3)	31,1	(5,3)	57,1	(5,8)	64,2	(5,0)
	Georgia	21,5	(3,1)	24,0	(3,4)	15,5	(2,5)	14,8	(2,3)	50,6	(3,8)	42,4	(3,5)	15,6	(2,8)	28,1	(3,1)	25,5	(3,1)
	Malasia	2,7	(1,2)	4,4	(1,8)	0,0	(0,0)	9,2	(2,6)	25,0	(3,7)	42,1	(4,3)	18,7	(3,7)	43,0	(4,8)	46,8	(4,5)
	Rumanía	36,0	(4,1)	24,1	(4,0)	4,0	(1,8)	4,9	(1,7)	23,0	(3,9)	49,6	(4,5)	31,3	(3,9)	34,1	(3,9)	27,6	(3,3)
	Serbia	66,4	(4,0)	53,5	(3,6)	10,6	(2,7)	7,3	(2,1)	65,4	(4,0)	59,9	(3,7)	31,9	(3,1)	32,7	(4,1)	44,4	(4,6)
	Shanghai (China)	39,9	(3,4)	33,2	(3,4)	17,4	(2,6)	18,4	(2,5)	32,9	(3,3)	32,0	(3,1)	26,6	(3,1)	27,8	(3,0)	46,4	(3,5)
	Singapur	36,8	(4,0)	31,5	(4,0)	6,0	(1,9)	14,7	(3,0)	69,7	(4,1)	83,9	(3,4)	66,3	(4,0)	40,2	(3,9)	75,8	(4,0)

1. Esta Tabla muestra el porcentaje de directores con una responsabilidad importante en dichas tareas y que además declaran una responsabilidad compartida. Cuando un director declara que la responsabilidad en una tarea es compartida, indica que en la toma de decisiones desempeñan una función activa el director y otros miembros del equipo directivo del centro, profesores que no son parte del equipo directivo del centro, un consejo de administración del centro educativo o una autoridad local o nacional.

2. Las tasas de respuesta de Estados Unidos no cumplieron los estándares técnicos internacionales de TALIS, por lo que todas las estimaciones de Estados Unidos deben interpretarse con cautela.

*Véase la nota del Gráfico D6.1.

Fuente: OCDE, base de datos TALIS 2013. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399272

Tabla D6.6. Desarrollo profesional reciente de los directores en educación secundaria inferior (TALIS 2013)

Tasas de participación, tipos y número medio de días de desarrollo profesional que declararon haber realizado los directores en los 12 meses previos a la encuesta[1]

		Porcentaje de directores que no participaron en ningún desarrollo profesional[2]		Porcentaje de directores que participaron en una red profesional, actividad de orientación o de investigación		Número medio de días en aquellos que participaron		Porcentaje de directores que participaron en cursos, conferencias o visitas de observación		Número medio de días en aquellos que participaron		Porcentaje de directores que participaron en otros tipos de actividades de desarrollo profesional		Número medio de días en aquellos que participaron	
		%	E.E.	%	E.E.	Pro-medio	E.E.	%	E.E.	Pro-medio	E.E.	%	E.E.	Pro-medio	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australia	3,1	(3,0)	84,2	(3,7)	7,6	(0,6)	93,4	(3,5)	8,1	(0,6)	36,4	(5,1)	4,5	(0,7)
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	23,5	(3,1)	35,0	(3,6)	51,2	(13,7)	64,9	(3,7)	24,8	(5,3)	24,0	(3,5)	31,2	(10,3)
	Corea	5,6	(2,3)	65,6	(5,2)	11,9	(1,7)	86,6	(3,6)	14,1	(2,3)	48,8	(5,0)	7,6	(1,1)
	Dinamarca	10,7	(2,9)	54,4	(4,3)	6,5	(0,8)	82,0	(2,9)	6,4	(0,5)	26,1	(4,0)	8,1	(1,9)
	España	22,9	(3,7)	27,8	(3,2)	25,7	(9,6)	67,6	(4,0)	11,8	(2,3)	39,5	(4,4)	10,4	(2,8)
	Estados Unidos[3]	6,0	(4,5)	68,2	(5,4)	23,6	(9,7)	91,0	(4,8)	18,4	(6,8)	42,3	(6,3)	21,8	(14,6)
	Estonia	5,1	(1,7)	54,1	(3,7)	7,7	(0,8)	93,9	(1,8)	10,2	(0,7)	48,0	(3,7)	6,9	(1,0)
	Finlandia	8,3	(2,4)	48,1	(4,1)	4,4	(0,3)	87,7	(2,9)	5,8	(0,4)	36,2	(3,8)	3,7	(0,4)
	Flanders (Bélgica)	0,9	(0,9)	67,3	(4,5)	6,2	(0,6)	97,4	(1,3)	8,3	(0,5)	24,3	(4,0)	4,9	(0,7)
	Francia	24,1	(3,6)	46,2	(4,4)	7,2	(1,6)	54,5	(4,3)	3,8	(0,4)	21,8	(3,6)	8,5	(3,3)
	Inglaterra (Reino Unido)	3,2	(1,4)	78,7	(3,5)	6,4	(0,6)	94,4	(1,9)	5,3	(0,3)	26,1	(4,0)	4,1	(0,8)
	Islandia	3,7	(1,8)	37,0	(4,3)	17,4	(9,2)	94,4	(1,7)	7,1	(0,7)	42,6	(4,6)	9,6	(3,9)
	Israel	6,2	(1,9)	59,1	(6,6)	13,4	(2,4)	86,2	(2,9)	13,1	(2,1)	26,6	(4,5)	10,6	(2,4)
	Italia	5,4	(1,6)	40,2	(4,1)	28,2	(10,7)	93,5	(1,7)	9,0	(0,9)	19,1	(3,4)	8,0	(1,2)
	Japón	14,6	(3,3)	56,9	(4,2)	6,1	(0,7)	83,1	(3,4)	9,5	(0,7)	17,7	(2,8)	3,8	(0,7)
	Letonia	0,7	(0,7)	53,6	(5,3)	12,0	(2,2)	98,0	(1,2)	15,2	(3,1)	52,2	(6,0)	8,6	(1,9)
	México	5,3	(1,8)	33,6	(3,7)	56,3	(10,6)	87,2	(2,7)	24,3	(3,0)	27,4	(3,7)	37,3	(11,0)
	Noruega	9,5	(3,8)	54,1	(5,6)	9,2	(0,8)	83,3	(5,1)	8,6	(0,8)	33,0	(4,9)	8,3	(1,1)
	Nueva Zelanda	5,3	(2,6)	88,1	(3,0)	12,4	(2,1)	92,3	(2,7)	8,5	(1,1)	30,2	(4,5)	7,2	(1,5)
	Países Bajos	0,4	(0,4)	87,5	(6,6)	10,8	(2,5)	97,4	(0,9)	7,3	(1,0)	22,9	(6,0)	5,1	(0,9)
	Polonia	0,7	(0,5)	31,2	(5,1)	14,5	(6,2)	95,6	(2,4)	9,1	(1,4)	51,2	(5,1)	8,0	(1,5)
	Portugal	23,5	(4,0)	10,8	(2,7)	m	m	67,1	(4,3)	23,9	(5,9)	24,3	(3,6)	17,6	(6,5)
	República Checa	13,4	(2,4)	28,1	(3,3)	11,8	(2,5)	82,2	(2,7)	9,0	(1,2)	33,7	(3,6)	7,1	(1,8)
	República Eslovaca	16,4	(3,0)	63,6	(3,5)	10,1	(1,0)	62,2	(4,0)	7,8	(0,9)	28,4	(3,7)	6,2	(1,1)
	Suecia	3,6	(1,9)	41,6	(4,6)	6,6	(1,2)	93,5	(2,3)	7,7	(0,6)	30,3	(4,0)	7,2	(1,6)
	Media de la OCDE	8,9	(0,4)	52,6	(0,7)	15,3	(2,5)	85,2	(0,5)	11,1	(0,5)	32,5	(0,7)	10,2	(0,7)
Países asociados	Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)	4,7	(1,9)	64,2	(5,1)	26,5	(11,1)	91,0	(2,4)	17,6	(7,1)	45,1	(5,2)	8,0	(1,2)
	Brasil	14,5	(1,8)	39,1	(2,6)	50,5	(6,5)	71,0	(2,2)	37,4	(4,0)	36,8	(2,6)	29,2	(5,6)
	Bulgaria	6,0	(2,1)	37,1	(3,6)	13,1	(2,5)	93,5	(2,1)	9,8	(1,5)	15,3	(2,9)	7,8	(1,2)
	Croacia	0,8	(0,6)	68,8	(3,5)	4,9	(0,4)	81,0	(3,1)	7,3	(0,6)	39,0	(3,5)	4,2	(0,8)
	Chipre*	32,6	(4,8)	21,1	(3,7)	22,9	(15,0)	51,6	(5,2)	21,9	(9,1)	16,3	(3,6)	14,0	(7,0)
	Federación Rusa	0,8	(0,1)	48,8	(4,7)	23,3	(3,9)	99,1	(0,1)	20,1	(2,1)	51,2	(4,8)	21,4	(3,7)
	Georgia	22,9	(3,3)	14,2	(2,3)	23,6	(9,2)	53,1	(3,9)	13,4	(2,4)	25,1	(3,0)	8,0	(1,3)
	Malasia	1,5	(0,9)	78,0	(3,3)	12,1	(1,6)	98,1	(1,0)	14,8	(1,8)	58,4	(4,1)	9,8	(1,5)
	Rumanía	12,5	(2,9)	29,4	(3,7)	24,6	(4,0)	75,0	(4,2)	21,9	(2,9)	41,8	(3,7)	14,8	(2,5)
	Serbia	24,2	(3,9)	20,6	(3,4)	26,3	(12,6)	57,5	(4,6)	11,2	(2,8)	38,4	(4,3)	8,6	(1,8)
	Shanghai (China)	2,7	(1,2)	92,4	(2,0)	39,1	(3,8)	94,9	(1,7)	39,5	(4,2)	51,9	(3,7)	23,0	(5,1)
	Singapur	0,0	(0,0)	92,5	(2,1)	15,5	(2,6)	99,3	(0,7)	13,4	(1,3)	44,0	(4,2)	14,1	(5,8)

1. Desarrollo profesional dirigido a directores.

2. Estas cifras muestran el porcentaje de directores que han declarado no haber participado en ninguno de los elementos de la encuesta en las preguntas 7a,7b y 7c del cuestionario principal.

3. Las tasas de respuesta de Estados Unidos no cumplieron los estándares técnicos internacionales de TALIS, por lo que todas las estimaciones de Estados Unidos deben interpretarse con cautela.

*Véase la nota del Gráfico D6.1.

Fuente: OCDE, base de datos TALIS 2013. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399284

Tabla D6.7. [1/2] Opiniones de los directores sobre la participación de los profesores en la gestión del centro educativo (PISA 2012)

Porcentaje de estudiantes en centros educativos cuyo director declaró haber participado en las siguientes acciones «más de una vez a la semana», «entre una vez al mes y una vez a la semana», «de 3 a 4 veces al año» o «nunca o 1 o 2 veces al año», resultados basados en los informes de los directores de los centros educativos

		Ofrecer al personal oportunidades para tomar decisiones relativas al centro educativo								Animar a los profesores para que contribuyan a crear una cultura de mejora continua en el centro							
		Nunca o 1 o 2 veces al año		3 o 4 veces al año		Entre una vez al mes y una vez a la semana		Más de una vez a la semana		Nunca o 1 o 2 veces al año		3 o 4 veces al año		Entre una vez al mes y una vez a la semana		Más de una vez a la semana	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	0,6	(0,6)	15,4	(2,3)	52,8	(3,3)	31,3	(3,1)	1,9	(1,0)	14,5	(2,6)	51,7	(3,5)	31,9	(3,3)
OCDE	Australia	2,1	(0,6)	12,0	(1,3)	61,6	(1,9)	24,3	(1,8)	1,7	(0,5)	11,0	(1,3)	49,2	(2,1)	38,1	(2,0)
OCDE	Austria	7,8	(2,0)	26,6	(3,5)	46,3	(4,4)	19,4	(3,1)	11,2	(2,7)	23,8	(3,4)	49,7	(4,0)	15,2	(2,9)
OCDE	Bélgica	6,2	(1,7)	30,3	(2,9)	49,5	(3,0)	14,0	(1,9)	14,1	(2,2)	31,1	(3,1)	36,0	(3,3)	18,8	(2,6)
OCDE	Canadá	1,5	(0,5)	8,3	(1,4)	67,3	(2,1)	22,9	(2,0)	4,7	(1,0)	13,0	(1,4)	46,1	(2,7)	36,1	(2,3)
OCDE	Chile	2,1	(1,0)	13,2	(3,0)	53,3	(3,6)	31,3	(3,5)	2,4	(1,0)	8,5	(1,9)	57,3	(3,8)	31,8	(3,4)
OCDE	Corea	9,2	(2,5)	16,6	(2,9)	62,4	(3,9)	11,8	(2,1)	13,9	(3,1)	21,2	(3,3)	58,5	(4,2)	6,4	(1,9)
OCDE	Dinamarca	3,2	(1,3)	12,3	(2,3)	71,6	(3,3)	12,8	(2,6)	3,9	(1,4)	14,7	(2,5)	58,1	(3,5)	23,3	(3,2)
OCDE	Eslovenia	6,6	(0,7)	21,8	(0,4)	53,4	(0,8)	18,2	(0,5)	3,7	(0,6)	13,3	(0,4)	57,3	(0,8)	25,8	(0,5)
OCDE	España	4,2	(1,1)	22,4	(2,3)	54,7	(2,6)	18,7	(2,0)	4,4	(1,1)	31,0	(2,1)	43,3	(2,4)	21,3	(2,5)
OCDE	Estados Unidos	3,5	(1,5)	8,9	(2,4)	58,9	(4,5)	28,6	(4,1)	1,9	(1,1)	4,5	(1,7)	53,9	(4,4)	39,6	(4,5)
OCDE	Estonia	4,2	(1,0)	34,6	(2,8)	44,0	(3,0)	17,3	(2,6)	4,1	(1,0)	22,1	(2,5)	51,0	(2,8)	22,7	(2,7)
OCDE	Finlandia	3,6	(1,4)	9,1	(1,9)	70,4	(3,3)	16,8	(2,8)	6,7	(1,6)	18,6	(2,9)	53,9	(3,7)	20,9	(2,9)
OCDE	Francia	8,7	(1,9)	46,9	(3,4)	36,6	(3,1)	7,8	(2,0)	17,3	(2,5)	46,7	(3,4)	25,8	(3,1)	10,3	(2,2)
OCDE	Grecia	4,3	(1,3)	21,1	(3,2)	56,8	(3,3)	17,9	(2,8)	2,5	(1,2)	20,0	(3,2)	48,4	(3,7)	29,2	(3,6)
OCDE	Hungría	5,1	(1,7)	29,7	(3,4)	59,9	(3,6)	5,3	(1,7)	19,6	(3,7)	23,5	(3,2)	44,4	(3,6)	12,4	(2,6)
OCDE	Irlanda	3,0	(1,5)	25,7	(4,1)	48,9	(4,1)	22,4	(3,8)	7,0	(2,2)	25,4	(3,8)	37,7	(4,3)	29,9	(3,9)
OCDE	Islandia	1,0	(0,1)	13,0	(0,2)	68,1	(0,2)	17,9	(0,2)	5,6	(0,1)	18,7	(0,2)	62,8	(0,2)	12,8	(0,2)
OCDE	Israel	7,6	(2,3)	25,1	(3,6)	51,9	(4,2)	15,4	(2,8)	10,8	(2,6)	23,6	(3,1)	46,3	(3,3)	19,3	(3,2)
OCDE	Italia	4,6	(1,0)	30,9	(2,3)	42,9	(2,4)	21,6	(1,6)	3,2	(0,7)	20,5	(2,0)	38,4	(2,0)	38,0	(2,0)
OCDE	Japón	19,5	(2,7)	13,5	(2,7)	59,5	(3,5)	7,5	(1,7)	23,8	(3,0)	34,9	(3,4)	36,5	(3,6)	4,8	(1,5)
OCDE	Letonia	6,1	(1,9)	25,2	(3,2)	49,5	(3,6)	19,1	(3,2)	3,7	(1,4)	15,8	(2,5)	54,0	(3,5)	26,5	(3,3)
OCDE	Luxemburgo	4,7	(0,0)	46,8	(0,1)	36,8	(0,1)	11,7	(0,1)	21,8	(0,1)	43,4	(0,1)	20,9	(0,1)	14,0	(0,1)
OCDE	México	17,8	(1,4)	27,7	(1,8)	34,4	(1,7)	20,1	(1,3)	7,8	(0,8)	27,5	(1,7)	41,8	(1,8)	23,0	(1,5)
OCDE	Noruega	3,9	(1,7)	11,1	(2,5)	67,8	(3,6)	17,2	(3,0)	7,6	(1,9)	18,4	(2,9)	58,7	(3,8)	15,3	(2,9)
OCDE	Nueva Zelanda	2,5	(0,8)	12,6	(2,6)	67,3	(3,3)	17,6	(3,1)	5,4	(1,8)	14,5	(3,0)	57,8	(4,0)	22,3	(3,7)
OCDE	Países Bajos	4,5	(1,6)	35,9	(4,5)	45,2	(4,5)	14,3	(3,6)	6,4	(1,9)	22,3	(3,2)	56,8	(4,3)	14,5	(3,5)
OCDE	Polonia	13,1	(2,9)	42,5	(4,2)	33,3	(4,1)	11,0	(2,5)	14,7	(2,7)	33,4	(3,5)	39,8	(4,1)	12,0	(2,5)
OCDE	Portugal	5,8	(2,3)	7,0	(2,1)	56,9	(4,6)	30,3	(4,1)	2,5	(1,1)	17,3	(3,5)	38,9	(4,1)	41,3	(4,4)
OCDE	Reino Unido	3,4	(1,4)	22,8	(3,0)	53,0	(3,9)	20,8	(3,3)	1,8	(0,8)	13,6	(2,7)	41,9	(3,2)	42,7	(3,5)
OCDE	República Checa	8,8	(2,2)	36,5	(3,4)	38,7	(3,3)	16,0	(3,1)	8,5	(2,3)	26,9	(3,4)	46,2	(3,4)	18,4	(3,3)
OCDE	República Eslovaca	8,6	(2,5)	27,8	(3,7)	55,2	(3,6)	8,5	(2,1)	3,3	(1,2)	25,4	(3,6)	54,8	(4,2)	16,5	(3,2)
OCDE	Suecia	1,8	(1,0)	10,2	(2,5)	70,7	(3,3)	17,3	(2,6)	3,0	(1,2)	15,9	(2,6)	55,5	(3,9)	25,6	(3,4)
OCDE	Suiza	10,7	(2,1)	34,7	(3,2)	48,8	(3,4)	5,8	(1,9)	13,3	(2,0)	34,1	(3,0)	41,0	(3,5)	11,6	(2,4)
OCDE	Turquía	2,1	(1,0)	13,6	(2,8)	40,7	(3,7)	43,6	(3,4)	2,8	(1,0)	9,2	(2,3)	42,3	(4,3)	45,6	(3,9)
	Media de la OCDE	5,8	(0,3)	22,6	(0,5)	53,4	(0,6)	18,2	(0,5)	7,6	(0,3)	21,7	(0,5)	47,3	(0,6)	23,4	(0,5)
Países asociados	Argentina	11,5	(2,2)	21,7	(3,3)	36,1	(3,8)	30,7	(4,0)	4,2	(1,2)	17,5	(3,4)	32,0	(3,7)	46,3	(3,9)
Países asociados	Brasil	3,0	(0,8)	11,6	(1,6)	38,0	(2,4)	47,4	(2,5)	5,6	(0,9)	11,8	(1,5)	36,8	(2,2)	45,8	(2,7)
Países asociados	Colombia	5,6	(1,6)	9,6	(1,9)	47,3	(3,7)	37,5	(3,5)	6,9	(1,9)	14,4	(2,6)	37,6	(3,7)	41,0	(3,6)
Países asociados	Costa Rica	14,1	(2,3)	19,8	(3,3)	48,0	(3,6)	18,0	(2,7)	11,8	(2,3)	20,0	(3,4)	44,2	(3,6)	24,0	(3,2)
Países asociados	Federación Rusa	2,7	(1,4)	36,1	(3,9)	52,6	(3,9)	8,6	(2,0)	12,7	(2,2)	19,6	(2,8)	53,0	(3,7)	14,8	(2,0)
Países asociados	Indonesia	11,3	(2,3)	20,3	(3,3)	49,4	(4,1)	19,0	(3,2)	5,7	(1,6)	11,9	(2,6)	49,5	(4,5)	32,9	(4,0)
Países asociados	Lituania	6,1	(1,5)	29,3	(3,1)	50,0	(3,7)	14,6	(2,6)	11,8	(2,3)	26,1	(2,9)	39,5	(3,3)	22,6	(2,6)

1. Las respuestas de los directores a estas tres preguntas se combinan para desarrollar un índice compuesto, el índice de participación de los profesores en la gestión del centro educativo. Este índice tiene una media de cero y una desviación estándar de uno para los países de la OCDE. Los valores más altos indican una mayor participación de los profesores. La Tabla muestra el intervalo entre los cuadrantes superior e inferior de este índice.

Fuente: OCDE, *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV)* (http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en), Tablas IV.4.8 y IV.4.12 . Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399295

Tabla D6.7. [1/2] Opiniones de los directores sobre la participación de los profesores en la gestión del centro educativo (PISA 2012)

Porcentaje de estudiantes en centros educativos cuyo director declaró haber participado en las siguientes acciones «más de una vez a la semana», «entre una vez al mes y una vez a la semana», «de 3 a 4 veces al año» o «nunca o 1 o 2 veces al año», resultados basados en los informes de los directores de los centros educativos

		Pedir a los profesores que participen en la revisión de las prácticas de gestión								Índice de participación de los profesores en la gestión del centro educativo, por cuadrantes nacionales [1]					
		Nunca o 1 o 2 veces al año		3 o 4 veces al año		Entre una vez al mes y una vez a la semana		Más de una vez a la semana		Todos los estudiantes		Cuadrante inferior		Cuadrante superior	
		%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	%	E.E.	Índice de media	E.E.	Índice de media	E.E.	Índice de media	E.E.
		(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	Alemania	78,9	(3,1)	10,0	(2,5)	10,2	(2,3)	0,9	(0,6)	0,0	(0,1)	-0,9	(0,1)	0,9	(0,1)
OCDE	Australia	22,4	(1,8)	26,0	(1,6)	41,7	(2,0)	9,9	(1,3)	0,5	(0,0)	-0,6	(0,1)	1,6	(0,1)
OCDE	Austria	75,4	(3,4)	10,7	(2,6)	12,6	(2,5)	1,3	(0,9)	-0,3	(0,1)	-1,5	(0,1)	0,8	(0,1)
OCDE	Bélgica	69,9	(3,0)	15,9	(2,1)	12,0	(2,3)	2,2	(0,9)	-0,4	(0,1)	-1,5	(0,1)	0,8	(0,1)
OCDE	Canadá	35,5	(2,0)	20,9	(1,7)	38,5	(2,3)	5,1	(1,1)	0,3	(0,0)	-0,8	(0,1)	1,3	(0,1)
OCDE	Chile	41,0	(3,9)	16,8	(3,0)	35,5	(3,8)	6,8	(1,9)	0,4	(0,1)	-0,7	(0,1)	1,5	(0,1)
OCDE	Corea	28,7	(4,1)	19,6	(3,1)	43,1	(4,3)	8,7	(2,3)	0,1	(0,1)	-1,3	(0,2)	1,3	(0,1)
OCDE	Dinamarca	62,2	(3,6)	18,9	(3,1)	16,5	(2,8)	2,3	(1,0)	0,0	(0,1)	-1,0	(0,1)	0,9	(0,1)
OCDE	Eslovenia	40,1	(0,8)	24,6	(0,8)	30,2	(0,7)	5,1	(0,3)	0,1	(0,0)	-1,0	(0,0)	1,2	(0,0)
OCDE	España	38,5	(2,6)	36,7	(3,1)	19,0	(2,0)	5,8	(1,5)	0,0	(0,0)	-1,1	(0,1)	1,2	(0,1)
OCDE	Estados Unidos	26,2	(4,0)	18,7	(3,9)	43,5	(4,9)	11,5	(2,8)	0,5	(0,1)	-0,6	(0,2)	1,8	(0,1)
OCDE	Estonia	71,1	(2,9)	12,0	(2,0)	13,2	(1,9)	3,6	(1,5)	-0,1	(0,1)	-1,0	(0,0)	0,9	(0,1)
OCDE	Finlandia	62,8	(3,6)	17,7	(2,5)	15,8	(2,5)	3,6	(1,6)	0,0	(0,1)	-1,0	(0,1)	1,0	(0,1)
OCDE	Francia	74,2	(3,4)	19,6	(3,0)	3,6	(1,1)	2,6	(1,3)	-0,8	(0,1)	-1,8	(0,1)	0,5	(0,2)
OCDE	Grecia	51,1	(3,9)	19,1	(3,1)	23,9	(3,4)	5,9	(1,6)	0,1	(0,1)	-1,1	(0,1)	1,3	(0,1)
OCDE	Hungría	82,4	(2,8)	11,3	(2,4)	6,2	(1,9)	0,1	(0,1)	-0,5	(0,1)	-1,4	(0,1)	0,4	(0,1)
OCDE	Irlanda	37,7	(4,0)	29,6	(4,0)	21,6	(3,2)	11,0	(2,4)	0,1	(0,1)	-1,3	(0,1)	1,5	(0,1)
OCDE	Islandia	68,1	(0,2)	16,5	(0,2)	14,1	(0,1)	1,2	(0,0)	0,0	(0,0)	-0,9	(0,0)	0,9	(0,0)
OCDE	Israel	59,8	(4,3)	20,8	(3,3)	15,8	(3,0)	3,5	(1,4)	-0,2	(0,1)	-1,5	(0,1)	0,9	(0,1)
OCDE	Italia	21,0	(1,8)	32,7	(2,1)	33,8	(2,2)	12,5	(1,3)	0,3	(0,0)	-0,9	(0,1)	1,7	(0,1)
OCDE	Japón	35,0	(3,6)	18,7	(3,0)	44,2	(3,5)	2,1	(1,0)	-0,4	(0,1)	-1,8	(0,2)	0,6	(0,1)
OCDE	Letonia	43,7	(3,8)	27,6	(3,7)	24,0	(3,5)	4,7	(1,5)	0,1	(0,1)	-0,9	(0,1)	1,2	(0,1)
OCDE	Luxemburgo	64,8	(0,1)	29,7	(0,1)	2,3	(0,0)	3,2	(0,0)	-0,6	(0,0)	-1,6	(0,0)	0,5	(0,0)
OCDE	México	42,3	(1,9)	22,9	(1,9)	27,6	(1,6)	7,1	(0,7)	-0,1	(0,0)	-1,5	(0,0)	1,3	(0,0)
OCDE	Noruega	64,6	(3,5)	21,4	(2,9)	11,9	(2,6)	2,1	(1,2)	0,0	(0,1)	-1,0	(0,1)	0,9	(0,1)
OCDE	Nueva Zelanda	30,5	(3,7)	26,0	(3,9)	38,1	(3,9)	5,4	(2,1)	0,2	(0,1)	-0,9	(0,1)	1,3	(0,1)
OCDE	Países Bajos	56,9	(4,4)	23,9	(3,8)	17,7	(3,3)	1,4	(1,0)	-0,2	(0,1)	-1,2	(0,1)	0,8	(0,1)
OCDE	Polonia	35,6	(3,8)	41,9	(4,0)	20,0	(3,2)	2,4	(1,3)	-0,3	(0,1)	-1,4	(0,1)	0,8	(0,1)
OCDE	Portugal	26,5	(3,5)	27,7	(4,1)	33,4	(4,0)	12,4	(3,0)	0,4	(0,1)	-0,8	(0,1)	1,7	(0,2)
OCDE	Reino Unido	22,3	(2,9)	27,5	(2,6)	39,8	(3,5)	10,3	(2,2)	0,4	(0,1)	-0,8	(0,1)	1,6	(0,1)
OCDE	República Checa	52,1	(4,3)	27,0	(3,2)	17,5	(3,1)	3,4	(1,5)	-0,3	(0,1)	-1,5	(0,2)	1,0	(0,1)
OCDE	República Eslovaca	35,1	(3,2)	32,7	(3,7)	30,2	(3,3)	2,0	(1,0)	-0,1	(0,1)	-1,1	(0,1)	0,8	(0,1)
OCDE	Suecia	64,5	(3,6)	17,1	(2,8)	16,1	(2,7)	2,3	(1,2)	0,1	(0,1)	-0,9	(0,1)	1,0	(0,1)
OCDE	Suiza	81,9	(2,6)	10,6	(2,2)	7,1	(1,8)	0,4	(0,3)	-0,6	(0,1)	-1,7	(0,1)	0,4	(0,1)
OCDE	Turquía	6,5	(2,5)	19,1	(3,0)	45,4	(4,3)	29,1	(3,3)	0,9	(0,1)	-0,4	(0,1)	2,3	(0,0)
	Media de la OCDE	48,8	(0,6)	22,1	(0,5)	23,6	(0,5)	5,5	(0,3)	0,0	(0,0)	-1,1	(0,0)	1,1	(0,0)
Países asociados	Argentina	45,9	(3,5)	21,7	(2,8)	18,7	(2,9)	13,6	(2,4)	0,2	(0,1)	-1,3	(0,1)	1,6	(0,1)
Países asociados	Brasil	23,4	(2,1)	19,0	(1,8)	38,7	(2,5)	18,9	(2,0)	0,7	(0,1)	-0,8	(0,1)	2,0	(0,1)
Países asociados	Colombia	33,8	(3,6)	19,8	(3,1)	32,8	(3,3)	13,6	(2,6)	0,5	(0,1)	-1,0	(0,1)	1,8	(0,1)
Países asociados	Costa Rica	34,8	(3,5)	22,4	(3,0)	31,3	(4,0)	11,5	(2,2)	-0,1	(0,1)	-1,6	(0,1)	1,4	(0,1)
Países asociados	Federación Rusa	16,9	(2,6)	39,2	(3,2)	42,1	(3,3)	1,8	(0,8)	0,0	(0,1)	-1,0	(0,1)	0,9	(0,1)
Países asociados	Indonesia	16,0	(3,3)	23,1	(3,4)	48,5	(4,0)	12,3	(2,5)	0,3	(0,1)	-0,9	(0,1)	1,6	(0,1)
Países asociados	Lituania	61,2	(3,5)	24,6	(2,6)	10,0	(2,3)	4,2	(1,5)	-0,2	(0,1)	-1,2	(0,1)	1,0	(0,1)

1. Las respuestas de los directores a estas tres preguntas se combinan para desarrollar un índice compuesto, el índice de participación de los profesores en la gestión del centro educativo. Este índice tiene una media de cero y una desviación estándar de uno para los países de la OCDE. Los valores más altos indican una mayor participación de los profesores. La Tabla muestra el intervalo entre los cuadrantes superior e inferior de este índice.

Fuente: OCDE, *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV)* (http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en), Tablas IV.4.8 y IV.4.12. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399295

Anexo

1

Características de los Sistemas Educativos

Todas las tablas del Anexo 1 están disponibles en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399345

Nota sobre los datos de Israel

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

Tabla X1.1a. [1/2] Edades típicas de graduación, por nivel de educación (2014)

La edad típica se refiere a la edad de los estudiantes al inicio del año escolar; por lo general, los estudiantes tendrán un año más de la edad indicada cuando se gradúan al final del año escolar. La edad típica se utiliza para el cálculo de la tasa de graduación bruta.

		Nivel de educación secundaria superior		Nivel de educación postsecundaria no terciaria		Nivel de educación terciaria	
						Terciaria de ciclo corto (CINE 5)	
		Programas generales	Programas de formación profesional	Programas generales	Programas de formación profesional	Programas generales	Programas de formación profesional
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	18-20	19-20	22-22	22-22	a	22-23
	Australia	17-18	18-30	a	18-37	19-24	18-30
	Austria	17-18	16-18	a	19-32	a	18-19
	Bélgica	18-18	18-19	a	20-21	a	21-24
	Canadá	17-18	18-30	m	m	a	20-24
	Chile	17-17	17-17	a	a	a	21-26
	Corea	18-18	18-18	m	m	a	20-22
	Dinamarca	18-19	19-24	a	24-37	a	21-23
	Eslovenia	18-18	17-19	a	a	a	21-28
	España	17-17	17-21	a	m	a	19-22
	Estados Unidos	17-17	17-17	19-22	19-22	20-21	20-21
	Estonia	18-18	18-19	a	19-25	a	a
	Finlandia	19-19	19-23	a	32-46	a	a
	Francia	17-18	16-19	m	m	m	m
	Grecia	m	m	a	20-22	a	a
	Hungría	17-19	17-19	a	19-20	a	19-21
	Irlanda	18-19	18-24	a	20-25	20-35	20-35
	Islandia	m	m	m	m	m	m
	Israel	17-17	17-17	m	a	m	m
	Italia	18-19	18-19	a	20-20	a	21-22
	Japón	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19
	Letonia	18-18	20-20	a	20-23	a	21-25
	Luxemburgo	17-19	17-20	a	20-25	a	21-23
	México	17-18	17-18	a	a	a	20-24
	Noruega	18-18	18-22	a	19-29	21-32	20-25
	Nueva Zelanda	17-18	16-29	17-26	17-26	18-24	18-24
	Países Bajos	16-18	18-21	a	24-36	a	21-27
	Polonia	19-19	19-20	a	21-25	a	22-23
	Portugal	17-17	17-19	a	19-21	a	a
	Reino Unido	16-17	16-19	a	a	a	19-29
	República Checa	19-20	19-20	20-22	19-20	a	21-23
	República Eslovaca	18-19	18-19	a	19-21	a	20-22
	Suecia	18-19	18-19	a	19-30	21-27	22-28
	Suiza	19-20	19-20	21-23	a	a	21-24
	Turquía	17-17	17-17	a	a	a	20-22
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	20-20	20-20
	Argentina	17-17	17-17	m	m	20-24	24-24
	Brasil	16-17	16-18	a	18-26	a	20-28
	China	17-17	17-17	19-19	19-19	20-20	20-20
	Colombia	16-18	17-18	18-21	m	18-18	18-18
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	17-17	17-18	a	18-19	a	19-21
	India	17-17	17-17	18-18	18-18	20-20	22-22
	Indonesia	17-22	17-22	m	m	m	m
	Lituania	18-18	19-19	a	19-22	a	a
	Sudáfrica	15-15	15-15	18-18	18-18	20-20	20-20

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia y Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Lituania: EUROSTAT. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Consulte la Guía del lector para obtener información sobre los símbolos de los datos que faltan y las abreviaturas.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399359

Tabla X1.1a. [2/2] Edades típicas de graduación, por nivel de educación (2014)

La edad típica se refiere a la edad de los estudiantes al inicio del año escolar; por lo general, los estudiantes tendrán un año más de la edad indicada cuando se gradúan al final del año escolar. La edad típica se utiliza para el cálculo de la tasa de graduación bruta.

		Nivel de educación terciaria						
		Grado o equivalente (CINE 6)			Máster o equivalente (CINE 7)			
		Primer grado (3-4 años)	Primer grado largo (más de 4 años)	Segundo grado o posterior (tras un grado o programa equivalente)	Primer grado largo (al menos 5 años)	Segundo grado o posterior (tras un grado o programa equivalente)	Segundo grado o posterior (tras un máster o programa equivalente)	Doctorado o equivalente (CINE 8)
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Alemania	22-26	a	24-30	24-27	24-27	24-27	28-32
	Australia	20-23	22-25	22-32	a	22-30	m	26-35
	Austria	21-24	a	a	24-28	23-28	a	27-32
	Bélgica	21-22	a	22-24	m	22-24	23-27	27-30
	Canadá	22-24	23-25	23-28	24-27	24-29	26-29	29-34
	Chile	23-27	23-28	23-26	25-26	26-36	28-35	30-37
	Corea	22-25	m	a	a	25-31	a	29-38
	Dinamarca	22-25	a	37-49	a	25-28	a	28-32
	Eslovenia	21-23	22-24	a	24-25	23-27	a	27-32
	España	21-23	a	a	22-24	22-26	29-32	28-34
	Estados Unidos	21-23	21-23	21-23	24-31	24-31	24-31	26-32
	Estonia	21-23	a	a	23-24	23-26	a	28-33
	Finlandia	23-26	a	a	25-27	25-29	32-38	30-37
	Francia	m	m	m	m	m	m	26-30
	Grecia	22-26	24-26	m	a	25-31	25-31	33-40
	Hungría	21-24	a	25-39	23-27	23-25	a	27-32
	Irlanda	21-23	m	23-28	22-28	m	m	27-32
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	24-28	m	25-33	m	27-34	a	31-37
	Italia	22-24	22-24	m	24-27	24-27	m	28-31
	Japón	21-21	m	m	23-23	m	m	26-26
	Letonia	22-24	23-25	24-33	25-37	24-27	a	28-36
	Luxemburgo	22-24	a	a	a	24-26	25-27	27-29
	México	20-24	m	a	a	23-26	a	24-28
	Noruega	20-25	a	25-34	24-26	23-29	24-29	28-35
	Nueva Zelanda	20-23	22-24	21-27	a	23-30	a	27-35
	Países Bajos	21-23	a	a	a	23-26	24-27	28-31
	Polonia	22-23	a	25-34	24-25	24-25	a	29-32
	Portugal	21-23	a	23-29	23-24	23-27	26-40	27-35
	Reino Unido	20-22	22-25	a	m	23-28	m	25-32
	República Checa	22-24	a	24-26	25-26	24-26	26-28	29-33
	República Eslovaca	22-23	22-23	a	25-26	23-25	24-28	26-30
	Suecia	22-26	a	a	24-27	24-29	a	28-34
	Suiza	23-26	24-26	28-37	27-32	25-28	26-33	29-32
	Turquía	22-24	a	a	23-25	25-31	a	30-35
Países asociados	Arabia Saudí	21-21	21-21	m	24-24	m	m	27-27
	Argentina	21-24	23-24	m	20-24	m	m	25-29
	Brasil	21-27	a	m	a	25-31	a	29-37
	China	22-22	23-23	m	25-25	m	a	28-28
	Colombia	22-22	22-22	m	25-25	m	m	30-30
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	21-21	a	a	22-23	22-23	a	25-27
	India	21-21	21-21	m	22-22	m	m	27-27
	Indonesia	22-26	m	m	24-27	m	m	25-28
	Lituania	21-22	a	22-26	m	24-25	26-29	27-31
	Sudáfrica	21-21	22-22	m	23-23	m	m	25-25

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia y Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Lituania: EUROSTAT. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Consulte la Guía del lector para obtener información sobre los símbolos de los datos que faltan y las abreviaturas.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399359

Tabla X1.1b. Edad típica de ingreso por nivel de educación (2014)

La edad típica se refiere a la edad de los estudiantes al inicio del año escolar; por lo general, los estudiantes tendrán un año más de la edad indicada cuando se gradúan al final del año escolar. La edad típica se utiliza para el cálculo de la tasa de graduación bruta.

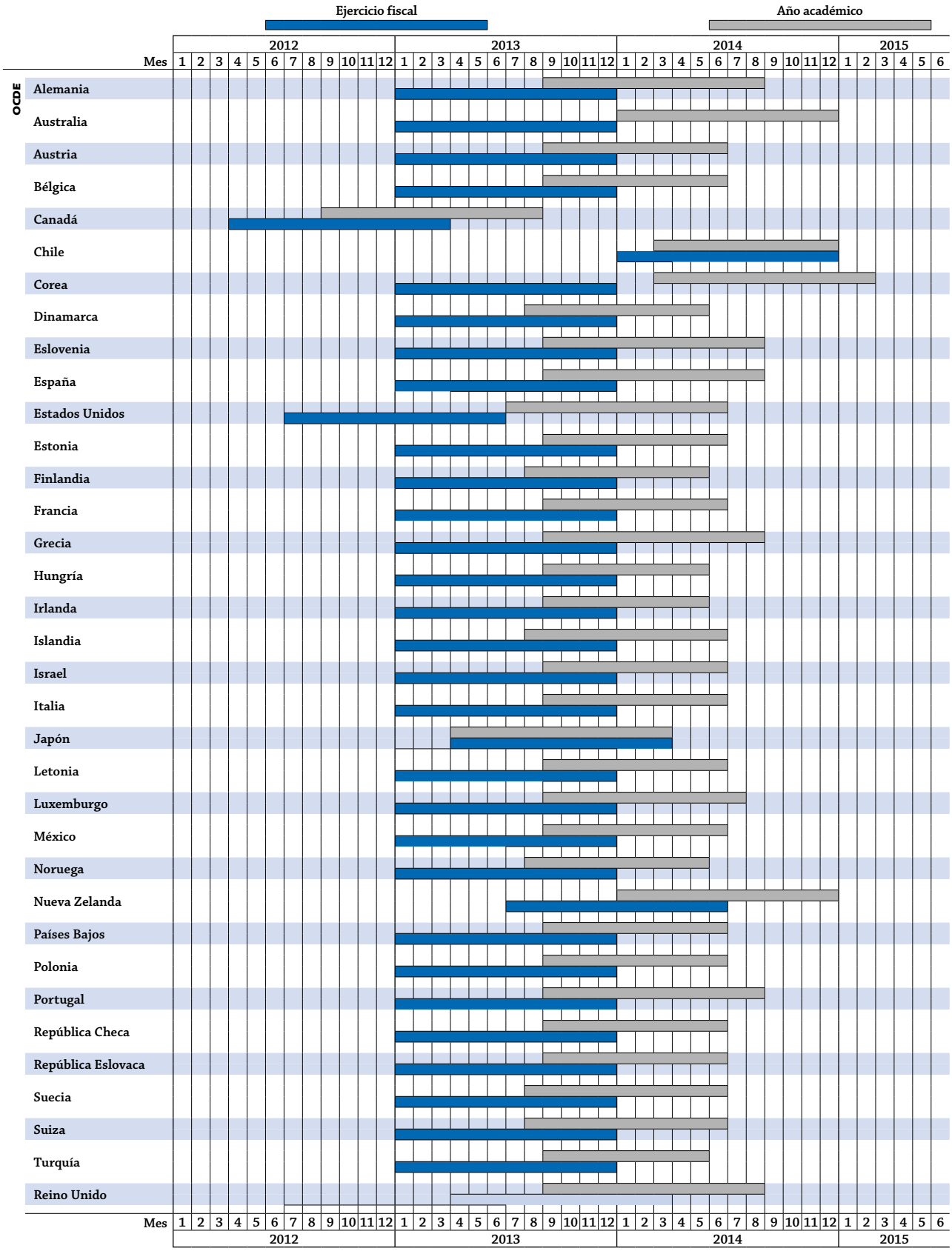
		Educación secundaria superior (CINE 3)	Educación postsecundaria no terciaria (CINE 4)	Educación terciaria de ciclo corto (CINE 5)	Grado o equivalente (CINE 6)	Máster o equivalente (CINE 7)	Doctorado o equivalente (CINE 8)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Alemania	15-18	19-21	21-25	19-21	19-24	25-29
	Australia	m	m	m	18-20	21-26	22-30
	Austria	14-15	17-22	17-18	19-21	19-24	24-28
	Bélgica	14-16	18-22	18-19	18-19	21-23	23-26
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Chile	14-14	a	18-21	18-19	24-34	24-33
	Corea	15-15	m	18-18	18-18	22-27	23-32
	Dinamarca	16-17	a	19-27	20-22	23-25	25-29
	Eslovenia	15-15	a	19-25	19-20	22-24	24-26
	España	15-15	m	18-20	18-18	18-23	m
	Estados Unidos	15-15	18-25	18-22	18-19	m	22-27
	Estonia	16-19	19-24	a	19-22	22-26	24-28
	Finlandia	16-16	31-43	a	19-20	22-29	25-30
	Francia	15-15	m	m	m	m	23-26
	Grecia	15-15	18-18	a	18-18	22-22	22-22
	Hungría	15-15	19-20	19-20	19-20	19-24	24-27
	Irlanda	m	18-20	18-19	18-19	20-21	20-23
	Islandia	16-16	20-20	20-20	20-20	23-23	25-25
	Israel	15-15	20-25	18-23	21-25	24-31	26-32
	Italia	14-14	17-18	20-21	20-20	20-20	26-29
	Japón	15-15	18-18	18-18	18-18	22-22	24-24
	Letonia	15-16	19-21	19-22	19-20	21-23	24-31
	Luxemburgo	15-19	m	20-22	20-21	24-29	25-28
	México	15-15	a	18-19	18-19	24-28	24-34
	Noruega	16-16	19-28	19-23	19-20	19-24	25-31
	Nueva Zelanda	15-16	17-24	17-25	18-20	21-28	22-30
	Países Bajos	16-19	22-36	19-26	18-20	22-24	24-26
	Polonia	16-16	19-23	19-20	19-20	22-24	24-26
	Portugal	15-15	18-20	a	18-20	18-23	23-31
	Reino Unido	16-18	a	18-27	18-21	21-30	22-27
	República Checa	15-16	20-29	19-21	19-20	22-24	24-26
	República Eslovaca	15-18	18-20	19-20	19-21	22-23	24-26
	Suecia	16-16	19-25	19-25	19-21	19-24	26-33
	Suiza	15-17	18-24	18-23	19-22	22-25	25-28
	Turquía	14-14	a	18-19	18-19	23-25	26-27
Países asociados	Arabia Saudí	15-18	18-18	18-20	18-18	23-25	24-32
	Argentina	15-18	18-18	18-20	18-18	23-25	24-32
	Brasil	m	m	m	m	m	m
	China	15-15	18-18	18-18	18-18	23-23	26-26
	Colombia	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	a	m	m	m	m
	Federación Rusa	15-16	17-18	17-18	17-18	21-22	23-24
	India	14-14	16-16	m	18-18	21-22	23-23
	Indonesia	15-18	a	18-20	18-18	23-25	24-32
	Lituania	17-17	19-22	a	19-19	23-25	25-27
	Sudáfrica	15-18	18-18	18-20	18-18	23-25	24-32

Fuente: OCDE. Arabia Saudí, Argentina, China, Colombia, Costa Rica, India, Indonesia y Sudáfrica: Instituto de Estadística de la UNESCO. Lituania: EUROSTAT. Para ver notas, consulte el Anexo 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399365

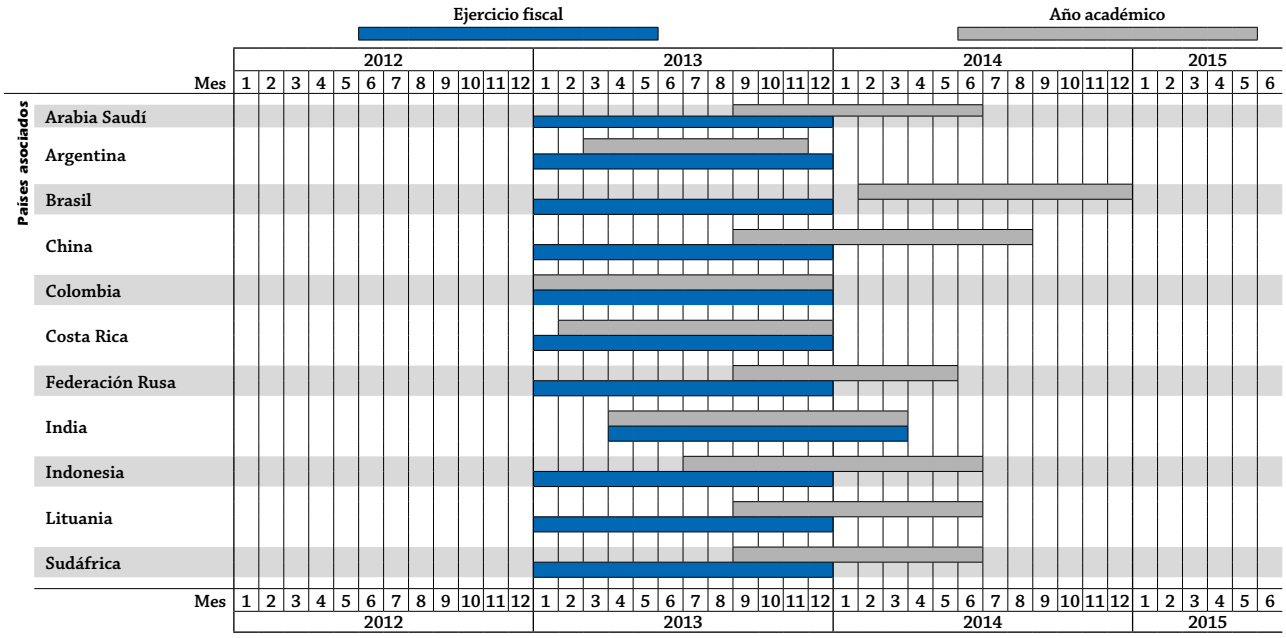
Tabla X1.2a. Año académico y ejercicio fiscal utilizados para el cálculo de los indicadores, países de la OCDE



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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399371

Tabla X1.2b. Año académico y ejercicio fiscal utilizados para el cálculo de los indicadores, países asociados



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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399387

Tabla X1.3. Edades de los estudiantes al inicio y a la finalización de la educación obligatoria (2014)

		Educación obligatoria	
		Edad de inicio	Edad de finalización
		(1)	(2)
OCDE	Alemania	6	18
	Australia	6	17
	Austria	6	15
	Bélgic[a]	6	18
	Canadá[1]	6	16-18
	Chile	6	18
	Corea	6	14
	Dinamarca	6	16
	Eslovenia	6	14
	España	6	16
	Estados Unidos	4-6	17
	Estonia	7	16
	Finlandia	7	16
	Francia	6	16
	Grecia	5	14-15
	Hungría	5	16
	Irlanda	6	16
	Islandia	6	16
	Israel	5	17
	Italia	6	16
	Japón	6	15
	Letonia	5	16
	Luxemburgo	4	16
	México	4	15
	Noruega	6	16
	Nueva Zelanda	5	16
	Países Bajos	5	18
	Polonia	5	16
	Portugal	6	18
	Reino Unido	4-5	16
	República Checa	6	15
	República Eslovaca	6	16
	Suecia	7	16
	Suiza	5	15
	Turquía	5-6	17
	Media de la OCDE	6	16
	Media de la UE22	6	16
Países asociados	Arabia Saudí	6	11
	Argentina[1]	5	17
	Brasil	4	17
	China	m	m
	Colombia	5	15
	Costa Rica	m	m
	Federación Rusa	7	17
	India	m	m
	Indonesia	7	15
	Lituania	m	m
	Sudáfrica[1]	7	15
	Media G20	~	~

Nota: La edad de finalización de la educación obligatoria es la edad a la que finaliza la educación obligatoria. Por ejemplo, una edad de finalización de 18 años indica que todos los estudiantes menores de 18 años están obligados por ley a recibir educación.

1. Año de referencia 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399396

Anexo

2

Estadísticas de Referencia

Todas las tablas del Anexo 2 están disponibles en Internet en:

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399403

Nota sobre los datos de Israel

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

Tabla X2.1. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2013, 2014)

		2013							2014
		Gasto público total (en millones de la moneda local, precios actuales)	Producto interior bruto (en millones de la moneda local, precios actuales)[1]	Producto interior bruto (ajustado al año financiero)[2]	Deflactor (2008 = 100, precios constantes)	Población total en miles (estimaciones a mitad de año)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (dólar estadounidense = 1)	Paridad de poder adquisitivo para el PIB (PPA) (zona euro = 1)	Producto interior bruto per cápita (en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)[3]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	1.255.570	2.820.820	2.820.820	107	82.020,58	0,78	1,02	46.517
	Australia	546.417	1.584.578	1.584.578	111	23.130,93	1,45	1,91	46.652
	Austria	164.347	322.878	322.878	109	8.451,86	0,80	1,06	47.901
	Bélgica	218.304	392.699	392.699	108	11.161,64	0,82	1,07	43.541
	Canadá[4]	674.622	1.822.808	1.822.808	105	34.492,65	1,24	1,64	45.543
	Chile[5]	35.342.752	137.028.983	137.028.983	120	17.631,58	364,11	479,24	22.001
	Corea	453.991.400	1.429.445.400	1.429.445.400	111	50.219,67	871,41	1.146,94	33.395
	Dinamarca	1.076.273	1.903.520	1.903.520	109	5.602,63	7,42	9,77	46.129
	Eslovenia	21.642	35.907	35.907	105	2.058,82	0,60	0,79	30.416
	España	465.437	1.031.272	1.031.272	101	46.727,89	0,67	0,89	33.603
	Estados Unidos	6.457.823	16.663.160	16.282.231	108	314.549,42	1,00	1,32	54.765
	Estonia	7.274	19.015	19.015	115	1.321,86	0,53	0,70	28.113
	Finlandia	116.922	203.338	203.338	111	5.426,67	0,91	1,20	40.770
	Francia	1.207.492	2.116.565	2.116.565	104	65.560,72	0,82	1,08	39.556
	Grecia	m	180.389	180.389	101	10.991,40	0,61	0,81	26.767
	Hungría	14.838.082	30.065.005	30.065.005	116	9.908,80	126,43	166,40	25.033
	Irlanda	70.958	179.448	179.448	97	4.591,09	0,82	1,08	49.502
	Islandia	830.530	1.878.700	1.878.700	124	321,86	135,85	178,80	44.225
	Israel	437.748	1.055.828	1.055.828	114	7.984,46	3,92	5,17	34.040
	Italia	819.759	1.604.478	1.604.478	107	59.685,23	0,75	0,98	35.423
	Japón[6]	203.502.700	479.083.700	476.269.700	94	127.515,00	102,74	135,23	36.529
	Letonia	8.391	22.763	22.763	100	2.023,83	0,50	0,66	23.458
	Luxemburgo	20.145	46.541	46.541	117	537,04	0,89	1,18	99.649
	México	4.206.351	16.082.510	16.082.510	119	117.053,75	8,02	10,55	18.247
	Noruega[7]	1.352.224	2.418.801	2.418.801	115	5.051,28	9,05	11,91	52.949
	Nueva Zelanda	71.174	229.172	229.172	113	4.464,07	1,41	1,86	37.679
	Países Bajos	302.073	650.857	650.857	104	16.779,58	0,81	1,06	48.356
	Polonia	702.166	1.656.341	1.656.341	113	38.062,54	1,78	2,34	25.257
	Portugal	85.032	170.269	170.269	103	10.487,29	0,58	0,77	28.687
	Reino Unido	780.101	1.734.949	1.717.515	111	63.905,30	0,69	0,91	40.408
	República Checa	1.736.515	4.077.109	4.077.109	104	10.516,13	12,91	16,99	31.224
	República Eslovaca	30.284	73.835	73.835	103	5.410,84	0,50	0,65	28.341
	Suecia	1.973.692	3.769.909	3.769.909	107	9.555,89	8,71	11,47	45.538
	Suiza	204.785	634.854	634.854	101	8.039,06	1,32	1,74	59.894
	Turquía	m	1.567.289	1.567.289	137	75.627,38	1,08	1,42	19.598
	Zona euro					0,76			
Países asociados	Arabia Saudí	m	2.791.259	2.791.259	110	29.195,90	1,83	2,40	m
	Argentina	m	3.406.265	3.406.265	216	41.660,42	3,60	4,74	21.727
	Brasil	1.772.570	m	5.157.569	m	201.467,08	1,61	2,11	m
	China	m	58.801.876	58.801.876	121	1.385.567,00	3,55	4,68	12.925
	Colombia	m	710.257.000	710.257.000	120	47.121,00	1.180,26	1.553,44	m
	Costa Rica	m	2.477.626	2.477.626	m	4.711,99	m	m	m
	Federación Rusa	25.290.909	66.190.120	66.190.120	152	143.347,06	20,48	26,95	23.377
	India	m	m	m	m	1.252.140,00	16,72	22,01	m
	Indonesia	m	9.524.736.500	9.524.736.500	133	249.866,00	3.792,55	4.991,71	10.585
	Lituania	12.398	34.962	34.962	108	2.971,91	0,45	0,59	27.573
	Sudáfrica	m	3.534.327	3.534.327	136	52.776,00	5,17	6,80	13.258

1. El PIB de Australia y el PIB y el gasto público total de Nueva Zelanda se calculan para el año fiscal.
2. En los países en los cuales el PIB no tiene el mismo periodo de referencia que los datos sobre finanzas educativas, el PIB se calcula como sigue: wt-1 (GDPt - 1) + wt (GDPt), donde wt y wt-1 representan el peso relativo de los dos periodos de referencia del PIB que coinciden con el año financiero educativo. En el Capítulo B se han aplicado ajustes en los casos de Canadá, Japón, Reino Unido y Estados Unidos.
3. Estos datos se utilizan en el Indicador B7 para calcular el coste salarial de los profesores por estudiante en el porcentaje de PIB per cápita.
4. Año de referencia 2012 para todas las columnas, excepto para la columna 8.
5. Año de referencia 2014.
6. Gasto público total ajustado al año financiero.
7. El valor de mercado del PIB peninsular se utiliza para Noruega.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399417

Tabla X2.2. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, precios actuales)

		Producto interior bruto (en millones de la moneda local, precios actuales)					Gasto público total (en millones de la moneda local, precios actuales)				
		2005	2008	2010	2011	2012	2005	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	2.300.860	2.561.740	2.580.060	2.703.120	2.754.860	1.062.999	1.116.223	1.219.219	1.208.565	1.224.500
	Australia	997.534	1.258.459	1.409.795	1.491.046	1.524.383	309.431	409.934	473.579	498.406	515.094
	Austria	253.009	291.930	294.628	308.630	317.056	128.980	145.373	155.410	156.831	162.075
	Bélgica	311.481	354.066	365.101	379.106	387.419	160.200	177.958	194.547	206.265	216.130
	Canadá	1.417.028	1.652.923	1.662.130	1.769.921	1.822.808	m	583.933	641.141	664.791	674.622
	Chile	68.882.768	93.847.932	110.998.729	121.319.462	129.027.553	15.312.072	24.069.788	27.837.792	30.050.204	31.845.115
	Corea	919.797.300	1.104.492.200	1.265.308.000	1.332.681.000	1.377.456.700	271.192.000	353.493.900	392.264.100	431.075.500	450.811.900
	Dinamarca	1.586.537	1.797.547	1.798.649	1.833.404	1.882.625	812.682	908.135	1.026.310	1.042.167	1.098.247
	Eslovenia	29.227	37.951	36.252	36.896	35.988	13.127	16.649	17.858	18.445	17.480
	España	930.566	1.116.207	1.080.913	1.070.413	1.042.872	356.470	459.294	493.106	488.618	500.071
	Estados Unidos	13.093.726	14.718.582	14.964.372	15.517.926	16.155.255	4.772.092	5.808.889	6.425.237	6.492.089	6.466.040
	Estonia	11.262	16.517	14.718	16.668	18.006	3.827	6.566	5.962	6.238	7.036
	Finlandia	164.387	193.711	187.100	196.869	199.793	81.002	93.483	102.446	107.066	112.291
	Francia	1.771.978	1.995.850	1.998.481	2.059.284	2.086.929	936.988	1.057.610	1.128.017	1.151.537	1.185.375
	Grecia	199.242	241.990	226.031	207.029	191.204	m	m	m	m	m
	Hungría	22.459.200	27.038.115	27.051.695	28.133.826	28.627.889	11.129.682	13.180.198	13.405.571	13.997.173	13.911.198
	Irlanda	169.978	187.547	166.157	173.940	174.844	56.624	78.485	108.940	79.008	72.954
	Islandia	1.054.900	1.541.784	1.618.101	1.700.507	1.775.490	437.351	858.162	799.305	777.342	807.229
	Israel	641.012	777.736	876.129	936.619	1.001.044	294.461	329.089	364.697	384.370	415.229
	Italia	1.489.725	1.632.151	1.604.515	1.637.463	1.613.265	702.315	780.664	800.494	804.735	819.860
	Japón	503.903.000	501.209.300	482.676.900	471.578.700	475.331.700	183.659.700	188.578.700	195.897.100	198.844.000	199.331.800
	Letonia	13.582	24.314	17.921	20.244	21.811	4.647	9.053	8.003	7.896	8.065
	Luxemburgo	29.734	37.647	39.526	42.227	43.574	12.799	14.923	17.470	18.283	19.416
	México	9.424.602	12.256.864	13.266.858	14.527.337	15.600.077	1.979.808	2.894.807	3.355.288	3.655.757	3.942.261
	Noruega[1]	1.464.974	1.862.873	1.987.362	2.157.835	2.295.395	836.625	1.048.572	1.165.722	1.223.268	1.273.054
	Nueva Zelanda	163.422	187.704	201.630	210.299	214.940	49.084	63.711	70.099	68.939	69.962
	Países Bajos	545.609	639.163	631.512	642.929	645.164	230.867	278.419	304.107	302.010	303.865
	Polonia	984.919	1.277.322	1.445.060	1.566.557	1.628.992	437.790	567.418	659.198	683.102	693.475
	Portugal	158.653	178.873	179.930	176.167	168.398	74.054	81.093	93.237	88.112	81.719
	Reino Unido	1.330.418	1.519.597	1.555.548	1.619.480	1.665.213	568.498	707.647	758.020	757.083	777.515
	República Checa	3.257.972	4.015.346	3.953.651	4.022.511	4.041.610	1.362.401	1.612.529	1.698.794	1.726.619	1.797.123
	República Eslovaca	50.251	68.323	67.387	70.444	72.420	19.902	25.047	28.282	28.525	29.077
	Suecia	2.907.352	3.387.599	3.519.994	3.656.577	3.684.800	1.531.903	1.705.183	1.801.094	1.848.385	1.903.854
	Suiza	507.463	597.381	606.146	618.325	623.943	172.625	186.144	199.492	203.433	207.431
	Turquía	648.932	950.534	1.098.799	1.297.713	1.416.798	m	345.392	442.178	485.001	m
Países asociados	Arabia Saudí	1.230.771	1.949.238	1.975.543	2.510.650	2.752.334	m	m	m	m	m
	Argentina	647.257	1.283.906	1.810.830	2.312.009	2.765.575	m	m	m	m	m
	Brasil	2.171.736	3.107.531	3.886.835	4.374.765	4.713.096	605.877	939.831	1.211.373	1.308.035	1.453.358
	China	18.589.580	31.675.170	40.890.295	48.412.350	53.412.304	m	m	m	m	m
	Colombia	340.156.000	480.087.000	544.924.000	619.894.000	664.240.000	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	2.395.294	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	21.609.766	41.276.849	46.308.541	55.967.227	62.176.495	6.820.645	13.991.800	17.616.656	19.994.645	23.174.718
	India	36.924.856	55.826.225	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	3.035.611.121	5.414.841.900	6.864.133.100	7.831.726.000	8.615.704.500	m	m	m	m	m
	Lituania	21.002	32.696	28.028	31.263	33.335	7.161	12.461	11.855	13.279	12.029
	Sudáfrica	1.639.254	2.369.063	2.748.008	3.024.951	3.262.545	m	m	m	m	m

1. El valor de mercado del PIB peninsular se utiliza para Noruega.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399424

Tabla X2.3. Estadísticas de referencia básicas (periodo de referencia: año natural 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, precios constantes de 2013)

		Producto interior bruto (en millones de la moneda local, precios constantes de 2013)					Gasto público total (en millones de la moneda local, precios constantes de 2013)				
		2005	2008	2010	2011	2012	2005	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Alemania	2.541.332	2.750.856	2.702.097	2.801.007	2.812.326	1.174.097	1.198.626	1.276.888	1.252.330	1.250.043
	Australia	1.272.512	1.394.253	1.456.177	1.509.016	1.545.935	394.727	454.168	489.159	504.412	522.377
	Austria	291.388	316.869	310.714	319.444	321.847	148.545	157.792	163.895	162.326	164.524
	Bélgica	359.425	383.753	385.109	392.040	392.630	184.858	192.879	205.208	213.302	219.037
	Canadá	1.666.731	1.763.240	1.764.019	1.819.466	1.851.240	m	622.905	680.443	683.401	685.145
	Chile	98.026.543	112.545.401	117.791.851	124.667.583	131.468.112	2.179.049.324	2.886.524.921	2.954.146.487	3.087.951.630	3.244.746.619
	Corea	1.070.700.736	1.221.288.534	1.309.846.842	1.358.132.872	1.389.266.539	315.684.199	390.874.691	406.071.796	439.308.287	454.677.006
	Dinamarca	1.883.743	1.957.163	1.887.862	1.909.637	1.908.260	964.923	988.775	1.077.215	1.085.500	1.113.201
	Eslovenia	34.018	39.707	37.064	37.305	36.290	15.279	17.419	18.258	18.649	17.626
	España	1.032.082	1.128.088	1.087.939	1.077.048	1.048.812	395.358	464.183	496.311	491.647	502.919
	Estados Unidos	15.220.304	15.857.940	15.808.363	16.062.255	16.419.484	5.547.137	6.258.552	6.787.620	6.719.815	6.571.796
	Estonia	16.851	18.936	16.545	17.800	18.722	5.726	7.527	6.702	6.662	7.316
	Finlandia	194.566	214.506	202.648	207.866	204.901	95.873	103.518	110.959	113.047	115.162
	Francia	1.978.930	2.077.631	2.056.237	2.099.066	2.102.871	1.046.420	1.100.946	1.160.617	1.173.783	1.194.430
	Grecia	224.909	244.589	221.240	201.032	186.349	m	m	m	m	m
	Hungría	29.807.098	31.334.213	29.497.168	30.016.755	29.507.373	14.770.941	15.274.405	14.617.435	14.933.970	14.338.567
	Irlanda	165.568	181.759	172.189	176.650	176.910	55.155	76.062	112.894	80.239	73.815
	Islandia	1.646.751	1.906.804	1.752.242	1.787.150	1.808.218	682.727	1.061.334	865.567	816.948	822.109
	Israel	765.275	885.632	946.395	994.042	1.022.628	351.544	374.743	393.946	407.935	424.183
	Italia	1.697.211	1.738.323	1.670.781	1.680.388	1.633.025	800.132	831.447	833.554	825.831	829.902
	Japón	458.736.287	471.786.675	466.700.295	464.563.877	472.691.783	167.197.593	177.508.513	189.412.906	195.886.158	198.224.743
	Letonia	20.460	24.271	20.002	21.244	22.096	7.000	9.037	8.932	8.286	8.170
	Luxemburgo	38.824	43.861	43.857	44.984	44.603	16.711	17.386	19.385	19.476	19.874
	México	13.322.193	14.634.627	14.665.185	15.240.124	15.853.935	2.798.567	3.456.383	3.708.935	3.835.127	4.006.413
	Noruega[1]	1.917.820	2.149.503	2.150.226	2.283.067	2.369.170	1.095.239	1.209.910	1.261.253	1.294.261	1.313.970
	Nueva Zelanda	203.277	211.595	214.111	218.852	223.638	61.055	71.820	74.438	71.743	72.793
	Países Bajos	610.402	666.410	650.268	661.098	654.121	258.283	290.288	313.139	310.545	308.084
	Polonia	1.218.008	1.440.925	1.533.642	1.610.410	1.635.619	541.397	640.094	699.607	702.224	696.296
	Portugal	177.291	184.897	182.791	179.452	172.229	82.754	83.824	94.720	89.756	83.578
	Reino Unido	1.614.135	1.691.959	1.646.081	1.678.486	1.698.273	689.732	787.913	802.137	784.667	792.951
	República Checa	3.597.023	4.166.846	4.056.051	4.135.793	4.098.742	1.504.183	1.673.370	1.742.793	1.775.244	1.822.527
	República Eslovaca	55.261	70.202	69.719	71.698	72.793	21.886	25.736	29.261	29.033	29.226
	Suecia	3.362.571	3.619.837	3.637.562	3.734.638	3.723.716	1.771.761	1.822.083	1.861.251	1.887.844	1.923.961
	Suiza	542.811	601.411	605.964	616.905	623.818	184.649	187.400	199.432	202.966	207.389
	Turquía	1.157.277	1.303.375	1.354.050	1.472.805	1.504.196	m	473.602	544.896	550.439	m
Países asociados	Arabia Saudí	1.767.429	2.144.631	2.346.155	2.579.727	2.718.682	m	m	m	m	m
	Argentina	2.294.258	2.767.243	3.030.243	3.284.308	3.310.619	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	27.152.780	38.303.912	46.287.814	50.677.622	54.603.746	m	m	m	m	m
	Colombia	488.930.595	577.486.242	610.314.880	650.502.464	676.809.316	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	50.900.063	62.891.188	60.580.834	63.166.531	65.317.025	16.065.480	21.318.510	23.046.109	22.566.642	24.345.271
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	6.048.943.479	7.195.342.497	8.013.875.394	8.507.993.026	9.021.376.685	m	m	m	m	m
	Lituania	28.922	35.419	30.665	32.517	33.767	9.861	13.498	12.970	13.811	12.185
	Sudáfrica	2.813.553	3.230.713	3.277.549	3.382.896	3.457.956	m	m	m	m	m

1. El valor de mercado del PIB peninsular se utiliza para Noruega.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399430

Tabla X2.4a. [1/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2014)

Salarios anuales en instituciones públicas de profesores con cualificación típica, en moneda nacional

		Educación preprimaria				Educación primaria			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	43.097	51.108	53.438	56.811
	Australia[1]	62.282	88.786	88.786	89.206	61.544	88.479	88.479	88.802
	Austria	m	m	m	m	28.466	33.485	37.523	55.784
	Bélgica (Fl.)	30.820	38.708	43.609	53.409	30.820	38.708	43.609	53.409
	Bélgica (Fr.)	30.132	37.681	42.425	51.914	30.132	37.681	42.425	51.914
	Canadá	m	m	m	m	51.046	81.634	84.677	84.677
	Chile	7.172.177	9.646.085	10.830.665	15.158.489	7.172.177	9.646.085	10.830.665	15.158.489
	Corea	27.252.240	41.063.400	47.953.320	76.254.000	27.252.240	41.063.400	47.953.320	76.254.000
	Dinamarca[2]	343.210	389.555	389.555	389.555	389.649	434.058	445.429	445.429
	Escocia (Reino Unido)	21.651	34.542	34.542	34.542	21.651	34.542	34.542	34.542
	Eslovenia	16.864	20.030	24.607	28.343	16.864	20.805	25.550	30.583
	España	27.791	30.055	32.016	39.164	27.791	30.055	32.016	39.164
	Estados Unidos[7]	43.255	52.076	59.111	72.087	42.256	54.639	60.266	67.983
	Estonia	a	a	a	a	m	m	m	m
	Finlandia[1, 2, 3]	27.674	29.887	29.887	29.887	32.283	37.368	39.610	41.987
	Francia[4]	24.595	28.124	30.140	44.254	24.595	28.124	30.140	44.254
	Grecia	13.104	15.000	17.592	24.756	13.104	15.000	17.592	24.756
	Hungría	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808
	Inglaterra (Reino Unido)	21.804	34.523	37.124	37.124	21.804	34.523	37.124	37.124
	Irlanda	m	m	m	m	30.702	51.762	57.390	64.277
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	97.531	126.131	143.037	269.055	84.573	111.198	129.297	227.771
	Italia	23.051	25.358	27.845	33.884	23.051	25.358	27.845	33.884
	Japón[2]	m	m	m	m	3.105.000	4.612.000	5.456.000	6.842.000
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo[2]	67.129	88.894	106.536	120.282	67.129	88.894	106.536	120.282
	México	158.045	205.415	262.114	335.997	158.045	205.415	262.114	335.997
	Noruega	354.000	405.100	405.100	405.100	408.050	441.250	441.250	482.150
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	46.117	69.099	69.099	69.099
	Países Bajos	32.476	40.348	48.172	48.172	32.476	40.348	48.172	48.172
	Polonia	29.044	39.004	47.645	49.669	29.044	39.004	47.645	49.669
	Portugal	21.398	23.636	25.577	40.910	21.398	23.636	25.577	40.910
	República Checa	240.000	243.000	248.160	264.600	247.200	254.400	265.200	301.800
	República Eslovaca	5.922	6.518	6.814	7.346	6.624	7.958	9.324	10.054
	Suecia[5]	306.000	328.356	338.100	354.864	302.400	337.470	349.920	399.600
	Suiza[6]	70.825	87.893	m	108.336	78.588	98.025	m	120.242
	Turquía	37.094	38.171	39.538	42.458	37.094	38.171	39.538	42.458
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	21.392.142	39.013.113	39.013.113	43.554.998	21.392.142	39.013.113	39.013.113	43.554.998
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los salarios reglamentarios no incluyen la parte de cotizaciones a la seguridad social y las cotizaciones al plan de pensiones pagadas por los empleados.
2. Los salarios reglamentarios incluyen la parte de las cotizaciones a la seguridad social y las cotizaciones al plan de pensiones pagadas por los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. Salarios base reales de 2013.
6. Salarios tras 11 años de experiencia para las columnas 2, 6, 10 y 14.
7. Salarios base reales.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399444

Tabla X2.4a. [2/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación típica (2014)

Salarios anuales en instituciones públicas de profesores con cualificación típica, en moneda nacional

		Educación secundaria inferior, programas generales				Educación secundaria superior, programas generales			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	47.731	55.682	58.008	63.013	50.383	58.766	61.518	70.277
	Australia[1]	61.520	88.551	88.551	88.837	61.764	87.213	87.213	87.651
	Austria	29.779	36.173	40.624	57.743	31.252	38.434	43.794	64.628
	Bélgica (Fl.)	30.820	38.708	43.609	53.409	38.509	49.146	56.078	67.631
	Bélgica (Fr.)	30.132	37.681	42.425	51.914	37.488	47.787	54.499	65.685
	Canadá	51.046	81.634	84.677	84.677	51.260	82.048	85.052	85.052
	Chile	7.172.177	9.646.085	10.830.665	15.158.489	7.582.322	10.185.674	11.432.222	15.986.486
	Corea	27.156.240	40.967.400	47.857.320	76.158.000	27.156.240	40.967.400	47.857.320	76.158.000
	Dinamarca[2]	392.020	439.875	451.755	451.755	390.708	494.968	494.968	494.968
	Escocia (Reino Unido)	21.651	34.542	34.542	34.542	21.651	34.542	34.542	34.542
	Eslovenia	16.864	20.805	25.550	30.583	16.864	20.805	25.550	30.583
	España	31.117	33.670	35.776	43.725	31.117	33.670	35.776	43.725
	Estados Unidos[7]	44.001	54.598	61.918	67.053	43.362	55.700	60.884	68.062
	Estonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlandia[1, 2, 3]	34.866	40.358	42.779	45.346	36.972	44.403	46.179	48.949
	Francia[4]	26.947	30.476	32.492	46.761	27.202	30.731	32.747	47.042
	Grecia	13.104	15.000	17.592	24.756	13.104	15.000	17.592	24.756
	Hungría	2.105.922	2.594.705	2.786.906	3.651.808	2.105.922	2.842.995	3.053.587	4.001.252
	Inglaterra (Reino Unido)	21.804	34.523	37.124	37.124	21.804	34.523	37.124	37.124
	Irlanda	30.702	53.709	57.981	64.868	30.702	53.709	57.981	64.868
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	85.047	122.006	141.623	223.900	86.455	101.168	113.626	178.819
	Italia	24.849	27.527	30.340	37.211	24.849	28.196	31.189	38.901
	Japón[2]	3.105.000	4.612.000	5.456.000	6.842.000	3.105.000	4.612.000	5.456.000	7.029.000
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo[2]	77.897	97.371	111.118	135.403	77.897	97.371	111.118	135.403
	México	203.041	262.812	336.559	429.566	379.789	444.212	477.886	520.443
	Noruega	408.050	441.250	441.250	482.150	451.800	498.300	498.300	559.300
	Nueva Zelanda	47.700	71.780	71.780	71.780	49.282	74.460	74.460	74.460
	Países Bajos	34.268	51.269	59.708	59.708	34.268	51.269	59.708	59.708
	Polonia	29.044	39.004	47.645	49.669	29.044	39.004	47.645	49.669
	Portugal	21.398	23.636	25.577	40.910	21.398	23.636	25.577	40.910
	República Checa	247.200	254.400	265.200	301.800	247.200	254.400	265.200	301.800
	República Eslovaca	6.624	7.958	9.324	10.054	6.624	7.958	9.324	10.054
	Suecia[5]	306.000	343.200	356.124	406.968	318.000	357.456	373.368	426.840
	Suiza[6]	89.541	111.942	m	137.154	100.322	128.631	m	153.837
	Turquía	38.388	39.464	40.832	43.751	38.388	39.464	40.832	43.751
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	21.392.142	39.013.113	39.013.113	43.554.998	21.392.142	39.013.113	39.013.113	43.554.998
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los salarios reglamentarios no incluyen la parte de cotizaciones a la seguridad social y las cotizaciones al plan de pensiones pagadas por los empleados.
2. Los salarios reglamentarios incluyen la parte de las cotizaciones a la seguridad social y las cotizaciones al plan de pensiones pagadas por los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. Salarios base reales de 2013.
6. Salarios tras 11 años de experiencia para las columnas 2, 6, 10 y 14.
7. Salarios base reales.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399444

Tabla X2.4b. [1/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación mínima (2014)

Salarios anuales en instituciones públicas de profesores con cualificación mínima, en moneda nacional

		Educación preprimaria				Educación primaria			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	43.097	51.108	53.438	56.811
	Australia[1]	61.664	86.381	87.653	89.206	58.930	86.633	87.610	88.802
	Austria	m	m	m	m	28.466	33.485	37.523	55.784
	Bélgica (Fl.)	30.820	38.708	43.609	53.409	30.820	38.708	43.609	53.409
	Bélgica (Fr.)	30.095	36.601	40.420	48.057	30.095	36.601	40.420	48.057
	Canadá	m	m	m	m	47.801	71.858	75.301	75.301
	Chile	7.172.177	9.217.301	10.032.905	13.295.309	7.172.177	9.217.301	10.032.905	13.295.309
	Corea	26.696.520	39.837.960	46.598.640	76.254.000	27.252.240	41.063.400	47.953.320	76.254.000
	Dinamarca[2]	343.210	389.555	389.555	389.555	389.649	434.058	445.429	445.429
	Escocia (Reino Unido)	21.651	34.542	34.542	34.542	21.651	34.542	34.542	34.542
	Eslovenia	16.864	a	a	a	16.864	a	a	a
	España	27.791	30.055	32.016	39.164	27.791	30.055	32.016	39.164
	Estados Unidos[7]	37.122	47.616	46.773	62.968	37.515	46.459	47.494	60.705
	Estonia	a	a	a	a	9.260	m	m	m
	Finlandia[1, 2, 3]	27.674	29.887	29.887	29.887	32.283	37.368	39.610	41.987
	Francia[4]	24.595	28.124	30.140	44.254	24.595	28.124	30.140	44.254
	Grecia	13.104	15.000	17.592	24.756	13.104	15.000	17.592	24.756
	Hungría	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808
	Inglaterra (Reino Unido)	15.976	a	a	25.267	15.976	a	a	25.267
	Irlanda	a	m	m	m	30.702	48.686	54.314	61.201
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	97.531	122.083	138.353	215.521	84.573	111.180	129.254	181.682
	Italia	23.051	25.358	27.845	33.884	23.051	25.358	27.845	33.884
	Japón[2]	m	m	m	m	3.105.000	4.612.000	5.456.000	6.842.000
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo[2]	67.129	88.894	106.536	120.282	67.129	88.894	106.536	120.282
	México	158.045	158.879	205.415	262.114	158.045	158.879	205.415	262.114
	Noruega	354.000	405.100	405.100	405.100	358.200	394.100	394.100	438.500
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	46.117	69.099	69.099	69.099
	Países Bajos	32.476	40.348	48.172	48.172	32.476	40.348	48.172	48.172
	Polonia	22.800	30.082	36.520	38.060	22.800	30.082	36.520	38.060
	Portugal	21.398	23.636	25.577	36.251	21.398	23.636	25.577	36.251
	República Checa	180.000	187.200	195.000	213.600	244.200	248.400	255.360	279.000
	República Eslovaca	5.922	6.518	6.814	7.346	6.624	7.985	8.318	8.968
	Suecia[5]	306.000	328.356	338.100	354.864	302.400	337.470	349.920	399.600
	Suiza[6]	70.825	87.893	m	108.336	78.588	98.025	m	120.242
	Turquía	37.094	38.171	39.538	42.458	37.094	38.171	39.538	42.458
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	22.632	m	m	m	22.632	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	16.997.150	34.624.015	34.624.015	34.624.015	16.997.150	34.624.015	34.624.015	34.624.015
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los salarios reglamentarios no incluyen la parte de cotizaciones a la seguridad social y las cotizaciones al plan de pensiones pagadas por los empleados.
2. Los salarios reglamentarios incluyen la parte de las cotizaciones a la seguridad social y las cotizaciones al plan de pensiones pagadas por los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. Salarios base reales de 2013.
6. Salarios tras 11 años de experiencia para las columnas 2, 6, 10 y 14.
7. Salarios base reales.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399457

Tabla X2.4b. [2/2] Salarios reglamentarios de los profesores en distintos puntos de su carrera profesional, para profesores con cualificación mínima (2014)

Salarios anuales en instituciones públicas de profesores con cualificación mínima, en moneda nacional

		Educación secundaria inferior, programas generales				Educación secundaria superior, programas generales			
		Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala	Salario inicial	Salario tras 10 años de experiencia	Salario tras 15 años de experiencia	Salario máximo de la escala
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Alemania	47.731	55.682	58.008	63.013	50.383	58.766	61.518	70.277
OCDE	Australia[1]	59.069	86.951	87.797	88.837	58.033	84.764	86.060	87.651
OCDE	Austria	29.779	36.173	40.624	57.743	31.252	38.434	43.794	64.628
OCDE	Bélgica (Fl.)	30.820	38.708	43.609	53.409	38.509	49.146	56.078	67.631
OCDE	Bélgica (Fr.)	30.095	36.601	40.420	48.057	30.095	36.601	40.420	48.057
OCDE	Canadá	47.801	71.858	75.301	75.301	47.989	72.191	75.603	75.603
OCDE	Chile	7.172.177	9.217.301	10.032.905	13.295.309	7.582.322	9.734.450	10.592.726	14.025.818
OCDE	Corea	27.156.240	40.967.400	47.857.320	76.158.000	27.156.240	40.967.400	47.857.320	76.158.000
OCDE	Dinamarca[2]	392.020	439.875	451.755	451.755	390.708	494.968	494.968	494.968
OCDE	Escocia (Reino Unido)	21.651	34.542	34.542	34.542	21.651	34.542	34.542	34.542
OCDE	Eslovenia	16.864	a	a	a	16.864	a	a	a
OCDE	España	30.915	33.429	35.511	43.357	31.117	33.670	35.776	43.725
OCDE	Estados Unidos[7]	38.197	45.185	48.576	58.790	39.683	46.277	51.442	58.789
OCDE	Estonia	9.260	m	m	m	9.260	m	m	m
OCDE	Finlandia[1, 2, 3]	34.866	40.358	42.779	45.346	36.972	44.403	46.179	48.949
OCDE	Francia[4]	26.947	30.476	32.492	46.761	27.202	30.731	32.747	47.042
OCDE	Grecia	13.104	15.000	17.592	24.756	13.104	15.000	17.592	24.756
OCDE	Hungría	1.922.004	2.594.705	2.786.906	3.651.808	2.105.922	2.842.995	3.053.587	4.001.252
OCDE	Inglaterra (Reino Unido)	15.976	a	a	25.267	15.976	a	a	25.267
OCDE	Irlanda	30.702	50.633	54.905	61.792	30.702	50.633	54.905	61.792
OCDE	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israel	85.047	121.981	137.183	180.270	86.455	100.431	112.913	166.787
OCDE	Italia	24.849	27.527	30.340	37.211	24.849	28.196	31.189	38.901
OCDE	Japón[2]	3.105.000	4.612.000	5.456.000	6.842.000	3.105.000	4.612.000	5.456.000	7.029.000
OCDE	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxemburgo[2]	77.897	97.371	111.118	135.403	77.897	97.371	111.118	135.403
OCDE	México	203.041	208.056	262.812	336.559	379.789	379.789	408.278	477.886
OCDE	Noruega	358.200	394.100	394.100	438.500	399.000	427.700	427.700	466.700
OCDE	Nueva Zelanda	46.043	69.790	69.790	69.790	45.969	70.481	70.481	70.481
OCDE	Países Bajos	34.268	51.269	59.708	59.708	34.268	51.269	59.708	59.708
OCDE	Polonia	25.688	34.120	41.626	43.388	29.044	39.004	47.645	49.669
OCDE	Portugal	21.398	23.636	25.577	36.251	21.398	23.636	25.577	36.251
OCDE	República Checa	244.200	248.400	255.360	279.000	244.200	248.400	255.360	279.000
OCDE	República Eslovaca	6.624	7.985	8.318	8.968	6.624	7.985	8.318	8.968
OCDE	Suecia[5]	306.000	343.200	356.124	406.968	318.000	357.456	373.368	426.840
OCDE	Suiza[6]	89.541	111.942	m	137.154	100.322	128.631	m	153.837
OCDE	Turquía	38.388	39.464	40.832	43.751	38.388	39.464	40.832	43.751
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Brasil	22.632	m	m	m	22.632	m	m	m
Países asociados	China	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Colombia	16.997.150	34.624.015	34.624.015	34.624.015	16.997.150	34.624.015	34.624.015	34.624.015
Países asociados	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	India	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los salarios reglamentarios no incluyen la parte de cotizaciones a la seguridad social y las cotizaciones al plan de pensiones pagadas por los empleados.
2. Los salarios reglamentarios incluyen la parte de las cotizaciones a la seguridad social y las cotizaciones al plan de pensiones pagadas por los empleadores.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye la media de bonificaciones fijas por horas extra para profesores de educación secundaria inferior y superior.
5. Salarios base reales de 2013.
6. Salarios tras 11 años de experiencia para las columnas 2, 6, 10 y 14.
7. Salarios base reales.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399457

Tabla X2.4c. [1/2] Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2014, para profesores con cualificación típica[1]

Salarios anuales reglamentarios de los profesores en instituciones públicas tras 15 años de experiencia y cualificación típica, por nivel de educación, en moneda nacional

		Educación preprimaria					Educación primaria				
		2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(1)	(2)	(7)	(9)	(11)	(12)	(13)	(18)	(20)	(22)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	43.320	47.647	50.991	53.438
	Australia	m	62.240	74.125	80.207	88.786	m	62.240	75.382	80.730	88.479
	Austria[2, 3]	m	31.050	35.526	36.653	m	25.826	31.050	35.526	36.653	37.523
	Bélgica (Fl.)	m	35.417	40.042	41.968	43.609	29.579	35.417	40.042	41.968	43.609
	Bélgica (Fr.)	28.485	33.427	38.610	40.785	42.425	28.485	33.427	38.610	40.785	42.425
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84.677
	Chile	m	m	9.154.829	9.947.847	10.830.665	m	m	9.154.829	9.947.847	10.830.665
	Corea	m	38.608.000	42.003.257	45.800.400	47.953.320	m	39.712.000	42.003.257	45.800.400	47.953.320
	Dinamarca	269.948	334.577	375.122	382.384	389.555	315.530	367.323	428.628	429.083	445.429
	Escocia (Reino Unido)	14.022	29.827	33.666	34.200	34.542	22.743	29.827	33.666	34.200	34.542
	Eslovenia	m	m	26.635	26.412	24.607	14.123	21.465	27.164	26.936	25.550
	España	m	28.122	33.889	32.652	32.016	m	28.122	33.889	32.652	32.016
	Estados Unidos[4, 5]	36.758	41.501	m	57.249	59.111	38.046	51.413	52.742	58.367	60.266
	Estonia	m	m	m	m	a	3.068	4.379	7.728	7.728	m
	Finlandia	19.956	23.333	28.331	29.191	29.887	24.961	30.791	37.769	38.850	39.610
	Francia	27.288	28.395	29.674	29.888	30.140	27.288	28.395	29.674	29.888	30.140
	Grecia	16.292	21.237	25.001	20.056	17.592	16.292	21.237	25.001	20.056	17.592
	Hungría[4]	751.668	1.739.076	1.780.884	1.778.004	2.786.906	897.168	1.944.576	1.916.568	1.890.288	2.786.906
	Inglaterra (Reino Unido)	30.018	33.978	35.929	36.756	37.124	30.018	33.978	35.929	36.756	37.124
	Irlanda	m	m	m	m	m	33.370	48.206	57.390	57.390	57.390
	Islandia	m	2.821.586	3.901.395	4.258.019	m	m	3.100.440	4.264.973	4.321.578	m
	Israel	72.174	82.076	99.707	129.950	143.037	75.912	82.179	115.299	129.562	129.297
	Italia	m	25.234	27.645	27.845	27.845	20.849	25.234	27.645	27.845	27.845
	Japón	m	m	m	m	m	m	6.236.000	5.555.000	5.456.000	5.456.000
	Letonia	1.321	2.321	4.069	4.341	m	1.321	2.321	4.069	4.341	m
	Luxemburgo	m	62.139	93.182	97.902	106.536	m	62.139	93.182	97.902	106.536
	México	110.833	159.128	208.871	235.139	262.114	110.833	159.128	208.871	235.139	262.114
	Noruega	m	287.000	353.700	381.500	405.100	m	327.500	386.000	415.650	441.250
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	57.803	68.980	71.900	69.099
	Países Bajos	m	m	m	m	48.172	m	m	m	m	48.172
	Polonia	m	31.216	40.120	45.785	47.645	m	31.216	40.120	45.785	47.645
	Portugal	m	24.759	27.038	24.326	25.577	m	24.759	27.038	24.326	25.577
	República Checa	m	m	m	m	248.160	m	m	m	m	265.200
	República Eslovaca	m	m	6.136	6.236	6.814	m	m	7.492	7.614	9.324
	Suecia[4]	m	261.000	m	m	m	m	283.200	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	4.560	16.464	27.701	32.049	39.538	4.560	16.464	27.701	32.049	39.538
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	39.013.113	m	m	m	m	39.013.113
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 y 2013 (es decir, las columnas 3-6; 8; 10; 14-17; 19; 21; 25-28; 30; 32; 36-39; 41 y 43) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de los salarios de países que ahora están en la zona euro se muestran en euros.
2. Ruptura de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
3. Las cifras del nivel de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo en centros de educación primaria) que enseñan en clases de preprimaria.
4. Salarios base reales.
5. La cualificación típica de los profesores de primaria y preprimaria en 2000 era de grado (CINE 6), mientras que la cualificación típica en años posteriores era máster (CINE 7).

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399462

Tabla X2.4c. [2/2] Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2014, para profesores con cualificación típica[1]

Salarios anuales reglamentarios de los profesores en instituciones públicas tras 15 años de experiencia y cualificación típica, por nivel de educación, en moneda nacional

		Educación secundaria inferior, programas generales					Educación secundaria superior, programas generales				
		2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(23)	(24)	(29)	(31)	(33)	(34)	(35)	(40)	(42)	(44)
OCDE	Alemania	m	46.842	52.784	55.534	58.008	m	53.096	57.150	59.549	61.518
	Australia	m	62.384	75.382	81.366	88.551	m	62.384	75.382	81.366	87.213
	Austria[2, 3]	26.916	33.635	38.451	39.748	40.624	29.728	34.265	41.381	42.749	43.794
	Bélgica (Fl.)	31.191	35.417	40.042	41.968	43.609	39.886	45.301	51.454	53.968	56.078
	Bélgica (Fr.)	30.327	33.802	38.610	40.785	42.425	39.040	43.519	49.764	52.390	54.499
	Canadá	m	m	m	m	84.677	m	m	m	m	85.052
	Chile	m	m	9.154.829	9.947.847	10.830.665	m	m	9.700.782	10.534.021	11.432.222
	Corea	m	39.616.000	41.907.257	45.704.400	47.857.320	m	39.616.000	41.907.257	45.704.400	47.857.320
	Dinamarca	315.530	367.323	434.802	435.268	451.755	395.558	402.580	459.745	461.176	494.968
	Escocia (Reino Unido)	22.743	29.827	33.666	34.200	34.542	22.743	29.827	33.666	34.200	34.542
	Eslovenia	14.123	21.465	27.164	26.936	25.550	14.123	21.465	27.164	26.936	25.550
	España	m	32.293	38.613	36.199	35.776	m	32.293	38.613	36.199	35.776
	Estados Unidos[4, 5]	43.834	47.215	55.919	59.967	61.918	43.918	49.467	55.724	58.966	60.884
	Estonia	3.068	4.379	7.728	7.728	m	3.068	4.379	7.728	7.728	m
	Finlandia	28.293	34.677	40.791	41.958	42.779	31.115	36.550	43.168	45.292	46.179
	Francia	29.456	30.667	32.258	32.588	32.492	29.456	30.895	32.472	32.843	32.747
	Grecia	16.292	21.237	25.001	20.056	17.592	16.292	21.237	25.001	20.056	17.592
	Hungría[4]	897.168	1.944.576	1.916.568	1.890.288	2.786.906	1.128.996	2.432.388	2.262.636	2.184.756	3.053.587
	Inglaterra (Reino Unido)	30.018	33.978	35.929	36.756	37.124	30.018	33.978	35.929	36.756	37.124
	Irlanda	33.729	48.725	57.981	57.981	57.981	33.729	48.725	57.981	57.981	57.981
	Islandia	m	3.100.440	4.264.973	4.321.578	m	m	3.198.000	4.104.000	4.393.240	m
	Israel	76.995	83.744	104.947	116.754	141.623	75.873	81.353	95.187	110.075	113.626
	Italia	22.836	27.487	30.121	30.340	30.340	23.518	28.259	30.966	31.190	31.189
	Japón	m	6.236.000	5.555.000	5.456.000	5.456.000	m	6.237.000	5.555.000	5.456.000	5.456.000
	Letonia	1.321	2.321	4.069	4.341	m	1.321	2.321	4.069	4.341	m
	Luxemburgo	m	81.258	99.782	104.831	111.118	m	81.258	99.782	104.831	111.118
	México	141.093	203.399	268.456	305.373	336.559	m	m	m	m	477.886
	Noruega	m	327.500	386.000	415.650	441.250	m	364.000	434.700	466.900	498.300
	Nueva Zelanda	m	57.803	68.980	72.645	71.780	m	57.803	68.980	71.900	74.460
	Países Bajos	m	m	m	m	59.708	m	m	m	m	59.708
	Polonia	m	31.216	40.120	45.785	47.645	m	31.216	40.120	45.785	47.645
	Portugal	m	24.759	27.038	24.326	25.577	m	24.759	27.038	24.326	25.577
	República Checa	m	m	m	m	265.200	m	m	m	m	265.200
	República Eslovaca	m	m	7.492	7.614	9.324	m	m	7.492	7.614	9.324
	Suecia[4]	m	290.400	m	m	m	m	313.600	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	4.813	17.402	28.883	33.197	40.832	4.813	17.402	28.883	33.197	40.832
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	39.013.113	m	m	m	m	39.013.113
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 y 2013 (es decir, las columnas 3-6; 8; 10; 14-17; 19; 21; 25-28; 30; 32; 36-39; 41 y 43) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de los salarios de países que ahora están en la zona euro se muestran en euros.
2. Ruptura de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
3. Las cifras del nivel de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo en centros de educación primaria) que enseñan en clases de preprimaria.
4. Salarios base reales.
5. La cualificación típica de los profesores de primaria y preprimaria en 2000 era de grado (CINE 6), mientras que la cualificación típica en años posteriores era máster (CINE 7).

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399462

Tabla X2.4d. [1/2] Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2014, para profesores con cualificación mínima[1]

Salarios anuales reglamentarios de los profesores en instituciones públicas tras 15 años de experiencia y cualificación mínima, por nivel de educación, en moneda nacional

		Educación preprimaria					Educación primaria				
		2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(1)	(2)	(7)	(9)	(11)	(12)	(13)	(18)	(20)	(22)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	43.320	47.647	50.991	53.438
	Australia	m	62.240	71.956	78.095	87.653	50.995	62.240	73.706	78.619	87.610
	Austria[2, 3]	m	31.050	35.526	36.653	m	25.826	31.050	35.526	36.653	37.523
	Bélgica (Fl.)	m	35.417	40.042	41.968	43.609	29.579	35.417	40.042	41.968	43.609
	Bélgica (Fr.)	28.485	32.188	36.757	38.857	40.420	28.485	32.188	36.757	38.857	40.420
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	71.608	74.981	75.301
	Chile	m	m	8.493.461	9.224.259	10.032.905	m	m	8.493.461	9.224.259	10.032.905
	Corea	m	38.608.000	40.831.708	44.515.200	46.598.640	26.757.000	39.712.000	42.003.257	45.800.400	47.953.320
	Dinamarca	269.948	334.577	375.122	382.384	389.555	315.530	367.323	428.628	429.083	445.429
	Escocia (Reino Unido)	14.022	29.827	33.666	34.200	34.542	22.743	29.827	33.666	34.200	34.542
	Eslovenia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	España	m	28.122	33.889	32.652	32.016	22.701	28.122	33.889	32.652	32.016
	Estados Unidos[5]	36.758	41.500	m	45.300	46.773	38.040	41.114	45.214	45.998	47.494
	Estonia	m	m	m	m	a	3.068	4.379	7.728	7.728	m
	Finlandia	19.956	23.333	28.331	29.191	29.887	24.961	30.791	37.769	38.850	39.610
	Francia	27.288	28.395	29.674	29.888	30.140	27.288	28.395	29.674	29.888	30.140
	Grecia	16.292	21.237	25.001	20.056	17.592	16.292	21.237	25.001	20.056	17.592
	Hungría[4]	751.668	1.739.076	1.780.884	1.778.004	2.786.906	897.168	1.944.576	1.916.568	1.890.288	2.786.906
	Inglaterra (Reino Unido)	23.958	27.123	30.842	31.552	a	23.958	27.123	30.842	31.552	a
	Irlanda	m	m	m	m	m	32.251	46.591	53.620	52.472	54.314
	Islandia	m	2.257.836	3.409.863	3.721.409	m	1.884.000	2.573.556	3.987.224	4.047.201	m
	Israel	68.894	74.610	89.297	126.521	138.353	68.421	73.496	112.005	125.606	129.254
	Italia	m	25.234	27.645	27.845	27.845	20.849	25.234	27.645	27.845	27.845
	Japón	m	m	m	m	m	6.645.000	6.236.000	5.555.000	5.456.000	5.456.000
	Letonia	1.321	2.321	4.069	4.341	m	1.321	2.321	4.069	4.341	m
	Luxemburgo	m	62.139	93.182	97.902	106.536	m	62.139	93.182	97.902	106.536
	México	86.748	124.082	163.419	183.981	205.415	86.748	124.082	163.419	183.981	205.415
	Noruega	m	298.812	353.700	381.500	405.100	m	302.000	349.000	377.000	394.100
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	49.450	54.979	65.609	68.074	69.099
	Países Bajos	m	m	m	m	48.172	m	m	m	m	48.172
	Polonia	m	23.328	30.785	35.101	36.520	m	23.328	30.785	35.101	36.520
	Portugal	m	22.775	27.038	24.326	25.577	17.180	22.775	27.038	24.326	25.577
	República Checa[4]	m	279.001	257.418	195.000	195.000	125.501	250.559	310.711	255.360	255.360
	República Eslovaca	m	m	6.136	6.236	6.814	m	m	7.492	7.614	8.318
	Suecia[5]	m	261.000	m	m	m	248.300	283.200	m	m	m
	Suiza[6]	m	77.925	86.049	87.198	m	85.513	90.341	96.251	97.436	m
	Turquía	4.560	16.464	27.701	32.049	39.538	4.560	16.464	27.701	32.049	39.538
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	34.624.015	m	m	m	m	34.624.015
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 y 2013 (es decir, las columnas 3-6; 8; 10; 14-17; 19; 21; 25-28; 30; 32; 36-39; 41 y 43) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de los salarios de países que ahora están en la zona euro se muestran en euros.
2. Ruptura de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
3. Las cifras del nivel de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo en centros de educación primaria) que enseñan en clases de preprimaria.
4. Ruptura de la serie temporal (en República Checa, tras cambios en la metodología en 2012; en Hungría, tras cambios en las normativas en 2014).
5. Salarios base reales.
6. Salarios tras 11 años de experiencia.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399470

Tabla X2.4d. [2/2] Tendencias de los salarios de los profesores entre 2000 y 2014, para profesores con cualificación mínima[1]

Salarios anuales reglamentarios de los profesores en instituciones públicas tras 15 años de experiencia y cualificación mínima, por nivel de educación, en moneda nacional

		Educación secundaria inferior, programas generales					Educación secundaria superior, programas generales				
		2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(23)	(24)	(29)	(31)	(33)	(34)	(35)	(40)	(42)	(44)
OCDE	Alemania	m	46.842	52.784	55.534	58.008	m	53.096	57.150	59.549	61.518
	Australia	51.016	62.384	73.706	79.834	87.797	51.016	62.384	73.706	79.834	86.060
	Austria[2, 3]	26.916	33.635	38.451	39.748	40.624	29.728	34.265	41.381	42.749	43.794
	Bélgica (Fl.)	31.191	35.417	40.042	41.968	43.609	39.886	45.301	51.454	53.968	56.078
	Bélgica (Fr.)	28.879	32.188	36.757	38.857	40.420	28.879	32.188	36.757	38.857	40.420
	Canadá	m	m	71.608	74.981	75.301	m	m	71.886	75.281	75.603
	Chile	m	m	8.493.461	9.224.259	10.032.905	m	m	9.004.818	9.772.573	10.592.726
	Corea	26.661.000	39.616.000	41.907.257	45.704.400	47.857.320	26.661.000	39.616.000	41.907.257	45.704.400	47.857.320
	Dinamarca	315.530	367.323	434.802	435.268	451.755	395.558	402.580	459.745	461.176	494.968
	Escocia (Reino Unido)	22.743	29.827	33.666	34.200	34.542	22.743	29.827	33.666	34.200	34.542
	Eslovenia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	España	24.528	31.561	38.232	35.923	35.511	26.366	32.293	38.613	36.199	35.776
	Estados Unidos[5]	37.989	41.327	45.046	47.046	48.576	37.997	41.172	48.438	49.822	51.442
	Estonia	3.068	4.379	7.728	7.728	m	3.068	4.379	7.728	7.728	m
	Finlandia	28.293	34.677	40.791	41.958	42.779	31.115	36.550	43.168	45.292	46.179
	Francia	29.456	30.667	32.258	32.588	32.492	29.456	30.895	32.472	32.843	32.747
	Grecia	16.292	21.237	25.001	20.056	17.592	16.292	21.237	25.001	20.056	17.592
	Hungría[4]	897.168	1.944.576	1.916.568	1.890.288	2.786.906	1.128.996	2.432.388	2.262.636	2.184.756	3.053.587
	Inglaterra (Reino Unido)	23.958	27.123	30.842	31.552	a	23.958	27.123	30.842	31.552	a
	Irlanda	32.251	46.591	53.620	52.472	54.905	32.251	46.591	53.620	52.472	54.905
	Islandia	1.884.000	2.573.556	3.987.224	4.047.201	m	2.220.000	3.014.000	4.012.000	4.294.829	m
	Israel	75.608	82.030	102.514	114.923	137.183	74.657	80.052	93.450	109.467	112.913
	Italia	22.836	27.487	30.121	30.340	30.340	23.518	28.259	30.966	31.190	31.189
	Japón	6.645.000	6.236.000	5.555.000	5.456.000	5.456.000	6.649.000	6.237.000	5.555.000	5.456.000	5.456.000
	Letonia	1.321	2.321	4.069	4.341	m	1.321	2.321	4.069	4.341	m
	Luxemburgo	m	81.258	99.782	104.831	111.118	m	81.258	99.782	104.831	111.118
	México	109.779	157.816	209.350	237.759	262.812	m	m	m	m	408.278
	Noruega	m	302.000	349.000	377.000	394.100	m	321.000	376.400	405.000	427.700
	Nueva Zelanda	49.450	54.979	67.295	70.700	69.790	49.450	54.979	68.980	71.900	70.481
	Países Bajos	m	m	m	m	59.708	m	m	m	m	59.708
	Polonia	m	26.935	35.071	40.010	41.626	m	31.216	40.120	45.785	47.645
	Portugal	17.180	22.775	27.038	24.326	25.577	17.180	22.775	27.038	24.326	25.577
	República Checa[4]	125.501	250.559	314.897	255.360	255.360	152.941	255.125	334.084	255.360	255.360
	República Eslovaca	m	m	7.492	7.614	8.318	m	m	7.492	7.614	8.318
	Suecia[5]	248.300	290.400	m	m	m	264.700	313.600	m	m	m
	Suiza[6]	102.409	103.100	109.320	111.019	m	121.629	120.546	128.139	128.748	m
	Turquía	4.813	17.402	28.883	33.197	40.832	4.813	17.402	28.883	33.197	40.832
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	34.624.015	m	m	m	m	34.624.015
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 y 2013 (es decir, las columnas 3-6; 8; 10; 14-17; 19; 21; 25-28; 30; 32; 36-39; 41 y 43) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. Los datos de los salarios de países que ahora están en la zona euro se muestran en euros.
2. Ruptura de la serie temporal tras cambios en la metodología en 2007 para la educación secundaria superior.
3. Las cifras del nivel de preprimaria se refieren a los profesores de primaria (solo en centros de educación primaria) que enseñan en clases de preprimaria.
4. Ruptura de la serie temporal (en República Checa, tras cambios en la metodología en 2012; en Hungría, tras cambios en las normativas en 2014).
5. Salarios base reales.
6. Salarios tras 11 años de experiencia.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399470

Tabla X2.4e. Estadísticas de referencia para el cálculo de los salarios de los profesores (2000, 2005-2014)

		Paridad de poder adquisitivo para el consumo privado (PPA)[1]			Deflactores para el consumo privado (2005 = 100)											Año de referencia para los datos salariales de 2014
		2013	2014	Enero 2014	Enero 2000	Enero 2005	Enero 2006	Enero 2007	Enero 2008	Enero 2009	Enero 2010	Enero 2011	Enero 2012	Enero 2013	Enero 2014	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Alemania	0,84	0,83	0,84	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	113	2013/2014
	Australia	1,54	1,55	1,55	88	100	103	106	110	113	116	118	121	125	128	2014
	Austria	0,87	0,87	0,87	91	100	102	105	107	108	110	112	115	118	120	2013/2014
	Bélgica (Fl.)[2]	0,90	0,89	0,89	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	2014
	Bélgica (Fr.)[2]	0,90	0,89	0,89	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	2013/2014
	Canadá	1,29	1,29	1,29	91	100	102	103	105	106	106	108	110	112	113	2013/2014
	Chile	409,10	422,49	415,79	86	100	104	107	113	118	121	125	129	132	138	2014
	Corea	1.008,71	1.016,71	1.012,71	84	100	102	104	107	111	114	117	121	122	124	2014
	Dinamarca	8,49	8,49	8,49	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	119	2013/2014
	Escocia (Reino Unido)[3]	0,80	0,80	0,80	94	100	102	105	109	112	116	120	124	126	129	2013/2014
	Eslovenia	0,69	0,67	0,68	76	100	102	106	111	114	116	117	119	121	121	2013/2014
	España	0,77	0,76	0,76	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	121	2013/2014
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	90	100	103	105	108	110	111	113	115	117	119	2013/2014
	Estonia	0,62	0,62	0,62	82	100	105	112	122	127	129	134	140	145	148	2013/2014
	Finlandia	1,01	1,00	1,00	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	121	2014
	Francia	0,88	0,88	0,88	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	112	2013/2014
	Grecia	0,72	0,70	0,71	87	100	103	107	111	114	116	120	122	121	119	2013/2014
	Hungría	145,27	145,32	145,30	73	100	103	109	115	121	126	130	137	142	145	2013/2014
	Inglaterra (Reino Unido)[3]	0,80	0,80	0,80	94	100	102	105	109	112	116	120	124	126	129	2013/2014
	Irlanda	0,99	1,00	1,00	83	100	102	105	107	104	100	100	101	102	103	2013/2014
	Islandia	148,46	149,54	149,00	81	100	105	112	122	137	145	149	156	163	168	m
	Israel	4,59	4,55	4,57	93	100	102	104	107	111	114	118	120	122	124	2013/2014
	Italia	0,85	0,84	0,84	87	100	102	105	108	109	110	112	115	117	118	2013/2014
	Japón	109,65	111,34	110,49	105	100	100	99	99	98	96	95	94	93	94	2013/2014
	Letonia	0,58	0,57	0,57	78	100	110	122	137	143	139	141	148	150	151	m
	Luxemburgo	0,99	0,99	0,99	90	100	103	105	107	109	110	112	114	116	117	2013/2014
	México	9,45	9,10	9,27	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	146	2013/2014
	Noruega	9,98	10,01	10,00	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	119	2013/2014
	Nueva Zelanda	1,63	1,61	1,62	92	100	102	105	107	111	113	115	117	118	119	2014
	Países Bajos	0,90	0,90	0,90	88	100	102	105	107	108	108	109	111	113	115	2013/2014
	Polonia	1,93	1,91	1,92	85	100	102	104	107	111	114	119	123	126	126	2013/2014
	Portugal	0,67	0,67	0,67	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	117	2013/2014
	República Checa	14,59	14,35	14,47	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	118	2013/2014
	República Eslovaca	0,56	0,55	0,56	76	100	104	108	112	114	115	117	122	125	125	2013/2014
	Suecia	9,37	9,35	9,36	93	100	101	102	105	108	110	111	112	113	114	2013
	Suiza	1,49	1,48	1,49	97	100	101	103	104	105	105	105	105	104	103	2013/2014
	Turquía	1,33	1,42	1,38	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	199	2013/2014
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	1,79	1,88	1,83	65	100	106	111	118	127	135	144	154	164	176	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	1.216, 6	1.231, 63	1.224, 11	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	140	2014
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa	21,55	22,57	22,06	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2014
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Los datos de PPA y PIB de los países que ahora están en la zona euro se muestran en euros.
2. Los datos de PPA y deflactores se refieren a Bélgica.
3. Los datos de PPA y deflactores se refieren a Reino Unido.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399487

Tabla X2.4f. [1/2] Tendencias de los salarios medios reales de los profesores, en moneda nacional (2000, 2005, 2010 a 2014)

Salario medio real anual de profesores entre 25 y 64 años

		Nivel de educación preprimaria					Nivel de educación primaria				
		2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(1)	(2)	(3)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(12)	(14)
OCDE	Alemania	m	m	m	m	m	m	m	m	48.862	51.113
	Australia	m	m	77.641	77.818	78.416	m	m	78.352	80.719	79.716
	Austria[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48.003
	Bélgica (Fl.)	m	m	41.046	43.169	44.445	m	m	41.543	43.557	45.263
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	40.182	42.475	m	m	m	40.099	42.277
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	10.089.163	10.941.820	m	m	m	11.054.061	11.410.289
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	m	m	372.336	383.412	397.408	m	m	452.337	465.153	472.201
	Escocia (Reino Unido)[4]	m	m	31.884	32.353	32.944	m	m	31.884	32.353	32.944
	Eslovenia[5]	m	m	m	18.558	17.445	m	m	m	24.261	23.871
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	38.028	40.268	48.103	48.985	50.578	38.746	41.059	49.133	50.494	52.136
	Estonia	m	m	m	7.069	8.086	m	m	m	9.751	11.961
	Finlandia[3]	m	m	29.759	31.055	32.519	28.723	35.654	40.458	42.263	44.061
	Francia	m	m	31.490	32.350	m	m	m	31.200	32.066	m
	Grecia	m	m	m	17.325	16.301	m	m	m	17.325	16.301
	Hungría	m	m	2.217.300	2.101.524	3.184.440	m	m	2.473.800	2.339.304	3.418.224
	Inglaterra (Reino Unido)	22.968	29.418	33.680	33.374	33.546	22.968	29.418	33.680	33.374	33.546
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	110.959	130.435	157.367	m	m	123.151	141.696	160.152
	Italia	m	m	25.774	28.336	28.057	m	m	25.774	28.336	28.057
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	88.315	91.420	93.705	m	m	88.315	91.420	93.705
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	m	289.548	368.580	398.540	428.811	m	348.877	422.930	454.291	485.251
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67.230
	Países Bajos	m	m	43.374	44.170	44.448	m	m	43.374	44.170	44.448
	Polonia	m	m	40.626	47.001	49.631	m	m	46.862	54.092	56.983
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	m	m	228.603	258.289	273.204	m	m	290.682	307.720	316.764
	República Eslovaca	m	m	m	m	8.449	m	m	m	m	11.537
	Suecia[6]	204.516	252.268	296.997	303.500	323.474	239.887	288.154	323.621	329.100	350.680
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[7]	m	m	m	320.671	418.112	m	m	m	320.671	473.195
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2011 y 2013 (es decir, las columnas 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25 y 27) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. También incluye datos sobre salarios reales de directores, subdirectores y auxiliares.
2. También incluye datos sobre salarios reales de los profesores en programas de desarrollo educacional de la primera infancia para educación preprimaria.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye todos los profesores, independientemente de su edad.
5. También incluye datos sobre salarios reales de asistentes de profesores de preescolar para educación preprimaria.
6. Salarios medios reales de los profesores, sin incluir primas y bonificaciones.
7. Salarios medios reales de todos los profesores, independientemente del nivel de educación que impartan.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399496

Tabla X2.4f. [2/2] Tendencias de los salarios medios reales de los profesores, en moneda nacional (2000, 2005, 2010 a 2014)

Salario medio real anual de profesores entre 25 y 64 años

		Nivel de educación secundaria inferior					Nivel de educación secundaria superior				
		2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(15)	(16)	(17)	(19)	(21)	(22)	(23)	(24)	(26)	(28)
OCDE	Alemania	m	m	m	53.737	56.108	m	m	m	58.535	60.236
	Australia	m	m	78.221	81.131	81.048	m	m	78.225	81.181	81.079
	Austria[1]	m	m	m	m	55.224	m	m	m	m	60.339
	Bélgica (Fl.)	m	m	41.277	42.514	43.995	m	m	54.381	55.089	57.127
	Bélgica (Fr.)	m	m	m	40.015	41.660	m	m	m	m	51.838
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	11.017.369	11.392.833	m	m	m	11.497.710	12.036.013
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	m	m	457.728	471.093	478.008	m	m	m	525.364	546.961
	Escocia (Reino Unido)[4]	m	m	31.884	32.353	32.944	m	m	31.884	32.353	32.944
	Eslovenia[5]	m	m	m	24.744	24.309	m	m	m	26.721	26.208
	España	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	39.500	41.873	50.158	51.487	53.161	41.124	43.588	52.188	53.198	54.928
	Estonia	m	m	m	9.751	11.961	m	m	m	9.751	11.961
	Finlandia[3]	32.919	39.519	44.421	46.259	48.428	37.728	44.051	49.808	51.812	54.478
	Francia	m	m	37.227	37.909	m	m	m	40.636	41.604	m
	Grecia	m	m	m	18.040	18.129	m	m	m	18.040	18.129
	Hungría	m	m	2.473.800	2.339.304	3.418.224	m	m	2.814.100	2.616.792	3.534.408
	Inglaterra (Reino Unido)	25.347	32.355	36.173	35.668	36.050	25.347	32.355	36.173	35.668	36.050
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	5.172.300	5.456.481	m
	Israel	m	m	126.309	137.625	173.314	m	m	133.790	142.569	153.290
	Italia	m	m	27.170	30.646	29.948	m	m	28.986	32.542	31.507
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	101.471	104.049	106.650	m	m	101.471	104.049	106.650
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	m	348.877	422.930	454.291	485.251	m	372.694	449.704	482.909	515.043
	Nueva Zelanda	m	m	m	m	69.003	m	m	m	m	73.931
	Países Bajos	m	m	52.831	54.766	55.459	m	m	52.831	54.766	55.459
	Polonia	m	m	47.410	54.911	57.903	m	m	46.147	53.673	56.821
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	m	m	289.771	307.443	316.068	m	m	313.534	326.150	329.592
	República Eslovaca	m	m	m	m	11.537	m	m	m	m	11.457
	Suecia[6]	247.793	290.058	324.639	329.900	357.721	265.488	315.592	347.967	352.300	375.937
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	126.406	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federación Rusa[7]	m	m	m	320.671	473.195	m	m	m	320.671	473.195
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Los años 2011 y 2013 (es decir, las columnas 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25 y 27) se encuentran disponibles para su consulta en Internet (véase *StatLink* más abajo).

1. También incluye datos sobre salarios reales de directores, subdirectores y auxiliares.
2. También incluye datos sobre salarios reales de los profesores en programas de desarrollo educacional de la primera infancia para educación preprimaria.
3. Incluye datos sobre la mayoría, es decir, profesores de jardín de infancia solo para la educación preprimaria.
4. Incluye todos los profesores, independientemente de su edad.
5. También incluye datos sobre salarios reales de asistentes de profesores de preescolar para educación preprimaria.
6. Salarios medios reales de los profesores, sin incluir primas y bonificaciones.
7. Salarios medios reales de todos los profesores, independientemente del nivel de educación que impartan.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399496

Tabla X2.5. Profesores con 15 años de experiencia, por nivel de cualificación (2014)

Profesores con 15 años de experiencia, con nivel de cualificación mínima o típica

		Educación preprimaria			Educación primaria			Educación secundaria inferior			Educación secundaria superior		
		¿Existe alguna diferencia entre cualificación "mínima" y "típica" de los profesores?	Porcentaje de profesores con cualificación mínima	Porcentaje de profesores con cualificación típica	¿Existe alguna diferencia entre cualificación "mínima" y "típica" de los profesores?	Porcentaje de profesores con cualificación mínima	Porcentaje de profesores con cualificación típica	¿Existe alguna diferencia entre cualificación "mínima" y "típica" de los profesores?	Porcentaje de profesores con cualificación mínima	Porcentaje de profesores con cualificación típica	¿Existe alguna diferencia entre cualificación "mínima" y "típica" de los profesores?	Porcentaje de profesores con cualificación mínima	Porcentaje de profesores con cualificación típica
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	No	m	m	Sí	x(6)	100	Sí	x(9)	100	Sí	x(12)	100
	Australia	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Austria	m	m	m	No	x(6)	100	No	x(9)	100	No	x(12)	100
	Bélgica (Fl.)	Sí	1	99	Sí	8	92	Sí	12	88	Sí	21	79
	Bélgica (Fr.)	Sí	0	100	Sí	0	99	Sí	1	96	Sí	1	87
	Canadá	m	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Chile	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Corea	Sí	5	95	No	x(6)	63	No	x(9)	61	No	x(12)	52
	Dinamarca	Sí	x(3)	100	Sí	x(6)	100	Sí	x(9)	100	Sí	x(12)	100
	Escocia (Reino Unido)	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Eslovenia	Sí	a	m	Sí	a	m	Sí	a	m	Sí	a	m
	España	No	x(3)	100	No	x(6)	100	No	x(9)	88	No	x(12)	100
	Estados Unidos	Sí	37	55	Sí	37	53	Sí	33	55	Sí	32	56
	Estonia	Sí	14	46	Sí	10	70	Sí	10	73	Sí	9	80
	Finlandia	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Francia	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inglaterra (Reino Unido)	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Irlanda	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	Sí	m	75	Sí	m	62	Sí	m	52	Sí	m	53
	Italia	Sí	a	m	Sí	a	m	Sí	a	m	Sí	a	m
	Japón	m	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m	Sí	m	m
	Noruega	No	m	m	Sí	5-10	75-80	Sí	35-40	75-80	Sí	9	50-55
	Nueva Zelanda	m	m	m	Sí	m	m	a	a	a	Sí	m	m
	Países Bajos	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Polonia	Sí	1	93	Sí	0	98	Sí	1	98	Sí	98	98
	Portugal	No	a	a	No	a	a	No	a	a	No	a	a
	República Checa	Sí	7	87	Sí	5	94	Sí	3	94	Sí	3	95
	República Eslovaca	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Suecia	No	m	m	No	m	m	No	m	m	No	m	m
	Suiza	No	m	m	No	m	m	Sí	m	m	No	m	m
	Turquía	No	x(3)	90-95	No	x(6)	90-95	No	x(9)	90-95	No	x(12)	80-85
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	Sí	0	0	Sí	0	0	Sí	0	0	No	x(8)	x(9)
	Costa Rica	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
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399504

Tabla X2.6. Porcentaje de profesores de educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior, por nivel de educación alcanzado (2014)

		Educación preprimaria			Educación primaria			Educación secundaria inferior			Educación secundaria superior		
		Nivel alcanzado CINE 5 o inferior	Nivel alcanzado CINE 6	Nivel alcanzado CINE 7 u 8	Nivel alcanzado CINE 5 o inferior	Nivel alcanzado CINE 6	Nivel alcanzado CINE 7 u 8	Nivel alcanzado CINE 5 o inferior	Nivel alcanzado CINE 6	Nivel alcanzado CINE 7 u 8	Nivel alcanzado CINE 5 o inferior	Nivel alcanzado CINE 6	Nivel alcanzado CINE 7 u 8
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Alemania	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Australia	m	m	m	m	85	11	m	m	m	m	m	m
	Austria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fl.)	0	99	0	1	98	0	0	100	0	0	0	100
	Bélgica (Fr.)	0	99	1	1	96	3	2	84	15	1	12	87
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	1	99	x(2)	1	99	x(5)	1	99	x(8)	1	99	x(11)
	Corea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
	Escocia (Reino Unido)	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
	Eslovenia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	España	0	76	24	0	76	24	0	12	88	0	5	95
	Estados Unidos	3	44	53	3	41	56	4	40	56	5	35	60
	Estonia	37	41	22	7	18	75	5	16	78	2	13	85
	Finlandia	31	63	6	3	12	85	3	8	89	0	1	99
	Francia	28	64	8	28	64	8	9	70	21	9	70	21
	Grecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungría	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inglaterra (Reino Unido)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islandia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	13	71	17	7	64	30	4	51	45	11	47	42
	Italia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japón	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Letonia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	x(2)	77	9	x(5)	89	7	x(8)	80	5	x(11)	95	5
	Noruega	4	95	1	3	91	5	3	91	5	4	64	32
	Nueva Zelanda	m	m	m	50	50	0	55	45	0	52	48	0
	Países Bajos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polonia	4	8	88	1	3	97	0	2	97	0	1	99
	Portugal	13	82	5	9	85	6	4	86	10	6	81	13
	República Checa	81	12	7	10	5	86	8	5	87	4	3	93
	República Eslovaca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suecia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suiza	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquía	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Países asociados	Arabia Saudí	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	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
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituania	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Sudáfrica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399511

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.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

Personas que han participado en esta publicación

Muchas personas han contribuido a realizar esta publicación. La lista que sigue incluye los nombres de los representantes nacionales que han tomado parte en las reuniones de INES y en los trabajos preparatorios de esta edición de *Panorama de la educación 2016 Indicadores de la OCDE*.

La OCDE desea agradecerles sus valiosas aportaciones.

Grupo de trabajo INES

Hans-Werner FREITAG (Alemania)
Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
Marco MUNDELIUS (Alemania)
Steffen SCHMIDT (Alemania)
Martin SCHULZE (Alemania)
Eveline VON GAESSLER (Alemania)
Susanne ZIEMEK (Alemania)
Ahmed F. HAYAJNEH (Arabia Saudí)
María Laura ALONSO (Argentina)
Julián FALCONE (Argentina)
Marcela JÁUREGUI (Argentina)
Karl BAIGENT (Australia)
Stuart FAUNT (Australia)
Cheryl HOPKINS (Australia)
Andreas GRIMM (Austria)
Sabine MARTINSCHITZ (Austria)
Mark NÉMET (Austria)
Wolfgang PAULI (Austria)
Helga POSSET (Austria)
Natascha RIHA (Austria)
Philippe DIEU (Bélgica)
Isabelle ERAUW (Bélgica)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Guy STOFFELEN (Bélgica)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)
Pieter VOS (Bélgica)
Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasil)
Juliana MARQUES DA SILVA (Brasil)
Patric BLOUIN (Canadá)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)
Tomasz GLUSZYNSKI (Canadá)
Simone GREENBERG (Canadá)
Amanda HODGKINSON (Canadá)
David McBRIDE (Canadá)
Michael MARTIN (Canadá)
Enzo PIZZOFERRATO (Canadá)
Janusz ZIEMINSKI (Canadá)
Paola LEIVA (Chile)
Fabián RAMÍREZ (Chile)
Roberto SCHURCH (Chile)
María José SEPÚLVEDA (Chile)
Juan Carlos BOLÍVAR (Colombia)
Jennifer DÍAZ (Colombia)
Javier Andrés RUBIO (Colombia)
Azucena VALLEJO (Colombia)
Elsa Nelly VELASCO (Colombia)
Víctor Alejandro VENEGAS (Colombia)
Andrés VERGARA (Colombia)
Jan PAKULSKI (Comisión Europea)
Christine COIN (Eurostat, Comisión Europea)
Jacques LANNELUC (Eurostat, Comisión Europea)
Bo Young CHOI (Corea)
Jong Boo KANG (Corea)
Yeong Ok KIM (Corea)
Sung Bin MOON (Corea)
Hye Won PARK (Corea)
Jens ANDERSEN (Dinamarca)
Leo Elmbirk JENSEN (Dinamarca)
Kristian ORNSHOLT (Dinamarca)
Signe Tychsen PHILIP (Dinamarca)
Ken THOMASSEN (Dinamarca)
Andreja KOZMELJ (Eslovenia)
Barbara KRESAL-STERNIŠA (Eslovenia)
Breda LOŽAR (Eslovenia)
Tatjana ŠKRBEC (Eslovenia)
Jadranka TUŠ (Eslovenia)
Darja VIDMAR (Eslovenia)
Vicente ALCAÑIZ MIÑANO (España)
Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (España)
Jesús IBÁÑEZ MILLA (España)
Joaquín MARTÍN MUÑOZ (España)
Cristina MONEO OCAÑA (España)
Carmen UREÑA UREÑA (España)
Rachel DINKES (Estados Unidos)
Jana KEMP (Estados Unidos)
Ashley ROBERTS (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Presidente del Grupo de Trabajo INES, Estados Unidos)
Tiina ANNUS (Estonia)
Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Julia ERMACHKOVA (Federación Rusa)
Irina SELIVERSTOVA (Federación Rusa)
Olga ZAITSEVA (Federación Rusa)
Timo ERTOLA (Finlandia)
Ville HEINONEN (Finlandia)

Mika TUONONEN (Finlandia)
Kristiina VOLMARI (Finlandia)
Cédric AFSA (Francia)
Pierrette BRIANT (Francia)
Marion DEFRESNE (Francia)
Mireille DUBOIS (Francia)
Nadine ESQUIEU (Francia)
Stéphanie LEMERLE (Francia)
Florence LEFRESNE (Francia)
Valérie LIOGIER (Francia)
Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
Robert RAKOCEVIC (Francia)
Marguerite RUDOLF (Francia)
Dimitra FARMAKIOUTOU (Grecia)
Maria FASSARI (Grecia)
Konstantinos KAMPANAKIS (Grecia)
Antonios KRITIKOS (Grecia)
Akrivi NIKOLAKOPOULOU (Grecia)
Evdokia OIKONOMOU (Grecia)
Athena PLESSA-PAPADAKI (Grecia)
Athanasios STAVROPOULOS (Grecia)
Madga TRANTALLIDI (Grecia)
Tünde HAGYMÁSY (Hungría)
Tamás HAVADY (Hungría)
Tibor KÖNYVESI (Hungría)
László LIMBACHER (Hungría)
Krisztián SZÉLL (Hungría)
Ida KINTAMANI (Indonesia)
Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonesia)
Siti SOFIA (Indonesia)
Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlanda)
Diarmuid REIDY (Irlanda)
Nicola TICKNER (Irlanda)
Gunnar J. ÁRNASON (Islandia)
Julius BJORNSSON (Islandia)
Ásta M. URBANCIC (Islandia)
Sophie ARTSEV (Israel)
Yael ATIYAH (Israel)
Yoav AZULAY (Israel)
Orit BAR ANY (Israel)
Yonatan BARON (Israel)
Lilach BITON (Israel)
Nava BRENNER (Israel)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Pinhas KLEIN (Israel)
Aviel KRENTZLER (Israel)
Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Haim PORTNOY (Israel)
Dan SHEINBERG (Israel)
Naama STEINBERG (Israel)
Franciasca BROTTO (Italia)
Massimiliano CICCIA (Italia)
Gemma DE SANCTIS (Italia)
Daniela DI ASCENZO (Italia)
Paola DI GIROLAMO (Italia)
Maria Teresa MORANA (Italia)
Claudia PIZZELLA (Italia)
Paolo SESTITO (Italia)
Paolo TURCHETTI (Italia)
Hiroe HINO (Japón)
Takashi KIRYU(Japón)
Yuki MATSUO (Japón)
Takashi MURAO (Japón)
Tatsuhiro NAGANO (Japón)
Yutaro NAGANO (Japón)
Hiromi SASAI (Japón)
Kenichiro TAKAHASHI (Japón)
Hiromi TANAKA (Japón)
Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japón)
Ennata KIVRINA (Letonia)
Reinis MARKVARTS (Letonia)
Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituania)
Gailė DAPŠIENĖ (Lituania)
Eduardas DAUJOTIS (Lituania)
Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituania)
Julija UMBRASAITĖ (Lituania)
Charlotte MAHON (Luxemburgo)
Elisa MAZZUCATO (Luxemburgo)
Antonio ÁVILA DÍAZ (México)
Marco CALDERÓN ARGOMEDO (México)
Agustín CASO-RAPHAEL (México)
René GÓMORA CASTILLO (México)
Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (México)
Tomás RAMÍREZ REYNOSO (México)
Héctor Virgilio ROBLES VÁSQUEZ (México)
Annette SANTOS (México)
Lorenzo VERGARA LÓPEZ (México)
Sadiq Kwesi BOATENG (Noruega)
Kjetil DIGRE (Noruega)
Geir NYGÅRD (Noruega)
Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Noruega)
Alette SCHREINER (Noruega)
Suzanne SKJØRBERG (Noruega)
Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
David SCOTT (Nueva Zelanda)
Danielle ANDARABI (Países Bajos)
Maarten BALVERS (Países Bajos)
Joost SCHAACKE (Países Bajos)
Priscilla TEDJAWIRJA (Países Bajos)
Anouschka VAN DER MEULEN (Países Bajos)
Floor VAN OORT (Países Bajos)
Barbara ANTOSIEWICZ (Polonia)
Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Polonia)
Magdalena KANIEWSKA (Polonia)
Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Polonia)
Andrzej KURKIEWICZ (Polonia)
Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)

Malgorzata ŻYRA (Polonia)
Isabel CORREIA (Portugal)
Janine COSTA (Portugal)
Teresa KOL DE ALVARENGA (Portugal)
Mónica LUENGO (Portugal)
Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Sandrine MIRANDA (Portugal)
Rute NUNES (Portugal)
Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
José RAFAEL (Portugal)
Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Joaquim SANTOS (Portugal)
Bruce GOLDING (Reino Unido)
Emily KNOWLES (Reino Unido)
Catriona ROOKE (Reino Unido)
Vladimír HULÍK (República Checa)
Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
Lubomír MARTINEC (República Checa)
Peter BRODNIANSKY (República Eslovaca)
Alzbeta FERENCICOVA (República Eslovaca)
Gabriela SLODICKOVA (República Eslovaca)
Frantisek ZAJICEK (República Eslovaca)
Jacques APPELGRYN (Sudáfrica)
Nyokong MOSIUOA (Sudáfrica)
Bheki MPANZA (Sudáfrica)
Hersheela NARSEE (Sudáfrica)
Håkan ANDERSSON (Suecia)
Anna ERIKSSON (Suecia)
Maria GÖTHERSTRÖM (Suecia)
Marie KAHLROTH (Suecia)
Eva-Marie LARSSON (Suecia)
Staffan NILSSON (Suecia)
Kenny PETERSSON (Suecia)
Alexander GERLINGS (Suiza)
Katrin HOLENSTEIN (Suiza)
Katrin MÜHLEMANN (Suiza)
Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquía)
Derhan DOĞAN (Turquía)
Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquía)
Nur SALMANOĞLU (Turquía)
Serdar YILMAZ (Turquía)
Anuja SINGH (UNESCO)
Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)

Red sobre el mercado laboral y los resultados económicos y sociales del aprendizaje (LSO)

Stefan BRINGS (Alemania)
Hans-Werner FREITAG (Alemania)
Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemania)
Marco MUNDELIUS (Alemania)
Eveline VON GAESSLER (Alemania)
Karl BAIGENT (Australia)
Patrick DONALDSON (Australia)
Stuart FAUNT (Australia)
Cheryl HOPKINS (Australia)
Mark NÉMET (Austria)
Isabelle ERAUW (Bélgica)
Genevieve HINDRYCKX (Bélgica)
Naomi WAUTERICKX (Bélgica)
Camila NEVES SOUTO (Brasil)
Margarete da SILVA SOUZA (Brasil)
Patric BLOUIN (Canadá)
Patrice DE BROUCKER (Presidente de la Red LSO, Canadá)
Patrick BUSSIERE (Canadá)
Amanda HODGKINSON (Canadá)
Jolie LEMMON (Canadá)
Dallas MORROW (Canadá)
Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Paola LEIVA (Chile)
Fabián RAMÍREZ (Chile)
Roberto SCHURCH (Chile)
María José SEPÚLVEDA (Chile)
Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Comisión Europea)
Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Comisión Europea)
Sabine GAGEL (Eurostat, Comisión Europea)
Chang Kyun CHAE (Corea)
Sung Bin MOON (Corea)
Sung ROK (Corea)
Ji Young RYU (Corea)
Kirak RYU (Corea)
Dong Jun SHIN (Corea)
Jens ANDERSEN (Dinamarca)
Matej DIVJAK (Eslovenia)
Tatjana SKRBEC (Eslovenia)
Irena SVETIN (Eslovenia)
Raquel HIDALGO (España)
Jesús IBÁÑEZ MILLA (España)
Raúl SAN SEGUNDO (España)
Carmen UREÑA UREÑA (España)
Rachel DINKES (Estados Unidos)
Ashley ROBERTS (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Estados Unidos)
Tiina ANNUS (Estonia)
Ingrid JAGGO (Estonia)
Priit LAANOJA (Estonia)
Katrin REIN (Estonia)
Eve TÕNISSON (Estonia)
Aune VALK (Estonia)
Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Natalia KOVALEVA (Federación Rusa)
Elena SABELNIKOVA (Federación Rusa)
Olga ZAITSEVA (Federación Rusa)
Irja BLOMQVIST (Finlandia)
Mika WITTING (Finlandia)

Cédric AFSA (Francia)
Pascale POULET-COULIBANDO (Francia)
Maria FASSARI (Grecia)
Vasileios KARAVITIS (Grecia)
Athena PLESSA-PAPADAKI (Grecia)
Magda TRANTALLIDI (Grecia)
Georgios VAFIAS (Grecia)
László LIMBACHER (Hungría)
Krisztián SZÉLL (Hungría)
Gillian GOLDEN (Irlanda)
Nicola TICKNER (Irlanda)
Ásta M. URBANCIC (Islandia)
Sophie ARTSEV (Israel)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Adnan MANSUR (Israel)
Haim PORTNOY (Israel)
Inna Orly SAPOZHNIKOV (Israel)
Dan SHEINBERG (Israel)
Raffaella CASCIOLI (Italia)
Gaetano PROTO (Italia)
Liana VERZICCO (Italia)
Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituania)
Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituania)
Gailė DAPŠIENĖ (Lituania)
Eduardas DAUJOTIS (Lituania)
Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituania)
Karin MEYER (Luxemburgo)
Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (México)
Héctor Virgilio ROBLES VÁSQUEZ (México)
Gerardo TERRAZAS (México)
Hild Marte BJØRNSEN (Noruega)
Sadiq-Kwesi BOATENG (Noruega)
Geir NYGÅRD (Noruega)
Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Noruega)
Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
David SCOTT (Nueva Zelanda)
Ted REININGA (Países Bajos)
Tanja TRAAG (Países Bajos)
Francis VAN DER MOOREN (Países Bajos)
Bernard VERLAAN (Países Bajos)
Jacek MAŚLANKOWSKI (Polonia)
Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)
Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Joaquim SANTOS (Portugal)
Anthony CLARKE (Reino Unido)
Bruce GOLDING (Reino Unido)
Alicia HEPTINSTALL (Reino Unido)
Catriona ROOKE (Reino Unido)
Vladimír HULÍK (República Checa)
Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
Frantisek BLANAR (República Eslovaca)
Gabriela JAKUBOVÁ (República Eslovaca)
Kenny PETERSSON (Suecia)
Wayra CABALLERO LIARDET (Suiza)
Emanuel VON ERLACH (Suiza)
Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquía)
Cengiz SARAÇOĞLU (Turquía)
Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Alison KENNEDY (UNESCO, Instituto de Estadística)

Red para la recopilación de información descriptiva sobre el nivel del sistema de estructuras, políticas y prácticas educativas (NESLI)

Pia BRUGGER (Alemania)
Marco MUNDELIUS (Alemania)
Karl BAIGENT (Australia)
Stuart FAUNT (Australia)
Cheryl HOPKINS (Australia)
Andreas GRIMM (Austria)
Philippe DIEU (Bélgica)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Bernadette SCHREUER (Bélgica)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)
Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasil)
Juliana MARQUES DA SILVA (Brasil)
Richard FRANZ (Canadá)
Jolie LEMMON (Canadá)
David McBRIDE (Canadá)
Klarka ZEMAN (Canadá)
Paola LEIVA (Chile)
Fabián RAMÍREZ (Chile)
Roberto SCHURCH (Chile)
María José SEPÚLVEDA (Chile)
Lene MEJER (Comisión Europea)
Yun Hae JO (Corea)
Han Nah KIM (Corea)
Hyoung Sun KIM (Corea)
Eun Ji LEE (Corea)
Sung Bin MOON (Corea)
Sunae YUN (Corea)
Jorgen Balling RASMUSSEN (Dinamarca)
Andreja BARLE LAKOTA (Eslovenia)
Ksenija BREGAR GOLOBIČ (Eslovenia)
Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Eslovenia)
Barbara JAPELJ (Eslovenia)
Barbara KRESAL-STERNIŠA (Eslovenia)
Duša MARJETIČ (Eslovenia)
Tanja TAŠTANOSKA (Eslovenia)
Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (España)
Joaquin MARTÍN MUÑOZ (España)
Emilio RODRÍGUEZ ANTÚNEZ (España)
Rachel DINKES (Estados Unidos)

Jana KEMP (Estados Unidos)
Lauren MUSU-GILETTE (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Estados Unidos)
Tiina ANNUS (Estonia)
Hanna KANEP (Estonia)
Kristel VAHER (Estonia)
Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Arlette DELHAXHE (Eurydice)
Mark AGRANOVICH (Federación Rusa)
Petra PACKALEN (Finlandia)
Mika VÄISÄNEN (Finlandia)
Kristiina VOLMARI (Finlandia)
Florence LEFRESNE (Francia)
Robert RAKOCEVIC (Francia)
Dimitra FARMAKIOUTOU (Grecia)
Maria FASSARI (Grecia)
Eudokia KARDAMITSI (Grecia)
Georgios MALLIOS (Grecia)
Stylianos MERKOURIS (Grecia)
Konstantinos PAPACHRISTOS (Grecia)
Athena PLESSA-PAPADAKI (Grecia)
Magda TRANTALLIDI (Grecia)
Anna IMRE (Hungría)
Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlanda)
Nicola TICKNER (Irlanda)
Gunnar J. ÁRNASON (Islandia)
Asta URBANCIC (Islandia)
Yoav AZULAY (Israel)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Pinhas KLEIN (Israel)
Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
David MAAGAN (Israel)
Haim PORTNOY (Israel)
Gianna BARBIERI (Italia)
Lucia DE FABRIZIO (Italia)
Kayo KIRIHARA (Japón)
Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japón)
Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituania)
Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituania)
Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituania)
Veronika ŠIURKIENĖ (Lituania)
Julija UMBRASAITĖ (Lituania)
Gilles HIRT (Luxemburgo)
Ana María ACEVES ESTRADA (México)
Antonio ÁVILA DÍAZ (México)
Marco CALDERÓN ARGOMEDO (México)
Juan Martín SOCA DE ÍÑIGO (México)
Christian Weisæth MONSBAKKEN (Noruega)
Simon CROSSAN (Nueva Zelanda)
Cyril MAKO (Nueva Zelanda)
David SCOTT (Nueva Zelanda)
Thijs NOORDZIJ (Países Bajos)
Hans RUESINK (Presidente de la Red NESLI, Países Bajos)
Dick VAN VLIET (Países Bajos)
Renata KARNAS (Polonia)
Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polonia)
Anna NOWOŻYŃSKA (Polonia)
Joaquim SANTOS (Portugal)
Bruce GOLDING (Reino Unido)
Adrian HIGGINBOTHAM (Reino Unido)
Yousaf KANAN (Reino Unido)
Christopher MORRISS (Reino Unido)
Catriona ROOKE (Reino Unido)
Vladimír HULÍK (República Checa)
Michaela MARŠÍKOVÁ (República Checa)
Lubomír MARTINEC (República Checa)
Alzbeta FERENCICOVA (República Eslovaca)
Gabriela SLODICKOVA (República Eslovaca)
Håkan ANDERSSON (Suecia)
Christian LOVERING (Suecia)
Staffan NILSSON (Suecia)
Helena WINTGREN (Suecia)
Rejane DEPPIERRAZ (Suiza)
Katrin MÜHLEMANN (Suiza)
Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquía)
Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquía)
Olivier LABÉ (UNESCO)

Otras personas que han participado en esta publicación

Anna BORKOWSKY (consultor LSO)
BRANTRA SPRL (traducción)
Susan COPELAND (edición)
Sally Caroline HINCHCLIFFE (edición)
Dan SHERMAN (consultor LSO)
Fung-Kwan TAM (maquetación)

Education Indicadors in Focus

Education Indicators in Focus es una serie de informes de la OCDE en la que se destacan los indicadores específicos del *Panorama de la educación* que son particularmente relevantes para los responsables políticos y los profesionales. Estos informes ofrecen una visión detallada de cuestiones de actualidad en la educación preprimaria, primaria y secundaria, la educación superior y los resultados de los adultos desde una perspectiva global.

Contienen una combinación atractiva de textos, tablas y gráficos que describen el contexto internacional de las cuestiones más apremiantes en la política y prácticas educativas.

Se puede consultar la serie completa en las siguientes direcciones:

Inglés: http://dx.doi.org/10.1787/22267077

Francés: http://dx.doi.org/10.1787/22267093

«Subnational variations in educational attainment and labour market outcomes», *Education Indicators in Focus,* No. 43 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlvc7mddlkl-en

«What are the benefits from early childhood education?», *Education Indicators in Focus,* No. 42 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en

«How much do tertiary students pay and what public support do they receive?», *Education Indicators in Focus,* No. 41 (2016)

http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9zk830hf-en

«Teachers' ICT and problem-solving skills», *Education Indicators in Focus,* No. 40 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1mvzqmq-en

«The internationalisation of doctoral and master's studies», *Education Indicators in Focus,* No. 39 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f77d5wkg-en

«How is learning time organised in primary and secondary education?», *Education Indicators in Focus,* No. 38 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqsm1kq5-en

«Who are the bachelor's and master's graduates?», *Education Indicators in Focus,* No. 37 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl10rbtj-en

«What are the benefits of ISCED 2011 classification for indicators on education?», *Education Indicators in Focus,* No. 36 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqgdw9k1lr-en

«How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?», *Education Indicators in Focus,* No. 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en

«What are the advantages today of having an upper secondary qualification?», *Education Indicators in Focus,* No. 34 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrw5p4jn426-en

«Focus on vocational education and training (VET) programmes», *Education Indicators in Focus,* No. 33 (2015)

http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en

«Are education and skills being distributed more inclusively?», *Education Indicators in Focus,* No. 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js0bsgdtr28-en

«How is the global talent pool changing (2013, 2030)?», *Education Indicators in Focus,* No. 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js33lf9jk41-en

«Education and employment: What are the gender differences?», *Education Indicators in Focus,* No. 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4q17gg540-en

«How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities?», *Education Indicators in Focus,* No. 29 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en

«Are young people attaining higher levels of education than their parents?», *Education Indicators in Focus,* No. 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7lx8zx90r-en

«What are the earnings advantages from education?», *Education Indicators in Focus,* No. 27 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcllj8pwl-en

«Learning Begets Learning: Adult Participation in Lifelong Education», *Education Indicators in Focus,* No. 26 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxsvvmr9z8n-en

«Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?», *Education Indicators in Focus,* No. 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en

«How innovative is the education sector?», *Education Indicators in Focus,* No. 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz1157b915d-en

«At what age do university students earn their first degree?», *Education Indicators in Focus,* No. 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl5rvjtk-en

«How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?», *Education Indicators in Focus,* No. 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fnl1t6k-en

«How much are teachers paid and how much does it matter?», *Education Indicators in Focus,* No. 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8xjvvh-en

«How old are the teachers?», *Education Indicators in Focus,* No. 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz76b5dhsnx-en

«What are tertiary students choosing to study?», *Education Indicators in Focus,* No. 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmzg5q4-en

«What is the impact of the economic crisis on public education spending?», *Education Indicators in Focus,* No. 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en

«Does upper secondary vocational education and training improve the prospects of young adults?», *Education Indicators in Focus,* No. 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2st885l-en

«How can countries best produce a highly-qualified young labour force?», *Education Indicators in Focus,* No. 16 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3wb8khp3zn-en

«How are university students changing?», *Education Indicators in Focus,* No. 15 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3z04ch3d5c-en

«How is international student mobility shaping up?», *Education Indicators in Focus,* No. 14 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en

«How difficult is it to move from school to work?», *Education Indicators in Focus,* No. 13 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k44zcplv70q-en

«Which factors determine the level of expenditure on teaching staff?», *Education Indicators in Focus,* No. 12 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h3l242-en

«How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?», *Education Indicators in Focus,* No. 11 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en

«What are the social benefits of education?», *Education Indicators in Focus,* No. 10 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en

«How does class size vary around the world?», *Education Indicators in Focus,* No. 9 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvpr9jc-en

«Is increasing private expenditure, especially in tertiary education, associated with less public funding and less equitable access?», *Education Indicators in Focus,* No. 8 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8zs43nlm42-en

«How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage?», *Education Indicators in Focus,* No. 7 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fsqj0w-en

«What are the returns on higher education for individuals and countries?», *Education Indicators in Focus,* No. 6 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k961l69d8tg-en

«How is the global talent pool changing?», *Education Indicators in Focus,* No. 5 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krns40d4-en

«How pronounced is income inequality around the world – and how can education help reduce it?», *Education Indicators in Focus,* No. 4 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krntvqtf-en

«How are girls doing in school – and women doing in employment – around the world?», *Education Indicators in Focus,* No. 3 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9csf9bxzs7-en

«How are countries around the world supporting students in higher education?», *Education Indicators in Focus,* No. 2 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fd0kd59f4-en

«How has the global economic crisis affect people with different levels of education?», *Education Indicators in Focus,* No. 1 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fgpwlc6s0-en

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

La OCDE constituye un foro único en su género, en el que los gobiernos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización. La OCDE también está a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para entender los cambios y preocupaciones del mundo actual, como la gobernanza corporativa, la economía de la información y los desafíos que genera el envejecimiento de la población, y para ayudar a los gobiernos a responder a tales cambios. La Organización proporciona a los gobiernos un marco en el que pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales.

Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Unión Europea participa en el trabajo de la OCDE.

Las publicaciones de la OCDE (OECD Publishing) aseguran una amplia difusión de los resultados obtenidos por la Organización en la compilación de estadísticas y en la investigación sobre cuestiones económicas, sociales y medioambientales, así como de las convenciones, las directrices y los estándares desarrollados por los países miembros.

Panorama de la educación 2016

INDICADORES DE LA OCDE

Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE es la fuente autorizada de información sobre el estado de la educación en todo el mundo. Ofrece datos sobre las estructuras, la situación económica y el rendimiento de los sistemas educativos en los 35 países miembros de la OCDE y en otros países asociados.

Panorama de la educación 2016 incluye más de 125 gráficos y 145 tablas, así como numerosas referencias que se encuentran disponibles en la base de datos de educación de la OCDE. Además ofrece información clave sobre los resultados de las instituciones educativas; el impacto del aprendizaje en los distintos países; los recursos económicos y humanos invertidos en educación; el acceso, la participación y la progresión en la educación; y el entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares.

La edición de 2016 incluye como novedad el siguiente material:

- Un nuevo indicador (A9) que analiza la tasa de finalización de los estudiantes de educación terciaria (es decir, cuántos estudiantes que inician un programa de educación terciaria se gradúan dentro del plazo de un determinado número de años).
- Un nuevo indicador (D6) que ofrece información sobre quiénes componen el equipo directivo de los centros escolares y cómo trabajan.
- Datos sobre tendencias y análisis de los sueldos de los profesores; tasas de graduación; gasto en educación, tanto de fuentes públicas como privadas; tasas de matriculación en la educación secundaria superior, en la educación terciaria y tasas de los ingresados por primera vez en educación terciaria; adultos jóvenes que no están ni empleados ni cursando ningún tipo de educación o formación; tamaño de las clases; y horas lectivas.
- Análisis del desequilibrio de sexos en la educación, desde diferencias de ingresos y ámbitos de estudio a una mayor representación de las mujeres en la profesión docente, así como su infrarrepresentación en los equipos directivos de los centros.
- Información centrada en el perfil de los estudiantes que cursan y se gradúan en programas de formación profesional.

Las hojas de cálculo Excel® utilizadas para crear las tablas y los gráficos de *Panorama de la educación* están disponibles en Internet mediante los StatLinks incluidos en la publicación. Las tablas y los gráficos, así como la base de datos de educación completa de la OCDE, están disponibles en la web de la OCDE sobre educación: *http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.* Los datos actualizados se pueden consultar en la siguiente página de Internet: *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.*

Contenidos

Capítulo A. Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje
Capítulo B. Recursos económicos y humanos invertidos en educación
Capítulo C. Acceso a la educación, participación y progresión
Capítulo D. El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares

Puede consultar esta publicación en Internet en la siguiente dirección:
http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en
Esta obra está publicada en la *OECD iLibrary*, que reúne todos los libros, publicaciones periódicas y bases de datos estadísticos de la OCDE.
Visite el sitio *www.oecd.ilibrary.org* y no dude en ponerse en contacto con sus gestores si desea más información.

NIPO: 030-16-602–1

ISBN: 978-84-141-0449-1



FundaciónSantillana